

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

RELATÓRIO FINAL
ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

Marcus Vinícius Freire

Recife
2018

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

RELATÓRIO FINAL
ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

Relatório apresentado para avaliação do estágio curricular do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas da UFRPE como requisito para a conclusão do curso.

Orientadora do ECO I: Prof^a Gilvânia de Oliveira Silva de Vasconcelos

Orientadora do ECO II: Prof^a Andréa Alice da Cunha Faria

Orientadora do ECO III: Prof^a Suely Alves da Silva

Recife

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

F224r Farias, Marcus Vinícius Veloso Freire.
Relatório final do estágio curricular obrigatório / Marcus Vinícius
Veloso Freire Farias. – Recife, 2018.
70 f.

Orientador(a): Suely Alves da Silva.

Coorientador(a): Andrea Alice da Cunha Faria, Gilvânia de
Oliveira Silva de Vasconcelos.

Trabalho de Conclusão de Curso (Relatório) – Universidade
Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Ciências Agrícolas,
Departamento de Educação, Recife, BR-PE, 2018.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

1. Ciências agrícolas - Licenciatura 2. Diagnóstico da instituição
de ensino 3. Ensino – Laboratórios 4. Regência de aulas I. Silva,
Suely Alves da, orient. II. Faria, Andrea Alice da Cunha, coorient.
III. Vasconcelos, Gilvânia de Oliveira Silva de, coorient. IV. Título

CDD 378

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	3
2. FORMAÇÃO DE EDUCADORES.....	6
3. FAZER DOCENTE.....	12
4. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	16
4.1 DIAGNÓSTICO DA ESCOLA.....	16
A) CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO.....	16
B) PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP).....	18
C) A GESTÃO.....	24
D) A AÇÃO EDUCATIVA.....	26
4.2 LABORATÓRIOS DE ENSINO EM NÍVEL PROFISSIONAL SUPERIOR (EC I).....	29
A) Caio Felipe Cavalcanti de Andrade Gomes, 10 de julho de 2017, “Introdução à parasitologia”.....	29
B) Xênia Moara Teixeira de Santana Lima, 10 de julho de 2017, “Manual de preenchimento para emissão de guia de trânsito animal de equídeos”.....	30
C) Marcus Vinícius Veloso Freire Farias, 24 de julho de 2017, “Desenvolvimento local”.....	30
D) Jasiel Lima, 24 de julho de 2017, “Introdução à piscicultura”.....	31
E) Rosane Suellen de Oliveira, 31 de julho de 2017, “Introdução à Educação para as Relações Étnico-raciais”.....	32
F) Rubenice Maria de Freitas, 7 de agosto de 2017, “Introdução ao Diagnóstico rural participativo-DRP e às ferramentas participativas”.....	33
G) Surana Maria Silva de Araujo, 7 de agosto de 2017, “Pragas urbanas”.....	33
4.3 LABORATÓRIOS DE ENSINO EM NÍVEL TÉCNICO PROFISSIONAL (EC II).....	34
4.4 DESCRIÇÃO ANALÍTICA DAS OBSERVAÇÕES NA DISCIPLINA HIGIENE E SAÚDE AMBIENTAL.....	37
4.5 REGÊNCIA.....	41
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	50
APÊNDICES.....	51
Apêndice A: Roteiro de Diagnóstico da Unidade Educativa.....	51
Apêndice B – Plano de aula – Desenvolvimento local.....	53
Apêndice C: Plano de Aula - Regência.....	55
Apêndice D: Plano de Aula – Regência.....	57
ANEXOS.....	59
Anexo A – Plano de Aula – Introdução à Parasitologia.....	59
Anexo B – Plano de aula – Manual de preenchimento para emissão de guia de trânsito animal de equídeos.....	60
Anexo C – Plano de aula – Introdução à piscicultura.....	61
Anexo D – Plano de aula – Introdução à educação para as relações étnico-raciais.....	63
Anexo E – Plano de aula – Introdução ao Diagnóstico Rural Participativo-DRP e às ferramentas participativas.....	64
Anexo F – Plano de aula – Pragas urbanas.....	65
Anexo G – Plano de aula – Plantas alimentícias não convencionais-PANCs.....	66
Anexo H – Plano de aula – Principais diferenças entre os Caprinos e Ovinos e do exterior dos Zebuínos e Taurinos.....	67
Anexo I – Plano de aula – Caprinos e Ovinos.....	68

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 profissional da educação desenvolver a docência de forma crítica e comprometida com a realidade educacional e socioambiental.

O ECO apresenta carga horária total de 405 horas, compostas 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. Através de observações de aulas, planejamento 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 aulas e relatório final.

Em Estágio Curricular I, foram realizadas desde pesquisa bibliográfica até vivências na unidade educativa onde me propus realizar a parte prática dos Estágios, o Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI), que faz parte da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

De forma geral, teve-se como objetivos em Estágio Curricular I:

- a) a descrição e caracterização da unidade educativa em seus aspectos organizacionais, infraestrutura física, equipes, estrutura de gestão;
- b) a análise do projeto político pedagógico da unidade educativa, observando o modo de funcionamento da mesma;
- c) elaboração e aplicação de sequência didática envolvendo conteúdos específicos (laboratórios de ensino) do ensino agrícola da UFRPE;
- d) a identificação do professor supervisor;
- e) e elaboração dos relatórios.

Já em Estágio Curricular II, além de estudar questões como o fazer docente, também foi possível vivenciar experiências de laboratórios de ensino e acompanhar a prática de um docente no campo de estágio. No caso, acompanhei a prática docente de Francisco Neto, ao longo da disciplina Higiene e Saúde Ambiental, do curso técnico em agropecuária, do CODAI.

Os laboratórios de ensino se resumem a cada estudante pensar em uma temática, no contexto de um curso técnico das ciências agrárias, e elaborar e executar uma aula sobre tal temática, ficando a cargo do restante da turma analisar as escolhas e posturas metodológicas do estudante naquela aula por ele facilitada.

Em Estágio Curricular III foi proporcionada a oportunidade de experienciar um pouco da docência através da regência na disciplina que escolhemos. No meu caso, realizei a regência também em Higiene e Saúde Ambiental, com Francisco Neto enquanto supervisor do estágio. Foi uma oportunidade para planejar e executar aulas.

Para realizar o diagnóstico da unidade educativa foram feitas visitas à instituição – unidade localizada no centro de São Lourenço da Mata/PE, onde foi possível observar aspectos como infraestrutura e dinâmica da escola, bem como me foi possível conversar com estudantes e servidores. Além disso, foi realizada também pesquisa bibliográfica a respeito da instituição, acessando assim o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), seu histórico, e outras informações julgadas necessárias para esse processo.

Como forma de complementar o entendimento sobre o assunto trabalhado ao longo das disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório, também é apresentado um capítulo neste relatório sobre formação de educadores, o que proporciona uma base teórica necessária para a compreensão das informações levantadas ao longo das disciplinas, permitindo a reflexão acerca delas.

Além disso, ainda na perspectiva da construção teórica, também será apresentado um capítulo a respeito da docência, e mais especificamente, do fazer docente, pois que é interessante fazer uma breve reflexão teórica sobre tais temáticas possibilitando o olhar crítico sobre a realidade vivenciada. Para isso, me muni de uma referência ilustre, Paulo Freire e sua obra “Pedagogia da Autonomia” (2011), por reconhecer em tal, competência e profundidade sobre a temática que proponho trabalhar.

Além do capítulo de formação de educadores e o de fazer docente, apresentar-se-á o capítulo de atividades desenvolvidas que compreende o diagnóstico da escola, onde, neste momento, serão trazidas as informações coletadas, baseadas no roteiro construído em aula conjunta com as disciplinas de

Gestão de Unidades Educativas; e Prática de Ensino – Sistema de Produção Agropecuária, e que se encontra nos apêndices deste relatório. Além disso, esse capítulo também compreende os laboratórios de ensino (planos de aula em anexos e em apêndices), as observações de aulas e a regência.

2. FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Educador ou educadora é uma profissão peculiar, pois que nela reside a responsabilidade específica e direta da formação de outros seres humanos, desde a formação profissional (ressaltada com mais frequência) até a formação política e mesmo humana de uma forma geral. Porém, apesar dessa importância que podemos identificar no papel do educador e da educadora, nos assuntos que dizem respeito à educação, historicamente, foram negados a estes profissionais o poder de pensar e decidir, delegado a outros, como teólogos, filósofos, psicólogos, sociólogos. Dessa forma, a formação de educadores nunca foi eleita enquanto prioridade, ocupando um plano secundário nas questões educacionais, buscando-se resolver problemas de métodos mais adequados ao ensino, entendendo, assim, educadores enquanto simples aplicadores de métodos predefinidos por outros (MARQUES, 2000).

Porém, tem-se mudado essas compreensões na medida em que tem se percebido, principalmente a partir das questões e reflexões trazidas pelos profissionais da educação, a fundamental importância da formação de educadores na melhoria qualitativa da educação. Dessa forma, no conjunto de cada sistema educativo nacional, a formação de educadores deve figurar enquanto setor prioritário, como Marques (2000) ressalta.

Historicamente, no Brasil, as experiências de formação de educadores, pode indicar-se, inicia-se com os jesuítas. Muito embora, de acordo com Marques (2000), o corpo de educadores repousava na homogeneidade, a formação prioritária era a de sacerdotes, assumindo posteriormente a missão do ensino.

A partir da Assembleia Constituinte e Legislativa de 1823, identifica-se uma preocupação a respeito da criação de um sistema nacional de instrução pública, onde são ressaltadas questões como o método de ensino e o ordenado dos professores. Pode ser destacado também que, decorrente dessa crescente preocupação, a partir de 1830 tem-se a primeira Escola Normal Pública das Américas, e a criação de escolas desse tipo segue-se progressivamente. Mas, de alguma forma limitando a formação de professores a aspectos tecnicistas, com a

promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946, passa-se a ter uma predominância das matérias de cultura geral em detrimento das de formação pedagógica (MARQUES, 2000).

À formação de professores para o ensino secundário só se começou a dar maior atenção a partir da década de 1930, quando se institui a obrigatoriedade da inclusão na estrutura universitária de Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Porém, não se concretiza a função política desse tipo de faculdade de integrar os diversos institutos universitários, limitando-se à preparação de candidatos para atuar no magistério do ensino secundário e normal (MARQUES, 2000).

Não é concretizada, então, a unificação do processo de formação de professores para todos os graus de ensino, através da universidade. As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, como ficaram denominadas as Faculdades de Educação, tornaram-se, tal como ressalta Fernandes (1962 apud MARQUES, 2000, p. 18), “escolas normais para a formação de professores secundários, meros centros de transmissão escolástica de conhecimentos, divorciados da pesquisa básica, dos padrões verdadeiramente modernizados de ensino e da busca criadora do saber original.”

A partir da década de 1970, a formação de educadores tem sua base na psicologia comportamental e na tecnologia educacional, limitando-se à instrução técnica e à visão funcionalista da educação, onde o professor é encarado como um mero organizador dos componentes do processo de ensino e aprendizagem (PEREIRA, 2006).

Em reação a tais posicionamentos políticos e ideológicos, percebidos como empobrecedores das dimensões científica e pedagógica da formação de professores e desarticuladas da ação educativo-docente, ainda na segunda metade de 1970, surge um movimento de oposição e rejeição, procurando discutir a educação a partir da sua concepção enquanto prática social e a ação dos educadores entendida como política e jamais neutra. Além disso, tal reação traz também o reconhecimento da escola como espaço de contradições. Emerge a busca para situar a problemática educacional a partir de e em relação com os fatores históricos e político-sociais que a condicionam. (PEREIRA, 2006).

Posteriormente, com o processo de redemocratização do Brasil, de acordo com Pereira (2006), o debate sobre a formação de educadores passa a se basear em dois pontos principais: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso com as classes populares. Passa-se a vincular os problemas na formação de professores às dificuldades gerais encontradas na educação do país, considerando os aspectos históricos, políticos e sociais do contexto. Intensifica-se, também, a crítica à mercantilização da educação que vinha ocorrendo desde o final da década de 1960, e que trazia consigo a desarticulação dos professores no seio da sua própria profissão e a separação dos que pensam e administram a educação, dos que a realizam – neste sentido, apenas de uma forma mecânica, executando tarefas pré definidas e isoladas da totalidade, como ressalta Marques (2000).

Como Pereira (2006) classifica, a taylorização da educação fragmentava o conteúdo e parcelarizava o processo de ensino, retirando do educador o controle sobre a totalidade de sua prática. Isso se reproduzia na formação do profissional de educação ao “manter-se a inferioridade da preparação para o trabalho pela desqualificação do preparo intelectual reduzido a mero treinamento de habilidades conversíveis a curto prazo” (MARQUES, 2000, p. 36).

Manifestava-se o discurso de base comum nacional buscando a superação da fragmentação e da desarticulação e denunciando, de acordo com Marques (2000):

- o divórcio entre teoria e prática;
- a distinção entre educador e professor, entre professores e especialistas da educação;
- as muralhas que se estabelecem entre as disciplinas do ensino, confinadas cada qual nos limites auto-impostos;
- a separação entre disciplinas de conteúdos e disciplinas pedagógicas;
- os estágios curriculares e as práticas de ensino divorciadas do todo e postas à margem dos cursos;
- a refrega entre os cursos de bacharelado e os de licenciatura;
- a diferenciação de valores, pesos, medidas e recursos atribuídos à pesquisa, à administração, ao ensino e à extensão, como se funções distintas e separáveis de uma universidade a elas pré existente;
- a desvinculação existente entre educação, escola e a dinâmica social ampla;
- o distanciamento das instâncias formadoras entre si e delas com os sistemas de ensino e as redes de escolas do ensino fundamental e médio;

- a desarticulação entre ensino superior e os demais graus;
- a separação entre as dimensões cognitivas, as dimensões éticas e as dimensões políticas da formação do educador;
- a pós-graduação desviada da função básica, que seria a formação para a docência universitária, para confinar-se no cultivo de áreas específicas do saber científico e da pesquisa a ele referente.

Evolui o discurso da concepção básica do educador, centrada na docência e concretizada num corpo de conhecimento fundamental, articulada na área do conhecimento específico, na área do conhecimento pedagógico e de um conhecimento integrador, enquanto uma forma de mediação, introduzindo o conteúdo específico a partir da prática pedagógica (MARQUES, 2000).

A formação deve apresentar a unidade entre três tipos de bases: crítico-reflexivas, hermenêuticas e técnico-operativas. Deve promover o entendimento comum acerca do diálogo permanente e necessário de cada categoria profissional consigo mesma e com os diversos grupos sociais relacionados às ações da categoria, sendo possível definir valores, posicionamentos, estratégias de ação e critérios de avaliação objetivando a eficiência técnica e resultados socialmente relevantes.

No exercício da profissão devem se integrar os três planos básicos da racionalidade: “o das intencionalidades políticas, em que se revelam os interesses emancipatórios; o tecnológico e estratégico do emprego dos meios mais adequados, como condições; e o da livre expressão das subjetividades” (MARQUES, 2000, p. 48).

