

UFRRJ

INSTITUTO DE AGRONOMIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS
PROFESSORES DO IFAM - *CAMPUS SÃO GABRIEL DA*
CACHOEIRA: UM ESTUDO DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS
QUE FUNDAMENTAM SUA PRÁTICA DOCENTE**

JOSIANI MENDES SILVA

2011



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

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS
PROFESSORES DO IFAM - CAMPUS SÃO GABRIEL DA
CACHOEIRA: UM ESTUDO DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS
QUE FUNDAMENTAM SUA PRÁTICA DOCENTE**

JOSIANI MENDES SILVA

Sob a Orientação da Professora Doutora

Miriam de Oliveira Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, área de concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Fevereiro de 2011

371.820897

S586o

T

Silva, Josiani Mendes, 1966-.

Organização do trabalho pedagógico dos professores do IFAM - Campus São Gabriel da Cachoeira: um estudo das concepções pedagógicas que fundamentam sua prática docente / Josiani Mendes Silva - 2011.

119 f.: il.

Orientador: Miriam de Oliveira Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 97-102.

1. Índios - Educação - Amazônia - Teses.
2. Professores - Formação - Amazônia - Teses.
3. Planejadores (educação) - Amazônia - Teses. I. Santos, Miriam de Oliveira, 1964-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

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

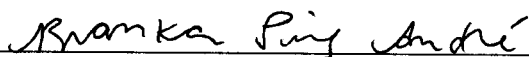
JOSIANI MENDES SILVA

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

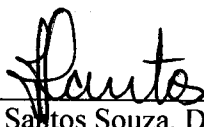
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 04/02/2011.



Miriam de Oliveira Santos, Dra. UFRRJ



Bianka Pires Andre, Dra. UENF



José dos Santos Souza, Dr. UFRRJ

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pois sem Ele, nada seria possível.

Ao meu amor João Batista Ferreira Souza da Silva, que esteve comigo em todos os momentos na minha busca pelo conhecimento.

Aos meus pais, Luiz Braz da Silva e Elza Mendes da Silva (*in memoriam*), por me fazerem acreditar que só a educação poderia transformar minha vida.

À minha tia Ailde Mendes, grande mestra e incentivadora que, através de seu exemplo, sempre foi, e continuará sendo, minha grande inspiradora e incentivadora.

Ao profº Dr. Rosala Garzuze (*in memoriam*), ex-presidente do Instituto Neo-Pitagórico-Curitiba-PR, mestre dos mestres, pelo seu exemplo, sua grande sabedoria que me impulsionou a trilhar o caminho do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a ti, meu Deus, por todas as bênçãos que me destes e por aquelas que sei que ainda virão.

À minha orientadora prof^a. Dr^a. Miriam de Oliveira Santos, por sua presença, apoio e ensinamentos em todos os momentos.

Aos queridos professores Gabriel Santos e Sandra Sanches, por acreditarem na educação como uma força transformadora e ousarem encontrar caminhos nesse sentido, quebrando paradigmas.

A todos os professores, representados na pessoa do professor Doutor José dos Santos Souza, que muito contribuíram com a minha formação.

A todos os profissionais do PPGEA, Nilson Brito de Carvalho, Marise Setúbal Sampaio, Cristina Oliveira do Nascimento, Luiz Wanderley de Moura Brito e Paulo Ferreira Geraldo, que muito trabalharam para que fizéssemos nossos estudos com tranquilidade e descontração.

Aos amigos companheiros do mestrado, com quem partilhei um momento muito especial da minha vida, em especial ao colega Manoel dos Santos, que foi muito solidário ajudando a todos nós, seus colegas de mestrado, enviando os materiais de ensino por e-mails.

Aos meus colegas professores do IFAM - *Campus* São Gabriel da Cachoeira que, direta ou indiretamente, contribuíram com mais este passo na minha vida, em especial a pedagoga Lygia Gottgroy Fraga Zigolis Filha de Oliveira e ao professor Ruy Alberto Melgueiro, que muito me ajudaram nesse processo.

A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.
(Paulo Freire)

Só pela escola se poderá solver o inquieto, inadiável problema da Paz. — A escola, em sua missão superna, é o grande núcleo onde se formam e educam as células conscientes da humanidade.
(Dario Vellozo)

RESUMO

SILVA, Josiani Mendes. **Organização do trabalho pedagógico dos professores do ifam - Campus São Gabriel da cachoeira:** um estudo das concepções pedagógicas que fundamentam sua prática docente. Seropédica, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ. 2010. 136 p. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* São Gabriel da Cachoeira situa-se no alto Rio Negro, Amazonas, onde convivem povos indígenas de várias etnias com diferentes línguas, usos, costumes e tradições. Entre os muitos desafios que estão postos a este *campus* para a construção de uma educação para todos, que possibilite acesso aos conhecimentos universais e valorize, ao mesmo tempo, as práticas e saberes tradicionais das populações indígenas, está o da qualificação dos professores em planejar a mediação da construção do processo ensino-aprendizagem de alunos indígenas, no mesmo espaço escolar de outros alunos não indígenas. O estudo aqui proposto teve por objetivo investigar quais concepções pedagógicas os professores utilizam como base para a organização do seu trabalho pedagógico. Trata-se de uma pesquisa descritiva caracterizada como um estudo de caso, realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* São Gabriel da Cachoeira, com onze professores do Curso Técnico em Agropecuária, os quais ministram disciplinas da área técnico-profissionalizante em comunidades indígenas, assim como no *campus*. Realizamos a coleta de dados a partir de quatro etapas de trabalho: Etapa 1: fizemos uma pesquisa bibliográfica, onde houve o respaldo do embasamento teórico nos autores que tratam das questões pertinentes ao presente estudo; Etapa 2: realizamos a pesquisa de campo com os professores do curso Técnico em Agropecuária, por meio de questionários sobre as concepções pedagógicas em sua prática escolar, bem como sobre o seu perfil profissional; Etapa 3: analisamos seus planos de ensino, os quais nos permitiram observar como planejavam sua prática pedagógica, através dos procedimentos metodológicos, os recursos que seriam utilizados para as aulas e os instrumentos de avaliação; Etapa 4: utilizamos a observação participante para descrever a participação desses professores na construção do Projeto Político Pedagógico do *campus*. O material coletado foi interpretado a partir do marco teórico adotado onde utilizamos a análise de conteúdo para esse fim. Ao procurarmos conhecer como os professores organizaram, tanto seu trabalho pedagógico, como o Projeto Político Pedagógico do *campus*, percebemos que os mesmos não entendem que há uma relação entre educação e sociedade, em consequência, não possuem um entendimento do sentido da educação para a sociedade em que o *campus* está inserido e, portanto, não existe uma concepção pedagógica definida que fundamente a organização de seu trabalho pedagógico. Para atender a diversidade etno-pluri-cultural dessa região, viabilizando um modelo de educação diferenciada, a atualização permanente é uma necessidade fundamental e inequívoca, portanto, enfatizamos a importância dessa formação para promover o desenvolvimento contínuo dos professores, com ações que o levem a investigar, pesquisar e interagir, possibilitando a ampliação de seus conhecimentos e a superação, tanto de sua concepção em relação à educação, quanto dos desafios e problemas do seu cotidiano escolar.

