



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS

**RELATÓRIO FINAL**  
**ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO**

Estagiária: Surana Maria Silva de Araujo

RECIFE  
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS

RELATÓRIO FINAL ECO

Relatório apresentado Para  
avaliação do Estágio  
Curricular do curso de  
Licenciatura em Ciências  
Agrícolas da UFRPE como  
requisito para Conclusão  
do curso.

Orientadora do Estágio e Relatório: Professora Suely Alves da Silva

RECIFE  
2018

**Dedico este trabalho a  
minha família, que muito  
me apoiou e me  
incentivou a realiza-lo.**

**Primeiramente,  
Agradeço a Deus por  
mais esse feito.  
Aos professores pela  
compreensão e apoio.  
Aos meus familiares  
pelo incentivo, em  
especial ao meu esposo  
e filha pela paciência.**

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	6
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	7
3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	15
3.1 Diagnóstico da escola.....	15
3.2 Laboratório de ensino em nível profissional superior (EC I)....	23
3.3 Laboratório de ensino em nível técnico profissional (EC II)....	27
3.4 Observações de aulas.....	27
3.5 Entrevistas.....	
3.6 Regências de aulas.....	29
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
5. REFERÊNCIAS.....	31
6. ANEXOS.....	43

## **1 – INTRODUÇÃO**

O estágio curricular obrigatório (ECO) do curso de licenciatura em ciências agrícolas da UFRPE tem como objetivo desenvolver competências técnica, política e humana que viabilizem ao futuro profissional da educação desenvolver a docência de forma crítica e comprometida com a realidade educacional e socioambiental. O estágio curricular obrigatório apresenta carga horária total de 405 horas, composta por três disciplinas: Estágio Curricular I (90h), Estágio curricular II (105h) e Estágio Curricular III (210h). As atividades são desenvolvidas tendo por base, predominantemente, a educação formal, com ações de diagnóstico da realidade escolar. Observações de aulas, planejamentos de aulas, laboratórios de ensino, pesquisas na escola, relatórios parciais e, após vários exercícios e reflexões sobre a prática pedagógica, culminamos com as regências de aula e relatório final.

O Estágio foi desenvolvido nas escolas: Escola Major Lélío e Colégio Dom Agostinho Ikas – CODAI, as regências de aulas, foram ministradas nas áreas de educação ambiental e agricultura.

As atividades foram desenvolvidas de comum acordo com as entidades colaboradoras, neste caso a escola Major Lélío e o Colégio Dom Agostinho Ikas, a UFRPE e os estagiários.

## 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – Formação de Educadores

### O que é formação?

Batista (*apud* FAZENDA, 2001) traz o conceito de que Formação implica “[...] reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriedade de propostos de formação de determinada sociedade”. Aponta que a formação proporciona uma forma, sem modelá-la. Assim, é “[...] algo inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometido com a maneira de olhar, explicar e intervir no mundo”. Concepções de formação docente vinculadas a enfoques reprodutivistas, construtivistas, sociais-críticos e outros. Pelo conceito evidenciamos que a formação não é um processo estático, mas acontece na dinâmica do desenvolvimento pessoal/profissional, além de sofrer a interferência do período e do contexto histórico em que este desenvolvimento ocorre.

Atualmente, os autores tidos como referência no que tange aos saberes docentes são diversos. Todavia, seus pensamentos não são recentes, já que recorrem a educadores como John Dewey (1859 – 1952), Lawrence Stenhouse (1926-1982) e Donald Schön (1930-1997). A edição especial da Revista Nova Escola, Grandes Pensadores (2004), apresenta Dewey como “o pensador que levou a prática para a escola”. O filósofo norte-americano influenciou educadores de todo o mundo e, no Brasil, inspirou o movimento da Escola Nova.

Dewey defendia a democracia e a liberdade de pensamento da criança, o que fez com que criticasse a teoria de Herbart, alegando que esta previa um professor “todo poderoso”, responsável por manipular os processos mentais do aluno por meio da instrução. Assim, Dewey, defendendo o pragmatismo, alegava que a teoria herbartiana subestimava a ação do aluno e sua capacidade de auto-educar-se. Este pressuposto foi assumido pelo educador brasileiro Anísio Teixeira, na década de 1930, quando apresentou a proposta de superação da escola tradicional pela escola nova, colocando a atividade do aluno como centro do processo de aprendizagem. Assim, as atividades manuais e criativas ganharam destaque no currículo e as crianças passaram a ser estimuladas a experimentar e pensar por si mesmas.

Lorencini Júnior (2009) comenta que foi Dewey quem apresentou “[...] uma das primeiras e mais significativas idéias a favor do ensino como atividade

prática: aprender a aprender” (p.36), já que este fez uma “distinção entre o ato humano que é reflexivo e aquele que é rotina” (p.36). Já Lawrence Stenhouse (1926-1982), é definido como ”o defensor da pesquisa no dia-a-dia”. Foi este educador inglês quem se debruçou na necessidade de utilizar a investigação como recurso didático, afirmando que todo professor tinha de assumir seu lado experimentador no cotidiano e transformar a sala de aula em laboratório.

Em 1966 assumiu a direção do *Humanities Project* (um projeto de desenvolvimento curricular do Reino Unido). No cargo, colocou em prática um conjunto de teorias, incorporando suas preocupações com o direito do aluno ao saber, a conexão dos conteúdos escolares com o conhecimento de mundo e a importância do diálogo. Após tal experiência, criou, com outros educadores, o *Centre for Applied Research in Education*, na Universidade de *East Anglia*, cujo objetivo era compreender os problemas da prática docente.

Stenhouse defendia, portanto, a figura do professor-pesquisador, julgando necessário que este tivesse domínio da prática pedagógica e, que a investigação, é o único caminho para isso. Donald Alan Schön (1930-1997), pedagogo americano, estudou em Yale e Harvard; foi professor no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) e na Universidade do Kansas, além de integrar a equipe de uma empresa norte-americana de consultoria. De acordo com Pimenta (2002), foi na década de 1970 que Schön refinou as noções de Dewey e propôs uma nova prática para a formação de profissionais. Todavia, foi somente na década de 1990, quando a coletânea de artigos organizada por Nóvoa (1992) desembarcou no Brasil, é que foi dada importância ao pensamento de Schön em relação à formação reflexiva na prática profissional do professor.

Monteiro (2001) defende o pensamento de Schön com o intuito de explicitar a definição do referido educador no que tange ao saber escolar. Afirma que “A proposta de Schön é diferente das demais, também por que seu ponto de partida para analisar o saber escolar é o professor e sua ação” (p.128). A professora aponta a contribuição da proposta, já que os professores, pelos pressupostos de Schön, “[...] criam um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática. É um conhecimento pessoal, tácito e não sistemático, espontâneo, intuitivo, experimental, cotidiano [...]” (MONTEIRO, 2001, p. 132-133). [...] considerar a prática reflexiva do professor como uma atividade com as qualidades e características que Schön atribui a esse termo possui algumas semelhanças com a concepção do “professor como investigador” de Stenhouse. Ambos os enfoques propõem um processo de formação que capacite os professores para o desenvolvimento de



profissionais práticos reflexivos investigadores, que tenham condições de aprender a interpretar, compreender e reflexionar sobre o ensino (LORENCINI JÚNIOR, 2009, p.35) Evidenciamos que Lorencini Júnior aproxima as idéias de Stenhouse às de Schön, considerando-as relevantes para a superação das perspectivas acadêmica e técnica na formação de professores.