É importante que se tenha a clareza de que a formação profissional precisa estar conectada às especificidades de cada profissão, aos sentidos políticos e aos direcionamentos teórico-práticos. Assim, a educação deve se organizar de forma a proporcionar espaços e tempos para uma formação propositada, explícita e sistemática, equilibrando as especificidades de determinada profissão e as dimensões plenas da vida humana, buscando uma atuação profissional relevante socialmente.

Na formação objetiva-se a construção do profissional “capaz de orientar-se nos campos de sua atuação, onde os conhecimentos científicos possam ser interpretados e transformados em consciência reflexiva”, dessa forma “a técnica

convertida em instrumento da práxis reflexiva dos homens em sociedade” (MARQUES, 2000, p. 53).

Há uma lacuna, que precisa ser ressaltada, entre profissão e formação. As profissões são estruturadas antes e independentemente das formações, e, dessa forma, alienam-se, em certo grau de uma visão crítica, histórica e científica, sendo pautadas pelos particularismos e imediatismos, muitas vezes assumindo modelos externos a elas. Assim, fechadas em si, não dialogam com a formação, não participam do processo. Enquanto que os processos formativos, também por não criarem vias de diálogo com o exercício da profissão, não conseguem alcançar a real estrutura desta e, assim, mostra-se incapaz de transformá-la. A formação, limitada ao caráter simbólico-formal, não consegue responder aos desafios levantados pela realidade concreta da profissão. É preciso construir os caminhos de diálogo entre formação e profissão, para que sejam, ambas, realizadas de forma crítica e reflexiva, objetivando a transformação da realidade.

Além da profissão depender da formação para mudar a sua realidade, e a formação depender do contato com a profissão para que a sua atuação mostre-se verdadeira, pode ser destacado que no exercício da profissão, a formação não cessa, mas, sim, passa a ocorrer sob novos aspectos e níveis. É na construção da experiência que se concretiza a continuidade da formação, nos processos de desconstrução e reconstrução de saberes e habilidades.

A respeito especificamente do educador e da educadora e sua prática profissional, existe uma certa desvalorização, de alguma forma não reconhecendo enquanto profissão, muitas vezes baseado no frequente discurso do senso comum de ser uma vocação, um dom, uma missão, pautando no idealismo individual, colocando o educar “acima das vicissitudes próprias dos que necessitam ganhar a vida” (MARQUES, 2000, p. 57). Discurso este frequentemente usado no jogo político de poder, como consolo e justificando a situação precária da educação, como se a prática profissional do educador fosse um ato de martírio (PEREIRA, 2006).

Porém, argumentando contra tal discurso ideológico e político de alienação, Marques (2000, p. 57) nos mostra de forma coerente que:

Não se pode, na realidade, ganhar a vida senão no duplo sentido dessa expressão: garantir as condições da sobrevivência não pode separar-se do realizar os sentidos e valores pelos quais se vive, sob pena de o trabalho, a profissão, converter-se em forma de alienação pessoal e social. O sentido humano, espiritual, pessoal e social do trabalho não pode, senão como abstração, existir fora das situações concretas e das condições reais do mundo da vida.

A profissão do educador deve ser compreendida enquanto coletiva, pois que, se é uma profissão formadora, faz parte, conjuntamente com outros educadores e educadoras de uma formação mais ampla, e, por isso, devem estar em diálogo. “A educação é obra do coletivo dos educadores e centrada na totalidade do processo educacional” (MARQUES, 2000, p. 58). O desafio está em, nessas coletividade e totalidade, não eliminar as especificidades e competências distintas das áreas de trabalho, mas, através da pluralidade dos enfoques e ações educativas, trabalhá-las dialogicamente na dinâmica das diversidades e intercomplementaridades.

A respeito da identidade do educador e da educadora, dimensões diversas podem ser identificadas, como pontua Marques (2000, p. 59), “a do trabalhador assalariado, a do intelectual orgânico no seio dos movimentos sociais, a do cidadão como sujeito politicamente livre e participe do Estado democrático”. Mas uma dimensão que deve percorrer e dar sentido a todas essas no que diz respeito ao educador, é a pedagógica. Pois que é onde se define a especificidade e a prática desse profissional, bem como o seu saber característico.

E a necessidade de se destinar uma atenção maior a essa dimensão, iniciando-se no momento da formação do educador e da educadora, tem se mostrado inadiável. Historicamente identificam-se ataques, burocratizações e sucateamento da educação, porém, diante da atual conjuntura, onde os direitos sociais têm sido arrancados da população, vê-se mais emergencial ainda o posicionamento político emancipatório nas diversas áreas, e na educação mais ainda, por seu caráter formador.

3. FAZER DOCENTE

Em “Pedagogia da Autonomia” (2011), Paulo Freire apresenta diversos elementos por ele compreendidos como necessários à prática docente. Aqui trabalharei alguns desses elementos, não excluindo a importância dos outros, mas vejo como necessário fazer um recorte para abordar o que é mais interessante para este relatório e para embasar as reflexões que proponho com ele.

Nesse sentido, a consciência do inacabamento é o primeiro elemento que trago, por perceber que é a partir dessa consciência que se organizará todo o fazer docente. É percebendo o ser humano como inacabado que se é possível assumir uma prática revolucionária.

Como Freire (2011) destaca, onde há vida, há inacabamento, mas apenas o ser humano tem consciência desse inacabamento, e, percebendo isso, pode atuar no espaço-tempo, transformando em mundo humano. Dessa forma, torna-se ser ético. E ao tornar-se ético, abre as possibilidades para ser antiético, para ser digno e/ou indigno. Ou seja, existir, no sentido humano, passa a ter como algo inerente o optar, o decidir, o escolher, o lutar, a política.

Dessa forma, não há como pensar a prática educativa, sem pensá-la politicamente, permeada por escolhas a todo momento.

Percebendo o ser humano como ser inacabado, percebe-se a falsa argumentação presente no determinismo, pois que, ao ser inacabado, está sempre aberta a possibilidade de mudança, de transformação. Nesse sentido, o fazer docente envolve perceber a educação como esse caminho possível para a transformação, e para a formação, não só dos educandos, mas em igual intensidade dos educadores. O fazer docente, ao assumir o ser humano como inconcluso, assume o inacabamento docente também, procurando incessantemente aprender e transformar junto aos educandos.

A curiosidade é outro elemento que identifico como importante de destacar aqui. É a partir dela que se constrói o conhecimento. Sem curiosidade não há construção verdadeira do conhecimento: “(...) sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*” (FREIRE, 2011, p.83).

O educador deve ter consciência dessa importância da curiosidade no processo educativo. Tanto a curiosidade dos educandos como a sua são importantes nesse processo. Dessa forma, o educador precisa zelar e estimular a curiosidade dos educandos, estimulando assim a sua própria.

É desafiador construir estratégias que proporcionem essa curiosidade, mas o próprio processo de construí-las envolve curiosidade.

É a partir da curiosidade que se aprende, porque é ela que motiva a busca, a descoberta, a criatividade. E quanto mais a curiosidade é exercida, mais crítica ela se torna, passando de uma curiosidade espontânea, para uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011).

A curiosidade deve estar tanto no processo de construção de conhecimento, como na própria prática docente, buscando aprofundar questões, melhorar práticas, e, sobretudo, pensar mesmo sobre o seu fazer docente.

Nesse sentido, Freire (2011) também aponta a importância da reflexão crítica sobre a prática. É fundamental que o pensar sobre a prática esteja presente no fazer docente, pois é com esse movimento que se constrói uma verdadeira prática crítica, e é assim, pensando sobre a própria prática, passada e presente, que se pode melhorar a prática futura.

Mas a criticidade no fazer docente, ou em qualquer outro fazer, não surge automaticamente. É resultado de um processo, não de ruptura, mas de superação da ingenuidade, do saber de pura experiência feito (FREIRE, 2011).

A apreensão da realidade, fundamental à prática da educadora comprometida com a transformação, deve, então realizar-se de forma crítica. Mesmo porque, se assim não o for, não será apreensão, e sim, apenas aceitação e reprodução da realidade.

Sendo o educador o profissional que estuda e trabalha com a construção do saber, deve, necessariamente, apreender a realidade, para que o saber faça sentido, pois que este não existe descolado da realidade que o originou. Da mesma forma, o educador deve, em sua prática, perceber e estimular a apreensão da realidade por parte das educandas.

É percebendo sua prática dessa forma, que se compreende a educação como meio de intervenção no mundo. A educação, que jamais é neutra, como bem nos

lembra Freire (2011), tem como inerente a intervenção no mundo, seja de forma conservadora, contribuindo para manter a realidade como está, seja de forma progressista, buscando a transformação. E a educadora deve ter a compreensão dessa característica dialética da educação, para que, conscientemente, escolha de que forma irá conduzir sua prática. Assumindo, inclusive, diante dos educandos as suas posições políticas e ideológicas, pois que, revelando-se a estes estará lhes sendo respeitosa.

Assim, chegamos ao próximo elemento que é a tomada consciente de decisões. Compreendendo a educação como forma de intervenção no mundo, percebe-se a importância da tomada consciente de decisões. E a prática educativa é permeada por tomadas de decisões. Estas que irão influenciar diretamente na coerência do educador. Dessa forma, podemos optar por contribuir para a manutenção do *status quo*, ou construir processos de transformação da realidade.

A educação por ser inevitavelmente política, está ligada a escolhas, a decisões, e a educadora só poderá se mostrar coerente se tomar as decisões de forma consciente; consciente do caráter político da educação, consciente das implicações da sua decisão, consciente do poder de intervenção presente na educação.

O ser humano é consciente da sua condição de estar sendo no mundo, dessa forma, é capaz de comparar, escolher, decidir, valorar, intervir etc. E assim, torna-se ser ético. Então, não se pode pensar a prática educativa descolada da ética. Se ela se dá de forma tecnicista, não assumindo sua natureza ética, nega seu caráter essencial, o de prática formadora. A formação moral do educando não pode estar descolada do ensinamento dos conteúdos (FREIRE, 2011).

Liberdade e autoridade, dialeticamente, fazem-se necessárias se pensamos um fazer docente crítico e emancipador. É preciso perceber a liberdade como algo pelo que se deve sempre lutar, mas não interpretá-la como algo sem limites, como licenciosidade, mas como algo que garanta a expressão do ser de cada um e cada uma e a harmonia entre os indivíduos, cada um reconhecendo e respeitando a autoridade do outro.

Da mesma forma, no espaço pedagógico é necessária a presença da liberdade e da autoridade, esta jamais se confundindo com autoritarismo, que seria a sua distorção, e negação da liberdade.

A liberdade garante a expressão e tomada de decisões tanto pelo educador, como pelos educandos. E este é um processo importante para os educandos, visto que sendo-lhes um processo de formação, a tomada de decisões é uma expressão da liberdade, mas também da autoridade, reconhecendo nos educandos o seu poder de decidir. E é através de tal processo que os sujeitos constroem sua autonomia. “(...) uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade” (FREIRE, 2011, p.105).

No espaço pedagógico, a autoridade deve estar presente, assim como a liberdade, sem haver sobreposição de uma à outra. Nem a liberdade, nem a autoridade, das educandas e do educador podem ser cerceadas. A educadora tem a autoridade, e responsabilidade, de manter o equilíbrio necessário para o funcionamento do espaço pedagógico (FREIRE, 2011).

4. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

4.1 DIAGNÓSTICO DA ESCOLA

A) CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO

De acordo com as informações disponíveis no sítio eletrônico do CODAI, a instituição foi fundada em 1936, como Aprendizado Agrícola de Pacas, na localidade de mesmo nome, no município de Vitória de Santo Antão/PE, e era vinculada à Secretaria Estadual de Agricultura, e, de acordo com o Plano do Curso Técnico em Agropecuária (CODAI – UFRPE, 2009), tinha o objetivo de proporcionar educação agrícola aos jovens de classes populares. Dois anos após a fundação, foi transferido para o Engenho São Bento, distrito de Tapera, município de São Lourenço da Mata, onde antes havia funcionado o núcleo inicial da UFRPE, na Escola Superior de Agricultura de Pernambuco, recebendo a nome de Aprendizado Agrícola de São Bento (CODAI – UFRPE, 2009).

No ano de 1952, com a instalação da Escola de Tratoristas do Nordeste, o Aprendizado Agrícola de São Bento foi federalizado e passou a se chamar Escola Agrícola Federal de São Lourenço da Mata, e a oferecer os cursos Ginásial Agrícola e Técnico em Agropecuária de Nível Médio (CODAI – UFRPE, 2009).

Em 1958, foi unificada às Escolas Superiores de Agricultura e Veterinária e à Escola de Economia Doméstica, originando, assim a Universidade Federal Rural de Pernambuco (CODAI – UFRPE, 2009). Dez anos depois, foi renomeado em homenagem a um dos monges beneditinos fundadores das Escolas Superiores de Agricultura e Medicina Veterinária São Bento, recebendo o nome de Colégio Agrícola Dom Agostinha Ikas (CODAI – UFRPE, 2004).

Em 1971, com a construção da Barragem de Tapacurá, a região onde se encontrava o Engenho São Bento foi inundada, sendo necessária a transferência do CODAI para o centro de São Lourenço da Mata/PE, local onde funciona até hoje.

Essa instalação que atualmente o CODAI ocupa, no centro de São Lourenço da Mata, foi doada pela prefeitura do município, e hoje faz parte do patrimônio da União, segundo a administração do Colégio. Constatou-se, durante as observações, que a estrutura física se encontra em estado de má conservação, com infiltrações e goteiras inclusive. Apesar da má conservação, é uma estrutura que busca suprir as

necessidades das atividades pedagógicas, possuindo biblioteca (com uma bibliotecária, inclusive), auditório (200 lugares), laboratórios de microbiologia, de mecanização agrícola, de biologia, e de informática e quadra poliesportiva, embora esta esteja interditada por causa da situação precária na qual se encontra.

No ano de 2000, o grupo Votorantim doou 34,7ha no bairro de Tiúma, área rural de São Lourenço da Mata/PE, para o CODAI – qual terá sido o motivo de tamanha generosidade? Merece uma investigação.

Dessa forma, foi possível a construção do campus Senador José Ermírio de Moraes (nome, por acaso, do fundador do grupo Votorantim), que hoje abriga os cursos técnicos presenciais – administração empresarial e marketing; agropecuária; e alimentos. Na unidade do centro estão disponíveis os cursos médio, e técnico em agropecuária integrado ao médio. O CODAI oferece ainda os cursos pós-técnico com especialização em cana-de-açúcar e os cursos a distância: técnico em alimentos; técnico em açúcar e álcool; e técnico em administração.

A partir das observações, foi possível perceber que o local onde se encontra a unidade do centro é de intenso movimento e de muita atividade comercial, onde é possível identificar o funcionamento de lojas, escritórios e feira nas proximidades do Colégio. Aqui se pode fazer uma reflexão a respeito de qual a relação que essa instituição estabelece com o seu entorno. Por ser uma escola essencialmente voltada para atividade agrícola, não seria mais interessante estar inserida em um território rural e não um urbano? Relacionado a isso, se tem também a questão da limitada estrutura do CODAI – centro, onde não há possibilidade de realização de aulas práticas. Estas acabam dependendo da disponibilidade de transporte para serem realizadas ou nas Estações Experimentais de Cana-de-açúcar e de Pequenos Animais, no município de Carpina, ou nas bases Experimentais do Instituto Agrônomo de Pernambuco (IPA), ou no campus Senador Ermírio de Moraes, em Tiúma.