Palavras-chave: Trabalho Pedagógico; Planejamento; Formação de professores.

ABSTRACT

SILVA, Josiani Mendes. **Organization of work of teachers teaching the IFAM - campus são gabriel da cachoeira**: a study of the pedagogical assumptions that underlie their teaching practice. Seropédica, Federal Rural University of Rio de Janeiro, RJ. 2011. 136 p. (Dissertation, Masters in Agricultural Education).

The Federal Office for Education, Science and Technology of the Amazon - Campus São Gabriel da Cachoeira is located in the upper Rio Negro, Amazon, where indigenous people live in various ethnic groups with different languages, traditions, customs and traditions. Among the many challenges that are brought to this campus for the construction of an education for all, enabling universal access to knowledge and value, while the practices and traditional knowledge of indigenous peoples, is the qualification of teachers in planning mediation of construction of the teaching-learning of indigenous students at the school even other non-indigenous students. The study presented here aimed to investigate which pedagogical concepts teachers use as a basis for organizing their pedagogical work. This is a descriptive characterized as a case study, conducted at the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Amazon - Campus São Gabriel da Cachoeira, with eleven professors from the Technical Course in Agriculture, which administer the technical disciplines in-vocational education in indigenous communities, as well as on campus. We collected data from four phases of work: Step 1: We did a literature search, which was backed by the theoretical background on the authors to address issues relevant to this study; Step 2: We performed the fieldwork with the course faculty Farming Technician, through questionnaires on educational concepts in school practice as well as on their professional profile; Step 3: analyze their teaching plans, which allowed us to observe how they planned their teaching practice through methodological procedures, the resources that would be used for lessons and evaluation tools; Step 4: We used participant observation to describe the involvement of teachers in the construction of Project Political campus. The material was interpreted from the theoretical framework adopted in which content analysis was used for this purpose. In seeking to understand how teachers organized both his pedagogical work, such as the Educational Policy Project of the campus, we realize that they do not understand that there is a relationship between education and society, therefore, have no understanding of the meaning of education to society where the campus is inserted and therefore there is a pedagogical concept defined the reasons for organizing their pedagogical work. To meet the multi-ethno-cultural in that region, allowing a differentiated model of education, constant updating is a fundamental need and unambiguous, and therefore stress the importance of such training to promote the continuous development of teachers, with actions that lead to investigate, search and interact, enabling the expansion of their knowledge and resilience, both in its design in relation to education, the challenges and problems of their everyday school life.

Key words: Pedagogical Work, Planning, Training of teachers.

LISTA DE ABREVIATÖES

APIARN	associaçãõ de professores indígenas do alto rio negro
APM	associaçãõ de pais e mestres
ATARN	associaçãõ dos técnicos agrícolas do rio negro
AEITYM	associaçãõ das escolas indígenas tukano yepa mahsã
CEB	cãmara de educaçãõ básica
CEEI/AM	conselho estadual de educaçãõ escolar indígena do estado do amazonas
CEFET	centro federal de educaçãõ tecnológica
CEFET-AM	centro federal de educaçãõ tecnológica do amazonas
CGE	coordenaçãõ geral de ensino
CGEAP	coordenaçãõ de gestão educacional e apoio pedagógico
CNE	conselho nacional de educaçãõ
CETAM	centro de educaçãõ tecnológica do amazonas
COIAB	coordenaçãõ das organizações indígenas da amazônia brasileira
CONEAF	conselho nacional das escolas agrotécnicas federais
COPIARN	conselho dos professores indígenas do alto rio negro
EAD	educaçãõ à distância
EAF-MANAU	escola agrotécnica federal de manaus
EAF-SGC	escola agrotécnica federal de sãõ gabriel da cachoeira
EIBC	escola baniwa e coripaco, no rio içana
FAPEAM	fundaçãõ de amparo à pesquisa no estado do amazonas
FAT	fundo de amparo ao trabalhador
FIOCRUZ	fundaçãõ oswaldo cruz
FOIRN	federaçãõ das organizações indígenas do rio negro
FUNAI	fundaçãõ nacional do índio
IBAMA	instituto brasileiro do meio ambiente e dos recursos naturais renováveis
IBGE	instituto brasileiro de geografia e estatística
IER	educaçãõ rural do amazonas
IFAM-SGC	instituto de educaçãõ, ciênciã e tecnologia do amazonas – <i>campus sãõ gabriel da cachoeira</i>
IPOL	instituto de investigaçãõ e desenvolvimento de políticas linguísticas
ISA	instituto socioambiental
JCA	programa jovem cientista amazônida
LDBEN	lei de diretrizes e bases da educaçãõ nacional
MEC	ministério da educaçãõ e cultura
MJ	ministério da justiça
ONGS	organizações nãõ governamentais
OTP	organizaçãõ do trabalho pedagógico
PIBIC JR	programa institucional de bolsas de iniciaçãõ científica júnior
PDI	plano de desenvolvimento institucional
PIR	plano de implementaçãõ da reforma da educaçãõ profissional
PPC	projeto pedagógico de curso
PPP	projeto político pedagógico
PRDIS	programa regional de desenvolvimento sustentável do alto rio negro
PROEJA	programa de educaçãõ de jovens e adultos
PROEP	programa de expansãõ da educaçãõ profissional
RCNE/Indígena	referencial curricular nacional para as escolas indígenas