No final do século XX o pensamento destes educadores foram trazidos à tona e realimentados por educadores de todo o mundo, destacando-se, dentre outros, Tardif, Perrenoud, Alarcão e Nóvoa. Maurice Tardif, pesquisador canadense, em seu livro intitulado “Saberes docentes e formação profissional” (2002), desvela a epistemologia da prática docente, enfatizando a importância de se compreender como os saberes professorais são constituídos e mobilizados, cotidianamente, para desempenhar as tarefas subjacentes à ação no ambiente escolar.

O autor considera que o saber docente tem caráter polissêmico, devido à sua pluralidade e heterogeneidade. Assim, as profissões diferem de acordo com a natureza do conhecimento profissional, que possui as seguintes características: (1) é especializado e formalizado; (2) é adquirido na universidade; (3) é pragmático; (4) é destinado a um grupo; (5) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; (6) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; (7) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; e (8) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional.

Contudo, apesar de diversa, a prática docente se mantém centrada nos alunos, em torno dos alunos e para os alunos. Tardif considera que o espaço da sala de aula assemelha-se a um território inviolável de autonomia do professor, e é ali que este atua de diferentes maneiras. É sob esse prisma que aparece um determinado modo de encarar a relação teoria e prática, cunhada como “epistemologia da prática” (TARDIF, 2002), definida como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Saberes, no sentido lato, são hábitos, atitudes, conhecimentos, competências, habilidades; em outras palavras, aquilo que comumente é chamado de saber, saber-ser e saber-fazer. Para contrapor-se à idéia de que o saber é produzido fora da prática, Tardif emite o postulado que a relação do saber com a prática só pode ser uma relação de aplicação (2002).

Em sua perspectiva, reconhece a complexidade da epistemologia da prática docente à luz do sujeito que a constrói – conscientemente ou não, querendo ou não – quando ensina conteúdos curriculares na sala de aula de

nossas escolas. Por isso evidencia que a trajetória pessoal, a experiência enquanto aluno são pré-profissionais (experiências como alunos-professores), a interação em sala de aula e com outros profissionais, por sua vez, são elementos estruturantes da constituição da epistemologia da prática docente. Tardif é contundente ao reforçar a necessidade de revisão dos processos de formação de professores, ao destacar as diferenças entre o contexto universitário, voltado apenas para a pesquisa acadêmica, e aquele que deve servir para a formação profissional de constituição epistemológica com características diferentes.

Assim, com o passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, o qual possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor. Nessa direção, aponta que o [...] professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p.39). Enfim, observamos que o que está em jogo é o “lugar” onde se aprende a teoria, a prática e como elas, dinamicamente, se entrecruzam. Neste sentido, o autor sugere a separação entre formação profissional e formação docente, justificando que a formação profissional é aquela que se processa por meio da formação inicial do aluno, no âmbito da universidade, e a formação docente é concretizada no exercício da profissão propriamente dita, isto é, durante o exercício/prática docente.

Philippe Perrenoud, doutor em Sociologia, leciona na área de currículo, práticas pedagógicas e formação para as competências nas Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Dedicou-se, desde o início da década de 1970, aos estudos para a compreensão do que acontece na instituição escola. Monteiro (2001) discorre sobre Perrenoud como um autor que oferece grande contribuição ao tema “o saber docente”. Afirma que o sociólogo suíço tem se preocupado em entender a atividade docente, discutindo suas características, “[...] num movimento que implica uma complexidade que a racionalidade técnica não tem condições de dominar” (p.133). Seu pensamento vanguardista sobre a profissionalização de professores serviu de base para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e para a organização do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), implementados pelo Ministério da Educação (MEC) durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Vale destacar que Perrenoud consolidou, na educação, os termos “competências e habilidades”, também incorporados tanto nos PCN como na proposta de reorganização do ensino médio no estado do Paraná. Segundo o educador, “competências são capacidades de ação, que mobilizam saberes para a ação, que estabelecem relações com os saberes teóricos que não são de reverência ou de dependência, mas ao contrário, são críticas, pragmáticas, até mesmo oportunistas” (PERRENOUD, 1993, p. 135). Monteiro (2001) comenta que, Perrenoud, “[...] ao propor a utilização do conceito de competência, apresenta uma proposta consistente para se pensar o conhecimento tácito da prática do professor” (p. 133). Assim, evidenciamos que seu pensamento apresenta a mesma essência das ideias discutidas por Tardif. A portuguesa Maria Isabel Lobo de Alarcão e Silva atua, desde 1993, no Centro de Investigação Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores na Universidade de Aveiro. Tendo como subsídio o pensamento do filósofo norte-americano Donald Schön, que levou ao conceito de “professor reflexivo”, Alarcão formulou a proposta de “escola reflexiva”, caracterizando a instituição como lócus do processo de constante aprendizagem.

A escola, nesta proposta, proporcionaria discussão permanente a respeito do seu Projeto Político Pedagógico e também de seu papel na sociedade contemporânea. Desta forma, teoria e prática se alimentariam mutuamente. De acordo com a educadora, “Uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação” (ALARCÃO, 2003, p. 38). A educadora explicita o conceito de professor-reflexivo, afirmando que este “[...] baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que são exteriores” (2003, p.41). Tal conceito tem fundamento na concepção schöniana, que prevê que a atuação do professor, de forma inteligente e flexível, é produto da integração de ciência, técnica e arte.

O português Antonio Nóvoa, professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, tem seu trabalho voltado para o estudo do conceito de “professor reflexivo”, sendo este o novo paradigma no campo da formação docente. A identificação das práticas de reflexão possibilita o desenvolvimento das condições em que elas podem se desenvolver. Desta forma, em sua análise, a formação continuada do professor deve ter, como pólo de referência, a escola, local onde os professores decidem, com autonomia, os meios para realizá-la.

Nunes (2001) comenta que as pesquisas sobre formação e profissão docente indicam à necessidade de se rever a compreensão da prática pedagógica do professor, isto porque, este, “[...] em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (p.27). Nóvoa (1995) afirma que esta nova abordagem surgiu em oposição aos estudos que reduziram a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas. Tal redução gerou uma crise de identidade do professor em decorrência da separação entre seu profissional e seu pessoal. De acordo com educador, portanto, a perspectiva da epistemologia da prática constitui-se como uma nova perspectiva que, diante da sociedade da informação e de todos os seus desafios, é imprescindível para compreender a prática pedagógica do professor do século XXI.

Na apresentação do dossiê temático – “Os saberes dos docentes e sua formação” – da Revista Educação & Sociedade, n.74, 2001, é abordado sobre o porquê da relevância em se discutir o referido tema. Tal dossiê tem duplo objetivo. O primeiro é de oferecer referências sobre a evolução do tema, oportunizando uma visão geral dos trabalhos dos educadores brasileiros que têm sido realizados. Já o segundo é de “[...] pôr em evidência as diferentes abordagens e concepções sobre o saber dos docentes e sua formação, mostrando que essa questão é complexa e que ela pode ser tratada sob diferentes ângulos” (BORGES; TARDIF, 2001, p. 18). Assim, a edição n. 74 da Revista Educação & Sociedade, apresenta artigos de educadores brasileiros que têm realizado pesquisas e estudos sobre a formação de professores na perspectiva pós-moderna.

## **A DOCÊNCIA**

O exercício da docência impõe ao educador a solidez da sua formação. De acordo com Paulo Freire, na obra Pedagogia da Autonomia, “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (2007, p. 92). É possível perceber que alunos e professores, constantemente se observam, se avaliam, realizam leituras sobre as atividades cotidianas, toda a atividade pedagógica é um texto que permanentemente se torna leitura, interpretação, escrita e reescrita.