Embora, de acordo com os depoimentos, o intuito seja realocar todo o CODAI para a unidade de Tiúma, este é um processo demorado, como relatam, a infraestrutura do campus Ermírio de Moraes ainda não está pronta para receber todo o CODAI.

A respeito do público ao qual essa instituição é voltada, no Projeto Político Pedagógico (CODAI – UFRPE, 2004) tem-se a informação de que atende, em regime de externato, a alunos de ambos os sexos, que tenham concluído o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio, ou seus equivalentes. Ainda de acordo com o PPP, o Colégio funciona em dois turnos, manhã e tarde, mas pode estender sua atuação para o turno noturno, caso se verifique a necessidade de implantação de cursos neste turno para aumentar a oferta de vagas à comunidade. E, como constatado, no período noturno do CODAI tem funcionado o Pronatec.

Hoje o Colégio Dom Agostinho Ikas possui 21 turmas, entre os cursos técnicos e o médio integrado, contabilizando em torno de 1.000 estudantes (cursos presenciais e EAD). Além disso, o quadro técnico do CODAI atualmente é composto por 21 técnico-administrativos, 52 professores efetivos e 3 professores substitutos. A respeito da formação dos professores, eles têm, em sua maioria, no mínimo mestrado. Alguns poucos é que possuem apenas especialização.

A respeito do perfil dos estudantes, foi constatado que uma grande parcela necessita de assistência estudantil, ou seja, advém de famílias de baixa renda. Além disso, apesar de não ter havido um diagnóstico voltado a isso, acredita-se que a maioria dos estudantes é de origem urbana.

B) PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

A versão atual do PPP data de 2004, porém, como é informado no próprio documento (CODAI – UFRPE, 2004), esta é uma versão atualizada do Projeto Político Pedagógico de 2001, que foi elaborado em um processo que durou de fevereiro de 1999 a dezembro de 2000. Este processo se iniciou com o 3º Encontro Pedagógico. Posteriormente, foram realizadas reuniões de grupos de professores para traçar o diagnóstico da realidade do Colégio. Ainda no processo de construção do PPP, se deu o 4º Encontro Pedagógico. Seguiram-se outros momentos de discussão e viu-se a necessidade de incluir estudantes e técnico-administrativos na construção do Projeto. Dessa forma, foi constituída a Comissão de Sistematização do Projeto Político Pedagógico do CODAI, que realizou várias reuniões com os segmentos da comunidade acadêmica. Este processo culminou em reunião com os professores, técnico-administrativos e representantes de classe, onde foi discutido e finalmente aprovado o PPP-2001 em dezembro de 2000.

Como pode ser identificado no próprio PPP (CODAI – UFRPE, 2004), nenhum planejamento educativo pode ser considerado neutro, pois que é sempre político e ideológico. Dessa forma, na seção de “Justificativa do Projeto Político Pedagógico” o mesmo traz as concepções de sociedade e de ser humano em que se baseia, e nas quais deve se fundamentar as ações educativas do Colégio Dom Agostinho Ikas.

O PPP traz a preocupação em se conhecer e considerar a realidade na qual o CODAI está inserido, pois “todo e qualquer processo educacional sugere como eixo principal a dinâmica do conhecimento dessa realidade em seus múltiplos aspectos” (CODAI – UFRPE, 2004, p.10). Neste sentido, também foi possível identificar o caráter participativo presente na justificativa do PPP, quando ressalta a importância do diálogo com professores, técnico-administrativos, estudantes, familiares e comunidade.

O Projeto Político Pedagógico, o CODAI se compromete com a construção da escola pública de qualidade, com identidade, autonomia e diversidade. Porém, reconhece a dificuldade presente em tal posicionamento, pois o CODAI está inserido, faz parte e sofre influência do global, do sistema capitalista que, atualmente, organiza a sociedade, e que, por ser alicerçado na exploração do trabalho do ser humano pelo próprio ser humano, gera distorções sociais, como desigualdades, competitividade, alienação, injustiças diversas. Assim, o CODAI, e aqueles e aquelas que o constroem, não podem entendê-lo como destacado dessa realidade, mas sim buscar compreender a sua função social.

Nesse sentido, no Projeto Político Pedagógico (CODAI – UFRPE, 2004) aponta-se a necessidade de romper com o modelo hegemônico, e buscar a construção da escola crítica e socializada. Assume-se a sociedade enquanto produto humano e, dessa forma, não se encontra – nem nunca se encontrará – acabada. E, sendo resultado da atividade e das relações humanas, reside nas pessoas o poder de transformação da sociedade. Assim, o CODAI assume o compromisso de ser um agente formador para a mudança.

O PPP traz a importância da politização e, mais especificamente no campo do ensino brasileiro, ressalta a necessidade de se compreender as propostas presentes nas diretrizes para o ensino nacional, possibilitando um posicionamento consciente a respeito (CODAI – UFRPE, 2004).

No Projeto Político Pedagógico (CODAI – UFRPE, 2004), é possível ainda identificar uma forte crítica à escola que é orientada pela lógica de mercado. O documento traz que a escola não pode se tornar um “celeiro de formação de técnicos para as grandes empresas” e que se deve compreender a função social da escola, e não entendê-la a partir de uma concepção mercadológica, onde a educação é mercadoria e a sociedade é cliente. Dessa forma, o CODAI se mostra contrário ao ensino que é voltado para as necessidades imediatistas do mercado.

Mas, como *ser humano* implica viver contradições, o CODAI não poderia deixar de apresentar algumas (várias?). É interessante notar que no período em que o Projeto Político Pedagógico estava sendo construído, o CODAI recebeu uma doação de 34,7ha de um grande grupo empresarial, o Votorantim, o que se interpreta controverso em relação à posição política expressa no PPP. Além disso, de forma contraditória ao que foi destacado no parágrafo anterior, o CODAI permanece ofertando cursos, em parte, voltados para uma lógica empresarial e de mercado, procurando atender a interesses das históricas oligarquias canavieiras de Pernambuco. Oferta-se curso pós-técnico com especialização em cana-de-açúcar e curso técnico a distância em açúcar e álcool, e, ainda, segundo relatos, o curso técnico em agropecuária é pautado por uma lógica empresarial, de agronegócio. Ou seja, a prática do CODAI contradiz com o posicionamento político presente em seu PPP, proporcionando formação justamente para uma estrutura de exploração e contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais.

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico do CODAI traz uma crítica à própria forma de atuação do Colégio. Aponta, inclusive, que historicamente as escolas sempre foram estruturadas de cima para baixo e que os planejamentos e lugar de atuação das escolas, na história do Brasil, sempre foram influenciados e até definidos por interesses externos ao da escola e da comunidade que com ela se relaciona, resultando, assim, na domesticação de crianças e jovens. E o CODAI pode, dessa forma, ser identificado como um desses exemplos, já que, historicamente, atende aos interesses de elites, como a canavieira, expresso, por exemplo, pelos cursos já destacados com este enfoque.

Apesar disso, é importante destacar que no PPP (CODAI – UFRPE, 2004) é classificada como inadiável a construção da escola a partir da realidade e das

potencialidades do local. E traz, ainda, a concepção de que a escola deve ser entendida e assumida enquanto um importante instrumento de mudança da sociedade.

Nesse sentido, poderia ser indicado que o CODAI revisitasse o seu PPP, buscando assumir tais posicionamentos políticos e, dessa forma, construir a sua autonomia enquanto “função indissociável de ensino, pesquisa e extensão com a mais segura liberdade didático-científica, administrativa, de ciência e de conhecimento face ao saber, à arte e ao pensar, sem as correntes ou o tacão do capital” (CODAI – UFRPE, 2004, p. 12).

Em relação aos objetivos, o Projeto Político Pedagógico do CODAI apresenta os seguintes:

I – Objetivo geral:

Construir uma escola cidadã e dinâmica, que propicie uma profunda reflexão de suas ações apontadas para os princípios de sustentabilidade oportunizando mudanças até mesmo radicais, criando condições no sentido de qualificar profissionais com eco percepções nas suas habilidades e competências, para além das necessidades imediatas do mercado contemporaneamente real, com ênfase sócio-econômica-produtiva. (CODAI – UFRPE, 2004, p. 12)

II – Objetivos específicos:

Envolver conscientemente e integralmente a comunidade escolar através de diversos Fóruns de Deliberação Coletiva, com seus respectivos representantes;
Estabelecer mecanismos de ação que possibilitem a criação de estreito vínculo com as comunidades, buscando formas alternativas e de ação conjunta com instituições públicas e privadas;
Definir as ações e as características necessárias à escola de cumprir seus propósitos pedagógicos e sua intencionalidade, em atendimento às questões propostas pela legislação;
Dinamizar formas de avaliação permanentes por parte dos componentes da escola. (CODAI – UFRPE, 2004, p. 13)

O PPP (CODAI – UFRPE, 2004, p. 13) estabelece ainda algumas metas a serem alcançadas:

- a) Priorizar, nos cursos de ensino médio e educação profissional de nível básico, técnico e tecnológico, competências e habilidades específicas que sejam trabalhadas interdisciplinarmente, contextualizadas com o cenário atual e a realidade nacional;
- b) Implementar o sistema de orientação vocacional e aperfeiçoar o Núcleo de Apoio ao Educando, com suporte técnico de um(a) psicólogo(a) e/ou psicopedagogo(a);
- c) Formalizar parcerias com instituições diversas para a qualificação, requalificação e capacitação profissional, como também assistência técnica e extensão rural e implementação do Processo Produtivo de Tiúma;

- d) Elaborar e aplicar instrumentos que contenham dados cadastrais/informativos, atualizados sistematicamente, sobre potencialidades e demandas socioeconômica e educacional na região polarizada;
- e) Estabelecer critérios para capacitação, qualificação ou requalificação do corpo docente e técnico-administrativo, adequados às necessidades do CODAI;
- f) Transformar a Comissão Editorial em Comissão de Comunicação Social;
- g) Realizar, após o término de cada semestre, uma avaliação, pelos alunos, do processo ensino-aprendizagem e do setor administrativo do CODAI, envolvendo todos os segmentos da instituição, assegurando assim a qualidade de ensino e atendendo às necessidades das práticas pedagógicas;
- h) Planejar e construir instalações físicas adequadas à relocação do CODAI para a área de Tiúma;
- i) Fortalecer as ações do Conselho de Classe;
- j) Estimular a criação do conselho de Pais ou responsáveis para contribuir organizadamente com o desenvolvimento da instituição;
- l) Estabelecer efetivos laços de integração do CODAI com as comunidades, instituições governamentais e não governamentais;
- m) Manter bolsas para alunos colaboradores na manutenção de atividades permanentes em laboratórios e unidades de produção;
- n) Ofertar cursos básicos para as comunidades vizinhas, a fim de qualificá-las;
- o) Apoiar a manutenção das atividades do grêmio estudantil do CODAI;
- p) Criar cursos de nivelamento para alunos com deficiência em disciplinas da educação básica;
- q) Assegurar aos segmentos do CODAI a participação na administração das verbas da instituição;
- r) Estimular a criação de uma Cooperativa dos Discentes do Curso Técnico em Agropecuária, para prestar assistência técnica, com o apoio e orientação dos Docentes do CODAI;
- s) Estimular a criação da Consultoria CODAI JÚNIOR, com apoio e orientação dos docentes do colégio;
- t) Assegurar a oferta do ensino de mais de uma língua estrangeira aos alunos do CODAI;
- u) Regulamentar a impossibilidade de trancamento de matrícula dos cursos no 1º período/série.

No quesito “avaliação”, o Projeto Político Pedagógico (CODAI – UFRPE, 2004) discrimina as avaliações do Ensino Médio e do Técnico. No caso do Médio, traz apenas que as Avaliações de Aprendizagem deverão ser aplicadas ao longo de duas unidades no I semestre e mais duas no II semestre. E os discentes que não atingirem média igual ou superior a 7,0 serão submetidos ao Exame Final. Não há indicação, no PPP, de como deve se proceder essas avaliações, de qual caráter deve ter, e quais seus objetivos.

No PPP é possível identificar uma maior preocupação em relação à avaliação do Técnico, permitindo uma compreensão de responsabilidade coletiva a respeito desse quesito, quando, por exemplo, aborda a não construção por parte de um

discente das competências referentes a uma determinada disciplina, e que os atores envolvidos deverão adotar novos métodos para possibilitar a compreensão, objetivando a equidade do estudante com os demais no decorrer do tempo estabelecido no calendário escolar. Além disso, no Projeto Político Pedagógico pode ser identificado, a respeito da avaliação no curso Técnico, que os processos metodológicos devem ser definidos pelo professor no seu Plano de Ensino, que deve ser apresentado no início de cada período escolar.

Provavelmente objetivando uma avaliação mais completa, no PPP, a respeito dos cursos Técnicos, alguns itens também devem ser considerados e avaliados: organização; liderança; interrelacionamento; pontualidade; assiduidade; e participação. E cada um deve receber um conceito entre B=bom, M=médio, R=regular.

Ainda a respeito da avaliação, o Projeto Político Pedagógico discorre sobre a Promoção Parcial, onde o estudante que reprovar até duas disciplinas/componente curricular deve recuperar-se em regime de dependência. Ainda traz que o estudante reprovado em qualquer disciplina pode recorrer do resultado do Exame Final (no caso do Médio) ou das avaliações dos Componentes Curriculares (no caso do Técnico), e será avaliado por uma banca composta de três professores.

A respeito das avaliações do próprio Projeto Político Pedagógico, o documento é enfático em relação ao caráter dialógico e participativo que os processos avaliativos devem assumir. Pontua que, assim como a estruturação e a execução, a avaliação deve se dar de forma coletiva no âmbito do Colegiado Político-Pedagógico.

Esses processos avaliativos devem proporcionar o recolhimento de informações, gerar reflexões e reconhecimento de ações importantes. Além disso, a avaliação deve possibilitar a melhor compreensão da realidade, a identificação de contradições e movimentos para buscar a superação destas.

O PPP, sobre essa questão, ainda traz que o mesmo deve ser avaliado, revisado e atualizado a cada ano, na Reunião Ordinária do Colegiado Político-Pedagógico. O que, infelizmente, constata-se que não tem ocorrido, pois, como exposto, a última atualização do Projeto Político Pedagógico data de outubro de 2004.

C) A GESTÃO

A administração do CODAI é estabelecida pelo seu Regimento Interno, resoluções nº 04/76; nº 141/81; nº 03/99. Possui as seguintes instâncias administrativas: Conselho Técnico Administrativo (CTA), 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 do conselho); Diretor; Eventual substituto do diretor; Coordenador de cursos; Coordenador de estágios; Supervisores de área de conhecimento, um para cada área, de agricultura, de zootecnia, de comunicação e expressão, de tecnologia, de ciências sociais e de ciências biológicas, totalizando 06 supervisores; Secretaria; e Núcleo de Apoio ao Educando (NAE).