SECAD	secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade
SEDUC	secretaria estadual de educação e cultura
SEF	secretaria de educação fundamental
SEMEC	secretaria municipal de educação e cultura
SEMED	secretaria municipal de educação e desporto
SEMTEC	secretaria de educação média e tecnológica
SETEC	secretaria de educação tecnológica
SUFRAMA	superintendência da zona franca de manaus
UEA	universidade estadual do amazonas
UFAM	universidade federal do amazonas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA NO ESTADO DO AMAZONAS	6
Figura 2: SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA NO BRASIL	7
Figura 3: ALTO E MÉDIO RIO NEGRO: POVOADOS	10
Figura 4: FUNÇÃO DO PPP	34
Figura 5: CONSTITUIÇÃO DO PPP	36
Figura 6: CARACTERÍSTICAS DO PPP	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: GRADUAÇÃO DOS PROFESSORES E DISCIPLINA QUE LECIONAM	53
Quadro 2: TITULAÇÃO MÁXIMA DOS PROFESSORES	55
Quadro 3: ENTENDIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	60
Quadro 4: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ELECADOS NOS PLANOS DE ENSINO	78
Quadro 5: RECURSOS DIDÁTICOS ELECADOS NOS PLANOS DE ENSINO	81
Quadro 6: INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO ELECADOS NOS PLANOS DE ENSINO	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O CONTEÚDO	62
Tabela 2: RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O MÉTODO	64
Tabela 3: ATIVIDADES MAIS PRESENTES EM SALA DE AULA	66
Tabela 4: O PAPEL DA ESCOLA.....	67
Tabela 5: CONTEÚDOS DE ENSINO	69
Tabela 6: MÉTODOS DE ENSINO	71
Tabela 7: RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	73
Tabela 8: PRESSUPOSTOS DE APRENDIZAGEM.....	75

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	52
GRÁFICO 2: TEMPO DE FORMAÇÃO.....	54
GRÁFICO 3: TITULAÇÃO DOS PROFESSORES	55
GRÁFICO 4: TITULAÇÃO POR ÁREA.....	56
GRÁFICO 5: TEMPO DE MAGISTÉRIO.....	57
GRÁFICO 6: CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO	57
GRÁFICO 7: VÍNCULO COM O <i>CAMPUS</i> SGC.....	58
GRÁFICO 8: RELAÇÃO COM A PROFISSÃO DOCENTE	59
GRÁFICO 9: VISÃO SOBRE O PLANEJAMENTO	61
GRÁFICO 10: PRIORIDADES EM RELAÇÃO AO CONTEÚDO	63
GRÁFICO 11: RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O MÉTODO DE ENSINO	65
GRÁFICO 12: ATIVIDADES PRESENTES EM SALA DE AULA	66
GRÁFICO 13: CONCEPÇÃO SOBRE O PAPEL DA ESCOLA	68
GRÁFICO 14: CONCEPÇÃO SOBRE OS CONTEÚDOS DE ENSINO	70
GRÁFICO 15: CONCEPÇÃO EM RELAÇÃO AOS MÉTODOS DE ENSINO	72
GRÁFICO 16: RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	74
GRÁFICO 17: PRESSUPOSTOS DE APRENDIZAGEM.....	76
GRÁFICO 18: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES	76
GRÁFICO 19: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS MAIS PRESENTES NOS PLANOS DE ENSINO.....	79
GRÁFICO 20: RECURSOS DIDÁTICOS MAIS PRESENTES NOS PLANOS DE ENSINO	82
GRÁFICO 21: INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO MAIS PRESENTES NOS PLANOS DE ENSINO	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 CONTEXTUALIZAÇÃO	6
1.1 Educação Escolar Indígena No Alto Rio Negro	10
1.2 Um Curso profissionalizante em São Gabriel da Cachoeira	16
1.3 Curso Técnico em Agropecuária	21
1.4 A Transformação de Escola Agrotécnica em um <i>Campus</i> do IFAM	23
2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	27
2.1 Fundamentos do Planejamento	30
2.2 Projeto Político-Pedagógico	33
2.3 Plano de Ensino	38
3 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS.....	42
3.1 Tendência Liberal	43
3.1.1 Tendência liberal tradicional.....	44
3.1.2 Tendência liberal renovadora progressiva.....	45
3.1.3 Tendência liberal renovadora não diretiva	46
3.1.4 Tendência liberal tecnicista	47
3.2 Tendência Progressista	48
3.2.1 Tendência progressista libertadora	49
3.2.2 Tendência progressista libertária.....	49
3.2.3 Tendência progressista crítico-social dos conteúdos	50
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	52
4.1 Perfil dos Sujeitos.....	52
4.1.1 Formação acadêmica.....	52
4.1.2 Graduação e disciplinas que lecionam.....	53
4.1.3 Tempo de formação	54

4.1.4 Titulação	55
4.1.5 Tempo de docência	56
4.1.6 Cursos de aperfeiçoamento em educação	57
4.1.7 Vínculo com o IFAM-SGC	58
4.1.8 Relação com a profissão	58
4.2 Trabalho Pedagógico	59
4.2.1 O que entendem por trabalho pedagógico	59
4.2.2 Visão sobre o planejamento	61
4.2.3 Relação com o conteúdo	62
4.2.4 Relação com o método	64
4.2.5 Atividades mais presentes em sala de aula	65
4.3 Concepção Pedagógica dos Professores da Área Técnico-Profissionalizante.....	67
4.3.1 Papel da escola	67
4.3.2 Conteúdos de ensino	69
4.3.3 Métodos de ensino.....	70
4.3.4 Relação professor-aluno.....	72
4.3.5 Pressupostos de aprendizagem	74
4.3.6 Concepções pedagógicas mais selecionadas pelos professores	76
4.4 Planos de Ensino.....	77
4.4.1 Procedimentos metodológicos.....	78
4.4.2 Recursos didáticos	80
4.4.3 Instrumentos de avaliação	82
4.5 Projeto Político Pedagógico.....	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	103
ANEXOS	110

INTRODUÇÃO

A finalidade desta investigação é compreender as concepções pedagógicas que fundamentam a organização do trabalho pedagógico de professores das disciplinas da área técnico-profissionalizante do curso Técnico em Agropecuária, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* São Gabriel da Cachoeira (IFAM-SGC)¹.

Para desenvolver uma reflexão crítica, foi necessário, aprofundarmos teoricamente nossos conhecimentos sobre temas da educação, que foram buscados nas disciplinas cursadas no Mestrado em Educação Agrícola e em leituras específicas. Esse conhecimento teórico contribuiu para que desenvolvêssemos uma prática colaborativa em nosso cotidiano profissional, que foi ocorrendo durante o processo deste trabalho, o qual possibilitou tanto uma compreensão maior do contexto da pesquisa, como transformações em nós próprios.

Ao longo desta pesquisa, fizemos considerações com o grupo de nosso ambiente de trabalho sobre aspectos relevantes a serem repensados na prática cotidiana da escola. O resultado deste trabalho poderá ser mais um elemento a contribuir em discussões com os professores e equipe técnica com a finalidade de (re)construir o documento institucional.