“A prática da avaliação da aprendizagem em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na

aprendizagem do educando” (LUCKESI, 2008, p. 99), ou seja, em ambas as partes tem que haver o compromisso do ensinar e do aprender, pois é na aprendizagem, que fica na competência do professor de analisar cada ação do aluno verificando suas habilidades e através das mesmas que procuramos os significados da avaliação da aprendizagem.

Para Paulo Freire, “o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria” (2003, p. 52). Para tanto, torna-se prioritário a prática do diálogo em que ambos, educador e educando, através da realização de seus objetivos chegam ao acesso do saber historicamente elaborado pelo exercício cultural da humanidade. Ainda de acordo com Paulo Freire, “O educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador” (2003, p. 177), o que traduz a exigência da formação docente para o exercício pleno de sua função pedagógica, enquanto articulador do processo ensino e aprendizagem.

Portanto, o grande desafio do educador é, através da formação permanente, buscar subsídios teórico-práticos, para o exercício da docência, para a compreensão de que o conteúdo a ser trabalhado é uma síntese da humanidade, que conduz o aluno a transitar por ele, provocando inquietações que o fazem avançar ainda mais em busca da construção do conhecimento. Atribuir sentido ao programa curricular, organizando, criticando, relacionando o objeto de conhecimento e a realidade. Exigir dos integrantes do processo a relação dialógica, a busca comum por uma sociedade diferente, a qual passa pelo respeito ao outro, pelo exercício contínuo do diálogo.

Para Paulo Freire, professor e aluno devem vivenciar a liberdade com relação à autoridade do professor, a autoridade docente precisa estar fundada na autoridade da competência, a autoridade está relacionada com promover, incentivar, por isso demanda generosidade, essa autoridade é absolutamente necessária para o desenvolvimento da liberdade dos alunos, porém, afirma que “sem os limites do professor e da professora, os alunos e alunas não podem saber. Isso é, o professor tem que impor os limites” (2003, p. 146).

Os educadores devem ensinar com rigorosidade metódica, pois não há ensino sem pesquisa aproximando os educandos dos objetos cognoscíveis, com criatividade, investigação, curiosidade, humildade e persistência, ética e estética, levando a procura pelo esclarecimento através de perguntas e indagações que fazem parte de uma prática que leva a autonomia do ser. A eles também deve ser ensinado o respeito aos saberes socialmente construídos na prática

comunitária com que os educandos das classes populares que chegam na escola.

A educação é compreendida como instrumento a serviço da democratização, através das vivências comunitárias dos grupos sociais, no diálogo, para formar pessoas participantes.

A reforma da educação e a reforma da sociedade andam juntas, sendo parte do mesmo processo. Nesse sentido, Paulo Freire, apresenta-se como o educador que ao pensar o homem, a sociedade e suas relações, preocupou-se em discutir a educação brasileira e pensar meios de torná-la melhor mediante o compromisso e a participação de todos, na perspectiva de uma educação libertadora capaz de contribuir para que o educando torne-se sujeito de seu próprio desenvolvimento, diante da presença orientadora que tem o educador.

Para este educador, a educação é ato de amor e coragem, sustentada no diálogo, na discussão e no debate, o que requer um olhar atento para os saberes dos homens e mulheres, já que não ignoramos tudo, da mesma forma que não dominamos tudo. Cabe a nós a compreensão de que a história é um processo de participação de todos, e neste sentido é na escola que encontramos mais um lugar privilegiado para o ensino e a aprendizagem.

Local que deve ser constituído pela sua natureza e especificidade. Segundo ele, é preciso que seja conferido ao homem o direito de dizer sua palavra, o que significa sua iniciação quanto a compreender-se como protagonista da sua própria história e aos demais, homens no mundo, e seu papel no processo de transformação. Compreender que o homem é um ser histórico e, portanto capaz de construir sua história participando ativamente com os outros no mundo, lembrando sempre que Paulo Freire se reporta ao mundo imediato dos sujeitos, isto é, o local onde vivem, criam, produzem, sonham.

Em todo o seu trabalho, Paulo Freire busca a coerência entre a razão humana e a consciência, pela qual o homem pode transformar-se e transformar o seu contexto social.

### **3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS**

#### **3.1) Diagnostico da escola**

As origens do CODAI estão no Aprendizado Agrícola de pacas fundado em 1936, na localidade de mesmo nome no município de Vitória de Santo Antão – PE, sendo vinculada a Secretaria Estadual de Agricultura. A vinculação a Universidade Federal Rural de Pernambuco se deu em 1958. A denominação atual do colégio data de 1968.

Numa homenagem Dom Agostinho Ikas, monge beneditino remanescente do grupo de religiosos alemães que, em 1912, fundou a Escola Superior de Agricultura em Pernambuco. Como professor da Zootecnia, religioso e homem atento as necessidades sociais do povo do vale do Tapacurá permaneceu no Colégio até o seu falecimento naquele mesmo ano.

Em 1971, o Engenho São Bento foi inundado pelas águas da represa da Barragem de Tapacurá. Como única alternativa, a instituição foi transferida para o centro de São Lourenço da Mata, local onde funciona até a presente data. Em setembro de 2000, o Colégio recebeu do Grupo Votorantim a doação de área com 34,7 ha, na localidade de Tiúma, em São Lourenço da Mata, voltando seu planejamento para expansão das atividades de ensino na nova área.

O Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas é um órgão complementar da Universidade Federal Rural de Pernambuco, atende em regime de externato, para alunos de ambos os sexos, voltado para educação profissional e de nível médio, o CODAI oferece cursos regulares de ensino médio e de ensino técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, tanto presencial quanto na modalidade de ensino a distância (EAD), possui ainda o curso técnico em administração empresarial e marketing e técnico em alimentos. Há ainda o pós-técnico com Especialização em cana-de-açúcar. A escola funciona em 02 turnos (manhã e tarde), podendo estender sua atuação com a implantação de alguns cursos noturnos como forma de elevar a oferta de vagas a comunidade.

Hoje o CODAI utiliza a estrutura das Estações Experimentais de cana-de-açúcar e de pequenos animais de Carpina, além do Campus sede de Dois Irmãos e das Bases Experimentais do IPA para realização de aulas práticas. Também utiliza a grande área do Campus Senador José Ermírio de Moraes, em Tiúma.

#### **Estrutura Administrativa**

##### **Administração**

A estrutura administrativa do CODAI permanece nos moldes do seu Regimento Interno conforme estabelecido nas Resoluções nº 04/76, nº 141/98, nº 03/99, nº 44/99 e com as alterações decorrentes de legislações superiores, apresentando as seguintes instâncias administrativas.

- CTA: órgão deliberativo e consultivo para assuntos técnicos, didáticos e administrativos (art. 5º - resolução nº 04/76). Composto por 02 professores da área de cultura geral, 02 professores da área de cultura técnica, 01 representante do corpo técnico-administrativo, 01 representante do corpo discente, eventual substituto do diretor, como vice-presidente e pelo diretor do colégio, como presidente;

Diretor;

Eventual substituto do Diretor;

Coordenador de Cursos;

Coordenador de Estágios;

- Supervisores de áreas de conhecimento, num total de 06 supervisores das áreas de agricultura, zootecnia, comunicação e expressão, tecnologia, ciências sociais e ciências biológicas e funções estabelecidas no Art. 1º da resolução nº 03/99 do Conselho Universitário.

Secretaria;

- Núcleo de acompanhamento ao educando (NAE), instituído através do plano anual de trabalho do CODAI – 1999, decisão nº 135/99 - CTA/CODAI.

### **Pessoal Docente**

As funções, direitos e deveres dos professores são matérias de diversos instrumentos legais, entre eles Art. 13º da lei 9394/96 – LDB; decreto nº 94664/87; Resolução nº 82/90; lei nº 8112/90 - RJU. Estatuto e Regimento Geral da UFRPE e Regimento Interno do CODAI.