A escolha dos dirigentes é feita por meio de eleição, por voto paritário, ou seja, cada categoria (professores, técnicos, estudantes) equivale a 33% dos votos.

Há uma preocupação, expressa no Projeto Político Pedagógico (CODAI – UFRPE, 2004), a respeito da garantia da gestão participativa. Para isso, alguns conselhos e comissões são instituídos: Comissão de Ensino (composta por três professores); Comissão de Pesquisa (composta por três professores, um técnico-administrativo e um estudante); Comissão de Extensão (três professores, um técnico-administrativo e um estudante); Comissão de Seleção (três professores); Comissão de Contatos Empresariais (três professores, incluindo o Coordenador de Estágios); Comissão de Apoio ao Educando (coordenador do NAE, dois professores e um técnico-administrativo); Comissão Editorial (dois professores, um técnico-administrativo e um aluno); Comissão de Planejamento das Novas Instalações de Tiúma (quatro professores e um técnico-administrativo); Comissão de Progressão Vertical (três professores, sendo um do CODAI e dois da UFRPE); Comissão de Progressão Horizontal (três professores do CODAI); Conselho de Classe (professores e técnico-administrativos ligados ao processo pedagógico); Conselho de Representantes de Classe (representantes de classe); Conselho de Pais (pais de estudantes); Conselho Técnico Administrativo – CTA (diretor, eventual substituto o diretor, quatro docentes, um técnico-administrativo e um estudante); Colegiado Político-Pedagógico (todos os docentes e técnico-administrativos em exercício de

suas funções no CODAI e todos os representantes de classe). É interessante destacar que também tem participado do CTA, o NAE.

Embora seja aparente o esforço no sentido do diálogo e participação no que diz respeito à gestão, percebe-se que a participação estudantil, e até mesmo técnico-administrativa, são limitadas a poucas dessas instâncias, ou com direito a poucas cadeiras naquelas onde a participação é garantida.

A participação, aparentemente, é um esforço da atual gestão. Porém, percebem-se dificuldades e lacunas para a concretização disso. Embora haja alguma participação dos pais dos estudantes, esta se dá de forma muito pontual e desorganizada. Não existem, efetivamente, espaços que estimulem e proporcionem a participação da família nas decisões e práticas do Colégio. A participação dos familiares se dá a partir da iniciativa deles próprios, buscando, na verdade, informações sobre o estudante, mas não verdadeiramente participando da dinâmica e decisões do CODAI.

A relação da gestão com os estudantes ocorre, aparentemente, sem grandes conflitos. Há um esforço para o diálogo nos processos de decisão, mas não se consegue avançar muito, talvez por algumas limitações da própria gestão, ou mesmo por falta de incentivo para se trabalhar questões como essa. Não há, na realidade, espaços permanentes de discussão das questões envolvidas da instituição. Em alguns momentos, são criados espaços específicos para se discutir alguma questão. Há a necessidade de se criar e fortalecer espaços de debate e decisão abertos a toda a comunidade acadêmica do CODAI.

O financiamento da instituição se dá pelo Ministério da Educação, que financia a UFRPE, instituição a qual o CODAI faz parte. O plano orçamentário do Colégio é calculado em R\$ 2.270.000,00/ano, porém, o governo Temer repassou apenas R\$ 1.700.000,00 para o ano de 2017, o que destaca a política de sucateamento da educação pública adotada por tal governo.

A respeito das parcerias e articulações, o CODAI tem articulações com o CPRH, com alguns sindicatos rurais e com a Fundação Pau-brasil. Que podem ser articulações importantes para contribuir com o processo pedagógico.

D) A AÇÃO EDUCATIVA

O CODAI traz em seu PPP (CODAI – UFRPE, 2004, p. 5) a responsabilidade de proporcionar aos seus educandos “competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento de suas potencialidades como aporte de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania e desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva em geral.”

Visando ser competente no que se propõe, o Colégio Dom Agostinho Ikas institui em seu PPP (CODAI – UFRPE, 2004) que os docentes deverão encaminhar à coordenação de cursos o Plano Individual de Trabalho (PIT) do ano que se inicia, bem como o Relatório Individual de Trabalho (RIT), referente ao ano letivo anterior. Também estabelece que os professores deverão, além de ministrar aulas no Ensino Médio e no Técnico, participar de momentos de formação, como cursos básicos, e de atuação política e administrativa, como comissões, conselhos, colegiados. Isso evidencia a preocupação presente no PPP para com a formação continuada e envolvimento dos docentes com a dinâmica do Colégio.

Ainda no Projeto Político Pedagógico, é assumido o princípio da problematização enquanto caminho para se construir a escola desejada, o que deveria orientar a ação educativa da instituição enquanto estratégia que possibilitaria à escola seu lugar de instrumento de transformação da sociedade.

Talvez assumindo, de certa forma, esse caráter, pôde ser observado que há uma preocupação com as atividades artístico criativas, pois foi possível identificar a presença de expressões artísticas como exposição de fotografias e de painéis de artes plásticas (madeira e pintura) de autoria dos estudantes nos corredores e no hall de entrada, bem como foi identificada a existência de um laboratório de arte. Segundo informações, as práticas artísticas são ofertadas aos cursos Médio e Médio Integrado, e tem-se o intuito de criar um espaço criativo para a reflexão conceitual de conteúdos curriculares, procurando tratá-los de forma transdisciplinar sob a metodologia interativo construtivista, fundamentando-se na dialética, na hermenêutica e na fenomenologia. Além das artes plásticas, foi possível identificar que há uma sala reservada para reunião e ensaio do grupo de teatro e dança, muito embora, diferente das artes plásticas em que há uma professora que é responsável pelas atividades, as cênicas não possuem professor designado a trabalhar com elas,

ficando a cargo dos estudantes que se interessam se organizarem a respeito dessa prática.

A respeito do curso técnico em agropecuária integrado ao médio, de acordo com depoimentos e observações, as aulas das disciplinas técnicas são organizadas no sistema de uma única disciplina por turno, o que, aparentemente, foi planejado para possibilitar a experiência da aula teórica em conjunto ou seguida da prática. Porém, como na unidade do centro não há estrutura para a realização das aulas práticas, não é possível a concretização da dinâmica citada, resultando, de acordo com relatos, em aulas cansativas. Talvez, ao se materializar a relocação completa do CODAI para a estrutura de Tiúma, seja possível a prática idealizada.

A partir dos depoimentos e da análise dos documentos (PPP e Plano do Curso Técnico em Agropecuária), pode ser destacada a importância de uma reforma no curso técnico em agropecuária. Algumas disciplinas foram apontadas como obsoletas em alguns depoimentos, como cunicultura, alegando que, como não há incentivo, nem interesse econômico nesta área, são raros os produtores de coelhos, o que tornaria sem sentido uma disciplina voltada apenas para isso.

Um aspecto importante que sinaliza a necessidade de uma reforma de tal curso, é a incoerência que pode ser observada entre este e o Projeto Político Pedagógico da instituição. Pois no PPP há fortes críticas à subordinação da escola às necessidades imediatistas do mercado e aos interesses das grandes empresas, mas o que se nota através dos depoimentos e da análise do Plano do Curso Técnico em Agropecuária (CODAI – UFRPE, 2009) é justamente um direcionamento para o mercado e para a lógica das agroindústrias, setor este que é controlado pelas empresas e orientado pelo agronegócio.

Disciplinas como a de Cana-de-açúcar, a de Higiene, Limpeza e Sanitização da Produção Agroindustrial, e a de Conservação e Armazenamento da Matéria-prima e dos Produtos Agroindustriais são exemplos do caráter subordinado à lógica do agronegócio presente em tal curso. Soma-se a isso o fato de não haver disciplinas abordando questões como estrutura agrária e campesinato, não podendo ser identificado, então, espaço para discussão de temas estruturais do campo. O que é, mais uma vez, contraditório com o que traz o PPP do CODAI, já que, da forma como o curso técnico está estruturado, não possibilita a formação de indivíduos críticos,

conscientes de sua capacidade de transformação da realidade, mas sim, acaba por formar mão de obra qualificada para o capital agrário, contribuindo para a reprodução da estrutura desigual do campo brasileiro.

Dessa forma, a relação com a realidade se dá no sentido muito mais de subordinar o futuro profissional a uma lógica de mercado, sendo ele mão de obra qualificada e barata, reproduzindo um modelo de exploração.

Apesar disso, algumas práticas se propõem a introduzir os estudantes a realidades diferentes, como a visita a assentamentos ou a feiras livres. Mas, como relatado, isso se dá de forma pontual, dependendo muito da iniciativa de determinado professor. Soma-se a isso, o fato de o CODAI não incentivar nenhuma forma de relação com a realidade de seu entorno, ficando, pode-se concluir, alienado à realidade que o cerca.

Nesse sentido, os projetos desenvolvidos pelo Colégio também dependem muito da iniciativa de algum professor específico, não havendo evidências de que exista uma política de incentivo a projetos (seja de pesquisa, seja de ensino, seja de extensão).

A relação educadores/educandos se dá de forma tranquila, aparentemente, não é conflituosa. Porém, há a necessidade de se realizar a discussão pedagógica da prática educativa, pois que alguns pontos continuam sendo críticos até hoje, como o quesito da avaliação. Esta é pouco discutida, e quando se discute, não se avança, seja na discussão, seja na mudança da prática. A didática de alguns professores também é apontada como algo a se superar, pois que é avaliada como desatualizada, comprometendo o processo pedagógico.

Além disso, outro fator que limita a ação educativa do CODAI é a falta de diálogo entre os profissionais, seja entre os próprios professores, seja entre professores e NAE. Pois, foi identificada uma falta de incentivo ao Núcleo de Apoio ao Educando, acarretando inclusive, em uma certa rotatividade do pedagogo responsável, ocasionando a incontinuidade das ações do Núcleo. É possível que essa falta de incentivo se dê pela própria estrutura e recursos limitados do CODAI.

Um exemplo da falta de incentivo ao NAE é que este é o responsável por organizar o Encontro Pedagógico, que deveria acontecer todo início de semestre,

para planejamento pedagógico, porém não ocorre com esta frequência, limitando-se, na maioria das vezes, a uma vez ao ano.

Apesar disso, algumas ações importantes puderam ser identificadas, como a existência de um projeto de orientação vocacional, e a preocupação em informar e gerar reflexões nos estudantes sobre a atual reforma do ensino médio, buscando estratégias para isso, como a aplicação de questionário.

4.2 LABORATÓRIOS DE ENSINO EM NÍVEL PROFISSIONAL SUPERIOR (EC I)

A) Caio Felipe Cavalcanti de Andrade Gomes, 10 de julho de 2017, “Introdução à parasitologia”

O laboratório de ensino de Caio ocorreu a 10 de julho de 2017, e teve como tema “Introdução à parasitologia” - o plano de aula se encontra no Anexo A, destinado ao público do 3º período do curso de Medicina Veterinária.

No geral, os objetivos propostos no plano de aula foram alcançados. Em relação ao resgate do conhecimento prévio da turma, foi feita uma dinâmica que estimulou a participação dos estudantes.

A contextualização se deu de forma satisfatória, porém, poderia ter trazido mais elementos da realidade, já que se trata de um assunto tão presente na saúde pública.

Apesar de haver evidente domínio do conteúdo, no que diz respeito à postura, Caio apresentou as informações de forma rápida, não proporcionando o devido tempo para que os estudantes processassem parte das informações. Poderia ter optado por trabalhar melhor determinados elementos, e deixado para outra aula a continuação, para que não ficasse corrido.

No que diz respeito à abordagem de conceitos de epidemiologia, poderia ter se aprofundado mais, construindo uma base mais consistente.

No geral, os pontos propostos foram bem abordados, e a aula foi bem conduzida, havendo preocupação com o compartilhamento de material didático.

B) Xênia Moara Teixeira de Santana Lima, 10 de julho de 2017, “Manual de preenchimento para emissão de guia de trânsito animal de equídeos”

Xênia elaborou e executou uma aula com o tema “Manual de preenchimento para emissão de guia de trânsito animal de equídeos”, destinada ao público do nono período de Medicina Veterinária, no dia 10 de julho de 2017, e seu plano de aula se encontra no Anexo B.

Em relação ao resgate dos conhecimento prévios da turma, embora tenha havido uma preocupação, poderia ter provocado mais, ou até usado outra metodologia para estimular a participação da turma.

A contextualização ficou um pouco deficiente, visto que, como se trata de um assunto burocrático, seria necessário um maior esforço para trazer elementos da realidade gerando alguma identificação por parte do público.

A respeito dos objetivos propostos no plano de aula, no geral foram alcançados. Mas, em relação ao último: “construir um exemplo de GTA”, devido ao limite de tempo, não foi possível realizar, ficando como atividade para casa.

Ainda sobre os objetivos, quando ela traz “associar ao conceito de saúde única”, é interessante, porém, na aula foi pouco abordado, não parecendo ter sido possível construir tal conceito e ainda associá-lo à temática.

A abordagem da temática se deu, de forma majoritária, a partir do viés do agronegócio, talvez porque a maior parte das publicações a respeito tratem tal assunto a partir dessa perspectiva. Seria interessante ter abordado, também, e de forma crítica, essa temática a partir da perspectiva da agricultura camponesa, e das classes populares.

No mais, os outros elementos foram bem abordados, e os recursos didáticos bem utilizados.

C) Marcus Vinícius Veloso Freire Farias, 24 de julho de 2017, “Desenvolvimento local”

A minha aula se deu no dia 24 de julho de 2017, teve como temática “Desenvolvimento local”, e o plano de aula se encontra no Apêndice B deste relatório.

Elaborei a aula com o objetivo de construir o conceito de desenvolvimento local com os estudantes, e trazer reflexões sobre modelos de desenvolvimento e como isso influencia na dinâmica da sociedade.

Apesar de ter havido participação dos estudantes, acredito, como também foi pontuado no momento em que avaliaram a aula, que poderia ter conduzido melhor determinadas dinâmicas, promovendo uma maior participação, visualização do assunto e, conseqüentemente, melhor apropriação dos conceitos por parte dos estudantes.

D) Jasiel Lima, 24 de julho de 2017, “Introdução à piscicultura”

Jasiel preparou e executou uma aula para a temática “Introdução à piscicultura” (plano de aula no Anexo C), no dia 24 de julho de 2017, tendo como público-alvo o quarto período do curso técnico em agropecuária do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI).

A respeito do resgate do conhecimento prévio, no início da aula não existiu um momento específico para isso, porém ao longo da aula, em alguns momentos Jasiel fez provocações, buscando um pouco desse conhecimento prévio.

A contextualização mostrou-se um pouco deficiente, pois a abordagem principal trazida por Jasiel foi a da grande produção, muito provavelmente, porque é essa a perspectiva que é ensinada na escola de Engenharia de Pesca. Com isso, destaca-se a dificuldade em se romper com esse tipo de abordagem, mas que é necessário que se faça esse esforço, que se busque outras referências, por exemplo, na realidade de ribeirinhos e da pesca artesanal.

Houve uma boa utilização dos recursos didáticos, explorando bem o uso de imagens.