Foram dois os motivos que nos levaram ao desenvolvimento desta pesquisa: o primeiro está vinculado à possibilidade de crescimento pessoal, por meio do processo de reflexão crítica, e o segundo motivo, com a possibilidade de atuar de forma colaborativa profissionalmente.

O que justificou a execução desta pesquisa foi a necessidade de investigar a organização do trabalho pedagógico dos docentes que ministram disciplinas da área de formação técnico-profissional do curso técnico em agropecuária para analisá-la, tomando-a como objeto de reflexão, para compreender o efeito das ações propostas; avaliar seus resultados e sistematizar conclusões de forma a aprimorá-la; e, desse modo, contribuir mais efetivamente para a educação e formação dos jovens que estudam no IFAM-SGC. Diante da preocupação em introduzir novos mecanismos de organização pedagógica é que se pode buscar o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem para todos, focalizando o trabalho pedagógico para o fortalecimento da autonomia escolar.

O tema em questão tem importância fundamental, tanto para a pesquisadora, como pedagoga, como para o IFAM-SGC, pois é através da verificação de como é feita a organização pedagógica dos professores das disciplinas da área técnico-profissional do curso Técnico em Agropecuária, que se poderá ajudá-los a formar um quadro de referência que possa orientar sua prática, pois, como afirma Durkheim,

[...] em vez de agir sobre as pessoas de acordo com maneiras determinadas, reflete-se sobre os modos de ação que são empregados, não para conhecê-los ou explicá-los, mas para estimar seu valor, verificar se eles são o que devem ser, se não é melhor modificá-los e até mesmo substituí-los por novos procedimentos (DURKHEIM *apud* MORANDI, 2008, p. 35).

Como a realidade educativa não se manifesta por si mesma, pois exige que dela se aproxime, para descobri-la e entendê-la em sua complexidade; este estudo se propõe a investigar o seguinte problema: Quais concepções pedagógicas fundamentam a organização do trabalho pedagógico dos professores da área de formação técnico-profissional do curso Técnico em Agropecuária, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* São Gabriel da Cachoeira?

¹ Utilizaremos a sigla IFAM-SGC, posteriormente, ao nos referirmos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* São Gabriel da Cachoeira.

Escolhemos os professores do curso técnico em agropecuária, por se tratar do curso que inaugurou a, então, escola agrotécnica, onde seu quadro de professores efetivos, das disciplinas da área técnico-profissional, sempre foi o mais completo, pelo fato desses professores serem os que vão às comunidades indígenas ministrar cursos e também por curiosidade em saber como pensam os profissionais que não tiveram em sua formação inicial um curso específico para o exercício do ofício de professor.

Entre os muitos desafios que estão postos ao IFAM-SGC para a construção de uma educação para todos, que possibilite acesso aos conhecimentos universais e valorize, ao mesmo tempo, as práticas e saberes tradicionais das populações indígenas, está o da qualificação dos professores em planejar a mediação da construção do processo ensino-aprendizagem de alunos indígenas, no mesmo espaço escolar de outros alunos não indígenas.

As turmas do IFAM-SGC, que funcionam na sede do município, são formadas, em sua maioria, por alunos vindos de comunidades indígenas, com uma grande riqueza na diversidade cultural e linguística. Também formam as turmas, alunos residentes na cidade de São Gabriel e por outros vindos de várias regiões do Brasil, filhos de militares.

Há muitas tentativas no sentido de se conseguir um trabalho mais eficaz na escola, porém não há uma discussão sobre problemas em relação à organização do trabalho pedagógico do professor, ou seja, não é discutido sobre o planejamento da atividade educativa, se o objetivo que se propõem a atingir é efetivado através dos conteúdos e atividades propostas, se o planejamento de um professor está articulado com outros planejamentos e com o Projeto Político-Pedagógico da Instituição, quais as concepções que fundamentam esse planejamento, muito menos qual o sentido da educação para a sociedade em que está inserido o IFAM-SGC.

Acreditamos numa educação na perspectiva transformadora da sociedade, portanto, para que se efetive uma transformação educacional que leve a uma transformação social, devemos começar pelos professores, pois acreditamos serem eles que promoverão a mudança em seu dia-a-dia, e, portanto, a reflexão sobre seu planejamento poderá oferecer-lhes:

Instrumentos para que cresçam as possibilidades de se realizar, na prática, aquela educação que se engaja num projeto político-pedagógico e que, por isso, pretende contribuir para a construção de uma nova sociedade ou, pelo menos, de uma sociedade mais justa, onde todos possam ser cidadãos (GANDIN, 2008, p. 8).

Assim, justifica-se o presente estudo, tendo em vista que o modo como os professores realizam o seu trabalho na escola tem a ver com esses pressupostos teóricos, explícita ou implicitamente, onde, a partir desta compreensão, é possível contribuir para que o professor aumente suas condições de questionar o que hoje se faz na escola e, sobretudo, construir maneiras concretas de transformar a realidade escolar, dando-lhe significado social e força para o crescimento de seus educandos.

Acreditamos que este estudo possa auxiliar no processo de mudança de uma prática pedagógica baseada no senso comum, para outra contextualizada, baseada em pressupostos teóricos, de maneira consciente e comprometida com sua transformação. Concordamos com Vasconcellos quando afirma que:

Favorece muito a mudança quando há preocupação em levantar as representações dos professores, a pesquisa da prática mesma. Para alguns, isto é perder tempo; para nós, isto é fundamental, pois se não criarmos condições para que os docentes possam trazer suas representações mentais prévias, suas crenças, suas teorias enraizadas, das quais, em alguns casos, nem eles mesmos se deram conta, elas funcionarão como obstáculos epistemológicos para o novo; ficaremos sempre jogando o discurso novo em cima do antigo, com o agravante de que o antigo está internalizado, já que há muitos anos acompanha o indivíduo (VASCONCELLOS, 2003a, p. 203).

Justifica-se, também, este trabalho, pelo fato de ter uma importância prática da maior relevância, pois permitirá a cada professor pesquisado a possibilidade de situar-se teoricamente sobre suas opções, o que poderá funcionar como instrumento de análise para que o mesmo avalie, tanto a organização de seu trabalho pedagógico, como sua prática de sala de aula.

A nós, professores, tendo compreendido essas tendências, cabe, filosoficamente, descobrir qual a tendência que orientará o nosso trabalho. O que não podemos é ficar sem nenhuma delas, pois quando não pensamos, somos pensados e dirigidos por outros (LUCKESI, 1994, p. 25).