Para melhor atendimento dos seus propósitos pedagógicos os docentes deverão encaminhar a coordenação de cursos o plano individual de trabalho (PIT) do ano que se inicia e o relatório individual de trabalho (RIT) do ano anterior até 30 dias do início do ano letivo, em formulários próprios aprovado pelo CTA/CODAI.

Além de ministrar aulas no ensino médio e técnico, o professor ocupará seu tempo com cursos básicos, participação em comissões, conselhos e colegiados, funções administrativas estabelecidas no regimento interno, funções administrativas delegadas pelo diretor com aval do CTA e estabelecidas em Portarias, tais como supervisão do laboratório, supervisão de atividades



esportivas, supervisão de informática, supervisão de agroindústria, e outras que venham a ser criadas.

Os docentes são distribuídos de acordo com as áreas de conhecimento:

- Linguagens e suas Tecnologias – composta por 04 docentes
- Matemática e suas Tecnologias – composta por 03 docentes
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias – composta por 07 docentes
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – composta por 02 docentes

Eixos Tecnológicos

- Gestão e Negócios - composta por 07 docentes
- Informação e Comunicação - composta por 02 docentes
- Produção Alimentícia – composta por 11 docentes
- Recursos Naturais – composto por 20 docentes

### **Pessoal Técnico-Administrativo**

Os direitos e deveres do pessoal Técnico-Administrativo estão apresentados na legislação vigente na lei nº 8112/90 RJU e demais complementares.

Deve-se observar que o servidor esteja desempenhando as funções previstas para o emprego que ocupa, sem desvio de função, cabe a administração prover condições próprias ao bom desempenho de suas atividades.

As áreas de atuação do pessoal técnico-administrativo são:

- Secretaria Administrativa
- Apoio Didático
- Biblioteca
- Setor de Apoio Técnico
- Secretaria da Coordenação de Estagio
- Recepção
- Portaria
- Transporte
- Vigilância
- Zeladoria.

Técnicos divide-se em:

- Departamento Administrativo
- Departamento de Ensino
- Núcleo de Apoio ao Educando – NAE
- Biblioteca do CODAI
- Laboratório de Informática do CODAI
- Servidores da Área de Agropecuária

### **Projeto Político Pedagógico – PPP**

A construção do PPP do CODAI teve início em 1999 a partir de uma análise da situação do colégio, da reflexão da realidade da sociedade e do papel do docente no contexto social. Este trabalho foi orientado pelos professores Jorge Tavares e Maria Elizabete com um grupo de professores, que tentaram traçar o diagnóstico da realidade que cerca o colégio. No 4º Encontro Pedagógico realizado no ano 2000, refletiu-se sobre as dificuldades encontradas para conclusão do PPP iniciado no ano anterior. Como encaminhamento de ações, ficou agendado novo encontro para aprofundar a construção do documento. Esse novo encontro resultou no primeiro debate sobre o texto do Projeto e na constatação da urgente necessidade da inclusão de técnicos-administrativos e alunos na concepção e aprovação do documento. Desta forma foi constituída a Comissão de Sistematização do PPP do CODAI, várias reuniões foram realizadas com os segmentos da comunidade escolar para coleta de sugestões. Em reunião realizada em dezembro de 2000 originou-se o PPP-2001.

### **Objetivo Geral do Projeto Político Pedagógico**

Construir uma escola cidadã e dinâmica, que propicie uma profunda reflexão de suas ações apontadas para os princípios de sustentabilidade oportunizando mudanças até mesmo que radicais, criando condições no sentido de qualificar profissionais com eco percepções nas suas habilidades e competências, para além das necessidades imediatas do mercado contemporâneo real, com ênfase sócio-econômica-produtiva.

### **Processo de Decisão**

Para garantir a participação de toda comunidade escolar na gestão administrativa e pedagógica do CODAI, de forma democrática, transparente e ética, as decisões serão sempre tomadas a partir da análise de uma das diversas comissões e conselhos abaixo relacionados.

- Comissão de Ensino
- Comissão de Pesquisa
- Comissão de Extensão
- Comissão de Seleção
- Comissão de Contatos Empresariais
- Comissão de Apoio ao Educando
- Comissão Editorial
- Comissão de Planejamento das Novas Instalações de Tiúma
- Comissão de Progressão Vertical
- Comissão de Progressão Horizontal
- Conselho de Classe
- Conselho de Representantes de Classe
- Conselho de Pais
- Conselho Técnico Administrativo – CTA
- Colegiado Político – Pedagógico

### **Avaliação do Projeto Pedagógico**

As avaliações do Projeto Político-Pedagógico, do mesmo modo que a sua estruturação e execução deve se dar de modo coletivo no âmbito do Colegiado Político-Pedagógico. O processo de avaliação, da mesma forma que a elaboração e execução, exige, sempre um intenso diálogo com as diversidades múltiplas existentes na realidade do cotidiano da escola, das pessoas, dos organismos e das instituições que fazem parte dessa realidade.

É a partir do princípio da problematização do cotidiano escolar que vão surgir os caminhos e alternativas viáveis para a concretização da escola desejada, dando oportunidade para que os componentes da escola se organizem. O processo de avaliação deve necessariamente desembocar num recolhimento de novas informações, novas reflexões e seleção das experiências mais importantes.

A avaliação, revisão e atualização do Projeto Pedagógico deve se dar a cada ano, na Reunião Ordinária do Colegiado Político-Pedagógico.

### **Análise Reflexiva da Escola, Dialogando com a Educação Brasileira.**

A construção do Projeto Político Pedagógico reside no fato de que este busca ser o resultado das concepções e práticas educacionais extraídas do cotidiano, bem como dos resumos dos Encontros Pedagógicos e segmentos da

comunidade, procurando acima de tudo refletir a concepção de homem e da sociedade. As propostas de melhorias das escolas públicas têm como objetivo maior a qualidade da educação e vem sendo um desafio assumido pelos mais diferentes segmentos da sociedade. É preciso que todos se alegrem com o fato de que muitas escolas, entre essas o CODAI, em todo o Brasil passam a preocupar-se com o que pensam seus professores, seus técnicos-administrativos, seus alunos, os pais de alunos e a comunidade sobre a educação. As relações que se concretizam são diferenciadas quanto a sua forma de ação, porém em sua essência, segue no mesmo rumo que é o da construção de uma escola pública de qualidade, com identidade, autonomia e diversidade.

Vive-se num mundo pluralista onde permeiam as mais diferentes concepções políticas e ideológicas, inseridas numa sociedade cujas relações sociais são, nitidamente, do tipo capitalista. A sociedade, por ser capitalista, em sua essência é competitiva, desigual, alienadora, injusta, selvagem, geradora de distorções sociais, e o CODAI, sendo um pequeno sistema dentro deste círculo maior que é a sociedade, está sujeito aos mesmos problemas.

As nossas escolas sempre foram estruturadas de cima para baixo. A vida da escola (a nossa prática) sempre foi modelada por processos de planejamento vindos de fora para dentro e que, consciente ou inconsciente, sempre se organizou para alcançar como resultado final a domesticação de crianças e adolescentes e para, posteriormente, classificá-los segundo as suas condições socio-econômicas

A estrutura do Sistema Educacional Brasileiro é resultado de uma série de mudanças ao longo da história da educação no Brasil.

Sobre a Educação e a Escola no Brasil Saviani identifica quatro grandes concepções na organização, orientação e funcionamento da escola: a concepção humanista tradicional, moderna, analítica e dialética.