A proposta de avaliação foi bastante interessante, trazendo atividades diversificadas para os estudantes expressarem o que aprenderam na aula.

A respeito dos objetivos propostos no plano de aula, o que trata de “perceber conceito e importância da piscicultura”, foi em parte alcançado, pois a importância da piscicultura não foi muito bem abordada, ficando algumas lacunas sobre a sua real importância (importante para que? Para quem?).

Ainda a respeito dos objetivos, “refletir sobre pacote tecnológico” não foi abordado de forma clara. O que houve foi uma certa exaltação dos pacotes, o que é

contraditório com o que discutimos nas aulas de Licenciatura em Ciências Agrícolas, criticando o uso de pacotes tecnológicos. Não houve um estímulo à reflexão dessa metodologia.

Os demais pontos foram bem trabalhados por Jasiel.

E) Rosane Suellen de Oliveira, 31 de julho de 2017, “Introdução à Educação para as Relações Étnico-raciais”

A aula de Rosane foi realizada no dia 31 de julho de 2017, teve como tema “Introdução à educação para as relações étnico-raciais” (plano de aula no Anexo D).

O espaço para o resgate dos conhecimentos prévios foi pouco elaborado, e teve pouco tempo, o que ficou insatisfatório, não havendo grande participação da turma neste momento.

A contextualização poderia ter sido mais explorada, pois é uma temática que compõe a estrutura da sociedade capitalista, estando cotidianamente presente em nossas vidas.

A condução da aula pode ser classificada como monótona, pois que o principal recurso utilizado foi o projetor, apresentando slides, o que se assemelhou a uma apresentação de seminário. Isso empobreceu o processo didático, não possibilitando grande participação da turma, e correndo o risco de gerar desinteresse.

A respeito da avaliação, também aparentou deficiência, pois não houve elaboração de uma metodologia para real expressão por parte dos estudantes do que foi construído na aula, conseqüentemente, havendo pouca participação da turma.

Além disso, sobre o plano de aula, Rosane esqueceu-se de colocar a data. E, a respeito dos objetivos, o último, “Refletir sobre a nossa prática educadora neste contexto e as possibilidades de abordagem de EREER nas ciências agrárias”, não foi alcançado, pois a abordagem por Rosane dada não contemplou a especificidade das ciências agrárias.

No que diz respeito aos demais pontos avaliados, a aula conseguiu alcançar satisfatoriamente o que se propôs.

F) Rubenice Maria de Freitas, 7 de agosto de 2017, “Introdução ao Diagnóstico rural participativo-DRP e às ferramentas participativas”

A aula de Rubenice foi realizada no dia 7 de agosto de 2017, embora ela não tenha posto a data em seu plano de aula (Anexo E), e teve como tema “Introdução ao diagnóstico rural participativo-DRP e às ferramentas participativas”.

A aula foi bem conduzida no que diz respeito à dinamicidade, utilizando, inclusive, ferramentas participativas apresentadas na exposição dialogada em atividade proposta, dividindo a sala em grupos e refletindo a partir da realidade de LA.

Apesar disso, a contextualização poderia ter sido aprofundada, abordando melhor os contextos e situações onde seria interessante se realizar o DRP.

Rubenice extrapolou em muito o tempo limite da aula, o que prejudicou o seu fechamento. Talvez esse descontrole em relação ao tempo tenha se dado pelo mal planejamento da atividade em que se trabalhou algumas ferramentas participativas, talvez pela escolha das ferramentas. Talvez devesse ter escolhido ferramentas mais simples, demandando menos tempo para realização da atividade.

Em relação ao plano de aula, além de ter esquecido de colocar a data, Rubenice elaborou os objetivos de forma errônea, usando o verbo como se o objetivo partisse dela, “apresentar”, e não compreendendo o objetivo como algo a ser alcançado pelos estudantes. Além disso, alguns conteúdos elencados no plano de aula, como “prosseguimentos ao processo de DRP”, ficaram confusos, até mesmo no momento da exposição não se abordou bem esses conteúdos, permanecendo a confusão.

No mais, os outros pontos foram bem trabalhados por Rubenice.

G) Surana Maria Silva de Araujo, 7 de agosto de 2017, “Pragas urbanas”

Surana elaborou e executou uma aula sobre “Pragas urbanas” (plano de aula no Anexo F), no dia 7 de agosto de 2017, com o público-alvo uma turma de 3º ano do ensino médio.

A aula foi dinâmica, com bastante estímulo e participação da turma, realizando, inclusive, bom resgate de conhecimentos prévios. Os recursos didáticos

foram bem utilizados, fazendo uso de muitas imagens, de cartazes, e de atividade em sala.

Porém, a avaliação não foi muito elaborada, ficando um pouco superficial.

A respeito da temática, foi uma boa escolha, que gerou interesse dos estudantes. Porém, a perspectiva abordada foi apenas a de entender as “pragas” enquanto algo a ser exterminado, e não foi apresentada outra perspectiva, por exemplo, do porque tais animais serem considerados pragas, e como o desequilíbrio socioambiental influencia diretamente no aumento das populações desses animais.

Os outros pontos foram bem abordados por Surana.

4.3 LABORATÓRIOS DE ENSINO EM NÍVEL TÉCNICO PROFISSIONAL (EC II)

Os laboratórios de ensino por mim presenciados foram os de Xênia Teixeira, Rubenice de Freitas, Silvânia Pirangê e Surana Araújo.

No caso de Rubenice, esta abordou o tema “plantas alimentícias não-convencionais (PANCs)”. Temática bastante interessante por não ser corriqueira. Além disso, tem uma importância política, já que compõe estratégias de independência em relação às empresas de sementes e agroquímicos. Apesar disso, Rubenice não abordou a importância política que tal temática sugere, que pode ter sido uma escolha, mas que, sob a minha ótica, destacar a questão política seria valorizar ainda mais a utilização de PANCs.

Apesar disso, a aula foi rica, e despertou o interesse dos estudantes, pois Rubenice utilizou de variados recursos didáticos (imagens em slides, vídeo, suco de uma PANC para degustação, partes de algumas PANCs). Isso dinamizou a aula, que, embora tenha sido em sua maior parte expositiva, possibilitou a participação dos estudantes. Porém, o estímulo de Rubenice para tal participação poderia ter sido maior, se limitando a algumas indagações à turma. Nesse sentido, também ficou deficiente o levantamento e valorização dos conhecimentos prévios, pois adotou uma estratégia que pouco contribuiu para uma real participação nesse momento. Dessa forma, não foi possível estabelecer ligações entre os conhecimentos prévios dos estudantes e o tema da aula. Talvez fosse necessário ter-se dedicado mais ao momento de acessar os conhecimentos prévios.

Rubenice se expressou bem ao longo da aula, utilizando um vocabulário acessível na maior parte do tempo, e seguindo uma sequência lógica dos conteúdos que facilitou a compreensão.

Xênia escolheu trabalhar a temática “principais diferenças entre os caprinos e ovinos e do exterior dos zebuínos e taurinos.” Ela abordou de forma bastante dinâmica, fazendo o lançamento do tema através do levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, mantendo tais informações no quadro para utilizar ao longo da aula, o que foi uma estratégia que possibilitou fazer as ligações de tais conhecimentos com a temática trabalhada.

Parte da aula foi expositiva, mas dialogada. Xênia, ao longo de toda a aula, incentivou a participação dos estudantes, incorporando seus conhecimentos nos momentos da aula.

Xênia demonstrou domínio do conteúdo e utilizou-se de linguagem acessível, se fazendo entender mesmo quando utilizou de termos mais técnicos.

Foi uma aula dinâmica, onde se utilizou diversos recursos didáticos, como imagens, quadro, atividade com massa de modelar. Dessa forma, estimulou tanto a participação dos estudantes, como despertou o interesse pela temática.

Em relação a Silvânia, a temática por ela proposta foi semelhante à de Xênia, “caprinos e ovinos”. Ela se propôs a fazer uma abordagem ampla do assunto, levantando aspectos sociais, econômicos e geográficos que estão relacionados à criação de ovinos e caprinos. Porém, para tal abordagem seria necessário um tempo maior de aula, ou mais de uma aula, tanto é que Silvânia extrapolou em muito o tempo de 50 minutos, e mesmo assim acabou não conseguindo construir pontes claras entre o contexto que apresentou e a criação de caprinos e ovinos. Algo que evidencia isso foi a abordagem que ela fez quando tratou diretamente dessas criações, trazendo, na maioria das vezes, referências de grandes criadores, que têm muito recurso, se distanciando da realidade que anteriormente ela tinha apresentado, que era de agricultura familiar. Talvez precisasse de um planejamento melhor nesse sentido.

A aula de Silvânia foi praticamente toda expositiva. O que é apenas uma escolha, porém, houve pouca participação dos estudantes, que interpreto como consequência dos poucos estímulos que Silvânia deu à participação da turma.

O resgate dos conhecimentos prévios se deu de forma superficial, acontecendo apenas no início da aula e acessando poucos elementos. E o lançamento temático não ficou claro, pois a abordagem do contexto social, econômico e geográfico não foi feita de forma a possibilitar a construção de pontes com a criação de caprinos e ovinos, provocando uma aparente desconexão, o que influenciou diretamente na sequência lógica dos conteúdos, que também ficou deficiente, gerando desinteresse por parte da turma. Agravando isso, em alguns momentos Silvânia não se expressava bem, deixando mais confuso o que estava apresentando. Acredito que, se é uma limitação dela, seria mais interessante adotar outros recursos didáticos que possibilitassem tanto uma dinamização da aula, como a melhor compreensão por parte dos estudantes.

Apesar de Silvânia ter tentado contextualizar a temática, outro fato que não contribuiu para seu sucesso nesse aspecto, foi a abordagem de raças que não são encontradas na região Nordeste, e de raças que não são acessíveis à maioria dos criadores, inclusive sem haver a problematização disso.

Ao final da aula, Silvânia propôs uma atividade de quebra-cabeça, porém não foi muito bem conduzida, deixando lacunas na sua intenção de recordar alguns conteúdos abordados. Não houve um fechamento da aula, o que dificulta ainda mais a compreensão por parte dos estudantes da importância e de como os assuntos estão integrados.

Em relação a Surana, a aula se deu em maior parte de forma expositiva, porém procurando estimular a participação da turma.

Logo de início foi interessante como Surana pensou a aula, trazendo a temática “Cupim” para ser trabalhada em sala de aula, mas abordando a partir de uma perspectiva de continuidade, se remetendo à aula que facilitou na disciplina de Estágio I, onde abordou “pragas”. Dessa forma, Surana trouxe a temática “cupim”, como uma continuação, o que nos leva a refletir sobre esse sentido de continuidade necessário no processo de aprendizagem.

Surana também fez o lançamento do tema de forma interessante, pedindo para que cada um da turma compartilhasse uma experiência que tivesse tido com cupins. Foi interessante, pois, além de estimular a participação, também

proporcionou aos estudantes a contextualização da temática na sua realidade, despertando o interesse.

Talvez o ponto que pudesse ser melhor pensado, tenha sido quando Surana trouxe alguns conceitos e classificações, pois pouco possibilitou a interação dos estudantes. Talvez pudesse ter adotado outras estratégias para abordar esses conteúdos. Mas, apesar disso, a aula não perdeu muito de sua dinâmica, pois Surana utilizou-se de muitas imagens, ilustrando o que estava explicando, e a todo momento procurava fazer pontes com o conhecimento que os estudantes já possuíam.

É importante destacar aqui que o tom da voz de Surana, por ser muito constante, corre o risco de tornar-se monótono. Talvez fosse interessante dinamizar mais nesse sentido, destacando determinados assuntos com mudança no tom de voz etc.

Próximo ao término da aula, Surana propôs uma atividade, onde os estudantes deveriam identificar qual cupim era responsável pelos estragos mostrados em imagens que ela levou. Foi interessante para revisar os assuntos abordados. Porém, poderia ter sido melhor explorado se ao identificar um erro de algum estudante, ela trouxesse para a discussão na turma, problematizando.

No mais, Surana demonstrou domínio do conteúdo e conseguiu administrar bem o tempo.

4.4 DESCRIÇÃO ANALÍTICA DAS OBSERVAÇÕES NA DISCIPLINA HIGIENE E SAÚDE AMBIENTAL

As observações do campo de estágio foram realizadas no Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI) – UFRPE, em Tiúma, São Lourenço da Mata. Acompanhei as aulas da disciplina Higiene e Saúde Ambiental do curso técnico em agropecuária, ministradas pelo professor Francisco Neto.

Francisco tem formação em Licenciatura em Ciências Agrícolas, com habilitação em zootecnia, agricultura e economia e administração rural. Também se graduou em ciências, e em artes. Tem mestrado em políticas públicas (UFPE e Fundação Joaquim Nabucoj), doutorado em recursos naturais (UFCG), e fez o pós-

doutorado com agroecologia e o desenvolvimento da agricultura familiar. Além disso, também fez uma capacitação pedagógica, nível de especialização.

Ao longo da disciplina, e principalmente no início, Francisco procurou estimular a participação dos estudantes. Adota uma formação de sala em círculo, possibilitando o ver-se, e o ver o todo. Se utiliza de perguntas para estimular a participação dos estudantes, porém a participação costumava ser pequena, talvez essa forma de estímulo seja ineficaz, ou talvez somado a isso, os estudantes não têm esse costume, de participar, de expor sua opinião em sala de aula, talvez não sejam estimulados por outros professores.

No início da disciplina era perceptível o esforço de Francisco para contextualizar os assuntos com a realidade, principalmente a realidade local. Além disso, costumava fazer um exercício de retrospectiva da aula anterior, lembrando à turma do que foi tratado. Porém, ao longo da disciplina, essas práticas mais dialógicas foram ficando de lado, em parte por causa do desinteresse da turma, em parte pela dificuldade do professor em conduzir tais práticas de forma a motivar e gerar interesse pelos estudantes. Como, por exemplo, em algumas aulas, alguns estudantes optaram por sentar fora do círculo, demonstrando claramente desinteresse e não identificação com o que estava sendo trabalhado.

Sendo um público majoritariamente adolescente, tem grande facilidade em se dispersar, e uma aula de três a quatro horas tem grande potencial para dispersão. Então, o professor precisa criar estratégias para lidar com isso. Embora Francisco em diversos momentos tenha procurado conduzir a disciplina de forma participativa, a participação era pouca, e os estímulos insuficientes, limitando-se, na maioria das vezes, em fazer perguntas à turma.

Mas é necessário destacar que o professor utilizou-se de algumas estratégias didáticas interessantes, como passar trabalho em grupo deixando livre o formato de apresentação, e pedir para cada estudante elaborar uma carta sobre a atual situação do meio ambiente. São atividades interessantes, mas que, sob minha ótica, foram pouco exploradas.

O trabalho, embora alguns grupos claramente tenham se dedicado mais que outros, no geral se deu de forma superficial, com metodologias puramente expositivas, e com pobreza de informações, o que provavelmente é consequência

da pouca orientação por parte do professor. E pode-se destacar que as apresentações dos trabalhos se basearam em muito na estrutura de aula do professor, o que poderia ser uma boa ferramenta de avaliação da própria aula, porém isso não aconteceu. Além disso, após cada apresentação não houve abordagem posterior da temática, problematização ou algo que gerasse discussão acerca do que foi apresentado, não explorando as potencialidades da atividade.