Este estudo teve como objetivo geral investigar quais concepções pedagógicas fundamentam a organização do trabalho pedagógico dos professores da área técnico-profissionalizante do curso Técnico em Agropecuária, do IFAM-SGC. Como objetivos específicos: caracterizar o entendimento do sentido da educação à sociedade, dos professores do curso Técnico em Agropecuária; averiguar, através das respostas desses professores, qual tendência pedagógica orienta o seu planejamento de ensino; verificar como se manifestam essas tendências nos elementos da prática docente, registrados nos planos de ensino e diários escolares.

Desenvolvemos o estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* São Gabriel da Cachoeira e os informantes foram onze professores que ministram disciplinas da área técnico-profissional do curso Técnico em Agropecuária, curso este escolhido por ser o que inaugurou a escola, e por ter seu quadro de professores efetivos, dessa área, mais completo.

Este estudo trata-se de uma pesquisa básica, investigação de natureza qualitativa de caráter descritivo.

Delineamos o percurso metodológico da pesquisa, caracterizando os processos de produção e de análise dos conteúdos dos dados produzidos da seguinte forma: a coleta de dados, a princípio, foi planejada em nosso projeto de pesquisa para ser realizada em três etapas, porém como tivemos a oportunidade de participarmos, como coordenadora geral de ensino, da construção do Projeto Político Pedagógico do *campus*, resolvemos incluir mais uma etapa, a da observação participante, que pretendeu verificar como se daria a participação dos professores técnicos na organização do trabalho pedagógico do *campus*. Estas etapas foram dinâmicas, e ocorreram, ora concomitantes, ora distintas no tempo:

Etapa 1: Realizamos uma pesquisa bibliográfica, onde houve o respaldo do embasamento teórico nos autores que tratam das questões pertinentes ao presente estudo.

Etapa 2: Fizemos a pesquisa de campo com os professores do curso Técnico em Agropecuária do IFAM-SGC, por meio de questionários sobre as concepções pedagógicas em sua prática escolar, bem como sobre o seu perfil profissional.

Dividimos o questionário em duas partes, onde os professores tiveram que marcar nos espaços em branco suas respostas, escreverem opiniões e colocarem opções em ordem de importância. Esta divisão pretendeu facilitar a reflexão e as respostas dos professores, pois se colocássemos muitas questões para serem respondidas de uma só vez, os professores poderiam respondê-las sem a devida reflexão.

Para a escolha deste instrumento levamos em consideração as seguintes vantagens:

- a) O mesmo nos permitiu economizar tempo, pois foi respondido em reuniões pedagógicas, onde se encontravam os professores que eram o público-alvo deste estudo;
- b) Como estávamos perto dos mesmos, houve uma alta taxa de retorno dos questionários, pois tínhamos a oportunidade de lembrá-los de completarem seus questionários;

- c) Possibilitou-nos uniformidade na avaliação, ou seja, as questões elaboradas nos possibilitaram o controle do estímulo apresentado a todos os professores respondentes - ainda que não pudéssemos controlar a maneira como eles interpretariam os itens -, e facilitaram a análise das respostas. Realizamos um estudo piloto, onde, após as respostas dos professores, consideramos que as questões poderiam induzir as repostas dos mesmos, então, organizamos outro instrumento que julgamos atender nossas necessidades;
- d) Houve maior liberdade nas respostas em razão do anonimato, o que muitas vezes outras técnicas não possibilitariam. Considerando que a coleta de dados era de pessoas que conhecemos, poderia ser possível que as mesmas não fossem francas, ou ao contrário, poderiam querer contribuir justamente por nos conhecer respondendo o que acreditavam que queríamos ouvir, ou seja, este instrumento possibilitou menos risco de distorção das respostas, pelo fato de não haver nossa influência;

Em relação à elaboração destes questionários, utilizamos questões:

- a) Com perguntas de fato que se referiram a dados objetivos: graduação, tempo de formado, titulação, curso de aperfeiçoamento em educação, disciplinas que leciona, tempo em que leciona, vínculo com o *campus*, tempo em que trabalha neste *campus*;
- b) Com uma pergunta aberta, pois permitiram aos professores emitirem seu entendimento sobre trabalho pedagógico;
- c) Que envolveram ordem, pois estávamos interessados em explorar escolhas e decisões que os professores poderiam tomar ao invés de opiniões a respeito das questões. Que permitiram várias escolhas, com o objetivo de obter uma indicação do quão difundido está cada atividade utilizada em sala de aula;
- d) Para a organização das questões foram utilizados os textos, os quais tratam do referencial teórico, de Luckesi (1994), Libâneo (1989), Vasconcellos (1999, 2002, 2003a, 2003b,), Gandin (2003, 2007a, 2007b, 2008).

Etapas 3: Análise de documentos do *campus*, cujos dados foram capazes de fornecer material de estudo e reflexão. Foram considerados documentos os planos de ensino dos professores técnicos, os quais nos permitiram observar como os professores planejavam sua prática pedagógica, através dos procedimentos metodológicos, os recursos que seriam utilizados para as aulas e os instrumentos de avaliação.

Para a análise dos questionários utilizamos três etapas: na primeira etapa elaboramos uma matriz onde cada professor, identificado por um número, ocupou uma linha horizontal; nas linhas verticais estavam contidas as respostas dadas pelos professores a cada um dos itens elencados nos questionários.

Na segunda etapa fizemos a descrição dos dados, na qual trabalhamos a partir da matriz contando as respostas nas diferentes categorias, calculando frequência e utilizamos análise estatística.

Na terceira etapa os dados foram apresentados na forma de tabelas e/ou gráficos que foram interpretados a partir do marco teórico adotado, utilizando-se da análise de conteúdo, que foi escolhida por ser uma forma de se analisar as comunicações, sejam elas escritas ou orais, entre as pessoas, sempre dando ênfase às mensagens que estas formas de comunicações trazem, pois consideramos, assim como Gil (2009, p. 89), que “essa técnica possibilita a descrição do conteúdo manifesto e latente das comunicações”.

Trabalhamos com análise de conteúdo em três etapas:

- a) pré-análise: onde primeiro separamos o material a ser pesquisado;
- b) Descrição analítica: depois realizamos uma análise profunda deste material embasado pelo referencial teórico adotado;

- c) Interpretação inferencial: onde elaboramos uma reflexão sobre o “conteúdo manifesto” (BARDIN, 2009, p.162) para esclarecermos o “conteúdo latente” (BARDIN, 2009, p.162) que os documentos apresentam, trazendo à luz os sentidos implícitos e explícitos da mensagem.

Etapa 4: foi feita através de observação participante com o objetivo de descrever a participação dos sujeitos deste estudo na organização do trabalho pedagógico do *campus*, e constatar o que os sujeitos da pesquisa dizem e fazem a esse respeito (MORETO & CALEFFE, 2006).