As mudanças políticas e sociais interferem na educação das crianças e jovens. As mudanças pelas quais passou a família, no que diz respeito à composição/caracterização do grupo familiar, afetam diretamente o desenvolvimento e os modos de aprendizagem. As mazelas sociais como a violência, os conflitos sociais, impactam fortemente no cotidiano das famílias, assim como na rotina das escolas

Não existe um investimento na melhoria da qualidade educacional, mas uma promulgação de medidas que conduzem o professor a aprovar os alunos, em detrimento da qualidade da aprendizagem e do que é ensinado. O governo quer números, não qualidade e, com tal política, a educação fica atrelada aos interesses do capital. O resultado, como não poderia deixar de ser, é o aumento

da massa de indivíduos pouco crítico e pouco consciente do seu dever de cidadão. O modelo educacional vigente está em crise.

Cada vez mais faltam professores nas salas de aula e a insatisfação de docentes, pais e alunos cresce gradativamente. Os professores brasileiros enfrentam condições desfavoráveis de trabalho como: metodologias e materiais didáticos precários, salas superlotadas e uma formação profissional inadequada.

É muito comum presenciar cobranças por parte da escola culpando à família como uma das principais causas dos problemas dos educandos, antes de procurar compreender os contextos sociais dos diversos grupos familiares, sem uma aproximação prévia visando o entendimento mútuo e a revisão das práticas educacionais vigentes. Esse tipo de discurso pode influenciar numa inversão perigosa de responsabilidades, pois uma coisa é valorizar a participação da família na escolarização dos filhos e outra bem diferente é culpar totalmente a família pelo fracasso escolar dos discentes. A escola culpa a família pelas dificuldades e problemas educativos apresentados por seus filhos. Por sua vez, o modelo escolar vigente deprecia o conhecimento cultural e lingüístico do aluno aprendido com seus ancestrais e tenta sobrepô-lo em favor de outras culturas socialmente privilegiadas e vistas como melhores, cultas e eruditas.

Sabemos que a origem do problema da educação brasileira não é pedagógica, não é culpa dos professores, dos pais ou alunos, esse é um problema político. Quanto ao professor, muitos têm boa vontade em ver um dia a educação brasileira ser valorizada, assim como sua profissão, eventualmente organizam greves para chamar a atenção do governo e reivindicar melhorias.

Na Coréia do Sul, existem professores que são tratados como celebridades.

A educação brasileira, hoje apresenta avanços significativos no que diz respeito a fatores como infra-estrutura, formação de professores, material didático, inovações tecnológicas, entre outros aspectos que deveriam favorecer a aprendizagem. Mas, apesar dos investimentos e incentivos, os dados de aprendizagem obtidos através de avaliações, apontam resultados que não condizem com os esforços governamentais e os investimentos feitos na área. Uma das maiores contribuições para o aprendizado, além do perfil socioeconômico e da alfabetização dos pais, é o clima presente na Unidade Escolar. Quando existe de fato um trabalho de equipe, uma coordenação pedagógica e um corpo de professores comprometidos, tudo funciona. A educação brasileira avançou muito em alguns aspectos, mas ainda continua bastante desigual se analisada escola a escola. Há muita diferença entre as localizadas num bairro central e as da periferia de uma mesma cidade. E quando

analisamos a situação das escolas rurais, indígenas e em áreas quilombolas, o fosso é ainda maior.

### 3.2 - Laboratório de ensino em nível profissional superior (EC I)

Os laboratórios de ensino nos ajudou na auto avaliação, no preparo de uma aula, metodologias trabalhadas, como preparar um plano de aula, como trabalhar os conteúdos e os objetivos ali contidos, como abordar o tema, que material, que método, que didática utilizar.

**Laboratório 1** - Aluna: Xênia Moara Teixeira de Santana Lima

Data: 10/07/2017

Tema: Manual de preenchimento para emissão de guia de trânsito animal de Eqüídeos.

Análise da aula: Houve a tentativa do resgate prévio, porém o tema abordado era desconhecido dos alunos. O tema foi muito bem abordado e contextualizado, nos levou a diversas realidades, políticas, economias, sociais, etc., com total domínio sobre o conteúdo a professora Xênia teve total controle da turma e a troca de diálogo ficou bastante interessante. Deixou a desejar nos recursos didáticos.

**Laboratório 2** – Aluno: Caio Felipe Cavalcante de Andrade Gomes

Data: 10/07/2017

Tema: Introdução a Parasitologia

Análise da aula: Muito boa abordagem na tentativa do resgate prévio, onde todos os alunos participaram mesmo com os recursos didáticos escassos. O tema abordado foi muito interessante, porém tinha muito conteúdo para abordar e pouco tempo, o professor falava muito rápido, porém, usava exemplos bem significativos para nosso entendimento.

### 3.3 Laboratório de ensino em nível profissional superior (EC II)

Os laboratórios trabalhados em sala de aula, nos aproxima da realidade escolar que será vivenciada no futuro breve e nos traz a varias reflexões, através dele podemos corrigir alguns erros, e aprendemos a ter um novo olhar para apresentarmos uma aula.

Foram definidos alguns pontos em sala de aula para serem avaliados durante a apresentação dos laboratórios. São eles:

- Lançamento Temático – Inserção na disciplina e no curso;
- Valorização dos conhecimentos prévios dos alunos;

- Estabelecimentos de link's entre o tema da aula e os conhecimentos prévios;
- Interação: Professor (a) e aluno (a);
- Relação: educador (a) / educando (a);
- Expressão/tonalidades/vocabulário/escrita;
- Metodologia/sequência lógica dos conteúdos/ recursos didáticos/ bibliografia;
- Contextualização;
- Domínio dos conteúdos;
- Administração do tempo;
- Avaliação da aula/ conclusão/ fechamento.

Laboratórios apresentados.

### **1º Laboratório**

Aluno: Caio Felipe Cavalcanti de Andrade Gomes

Tema: Boas práticas de manejo na ordenha para turma de técnico em agropecuária.

Devido a alguns contratempos o discente não conseguiu desenvolver a aula conforme planejado, não conseguiu apresentar os métodos e ferramentas antes programado, alguns recursos didáticos não funcionaram, a aula iniciou com bastante atraso, o plano de aula não foi entregue dificultando uma breve análise do tema para debate

O aluno apresentou elementos (desenhos) como complemento e exemplificação de sua aula, como exemplo a Raquete de teste para a qualidade do leite, resultado de boas práticas de manejo na ordenha.

Muito boa abordagem na tentativa do resgate prévio, onde todos os alunos participaram mesmo com os recursos didáticos escassos. O tema abordado foi muito interessante, porém tinha muito conteúdo para abordar e pouco tempo, o professor falava muito rápido e estava bastante nervoso por causa dos fatos ocorridos, porém era claro seu domínio sobre o conteúdo abordado, usava exemplos bem significativos para nosso entendimento.



## **2º Laboratório**

Aluna: Xênia Moara Teixeira de Santana Lima

Tema: Principais diferenças entre os Caprinos e Ovinos e do exterior dos

A aula foi proposta para alunos do curso técnico em agropecuária

Zebuínos e Taurinos.

- Foi proposta uma atividade para o resgate dos conhecimentos prévios dos alunos através de imagens que contribuiu para contextualizar, foi usada também uma seqüência interessante de slides, o plano de aula foi entregue para posterior debate, a aula foi bastante dialogada, recapitulando o conteúdo trabalhado ao final da aula com entrega de um material auxiliar para cada aluno para que os mesmos pudessem acompanhar a aula e entender com mais clareza o conteúdo proposto.