O sistema de avaliação adotado por Francisco baseia-se na participação em aula, nas presenças e no cumprimento das atividades. Me parece uma forma de avaliação mais coerente, mais completa, porém, também se não for bem conduzida, não consegue atingir seu objetivo, o que é possível que tenha acontecido na disciplina de Higiene e Saúde Ambiental, pois para que tal sistema funcione é preciso que se crie uma relação mais comprometida entre educador e educandos, o que, aparentemente, não aconteceu.

Aqui vejo como necessário destacar uma postura do professor que presenciei em alguns momentos, de meritocracia, e também, abordando, por vezes, assuntos de forma desenvolvimentista. O que, na verdade, é uma escolha política. Porém, sob minha ótica, é uma forma distorcida de abordar a realidade, ignorando elementos importantes para a compreensão da sociedade.

Além disso, acessei algumas críticas de estudantes em relação a algumas posturas machistas do professor, demonstrando um interesse sobre as estudantes para além do nível educativo pedagógico, o que deve ser tratado com muito cuidado, mas jamais ser concebido como natural se causa incômodo, e deve ser combatido.

A respeito da linguagem que Francisco utilizava, normalmente, era bastante acessível, porém, como tem um certo problema de dicção, em alguns momentos era difícil de compreender o que falava, sendo mais um fator que contribuiu para a dispersão da turma. Talvez, conhecendo essa deficiência, fosse mais interessante adotar outras estratégias metodológicas.

Em certo nível ele fez isso, utilizou muitos vídeos ao longo da disciplina. Porém, em alguns momentos foram vídeos cansativos, ou desinteressantes, demonstrando uma falta de planejamento nesse sentido. Além disso, esse recurso foi subutilizado, no sentido que ao ser passado um vídeo não se teciam comentários, nem se problematizava sobre o que se tinha abordado nele.

Em alguns momentos Francisco mostrou perceber a formação daqueles estudantes como algo mais amplo, procurando pensar de forma complexa. Porém, a forma de trabalhar essa formação complexa se mostrou limitada, compartilhando discursos motivacionais, e vídeos também desse mesmo caráter, não havendo uma conexão com os conteúdos da disciplina, nem problematizando, ficando reduzido a um discurso massificador.

Apesar disso, conteúdos interessantes foram abordados, como agroecologia e agricultura familiar. Mas as estratégias didáticas utilizadas não contribuíram para despertar o interesse dos estudantes, causando dispersão. E, em momentos de dispersão, ficou evidente a incapacidade do professor em mudar a estratégia para trazer a turma de volta para a aula.

Apesar de, em alguns momentos, Francisco trazer críticas, por exemplo, aos agrotóxicos, e à cultura da cana, não abordou essas questões de forma a gerar reflexões pelos estudantes.

Francisco aborda questões importantes com frequência, porém, em alguns momentos o faz de forma desconecta, o que, para quem não conhece o assunto, acaba por não fazer sentido.

Outro aspecto importante que foi observado é que, nas oportunidades que surgiram, não foram abordadas questões como raça e gênero, de certa forma ignorando tais problemáticas, talvez por limitação do próprio professor.

Em alguns momentos ficou claro o pouco controle que o professor tinha sobre a turma, havendo uma certa desorganização nos horários. Talvez fosse importante firmar alguns acordos com a turma, como horário de início da aula, horário de intervalo etc.

Em relação ao envolvimento político de Francisco com a dinâmica da escola, aparentemente é intenso. Ele participa de uma comissão que trata das questões relacionadas à unidade de Tiúma, e tem lutado para que o CODAI conquiste o lugar de Unidade Acadêmica, dessa forma acessando mais recursos da UFRPE.

A respeito do planejamento de aula, não é feito com frequência. Francisco tem um planejamento da disciplina pronto, e apenas reaplica a cada semestre, modificando pouco, de acordo com a turma. Acontece também o planejamento do

semestre do CODAI, que ele participa, assim como as reuniões de avaliação que o colégio promove.

4.5 REGÊNCIA

A regência por mim realizada se deu ao longo do semestre 2018.1, na disciplina de Higiene e Saúde Ambiental, do curso técnico em Agropecuária do CODAI, que tem como responsável o professor Francisco Neto.

Ao longo da regência, nas aulas que fiquei responsável, pude abordar temáticas como campo e cidade, sujeitos do campo, questão agrária, modelos alternativos de agricultura, agroecologia e agrofloresta.

Foi um processo muito rico, sendo necessário a compreensão de partir da realidade para poder construir uma proposta educativa que dialogasse com o que era conhecido pelos estudantes. Dessa forma, foi importante o exercício de pesquisar e refletir sobre as metodologias que melhor estimulariam a curiosidade e a construção do conhecimento, pensando cada situação como particular.

Foi necessário construir estratégias para estimular a participação dos estudantes, para isso procurei abordar as temáticas a partir de processos dinâmicos, na medida do possível (tempo, estrutura física, logística).

Foi muito interessante observar e aprender com a dinâmica da sala de aula, agora a partir da perspectiva do educador. Toda a experiência, desde o planejamento das aulas (os planos de aula somam-se aos apêndices deste relatório), passando pela condução, conclusão e avaliação delas, foi enriquecedor. Mesmo que tenha sido uma espécie de simulacro, pois que apenas ficamos responsáveis pelas aulas, e não assumimos a real rotina do educador, tal experiência nos provoca muitas reflexões a respeito do que desejamos construir enquanto prática docente, e para além, enquanto práxis educativa.

Mesmo que pudéssemos vivenciar integralmente a rotina de um educador, avalio que um semestre seria muito pouco para se ter real noção de como se dá a construção dos processos educativos que tal educador é responsável, percebendo-os enquanto contínuos. Além disso, acredito que cada realidade educativa, seja na educação formal ou não formal, é muito particular. Embora possam compartilhar de algumas características, é apenas vivenciando determinada realidade que se poderá

compreender que estratégias pedagógicas serão mais interessantes para aquele grupo e melhor atenderá aos objetivos que se pretende alcançar.

Algo que me ficou evidente nesse processo de regência, foi a importância do planejamento de aula. Embora não seja algo fixo, pelo contrário, é fundamental que seja algo flexível, percebi a necessidade de se pensar os diversos momentos da aula, e se programar para executá-los, mesmo que no momento se tomem outros direcionamentos (às vezes, sendo necessária a improvisação), mas visando sempre a manutenção do ambiente educativo enquanto algo que provoque a curiosidade e que seja prazeroso.

Reforçando isso, pude perceber que as aulas que tive mais tempo para me dedicar ao planejamento, foram aulas que fluíram melhor, com maior participação dos estudantes, enquanto que as aulas em que não consegui fazer um planejamento mais estruturado, tiveram menor participação e os estudantes demonstraram menor interesse. Claro que os fatores que influenciam para uma aula ser mais ou menos produtiva são diversos, mas me foi possível relacionar as aulas mais deficientes também à falta de um melhor planejamento, o que reforça a importância de se dedicar tempo a um bom planejamento de aula.

A experiência da regência me possibilitou várias reflexões através do contato com a realidade docente. enxergo como um processo muito necessário para se compreender minimamente como se dão alguns dos processos educativos da educação formal, e para gerar reflexões sobre o fazer docente e sobre a nossa práxis.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório representa a culminância do processo que se deu ao longo das disciplinas de Estágio Curricular (I, II e III), do quarto, quinto e sexto períodos, respectivamente, do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas.

Nesse processo pôde ser minimamente conhecida e vivenciada a realidade do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas – CODAI. Como uma forma de apropriação de conhecimentos prévios, a elaboração do capítulo sobre formação de educadores permitiu o acesso à informações e construção de concepções a respeito de tal temática, proporcionando elementos importantes para a realização da observação do contexto do CODAI, sem falar na importância para a nossa própria formação enquanto educadores.

O processo de contato e diagnóstico da realidade do CODAI foi bastante rico, onde pôde ser exercitado o senso crítico, e reflexões sobre o Colégio, mas para além disso, possibilitando compreensões acerca da situação histórica e atual da educação pública brasileira. Algo de destaque é o quão burocrático é a gestão dos processos educativos do CODAI, e podemos expandir essa percepção para a educação pública brasileira de uma forma geral. Isso, evidenciou-se, engessa a educação, limitando os processos pedagógicos de forma definidora, promovendo desmotivação tanto por parte dos estudantes, como dos profissionais da educação (professores, pedagogos, e gestores). E a superação desse formato de educação, engessada, tem se distanciado, diante da atual conjuntura, onde a educação pública tem sofrido desmonte, inclusive, com seu financiamento tendo sido congelado por 20 anos.

Apesar disso, a experiência dos laboratórios de ensino nos motiva para pensar a educação de forma diferente, a partir de concepções dialógicas e emancipadoras. É uma experiência importante para avaliarmos tanto a nossa própria prática docente, como a dos/das colegas, contribuindo para o nosso crescimento profissional e humano. Isso nos possibilita reflexões, acerca da nossa didática, e acerca do lugar que queremos ocupar no universo da educação, buscando contribuir com a melhoria e resistência da educação pública, pensando a sua construção a partir de referências populares.

Ao longo dos laboratórios de ensino, foi possível perceber uma preocupação, com poucas exceções, de estímulo à curiosidade. Foram abordadas temáticas diversas, e, geralmente, de forma a provocar nos estudantes reflexões e interesse em conhecer mais daquele assunto. O que é fundamental no processo de aprendizagem, pois é a partir da curiosidade que os educandos se apropriam desse processo.

Já no campo de estágio, na observação das aulas, o estímulo à curiosidade se mostrou mais limitado. Embora houvesse esforço, em alguns momentos, do educador em gerar interesse por parte dos educandos, as estratégias adotadas não obtiveram sucesso, talvez pela forma como foram conduzidas, sem a promoção de desafios aos estudantes.

Assim sendo, com essa deficiência de curiosidade, dificilmente o processo educativo tenha possibilitado uma real construção de conhecimento.

O estímulo à curiosidade foi algo ao qual fiquei atento e procurei promover ao longo da regência, assim como a apreensão da realidade, e, de fato, nos momentos em que obtive sucesso em relação a esses aspectos, houve grande participação e interesse dos estudantes.

A apreensão da realidade, como algo fundamental para uma prática docente comprometida e crítica, e também necessária para uma construção lógica por parte do educando, em alguns momentos esteve presente, porém isso aconteceu de forma limitada no momento da observação das aulas. Embora o educador tenha abordado em diversos momentos questões referentes à realidade do campo pernambucano, não conseguiu fazê-lo de forma a gerar interesse por parte da turma, por vezes acontecendo essa abordagem de forma desconectada, não havendo problematização.

Nos laboratórios de ensino a apreensão da realidade se deu, em certa medida, através de estratégias que estimularam a participação dos educandos a compartilharem experiências de suas realidades que de alguma forma dialogassem com as temáticas abordadas. Foi possível identificar isso nos momentos de resgate dos conhecimentos prévios, por exemplo.

Perceber a necessidade da apreensão da realidade, entendendo-a de forma crítica, é perceber a educação como forma de intervenção no mundo. Só se percebe

a necessidade de apreensão da realidade no processo educativo, se se percebe a educação como meio de intervenção no mundo.

Dessa forma, pensar a sua prática docente, planejá-la, terá influência de como se percebe a educação. Se esta é uma forma de intervir no mundo, pensarei minha prática educativa no sentido de intervir no mundo da forma que acredito ser melhor. Assim, se somos revolucionários, acreditamos na apreensão da realidade para, ao admirá-la, poder vê-la criticamente e assim, transformá-la.

Nos laboratórios de ensino, por não se tratar de turmas reais de cursos técnicos, esse sentido de ter a educação como forma de intervenção não se mostrou muito explícito, embora, ao abordar criticamente alguns assuntos, e ao apreender a realidade, esse sentido, pode-se dizer, esteve presente.

Acredito que também esteve presente no momento da observação das aulas no campo de estágio, porém, pela fragilidade como os assuntos foram abordados, havendo desmotivação da turma, esse sentido de intervenção talvez não tenha seguido o planejado pelo educador, gerando, na verdade, uma indiferença e não uma reflexão crítica por parte dos educandos em relação às realidades trabalhadas.

Nessa mesma linha, a abordagem crítica dos assuntos no campo de estágio ocorreu de forma tímida, não havendo, na maioria das vezes problematização das temáticas. Não havendo essa problematização, e não havendo diálogo com como os educandos se inserem na realidade e questões trabalhadas, não há estímulo a participação e nem geração de curiosidade. Os assuntos são vistos como puramente técnicos, não despertando interesse, sujeitos apenas à memorização.

Algo semelhante pode ter ocorrido em alguns dos laboratórios de ensino, embora o grupo de educandos fosse bem diferente. Percebi em alguns laboratórios, a falta de uma abordagem crítica e problematizações acerca de algumas temáticas, inclusive algumas eminentemente políticas e campos de grande disputa de poder, como ao que a temática de PANCS nos remete. Mas este foi um importante ponto levantado inclusive nas análises dos laboratórios, a necessidade de se problematizar e de provocar reflexões críticas.

No momento da regência, procurei trabalhar esse sentido de intervenção na realidade, partindo da que é comum aos estudantes, a realidade do CODAI. Foi feita uma proposta de intervenção no espaço físico do CODAI-Tiúma, a partir do que se

estava trabalhando enquanto assuntos. Infelizmente, não foi possível realizar a intervenção por falta de tempo para o planejamento e execução, já que dispomos de apenas poucos encontros. Mas atrelada à proposta de intervenção, pudemos gerar reflexões acerca da situação, a necessidade da intervenção, o que estava presente na proposta, o que geraria (impactos, negativos e positivos), enfim, uma reflexão crítica foi possível.

Isso está ligado à tomada consciente de decisões, também relacionada a educação enquanto prática ética. Sendo um campo ético, a educação, assim como o ser humano, apresenta possibilidades, de percepções, de comparações, de escolhas, de decisões, de valoração, de intervenção, bem como a possibilidade de ser antiético, percebendo isto enquanto transgressão.

O fazer docente está permeado de decisões. O que quero destacar é a necessidade de estas decisões serem tomadas de forma consciente, pois, sendo a educação uma forma de intervenção no mundo, certamente cada decisão terá consequências possíveis a este mundo. Decidir ser dialógico terá algumas consequências, que serão diferentes das originadas pela decisão de ser antidialógico.

Dessa forma, ao se escolher esta ou aquela metodologia, esta ou aquela referência, se estará construindo sua prática docente. Necessariamente isto precisa ser bem pensado, planejado, deve-se ter consciência das escolhas, entendendo a educação como processo de formação.

Não tenho certeza se todos os momentos dos laboratórios foram elaborados de forma consciente, na verdade, acredito que em alguns, houve apenas uma reprodução de certos modelos. O que pude presenciar também na observação das aulas no estágio, onde claramente algumas estratégias e atividades não tiveram esse cuidado de se escolher de forma consciente, e, em alguns momentos da regência também pude identificar que me faltou essa escolha consciente.