Não construímos um roteiro fechado com questões a serem apreendidas, pois, para a compreensão das atitudes, interesses, participação dos implicados consideramos ser necessário nos manter abertos a novas nuances que surgissem no processo. Não buscamos orientar as observações através de um roteiro sistematizado. As observações se destinaram a descrição do processo de construção do Projeto Político Pedagógico e da participação dos professores técnicos nesse processo.

Participamos como observadores parcialmente revelados, pois não contamos toda a história para os sujeitos que foram observados, por considerarmos que isso poderia afetar seu comportamento.

Com vistas a alcançar nossos propósitos, organizamos esta dissertação em seis capítulos. No primeiro capítulo contextualizamos o local da pesquisa, onde apresentamos o município onde o *campus* se localiza, a história da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira, bem como sua transformação em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, a criação do curso Técnico em Agropecuária e apresentamos alguns aspectos da educação escolar indígena.

No segundo capítulo, discutimos a organização do trabalho pedagógico (OTP) utilizando alguns teóricos como referência, os quais demonstraram que, na instituição educativa, existem dois níveis de trabalho pedagógico, o macro, que está relacionado com a organização da escola como um todo, e o micro, relacionado ao trabalho do professor propriamente dito.

No terceiro capítulo, descrevemos as concepções pedagógicas que serviram como embasamento teórico sobre o qual se fundamentou o presente estudo, a fim de compreendermos os eventos que se observam na organização do trabalho pedagógico do professor da área técnico-profissional.

No quarto capítulo explicitamos os procedimentos metodológicos utilizados no presente estudo, caracterizando tanto o contexto institucional da investigação, quanto os sujeitos do estudo e o processo de produção e análise dos dados.

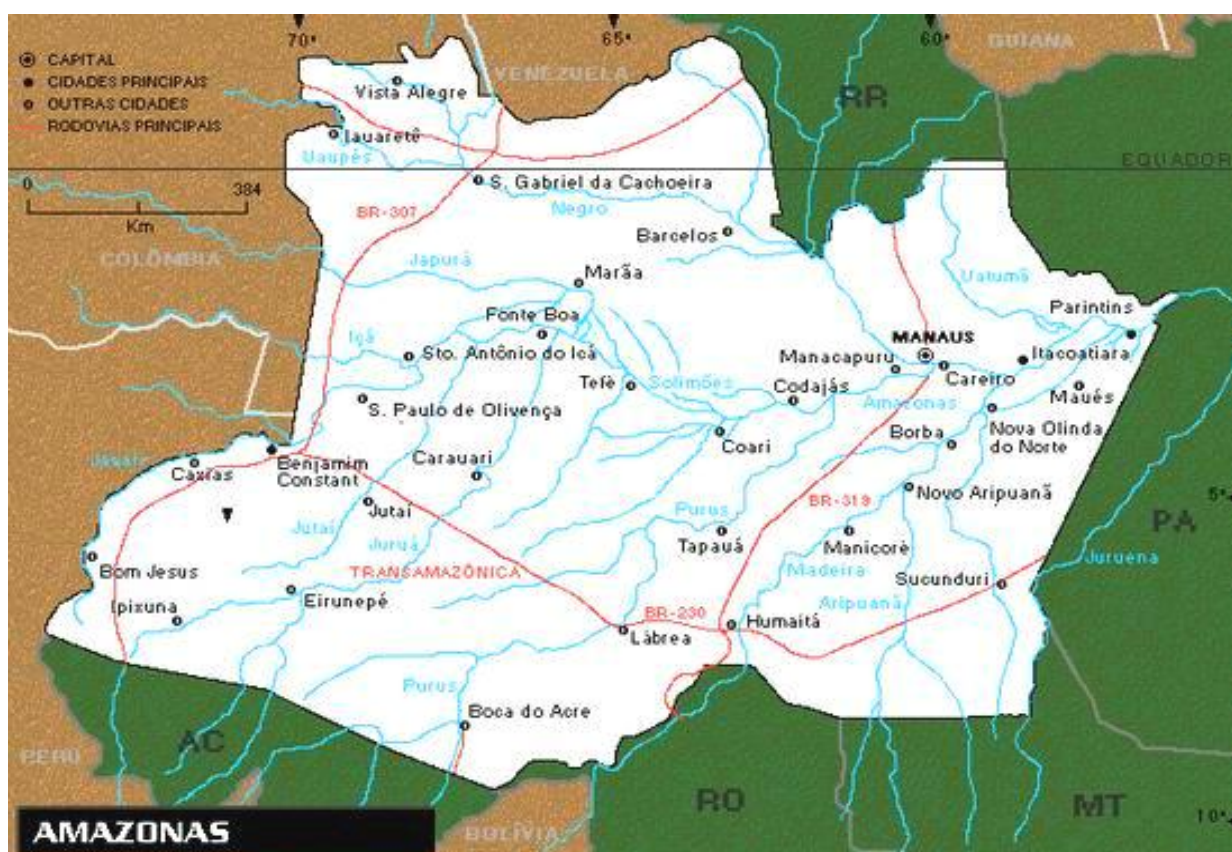
No quinto capítulo, apresentamos os resultados e as análises das respostas aos questionários, sobre o perfil dos sujeitos deste estudo, seu conhecimento sobre o trabalho pedagógico, suas concepções em relação à organização do trabalho pedagógico e suas discussões. Ainda neste capítulo fizemos análise dos planos de ensino os quais nos permitiram observar como os professores planejavam sua prática pedagógica, através dos procedimentos metodológicos, os recursos que seriam utilizados para as aulas e os instrumentos de avaliação e, por fim, Ao participarmos da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), nos utilizamos da observação participante com o objetivo de descrever a participação dos sujeitos deste estudo na organização do trabalho pedagógico do *campus*.

Finalmente, nas considerações finais descrevemos qual a percepção dos professores das disciplinas da área técnico-profissionalizante sobre a relação que há entre educação e sociedade, qual o seu entendimento do sentido da educação para a sociedade, bem como qual concepção pedagógica fundamenta a organização de seu trabalho pedagógico.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO²

A cidade de São Gabriel localiza-se no Noroeste do Estado do Amazonas, na fronteira do Brasil com a Colômbia e a Venezuela. Sua extensão territorial é de 112.255 Km². A população do município, de acordo com dados do Censo 2010-IBGE, é de 37.300 habitantes, e se mantém hegemônica em toda esta região, constituída em, pelo menos, 90% do seu total, aproximadamente, assim distribuídos: 16.412 habitantes, na sede urbana e 20.888 habitantes nas comunidades que se estendem ao longo de 750 comunidades indígenas, principalmente, localizadas as margens dos principais rios da região.