## **3º Laboratório**

Aluna: Rubenice Maria de Freitas

Tema: Plantas alimentícias não convencionais – PANCS

Foi um tema bastante interessante, pois a maioria dos presentes não tinha conhecimento sobre o tema despertando curiosidade e interesse de todos, Rubenice abordou muito bem o conteúdo, trabalhou com uma seqüência coerente de slides, um dos recursos pedagógicos bem interessante foram as plantas trazidas para contextualizar.

Alguns recursos foram prejudicados, por exemplo o plano de aula não foi entregue, dificultando posterior debate sobre a aula, não houve abordagem sobre conhecimento prévio dos alunos.

## **4º Laboratório**

Aluno(a): Anailda Maria Pereira Lopes de Souza

Tema: Introdução a Irrigação

Aula dialogada, com resgate prévio, aproveitando para contextualizar os conteúdos a serem trabalhados com a aula expositiva.

#### 5º Laboratório

Aluno(a): Rosane Suelen de Oliveira

Tema: Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER.

Aula dialogada porém muito conteúdo a ser abordado para o tempo determinado, aula expositiva com bastante texto, deixando a aula um pouco cansativa. Domínio total sobre o tema abordado nos passando segurança.

#### 6º Laboratório

Aluno: Marcus Vinícius Veloso Freire Farias

Tema: Introdução a agrofloresta

A atividade exposta para o resgate prévio foi bem interessante, onde o professor nos fez levantar ir até o quadro para expor nossos conhecimentos prévios através de desenhos, onde o mesmo contribuiu para contextualizar e trabalhar toda aula, foram utilizadas ferramentas pedagógicas como revistas, mapa agroflorestais.

#### 6º Laboratório

Aluno (a): Surana Maria Silva de Araujo

Tema: Cupim

Aula expositiva, apresentação de materiais didáticos e ferramentas que contribuíram para contextualização do conteúdo abordado. Resgate prévio realizado através das experiências vivenciadas por cada aluno.

### 3.4 – Observações de aulas

O Estágio Supervisionado Obrigatório II foi realizado no Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas na turma do 2º período do Curso Técnico em Agropecuária no turno da manhã e da tarde na disciplina de olericultura com o professor Djalma Figüêredo.

Aspectos observados:

Durante o processo de ensino e aprendizagem existiu uma boa interação professor / aluno, os conteúdos abordados na disciplina de produção vegetal apresentou uma boa relação teoria e prática, com conteúdos e práticas pedagógicas instigantes com abordagens contextualizadas, onde foi visível a boa relação professor/aluno no qual é imprescindível para um bom desenvolvimento de ambos, seja na esfera acadêmica, seja na esfera do trabalho, seja na esfera pessoal. No ambiente escolar é importante que exista essa troca de conhecimentos, valores e respeito mútuo.

### 3.6 Regência de aulas

É possível perceber estratégias de construção de uma visão crítica ou dogmática junto aos educandos.

Exemplificamos as atividades com as experiências diárias dos alunos realizadas profissionalmente. Fazemos interligação do conteúdo abordado com a demanda do mercado de trabalho e onde na vida profissional os alunos poderão utilizar o aprendizado abordado em sala de aula.

A disciplina é dividida em teoria e prática, mais o conteúdo está correlacionado com o dia a dia de trabalho dos futuros profissionais.

Trabalhamos sempre com resgate da aula anterior, utilizamos aulas expositivas, aulas de campo. As aulas são sempre planejadas professor/turma, fazendo toda planilha de acompanhamento em sala de aula para realizar o preenchimento no campo de acordo com o desenvolvimento da aula. Utilizamos vídeos, slides e fichas de exercícios e apostila própria.

Como critério de avaliação utilizamos presença em sala de aula, nas atividades práticas de campo, relatórios das atividades de campo e trabalhos de conteúdos da matéria e uma avaliação simplificada de todo conteúdo abordado para complementação.

## **Processo de Ensino e Aprendizagem**

Segundo Paulo Freire o processo de ensino- aprendizagem exige paciência e amor, além de seriedade. Como ele salienta é um processo não se constrói do dia para a noite, deve haver cumplicidade entre alunos, professores, pais, comunidade entre outros atores; respeitando o contexto social e cultural onde todos estão inseridos.

Se, de fato considerarmos que os entendimentos dos sujeitos se dão a partir de suas histórias de vida, como compreender essas muitas histórias vividas pelos professores em sua diversidade sociocultural, de formação e experiências? Qual o tempo suficiente para a troca de ideias e de impressões entre os participantes desses grupos que possibilite a aproximação entre eles e a descoberta de suas contradições? Qual a postura que se assume diante de suas ideias rígidas: de compreensão, indignação ou de omissão? (HOFFMANN, 2003, p. 141)

#### **4. COSIDERAÇÕES FINAIS**

Os estágios curriculares, objetiva orientar o aluno do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas para que este possa construir sua prática pedagógica, ou seja, possibilita ao futuro docente compreender as relações existentes no processo de ensino/aprendizagem e analisá-las de forma crítica colaborando para estabelecer transformações neste processo. A formação profissional não ocorre pelo acúmulo de recursos, palestras e técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e reconstrução contínua de uma identidade pessoal. Assim, o estágio se torna um momento de atividade teórica-prática que se apresenta num constante processo de ação-reflexão levando a uma ação transformadora. O estágio propicia ao graduando a chance de acompanhar a rotina da profissão escolhida, dando-lhe oportunidade de colocar em prática seus conhecimentos, observando novas experiências

Durante todo processo assumimos desafio na buscar do conhecer e nos envolver com a realidade escolar, é real o crescimento profissional e pessoal diante da vivência e do processo continuo que é a docência, mesmo com toda dificuldade encontrada nas escolas, nas salas de aula, quando tomamos consciência da importância do ser educador, temos mais força para lutar por uma educação de qualidade, que aprenda e que transforme.

## 6 – REFERÊNCIAS

Projeto Político Pedagógico – PPP – CODAI 2004.

UBALDO , Valéria. **Uma reflexão sobre a educação brasileira**. Revista Pandora Brasil – Número 34, Setembro de 2011 – ISSN 2175-3318 Ana, p. 278-292.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Questões da Nossa Época).

BRASIL/MEC/SEF. **Referenciais para formação de Professores**.

Brasília: SEF, 1999.

DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**. Sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção educação contemporânea).

FAZENDA, Ivani (org). **Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

LORENCINI JÚNIOR, Álvaro. As demandas formativas do professor de Ciências. In: CAINELLI, Marlene Rosa; SILVA, Ileizi Fiorelli (orgs). **O estágio na licenciatura – a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina**. Londrina: UEL, 2009.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política educacional e a formação de professores. Reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação).

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. In: **Educação & Sociedade**. ano XXII. n. 74. Abril/2001.

NAGEL, Lizia Helena. **Para que servem os cursos de formação de professores?** Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)> Acesso em: 13 de jul de 2011.

NOVA ESCOLA. A Revista do Professor. **Grandes Pensadores**. A história do pensamento pedagógico no Ocidente pela obra de seus maiores expoentes. Edição Especial. São Paulo: Editora Abril, 2004.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação & Sociedade**. ano XXII. n. 74. Abril/2001

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil – Gênese e Críticade um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomás Tadeu. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

SAVIANI, Demerval. **Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica**,(1996, 2002),

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

FREIRE, P. & SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 11 eds. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. & HORTON, Myles. O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: um ato amoroso. In:\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem escolar. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 168-171.

UBALDO , Valéria. **Uma reflexão sobre a educação brasileira**. Revista Pandora Brasil – Número 34, Setembro de 2011 – ISSN 2175-3318 Ana, p. 278-292.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Questões da Nossa Época).