Nesse sentido, a reflexão crítica sobre a prática se mostra um importante saber à prática educativa, pois que, apenas olhando de forma crítica para o nosso fazer docente é que poderemos percebê-lo e mudá-lo verdadeiramente.

Nos laboratórios de ensino exercitamos um pouco disso, pois ao final de cada laboratório era promovida uma reflexão crítica acerca do mesmo. Foram momentos ricos, tanto para perceber a prática dos outros como a sua própria.

Já no campo de estágio, na observação das aulas, me parece que essa reflexão crítica está aquém do que poderia gerar uma real melhora na prática educativa do professor em questão. Aparentemente, essa reflexão não é feita. Não houve avaliação da disciplina, nem junto aos educandos, nem por parte apenas do educador. Outro elemento que expõe a não presença dessa reflexão, é que ao longo da disciplina não houve mudança na postura do educador, gerando desmotivação por parte da turma.

Não havendo a reflexão crítica, tanto não há como o educador melhorar sua prática, como não consegue perceber sua importância enquanto forma de intervenção no mundo.

Em relação à liberdade e autoridade, o que pude perceber nos laboratórios de ensino, foi, no geral, uma harmonia entre tais elementos, muito embora, devemos considerar a natureza da situação, percebendo enquanto uma simulação, um laboratório. Mesmo assim, foi possível perceber em algum laboratório, um certo desequilíbrio, pois, a meu ver, se não há estímulo à participação do educando, se não se constrói esse espaço, onde o educando se apropria da construção do conhecimento, esta está sendo uma prática autoritária.

No sentido oposto, no campo de estágio, o que pude perceber, foi uma outra distorção, o que Freire (2011) chamaria de licenciosidade. Pois em diversos momentos pude perceber o não controle do educador sobre o espaço pedagógico, em alguns momentos havendo inclusive atitudes desrespeitosas por parte de educandos.

Tanto uma distorção, como a outra, impossibilitam ao espaço pedagógico o equilíbrio necessário à construção do conhecimento.

A atividade dos laboratórios de ensino nos proporcionou pensar, planejar e executar uma aula, analisando esse processo, posteriormente, em coletivo. Enxergo como uma atividade muito rica, onde puderam ser trabalhados diversos elementos, como recursos didáticos, metodologias, e concepções que envolvem o fazer docente.

Através da reflexão crítica, pudemos analisar as escolhas de cada um ao longo do processo de construção da aula. Dessa forma, vimos o que funcionou, o que não, quais estratégias poderiam ter sido mais interessantes, assim como as posturas mais coerentes com a nossa concepção de educador crítico.

Da mesma forma, a experiência no campo de estágio me possibilitou um outro olhar sobre a prática docente, analisando-a a partir de um outro lugar. Isso me fez perceber criticamente diversos aspectos, procurando não fazer julgamento de valor, mas, na verdade, buscando compreender a realidade que se dá a prática docente. Isso não quer dizer que não destaquei questões que, sob minha ótica, são deficientes ou que precisam ser combatidas. Na verdade, por optar por uma visão crítica que não posso me mostrar indiferente diante de situações que identifico enquanto conservadoras, reacionárias, ou alienantes.

Por me perceber enquanto comprometido com a transformação social que vejo necessária uma análise crítica do que vivenciei, tanto no campo de estágio, como em sala de aula.

Embora compreenda a dificuldade encontrada muitas vezes na realidade da educação brasileira, seria fatalismo da minha parte aceitar simplesmente esse tipo de dificuldade. Aqui é onde se localiza a minha principal crítica em relação ao que vivenciei no campo de estágio. Embora o educador que acompanhei ao longo do Estágio II fosse reconhecidamente motivado a trabalhar questões envolvendo a contestação ao sistema, me foi perceptível a sua dificuldade em tornar o espaço pedagógico um lugar de curiosidade e construção coletiva do conhecimento.

Porém, embora com todas as contradições que pude perceber na prática do educador que acompanhei, avalio muito positivamente esta experiência. Pois é apenas diante da realidade que se pode haver uma reflexão crítica verdadeira, fora disso, resume-se a apenas verbalismos. É através de um olhar crítico sobre a realidade, e sobre suas contradições que me construo enquanto ser humano, e enquanto educador coerente como a minha forma de pensar, com a minha teoria, possibilitando a materialização em minha prática.

Muitos elementos se destacaram na experiência de regência, desde o exercício que é conseguir construir estratégias para gerar interesse por parte dos estudantes durante toda a aula (que, no caso, se estendia por um turno inteiro), até

a percepção que reafirma como o modelo da escola é desinteressante e limitador da criatividade e da curiosidade (quem em sã consciência acredita que há vontade de aprender num ambiente asséptico entre quatro paredes, sem movimento de qualquer tipo?).

Trago aqui a reflexão de que, se não houvesse tamanha pressão da sociedade em relação à “necessidade” de se frequentar a escola, quantas pessoas realmente se interessariam em frequentar tal instituição? A escola, pelo menos em seu modelo atual (que é praticamente um modelo atual secular), não estimula a construção do conhecimento, mas promove a alienação e o desinteresse pelo aprender. A forma como a escola é estruturada (ou desestruturada) acaba por provocar uma prática docente bancária, claro que há também aqui o fator de escolha política do educador, mas não podemos apontar o dedo para este como se a situação do ensino dependesse apenas de suas escolhas em sala de aula.

O que também me fica evidente ao longo dessas experiências dos Estágios Curriculares, é que existe muita expectativa e exigência sobre os educadores e educadoras, e, na verdade, deve ser exigido mesmo, afinal é deles a função explícita de formação dos sujeitos que serão responsáveis pelos caminhos futuros da humanidade. Mas é justamente por tamanha importância que, antes de tudo, é necessário que se proporcione a esses profissionais as estruturas necessárias para a sua dedicação a essa função, seja estrutura material, seja política e econômica. Construindo, dessa forma, uma educação comprometida com as pessoas, tanto as que a têm como profissão, como as que dela usufruem enquanto experiência de tomada de consciência, para então, pensar e construir uma outra possibilidade de sociedade, onde o direito à consciência e à transformação são ilimitados.

REFERÊNCIAS

CODAI – UFRPE. **Desenvolvido pelo Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas, Universidade Federal Rural de Pernambuco**. Apresenta informações gerais sobre a instituição. Disponível em: <<http://ww2.codai.ufrpe.br/>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

CODAI – UFRPE. **Curso Técnico em Agropecuária: plano de curso**. Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas, Universidade Federal Rural de Pernambuco. São Lourenço da Mata/PE, 2009.

CODAI – UFRPE. **Projeto Político Pedagógico**. Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas, Universidade Federal Rural de Pernambuco. São Lourenço da Mata/PE, 2004.

FERNANDES, Florestan. Formação de profissionais e especialistas nas faculdades de filosofia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, XXXVII, p. 227-233, jan./mar. 1962.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143 p.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. 3ª ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. 240p.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 168p.

APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro de Diagnóstico da Unidade Educativa

OBJETIVOS:

- Identificar as condições objetivas e subjetivas nas quais acontece o processo de ensino-aprendizagem nos campos formais e não formais;
- Identificar aspectos relevantes que caracterizam a cultura da organização/projeto no qual estão inseridos;
- Identificar aspectos relevantes da prática pedagógica e do acompanhamento nos processos de educação FORMAL E NÃO FORMAL;

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PROPOSTO

Obs.: Este roteiro é indicativo, construído a partir de referências bibliográficas e de reflexões em sala de aula, realizadas nas disciplinas de estágio, prática de ensino e gestão de unidades educativas. Além das questões abaixo elencadas, torna-se necessário registrar falas significativas, imagens e situações cotidianas relevantes.

Buscar realizar entrevistas com:

- Direção
- Educador/a
- Coordenação Pedagógica
- Educandos
- Administrativos
- Pais / comunidade

A) Caracterização da Organização

- Histórico
- Localização / Características do(s) território(s) ao qual se vincula
- Quantidade de turmas
- Quantidade de alunos / educadores / pessoal administrativo
- Perfil dos educadores e técnicos da instituição
- Turnos de funcionamento
- Estrutura Física
- Público / perfil das pessoas atendidas pelas ações educativas

B) Os documentos formais (PPI, PPP, Estatuto)

- Processo de elaboração do documento
- Concepções de ser humano, sociedade, educação, inclusão social (e outras que considerar importante)
- Missão
- Objetivos
- Diretrizes /eixos estratégicos
- Relação com a comunidade / relação com os beneficiários

- Avaliação e monitoramento das ações

C) A Gestão

- Conceção de gestão
- Processo de decisão
- Relações de poder
- Espaços de discussão e debate
- Financiamento
- Organização administrativa
- Parcerias / articulações
- Escolha dos dirigentes
- Planejamento estratégico
- Avaliação e monitoramento (elementos de realidade)

D) A Ação Educativa

- Relação da ação educativa com o contexto / realidade
- Projetos que desenvolve
- Estratégias de atuação / metodológicas
- Relação teoria e prática
- Relação educadores / educandos

Apêndice B – Plano de aula – Desenvolvimento local

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Marcus Vinícius Veloso Freire Farias

Disciplina: Estágio curricular I – ensino agrícola

Tempo de aula: 40 min.

Data: 24/07/2017

Curso: Licenciatura em Ciências Agrícolas Turma: LA1

Atividade: Laboratório de ensino

Tema: Desenvolvimento local

Conteúdos	Situação didática	Objetivos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Origem do conceito de desenvolvimento • Conceito de desenvolvimento local 	Divisão em grupos para conceitualizar desenvolvimento local. Uso do quadro. Exposição dialogada.	Construir o conceito de desenvolvimento local. Perceber a complexidade que envolve o termo desenvolvimento.	Formativa: pelo nível de participação dos estudantes. Exercício para casa. Continuada.

Referências: AMARO, Rogério Roque. Desenvolvimento Local. In: CATTANI, Antonio David; LAVILLE, Jean-Louis; GAIGER, Luiz Inácio; HESPANHA, Pedro. **Dicionário internacional da outra economia**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. P. 108-113.
 FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
 DE JESUS, Paulo. Desenvolvimento local. In: CATTANI, Antonio David (org.). **A outra economia**. Porto Alegre: Vaz Editores, 2003. p. 72-75.

Apêndice C: Plano de Aula - Regência

I. Plano de Aula: Data: 24/05/2018
II. Dados de Identificação: Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas- CODAI Docente: Francisco Antonio Neto Docentes do estágio curricular UFRPE: Rosane Suellen de Oliveira; Marcus Vinícius Freire Disciplina: Higiene e Saúde ambiental Turma: Técnico em Agropecuária – 1º período
III. Tema: Conhecendo a turma, o espaço que ocupamos e os conceitos de Rural, campo e cidade.
IV. Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Construir os conceitos de rural, campo e cidade;• Refletir criticamente sobre o espaço que ocupamos;• Conhecer e construir as propostas das aulas.
V. Conteúdo: <ul style="list-style-type: none">• Concepções dos espaços: rural e urbano• Conceitos: campo e cidade
VI. Recursos didáticos e metodologia: <ul style="list-style-type: none">• Quadro branco;• Tarjetas;• Utilização de músicas;• Material para elaborar a concepção de rural dos alunos (cartazes, canetas coloridas, colagens de revistas/jornais);• Caminhada na área externa à sala de aula.
VII. Avaliação: Continuada e participação durante a aula.
VIII. Bibliografia: <ul style="list-style-type: none">• DA PONTE, Karina Furini. (Re) pensando o conceito de rural. Revista Nera. Presidente Prudente, ano 7, n. 4. Jan./Jul. 2004. p. 20-28.• MARQUES, Marta Inez Medeiros. O conceito de espaço rural em questão. Terra Livre. São Paulo, ano 18, n.19. Jul./dez. 2002. p. 95-112.• CALLOU, Angelo Brás; SILVA, Aleksander Victor Galdino. Comunicação e meio rural contemporâneo na formação universitária: a experiência da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Brasil. Razón e Palabra. n. 87, jul./set. 2014.

Apêndice D: Plano de Aula – Regência

I. Plano de Aula: Data: 21/06/2018
II. Dados de Identificação: Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas- CODAI Docente: Francisco Antonio Neto Docentes do estágio curricular Ufrpe: Rosane Suellen de Oliveira; Marcus Vinícius Freire Disciplina: Higiene e Saúde ambiental Turma: Técnico em Agropecuária – 1º período
III. Tema: O que é Agroecologia? A importância da Agroecologia para a agricultura familiar camponesa.
IV. Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Identificar as interações e diferenças entre os conceitos de agricultura agroecológica, agricultura orgânica, agricultura biodinâmica, permacultura.• Construir coletivamente um esquema que represente “O que é a Agroecologia” e os elementos do que ela representa para as famílias do campo;• Elaborar o plano de intervenção na área externa, baseado na agroecologia.
V. Conteúdo: <ul style="list-style-type: none">• Conceitos de agriculturas de base ecológica, com destaque à agroecologia e outras práticas que as circundam;• Benefícios da Agroecologia para a agricultura familiar.
VI. Recursos didáticos e metodologia: <ul style="list-style-type: none">• Quadro branco• Tarjetas• Utilização de vídeos• Boletins de experiências agroecológicas diversas. <p>Metodologias:</p> <ul style="list-style-type: none">• Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca da Agroecologia• Divisão em grupos para refletir sobre os boletins de experiências agroecológicas;• Desenho coletivo do esquema “O que é Agroecologia?”;• Caminhada na área externa;
VII. Avaliação: Avaliação continuada e participação durante a aula.
VIII. Bibliografia: <ul style="list-style-type: none">• CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Agroecologia: Alguns conceitos e princípios. 1 ed. Brasília: MDA/SAF, 2004. v 1. 24p.• CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova extensão rural. In: Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre, v.1, n.1, p.16-37, jan./mar. 2000.• GLIESSMAN, Stephen R. Agroecologia: Processos ecológicos em agricultura sustentável. Segunda Edição. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.• HECHT, Susanna. A evolução do pensamento agroecológico. In edição de Miguel Altieri: Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável. Guaíba: Agropecuária, 2002.• MOREIRA, R. M. Da Hegemonia do Agronegócio à Heterogeneidade restauradora da Agroecologia: Estratégias de Fortalecimento de Transição Agroecológica na Agricultura Familiar Camponesa do Programa de Extensão Rural Agroecológica de Botucatu e Região – Progera. Tese (Programa Agroecologia, Sociologia e Desenvolvimento Rural Sustentável) – Universidad de Córdoba, 2012.• SEVILLA GUZMÁN, E. As bases sociológicas da agroecologia. In: Encontro Internacional sobre Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Primeiro, julho de 2001, Botucatu. Anais em CD.,v.1, 2001.