Figura 1: SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA NO ESTADO DO AMAZONAS



Fonte: CABALZAR E RICARDO. 2006, p. 13.

O município de São Gabriel representa quase 8% da área total do Estado do Amazonas, o principal centro urbano é a sede do município, onde a população indígena corresponde a 40% da população indígena do Amazonas e 10% da população indígena do país.

² Todo o capítulo 1 teve como fontes, as referências: Azevedo (2003), Cabalzar (2006), Cabalzar & Ricardo (2004), Camargo & Albuquerque (2006), Faria (2003), FOIRN (1998), Nogueira (2008), IBGE (2010) e Reis (2010), bem como o Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus São Gabriel da Cachoeira.

Figura 2: SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA NO BRASIL



Fonte: <http://carzem.blogspot.com>

Alguns povoados indígenas, sobretudo Iauaretê, também possuem algumas características urbanas, especialmente devido à presença de militares e de colégios dos missionários, que levou a uma concentração da população indígena nesses povoados.

É possível verificar que na região do Alto Rio Negro existe uma gama muito grande de “cultura indígena” vivendo imbricada no constante processo de reconstrução, pois a região compõem uma diversidade cultural elevada, além das vinte e duas etnias indígenas existentes na região, convivem nesse lugar outros atores sociais como: comerciantes, funcionários públicos, pesquisadores, militares entre outros, vindo de diversas regiões do Brasil e até do exterior. (NOGUEIRA, 2008, p 31)

Com a implantação do Plano de Integração Nacional, no início dos anos 70, instalaram-se na região postos da FUNAI, militares do Batalhão de Engenharia e Construção, empresas de construção civil para a abertura da BR 307 (que liga São Gabriel a tríplice fronteira Brasil-Venezuela - Colômbia no distrito de Cucuí) e um trecho da Perimetral Norte (BR 210).

Embora o contato e o comércio entre os povos tradicionais desta região com os não índios tenha forçado a ida de muitos índios para fora de sua área territorial (levados para

trabalho compulsório no baixo rio Negro ou nas cidades de Manaus e Belém) e levado pessoas de outras origens a se estabelecerem na mesma, a população indígena ainda é a maioria nesta região (CABALZAR, RICARDO, 2004).

Com 95% da população sendo de origem indígena, São Gabriel da Cachoeira é possivelmente o lugar mais plurilíngue das Américas: um município de 112 mil km² (maior que Portugal ou Santa Catarina) onde se falam 22 línguas indígenas, de quatro troncos linguísticos diferentes (Tupi-Guarani, Tukano Oriental, Maku e Aruak). Além disso, é possivelmente o único lugar no mundo em que o critério de casamento tradicional (no caso dos povos Tukano) é linguístico (exogamia linguística: um homem não pode se casar com uma mulher falante da mesma língua que ele). Já o Nheengatu (língua geral de base Tupi) foi introduzido pelos missionários e é falado pelos povos Baré, Werekena e algumas comunidades Baniwa (IPOL, 2003).

A área cultural do Alto Rio Negro, de acordo com Cabalzar e Ricardo (2004, p. 386-387), é composta pelas seguintes etnias: “Baniwa, Kuripako, Maku, Baré, Warekena, Arapaso, Baré, Barasana, Desana, Karapanã, Kubeo, Makuna, Mirity-tapuya, Pira-tapuya, Siriano, Tariana, Tukano, Tuyuka, Wanana, Tatuyo, Taiwano, Yuruti (as duas últimas habitam na Colômbia)”.

É comum pensarmos na cultura indígena de forma homogênea como durante séculos foi divulgada. Muitos ainda pensam os indígenas como parte integrante de uma cultura única, mas isso é mais um dos equívocos criados em torno da cultura indígena, por exemplo, nesta região convivem 22 etnias que apresentam diferentes formas de explicar o mundo e de organização política econômica e social (NOGUEIRA, 2008, p. 27).

Com relação à distribuição geográfica, línguas faladas e organização social, tais etnias podem ser divididas em quatro conjuntos:

1) Etnias da bacia do Uaupés: Arapaso, Bará, Barasana, Desana, Karapanã, Kubeo, Makuna, Mirity-tapuya, Pira-tapuya, Siriano, Tariana (outroa falavam Aruak e algumas comunidades ainda o fazem), Tukano, Tuyuka, Wanano, Taiwano, Tatuyo, Yuruti. Em sua maioria, falam línguas da família Tukano Oriental. Os grupos Tukano são patrilineares e exogâmicos, isto é, os indivíduos pertencem ao grupo de seu pai e falam a sua língua, mas devem se casar com membros de outros grupos, falantes de outras línguas. Populações provenientes dessa região migraram e atualmente estão presentes na calha do rio Negro, nas cidades da região (São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel) e na estrada que liga São Gabriel a Cucuí.

2) Maku: localizam-se predominantemente nas regiões interfluviais ao longo de uma linha de direção geral noroeste-sudeste, desde o rio Guaviare, na Colômbia, ao Japurá, no Brasil, cortando a bacia do Uaupés.

3) Baniwa: habitantes do Içana e seus afluentes, e no alto Yaviari, afluente do baixo Uaupés. Falantes de língua da família Aruak. Organizam-se em sibs e fratrias³ patrilineares exogâmicos.

4) Etnias do rio Xié e do alto rio Negro: Baré e Warekena [ou Werekena). Habitam a região de fronteira entre Brasil, Venezuela e Colômbia. A maioria é falante da língua geral, o *nheengatu*, embora em algumas comunidades do alto Xié fale-se Werekena.

Cada uma dessas etnias que vivem no alto e médio rio Negro se diferencia de todas as outras, ainda que apenas em certos aspectos. Neste contexto de diversidade cultural

3 Os sibs são definidos como grupos de descendência unilinear, cujos membros se consideram descendentes de ancestrais comuns, mas não podem estabelecer uma relação genealógica real. Fratria é uma confederação de sibs que estão muito ligados por regras de exogamia, pela residência comum ao longo do mesmo rio, por uma ordem de hierarquia que confere a cada sib seu lugar na escala social e finalmente, por uma série de cerimônias, tanto solenes quanto seculares. Os sibs são exogâmicos, patrilineares, patrilocais, nominados e cada um deles ocupam uma maloca, formando uma comunidade única. Dentro de cada fratria, os sibs estão dispostos, hierarquicamente, de acordo com a distância que mantêm do ancestral comum. (FARIA, 2003)

encontram-se, porém, muitas características comuns entre as diversas etnias, principalmente no que diz respeito aos mitos, às atividades de subsistência, arquitetura tradicional e cultura material.