BRASIL/MEC/SEF. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: SEF, 1999.

LORENCINI JÚNIOR, Álvaro. As demandas formativas do professor de Ciências. In: CAINELLI, Marlene Rosa; SILVA, Ileizi Fiorelli (orgs). **O estágio na licenciatura** – a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. In:**Educação & Sociedade**. ano XXII. n. 74. Abril/2001.

NOVA ESCOLA. A Revista do Professor. **Grandes Pensadores**. A história do pensamento pedagógico no Ocidente pela obra de seus maiores expoentes. Edição Especial. São Paulo:Editora Abril, 2004.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.



NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação & Sociedade**. ano XXII. n. 74. Abril/2001

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil** – Gênese e Críticade um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

SAVIANI, Demerval. **Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica**,(1996, 2002),

## 7 – ANEXOS

### PLANO DE AULA

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Professor: Caio Felipe Cavalcanti de Andrade Gomes

Data: 21 de novembro de 2017

Disciplina: bovinocultura

Turma: Técnico em Agropecuária – 3º período

Tema: Boas práticas de manejo na ordenha

Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Material Didático	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os objetivos das boas práticas na ordenha;</li> <li>• Entender as atenções básicas para com o ordenhador e o ambiente;</li> <li>• Assimilar como é feita a ordenha rotineiramente</li> <li>• Aprender a ordenha no meio rural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo das boas práticas na ordenha;</li> <li>• Atenção necessária ao ordenhador e ao ambiente de ordenha;</li> <li>• A Rotina de ordenha;</li> <li>• Realidade de pequenos produtores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chuva de ideias: O que você sabe sobre boas práticas?;</li> <li>• Aula Dialogada;</li> <li>• Apresentação em Power Point;</li> <li>• Provocação dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Piloto;</li> <li>• Quadro;</li> <li>• Projetor;</li> <li>• Imagens;</li> <li>• CMT;</li> <li>• Vídeo sobre ordenha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação continuada;</li> <li>• Participação em sala;</li> <li>• Jogo dos erros</li> </ul>

#### Referencias:

ZAFALON, L. F. et al. Boas práticas de ordenha. **Embrapa Pecuária Sudeste-Documentos (INFOTECA-E)**, 2009.  
 GOUVEIA, A. M. G.; ABREU, C. P.; FERREIRA, D. A. Plano setorial da ovino- caprinocultura, 2007. Disponível em: <<http://www.conselhos.mg.gov.br/uploads//20/Plano%20Setorial%20-%20Ovino-Caprinocultura.pdf>> Acesso em: 16 jun. 2010.  
 PEREIRA, L. G. R.; ARAÚJO, G. G. L.; VOLTOLINI, T. V.; BARREIROS, D. C. Manejo Nutricional de Ovinos e Caprinos em Regiões Semi-Áridas. Disponível em:

<<http://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/CPATSA/37244/1/OPB1718.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2017.

## Plano de Aula

<b>I. Plano de Aula:</b>
<p><b>II. Dados de Identificação:</b></p> <p>Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas- CODAI          Professora: Xênia Moara Teixeira de Santana Lima          Data: 28/11/2017          Disciplina: Zootecnia Geral          Turma: Técnico em Agropecuária – 2 período</p>
<p><b>III. Tema:</b> Principais diferenças entre os Caprinos e Ovinos e do exterior dos Zebuínos e Taurinos.</p>
<p><b>IV. Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender o as diferenças entre os caprinos e ovinos;</li> <li>• Entender as principais diferenças físicas entre os Taurinos e zebuínos;</li> <li>• Reconhecer a importância do tema para o bem estar dos animais, para o sucesso e sustentabilidade na criação;</li> </ul>
<p><b>V. Conteúdo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenças entre caprinos e ovinos;</li> <li>• Principais diferenças físicas dos zebuínos e taurinos;</li> <li>• Instrução para realização das atividades em sala;</li> </ul>
<p><b>VI. Recursos didáticos e metodologia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação em power point;</li> <li>• Aula dialogada;</li> <li>• Uso do quadro;</li> <li>• Uso do piloto;</li> <li>• Uso de imagens;</li> <li>• Uso de massa de modelar;</li> <li>• Atividade de avaliação durante a aula.</li> </ul>
<p><b>VII. Avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade de identificação dos caprinos e ovinos com auxílio de imagens.</li> <li>• Atividade com massa de modelar para identificação das principais diferenças entre os taurinos e zebuínos.</li> <li>• Participação em sala.</li> </ul>
<p><b>VIII. Bibliografia:</b></p> <p>TORRES, G. C. V. Bases para o Estudo da Zootecnia. Centro Editorial e Didático da Didático da UFBA. Salvador, 1990.</p>

## Plano de Aula

<p><b>I. Plano de Aula:</b></p>
<p><b>II. Dados de Identificação:</b></p> <p>Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas- CODAI          Professora: Anailda Maria Pereira Lopes de Souza          Data: 23/01/2018          Disciplina: Introdução à Irrigação          Turma: Técnico em irrigação – 1 período</p>
<p><b>III. Tema:</b> Principais métodos de Irrigação</p>
<p><b>IV. Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceito de irrigação;</li> <li>• Métodos de irrigação: Irrigação por superfície, subterrânea, por aspersão e localizada;</li> <li>• Reconhecer a necessidade do estudo local para a implantação do sistema adequado;</li> </ul>
<p><b>V. Conteúdo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrição de cada método e imagem;</li> <li>• Estudo preliminar da realidade local;</li> <li>• Instrução para realização da atividade em sala;</li> </ul>
<p><b>VI. Recursos didáticos e metodologia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação em power point;</li> <li>• Aula dialogada;</li> <li>• Uso do quadro;</li> <li>• Uso do piloto;</li> <li>• Uso de imagens;</li> <li>• Uso de garrafas pet para a realização de um sistema por gotejamento;</li> <li>• Atividade de avaliação durante a aula.</li> </ul>
<p><b>VII. Avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em sala.</li> </ul>
<p><b>VIII. Referência</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agência Nacional de Águas (Brasil). Atlas irrigação: uso da água na agricultura irrigada / Agência Nacional de Águas. -- Brasília: ANA, 2017. 86 p. Disponível em: Acesso em: 20 jan. 2018.</li> <li>• <a href="http://www.ufrrj.br/institutos/it/deng/daniel/Downloads/Material/Pos-graduacao/Agricultura%20Irrigada/Sistemas%20de%20irrigacao%20parte%201.pdf">http://www.ufrrj.br/institutos/it/deng/daniel/Downloads/Material/Pos-graduacao/Agricultura%20Irrigada/Sistemas%20de%20irrigacao%20parte%201.pdf</a>. Disponível em: Acesso em: 20 jan. 2018.</li> </ul>

## PLANO DE AULA

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Curso: Licenciatura em Ciências Agrícolas. Turma: 4º período.

Disciplina: Educação para as Relações Étnico-Raciais – ERER.

**Aula 1: Introdução à Educação para as Relações Étnico-raciais**

Tempo de aula: 40 min.

Rosane Suellen de Oliveira

Plano de Aula

Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Avaliação
Introduzir o conceito das relações étnico raciais e sua importância na educação.	- Legislação que rege a ERER; - Histórico de Exclusão no Brasil; - Mudanças nas práticas pedagógicas.	- Aula dialogada; - Apresentação em power point; - Exposição de vídeo.	- Formativa e Continuada: observação da participação e interação em sala de aula.
Refletir sobre os conceitos de Raça e etnia, Mito da democracia racial e Racismo estrutural.	- Conceito de Mito da Democracia Racial e Racismo Estrutural; - Conceito de Raça e Etnia.		
Refletir sobre a nossa prática educadora neste contexto e as possibilidades de abordagem de ERER nas ciências agrárias.	- Demandas da Educação; - Práticas de ERER nas Ciências.		