ANEXOS

Anexo A – Plano de Aula – Introdução à Parasitologia

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Professor: Caio Felipe Cavalcanti de Andrade Gomes

Data: 24 de julho de 2017

Disciplina: Parasitologia Veterinária

Turma: SV-3 – 3º período

Tema: Introdução a Parasitologia

Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Material Didático	Avaliação
<ul style="list-style-type: none">Reconhecer os conceitos de Parasitologia e epidemiologiaIdentificar os principais tipos de Parasitos e HospedeirosEntender a ação dos ParasitosSaber sobre as nomenclaturas dos parasitos	<ul style="list-style-type: none">Conceitos da parasitologia e epidemiologiaTipos de Parasitos e HospedeirosAção do parasito no hospedeiroNomenclatura das espécies parasitárias	<ul style="list-style-type: none">Brainstorm: Reconhecimento dos conhecimentos préviosAula DialogadaApresentação em Power PointProvocação dos alunosDistribuição de Resumo do ConteúdoAtividade para a aula seguinte	<ul style="list-style-type: none">PilotoQuadroProjetorResumo do conteúdo	<ul style="list-style-type: none">Avaliação continuadaParticipação em salaQuestionar aos alunos seus aprendizados com a aula (Comparar com atividade inicial)

Referencias: Básica

Monteiro, Silvia Gonzalez. "Parasitologia na medicina veterinária." *São Paulo: Roca* (2011).

Complementar:

Foreyt, William J. *Parasitologia Veterinária-Manual de Referência*. Editora Roca, 2005.

Rey, Luís. *Parasitologia médica*. Guanabara Koogan, 2005.

Anexo B – Plano de aula – Manual de preenchimento para emissão de guia de trânsito animal de equídeos

I. Plano de Aula:
II. Dados de Identificação: Universidade Federal Rural de Pernambuco Professora: Xênia Moara Teixeira de Santana Lima Data: 10/07/2017 Disciplina: Saúde pública e sanidade animal Turma: SV1 - 9º Período
III. Tema: Manual de preenchimento para emissão de guia de trânsito animal de Equídeos.
IV. Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Entender o trânsito animal e sua importância epidemiológica;• Associar ao conceito de saúde única;• Reconhecer as instruções para a movimentação de equídeos;• Debater e solucionar problemáticas acerca do assunto;• Construir um exemplo de GTA.
V. Conteúdo: <ul style="list-style-type: none">• Conceito de trânsito de animais;• Conceito de GTA;• Conceito de Saúde única;• Instrução para preenchimento da GTA para trânsito de equídeos;• Preenchimento de GTA.
VI. Recursos didáticos e metodologia: <ul style="list-style-type: none">• Apresentação em power point;• Aula dialogada;• Uso do quadro;• Uso do piloto;• Atividade de avaliação ao final da aula;
VII. Avaliação: <ul style="list-style-type: none">• Atividade de preenchimento da GTA com o propósito formativo.• Participação em sala.
VIII. Bibliografia: Básica - MAPA, Manual de preenchimento para emissão de guia de trânsito animal de equídeos. Versão 19.0 Complementar - Site do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.

Anexo C – Plano de aula – Introdução à piscicultura

UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco -/- CODAI – Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas.

Curso: Técnico em Agropecuária -/- 4º Período -/- Disciplina: Piscicultura.

Docente: Jasiel Lima.

Aula I: Introdução à Piscicultura. **Plano de aula** São Lourenço da Mata, 24/07/2017.

Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Materiais	Avaliação
Perceber conceito e importância da Piscicultura.	Conceitos e importância da aquicultura.	Pesquisa rápida, importância do peixe na alimentação e breve histórico da piscicultura, leitura de gráfico e tabela.	Quadro, piloto, notebook projetor, e atividade.	* Continuada e processual. * Observação na interação com o assunto e participação na aula. * Questionamento/ resposta. * Capacidade de resumo de aula, com proposição de atividade.
Diferenciar Piscicultura continental e costeira.	Introdução à piscicultura continental e costeira.	Exposição de imagens, questionamento e dialogo.		
Visualizar um tipo de sistema integrado de criação.	Introdução a sistema integrado de criação.	Exposição de imagens, questionamento e dialogo.		
Refletir sobre Pacote tecnológico.	Pacote tecnológico.	Questionamento, leitura texto e dialogo.		
Observar as Principais espécies cultivadas no Brasil.	Alusão as principais espécies cultivadas no Brasil.	Leitura de gráfico e dialogo.		
Focalizar produção sustentável.	Produção sustentável.	Dialogo sobre produção sustentável.		

Referências:

- **Brasil. Ministério da Saúde.** Secretaria de Atenção à Saúde. Guia alimentar para a população brasileira : promovendo a alimentação saudável / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, . – Brasília : Ministério da Saúde, 2008. 210 p. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos).
- **MPA – MINISTERIO DA PESCA E AQUICULTURA. 1º Anuário Brasileiro da Pesca e Aquicultura.** Associação cultural e educacional do brasil – ACEB. Rio de Janeiro. 2014.
- **SOARES, Karoline Mikaelle de Paiva. GONÇALVES Alex Augusto. Qualidade e segurança do pescado Seafood quality and safety.** Revista do Instituto Adolfo Lutz (Impresso). Rio Grande do Norte. 2012.
- **BRASIL** food ingredients. **Propriedades Funcionais das Proteínas do Peixe.** <http://www.revista-fi.com/materias/100.pdf>. Brasil. 2009.
- **VINATEA, Luis.** Aquicultura Evolução Histórica. Revista Panorama da Aquicultura. <http://www.panoramadaaquicultura.com.br/paginas/Revistas/30/evolucao.asp> - Visitado em 23/07/2017.
- **FAO. El estado mundial de la pesca y la acuicultura 2016.** Contribución a la seguridad alimentaria y la nutrición para todos. Roma. 224 pp. 2016.

- <http://peru.oceana.org/es/blog/claves-para-entender-el-manejo-de-la-pesqueria-de-anchoveta> - Visitado em 23/07/2017.
- REYNOL, Fabio. Aquicultura brasileira cresce 123% em dez anos. **Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária** Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. São Paulo. 2016 <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/18797150/aquicultura-brasileira-cresce-123-em-dez-anos> - Visitado em 23/07/2017.
- ARCE, Álvaro. EL COMERCIO. Quota de pesca da anchova será 2,8 milhões de toneladas. Peru. 2017. <http://elcomercio.pe/economia/cuota-pesca-anchoveta-sera-2-8-millones-toneladas-422744?foto=2> - Visitado em 23/07/2017.
- PERU, 2016. Oceana Protegiendom los Océanos del mundo. Chaves para compreender a gestão da pesca do biqueirão. Peru. 2016. <http://peru.oceana.org/es/blog/claves-para-entender-el-manejo-de-la-pesqueria-de-anchoveta> - Visitado em 24/07/2017.
- PERU, 2017. Oceana Protegiendom los Océanos del mundo. Como é a anchoveta peruana no mar? Resumimos as conclusões de IMARPE. Peru. 2017. <http://peru.oceana.org/es/blog/como-esta-la-anchoveta-en-el-mar-peruano-resumimos-los-hallazgos-de-imarpe> - Visitado em 24/07/2017.
- Google imagens.

Anexo D – Plano de aula – Introdução à educação para as relações étnico-raciais

Universidade Federal Rural de Pernambuco

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

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

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

Tempo de aula: 40 min.

Rosane Suellen de Oliveira

Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Avaliação
Introduzir o conceito das relações étnico raciais e sua importância na educação.	- Legislação que rege a EREER; - 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 EREER nas ciências agrárias.	- Demandas da Educação; - Práticas de EREER 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 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/11645.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.

Anexo E – Plano de aula – Introdução ao Diagnóstico Rural Participativo-DRP e às ferramentas participativas

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO CURSO:

Licenciatura em ciências agrícolas Turma: 4º

DISCIPLINA: Extensão rural Tempo: 40 min

Rubencie Maria de Freitas Aula 1:

Introdução ao Diagnostico rural participativo-DRP e as ferramentas participativas

OBJETIVOS	CONTEÚDO	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO
Apresentar o DRP como uma metodologia participativa dentro extensão rural;	<p>Conceito de DRP e suas vantagens;</p> <p>Os diferentes níveis de participação;</p> <p>Princípios Básicos do Diagnóstico Rural Participativo;</p> <p>Os 7 Passos na Preparação de um DRP;</p> <p>Prosseguimentos ao processo de DRP;</p> <p>No trabalho de campo a apresentação à comunidade;</p>	<p>-Aula dialogada;</p> <p>-Apresentação em power point;</p> <p>-Elaboração de trabalhos em duplas;</p> <p>-Apresentações dos trabalhos em grande grupo;</p>	<p>-Observação da participação em sala de aula;</p> <p>-Apresentação das duplas;</p>
Apresentar ferramentas participativas utilizadas no DRP.	<p>Ferramentas participativas;</p> <p>Análise, documentação e apresentação do DRP.</p>		

REFERÊNCIAS

VERDEJO, M. E. DIAGNOSTICO RURAL PARTICIPATIVO: guia prático; revisão e adequação de COTRIM, D.; RAMOS, L. Brasília: MDA / Secretaria da Agricultura Familiar, 2010.

Anexo F – Plano de aula – Pragas urbanas

Disciplina: Biologia
 Tema: Pragas Urbanas
 Professora: Surana Maria Silva de Araujo
 Turma: 9º ano do ensino fundamental
 Tempo de aula: 40 min
 Data: 07/08/2017

Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Material Didático	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conceito de Pragas Urbanas • Identificar as principais Pragas Urbanas • Conhecer sobre a biologia e o comportamento das Pragas Urbanas que mais se destacam na nossa sociedade (ratos e baratas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de Pragas Urbanas • Espécies de Pragas Urbanas mais comuns • Biologia e comportamento das Pragas Urbanas que mais se destacam (ratos e baratas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os conhecimentos prévios • Aula dialogada • Apresentação em Power Point • Distribuição de imagens • Distribuição de um breve resumo • Apresentação de um vídeo 	<ul style="list-style-type: none"> • Projetor • Vídeo • Banners • Imagens (recortes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação continuada • Participação em sala • Abordagem dos alunos sobre o tema apresentado • Atividade para próxima aula

Referencias Bibliográficas:

Básica: www.mpspragas.com.br

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

Anexo G – Plano de aula – Plantas alimentícias não convencionais-PANCs

I. Plano de Aula: Data: 28/11/2017
II. Dados de Identificação: 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
III. Tema: - Plantas Alimentícias não convencionais-PANCs
IV. Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Compreender novos conceitos trabalhados na atualidade dentro da agroecologia;• Entender as diferenças entre plantas alimentícias não convencionais e plantas alimentícias convencionais;• Estimular o interesse da incorporação de novos alimentos não convencionais na dieta dos alunos;• Sensibilizar os alunos a respeito da importância da alimentação saudável e diversificada.
V. Conteúdo: <ul style="list-style-type: none">• Conceito de PANC de acordo com Dr. Valdey Kinupp;• Formas de consumo das PANC;• Importância da relação entre planta e a cultura alimentar;• Identificação de partes alimentícias não convencionais;• Identificação de plantas alimentícias não convencionais.
VI. Desenvolvimento do tema: <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 término será realizado um experimento da produção de suco de um PANC.</p>
VII. Recursos didáticos: <ul style="list-style-type: none">• Data show;• Caixa de som;• Copos descartáveis;• Suco de palma com capim santo e limão;• Tinguensai• Folhas de taioba;• Computador;
VIII. Avaliação: <p>Avaliação continuada e participação durante a aula.</p>
XIX. Bibliografia: <p>RANIERI, G.R.;BORGES, F.; NASCIMENTO, V.; GONÇALVES, J.R. Guia prático sobre PANCs: plantas alimentícias não convencionais. Instituto Kairós,Ed.1,São Paulo,2017.</p> <p>Projeto PANCs.avi, Acesso em<:https://www.youtube.com/watch?v=P1rQIn9IZM0&t=1579s>Disponível em:27 de Nov. de 2017.</p>

Anexo H – Plano de aula – Principais diferenças entre os Caprinos e Ovinos e do exterior dos Zebuínos e Taurinos

I. Plano de Aula:

II. Dados de Identificação:

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

III. Tema: Principais diferenças entre os Caprinos e Ovinos e do exterior dos Zebuínos e Taurinos.

IV. Objetivos:

- Entender o as diferenças entre os caprinos e ovinos;
- Entender as principais diferenças físicas entre os Taurinos e zebuínos;
- Reconhecer a importância do tema para o bem estar dos animais, para o sucesso e sustentabilidade na criação;

V. Conteúdo:

- Diferenças entre caprinos e ovinos;
- Principais diferenças físicas dos zebuínos e taurinos;
- Instrução para realização das atividades em sala;

VI. Recursos didáticos e metodologia:

- Apresentação em power point;
- Aula dialogada;
- Uso do quadro;
- Uso do piloto;
- Uso de imagens;
- Uso de massa de modelar;
- Atividade de avaliação durante a aula.

VII. Avaliação:

- Atividade de identificação dos caprinos e ovinos com auxílio de imagens.
- Atividade com massa de modelar para identificação das principais diferenças entre os taurinos e zebuínos.
- Participação em sala.

VIII. Bibliografia:

TORRES, G. C. V. Bases para o Estudo da Zootecnia. Centro Editorial e Didático da Didático da UFBA. Salvador, 1990.

Anexo I – Plano de aula – Caprinos e Ovinos

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
Licenciatura em Ciências Agrícolas
Curso Técnico em Agropecuária

Disciplina : Zootecnia Geral

Assunto: Caprinos e Ovinos

Professora: Silvânia Pirangê Silvino Gomes

Período: 1º

Data: 16/01/2018

OBJETIVO	CONTEÚDOS	METODOLOGIA	RECURSOS	AVALIAÇÃO
Exemplificar aspectos visuais sobre o semiárido Pernambucado.	Imagens sobre o Semiárido pernambucano e o mapa de PE.	Instigar os alunos a relatarem seus conhecimentos prévios.	Apresentação em Power Point de Imagens do semiárido Pernambucano e de raças nativas e estrangeiras que vivem no Brasil.	Através de perguntas relacionadas ao assunto , através de uma dinâmica de grupo.
Apresentar as diferenças entre Ovinos e Caprinos.	Principais diferenças físicas e comportamentais entre Caprinos e Ovinos.	Aula dialogada através da exposição de imagens .		
Apresentar as raças, após a consulta prévia dos conhecimentos dos alunos.	Raças que mais acometem o Brasil.	Apresentação de material para explicar sobre o assunto introdutório de Zootecnia geral.	Livros sobre a cultura da caprinovinocultura.	
	Identificação da idade dos animais pela dentição.	Fechamento com uma dinâmica em grupo .		

REFERÊNCIAS

- www.embrapa.br
- Manejo básico de ovinos e caprinos: guia do educador. Guimarães, Clóvis; Rodrigues Ataíde Júnior, Josvaldo. SEBRAE, 2010
- Trabalhador na caprinocultura: Sanidade. SEBRAE-PE, SENAR-PE. 2001. Selmo Fernando Alves, Francisco; Araújo Barbosa, Joselito; Ricardo Vieira Alves, Luiz.
- Acco-sc.com.br

DADOS DO ESTAGIÁRIO

- Curso de origem: Medicina Veterinária
- Endereço: Rua José de Holanda, 824, ap. 602-A, Torre, Recife/PE.
- Telefone: (81) 3226 2577
- E-mail: mvincius.vff@gmail.com

Recife, _____ de _____ de _____.

Estagiário

Orientadora supervisora do estágio