Referências:

- **A cor da Cultura. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03.** Nilma Lino Gomes. 2001. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso em 29 de jul. 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: SECAD/ME, 2004.
- BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2010.
- BRASIL. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)> Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Acesso em 29 de jul. 2017
- BRASIL. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.** Disponível em: , [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em 29 de jul. 2017
- **Ensaio de Gênero: Por que ensinar relações étnico-raciais e história da África nas salas de aula?** Adriano Senkevics. 2014. Disponível em: <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2014/03/19/por-que-ensinar-relacoes-etnico-raciais-e-historia-da-africa-nas-salas-de-aula/>>. . Acesso em 29 de jul. 2017

- **Movimento negro e educação.** Gonçalves, Luiz Alberto Gonçalves. Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves. Revista Brasileira de Educação. Nº15. Set/Out/Nov/Dez 2000.
- **UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DAS NOÇÕES DE RACA, RACISMO, IDENTIDADE E ETNIA.** Prof. Dr.
- 
- Kabengele Munanga (USP). Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação- PENESB-RJ, 2003.
- VERRANGIA, Douglas. SILVA, Petronilha B.G. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.
-

## SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa

<p><b>I. Plano de Aula:</b></p> <p>Data: 28/11/2017</p>
<p><b>II. Dados de Identificação:</b></p> <p>Universidade Federal Rural de Pernambuco- campus Dois Irmãos          Docente: Rubenice Maria de Freitas  <u>Docente supervisora: Andréa Alice</u>          Disciplina: Agroecologia I          Turma: Licenciatura em Ciências Agrícolas          Período: 5º</p>
<p><b>III. Tema:</b> Plantas Alimentícias não convencionais-PANCs</p>
<p><b>IV. Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender novos conceitos trabalhados na atualidade dentro da agroecologia;</li> <li>• Entender as diferenças entre plantas alimentícias não convencionais e plantas alimentícias convencionais;</li> <li>• Estimular o interesse da incorporação de novos alimentos não convencionais na dieta dos alunos;</li> <li>• Sensibilizar os alunos a respeito da importância da alimentação saudável e diversificada.</li> </ul>
<p><b>V. Conteúdo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceito de PANC de acordo com Dr. Valdey Kinupp;</li> <li>• Formas de consumo das PANC;</li> <li>• Importância da relação entre planta e a cultura alimentar;</li> <li>• Identificação de partes alimentícias não convencionais;</li> <li>• Identificação de plantas alimentícias não convencionais.</li> </ul>
<p><b>VI. Desenvolvimento do tema:</b></p> <p>O tema será explanado de forma dialógica onde será iniciado com o levantamento do conhecimento prévio dos alunos relacionando com o conteúdo seguinte, transformando um momento construtivo de trocas de experiências e questionamentos reflexivos, e ao termino será realizado um experimento da produção de suco de um PANC.</p>
<p><b>VII. Recursos didáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Data show;</li> <li>• Caixa de som;</li> <li>• Copos descartáveis;</li> <li>• Suco de palma com capim santo e limão;</li> <li>• Tinguensai</li> <li>• Folhas de taioba;</li> <li>• Computador;</li> </ul>
<p><b>VIII. Avaliação:</b></p> <p>Avaliação continuada e participação durante a aula.</p>
<p><b>XIX. Bibliografia:</b></p> <p>RANIERI, G.R.;BORGES, F.; NASCIMENTO, V.; GONÇALVES, J.R. <b>Guia prático sobre PANCs:</b> plantas alimentícias não convencionais. Instituto Kairós,Ed.1,São Paulo,2017.Projeto PANCs.avi, Acesso em&lt;:<a href="https://www.youtube.com/watch?v=P1rQIn9IZM0&amp;t=1579s">https://www.youtube.com/watch?v=P1rQIn9IZM0&amp;t=1579s</a>&gt;Disponível em:27 de Nov. de 2017.</p>

## PLANO DE AULA

Curso Técnico: Ciências Biológicas

Disciplina: Pragas

Tema: Cupim

Professora: Surana Araujo

Turma: CB1

Tempo de aula: 40 min

Data: 01/02/2018

<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Material Didático</b>	<b>Avaliação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender o conceito de Cupim</li> <li>Identificar e diferenciar os tipos de cupim.</li> <li>Conhecer sobre a biologia e o comportamento dos cupins.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conceito de cupim</li> <li>Espécies de cupins mais comuns no Brasil.</li> <li>Biologia e comportamento dos cupins.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer os conhecimentos prévios</li> <li>Aula dialogada</li> <li>Apresentação em Power Point</li> <li>Distribuição de imagens</li> <li>Distribuição de um breve resumo</li> <li>Apresentação de um vídeo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Projektor</li> <li>Vídeo</li> </ul> Imagens (recortes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avaliação continuada</li> <li>Participação em sala</li> <li>Abordagem dos alunos sobre o tema apresentado</li> <li>Atividade para próxima aula</li> </ul>

Referências Bibliográficas:

GALLO, D. (in memorian) et. al. Entomologia Agrícola. Piracicaba: FEALQ, 2002.

CARVALHO NETO, C. Manual Prático de Biologia e Controle dos Roedores. 5ª. Ed. NOVARTIS, São Paulo. 57p.

MARICONI, F.A.M. Os Ratos. Em MARICONI, F.A.M. (coord). Insetos e outros Invasores de Residências.

Piracicaba: Fundação de Estudos Agrários Luiz de Queiroz (FEALQ), 1ª. Ed. P. 285 – 302.

ZORZENON, F.J., JUSTI JR., J. Manual Ilustrado de Pragas Urbanas. 1ª. Ed. Instituto Biológico, 2006. 151 p



Marcus Vinícius Veloso Freire Farias

Disciplina: Agroecologia e Permacultura I

Tempo de aula: 50 min.

Data: 01/02/2018

Curso: Técnico de nível médio em Agroecologia

Turma: Módulo II – desenvolvimento tecnológico

Tema: Introdução à Agrofloresta

Conteúdos	Situação didática	Objetivos	Avaliação
1. Conceitos básicos de agrofloresta (SAF, agrofloresta, sucessão natural das espécies etc.)  2. Planejamento do SAF  3. Manejo da agrofloresta	Uso do quadro por parte dos estudantes.  Exposição dialogada.  Utilização de material sobre agrofloresta.  Atividade de construção de um desenho de SAF.	Construir o conceito de agrofloresta.  Compreender como se dá o planejamento de SAFs.  Perceber as práticas necessárias para manejo de SAFs.  Perceber a complexidade que envolve a agrofloresta.	Formativa: pelo nível de participação dos estudantes.  Exercício para casa.  Continuada.

Referências: SOUSA, Joseilton Evangelista. **Agricultura agroflorestal ou agrofloresta.** 3<sup>a</sup> ed. Recife: Centro Sabiá, 2016. 28p.

SILVA, Adeildo Fernandes *et al.* **Agricultura agroflorestal e criação de animais no semiárido.** 2<sup>a</sup> ed. Recife: Centro Sabiá, 2016. 40p.

## DADOS SOBRE O ESTAGIÁRIO

Curso de Origem: Agronomia

Endereço: Rua Josadarck Alves de França, 305 Santa Mônica –  
Camaragibe/PE.

Fone: (81) 99955-1970

E-mail: [suranaraujo@hotmail.com](mailto:suranaraujo@hotmail.com)

Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) Estagiário(a)

---

Assinatura do(a) Orientador(a) e Supervisor(a) do Estágio