Em 2002 começou a vigorar a lei que cooficializa as línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa: a lei 145/2002, aprovada no dia 22/11/2002, proposta por um vereador indígena, a partir de um projeto elaborado pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento de Políticas Linguísticas (IPOL) e a pedido da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN).

A lei estipula que os órgãos públicos sediados no município de São Gabriel da Cachoeira e a iniciativa privada deverão ter funcionários aptos a atender aos seus cidadãos em português, Nheengatu, Tukano e no idioma Baniwa. O município deverá dispor de tradutores oficiais, e as leis e documentos do poder público deverão ter versões nessas três línguas. O objetivo desta lei é garantir o direito dos cidadãos indígenas habitantes nesse município de entenderem e se fazerem entender quando em diálogo com os poderes públicos.

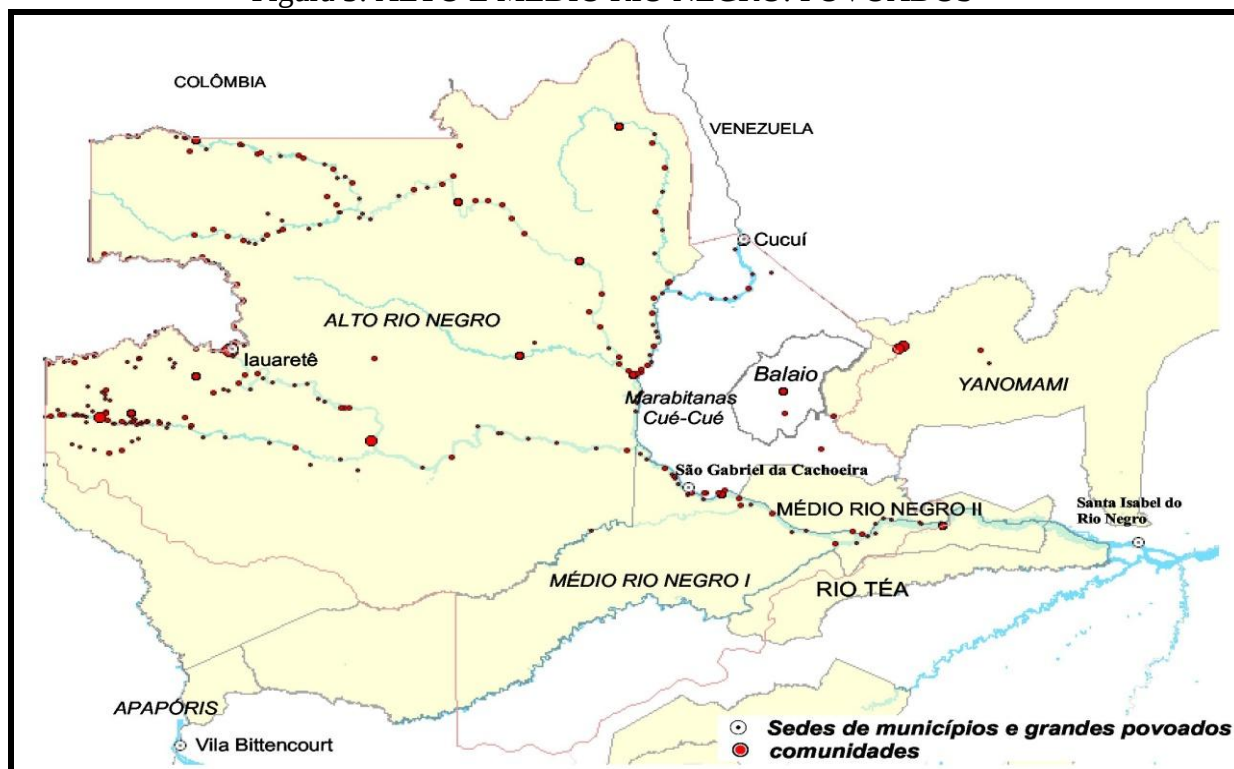
Os povos indígenas que ocupam esta área desenvolveram, através de milênios, formas sofisticadas de adaptação ao meio ambiente regional e práticas diversas e complementares de subsistência. Estes ecossistemas são conhecidos como os mais pobres de toda a Amazônia, pela baixa fertilidade de suas terras e pobreza dos rios em peixes⁴.

Diante das condições limitantes dos ecossistemas da bacia do rio Negro, caracterizada pela predominância dos solos pobres e baixa disponibilidade de peixes e caça, as diversas etnias habitantes na região desenvolveram estratégias de sobrevivência como a habilidade para reconhecer e explorar os recursos ambientais disponíveis. Com isso, torna-se interessante o reconhecimento das potencialidades para criação de alternativas econômicas sustentáveis, baseadas na aliança dos indígenas com seus conhecimentos tradicionais e pesquisadores, com métodos científicos que permitam a realização de trabalhos, capazes de produzir referências técnicas, que ajudem na melhoria das condições de vida das comunidades indígenas.

O processo de reconhecimento dos direitos territoriais dos indígenas do Alto Rio Negro pelo Governo Federal levou 25 anos, quando então, foram entregues os decretos de homologação das cinco áreas indígenas da região – TI Médio Rio Negro I, TI Médio Rio Negro II, TI Rio Téa, TI Rio Apaporis, TI Alto Rio Negro, (total de 10.600.000 hectares) e encontram-se ainda no processo de demarcação as TI Cué-Cué/Marabitaná e Balaio, além das terras nos municípios de Santa Isabel e Barcelos.

⁴ Segundo o Documento Base da Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena, 2007, p. 89.

Figura 3: ALTO E MÉDIO RIO NEGRO: POVOADOS



Fonte: CABALZAR E RICARDO. 2006, p. 17.

Como o município de São Gabriel da Cachoeira se constitui como o principal polo econômico e administrativo do Alto e Médio Rio Negro, este sofreu um acréscimo populacional intenso nos últimos 20 anos e concentração de população em núcleos urbanos. De acordo com Cabalzar & Ricardo:

O fluxo populacional dos povoados do interior do município em direção à cidade de São Gabriel se caracteriza pela busca de complementação do estudo escolar, trabalho remunerado, serviço militar e comércio com preços mais acessíveis que os praticados pelos regatões e barcos de comerciantes que se deslocam pelos rios. (2006, p. 8)

1.1 Educação Escolar Indígena No Alto Rio Negro

Antes da existência do *Campus* de São Gabriel da Cachoeira⁵ na região do Alto Rio Negro, a educação era dominada pelas missões salesianas, que foram as principais responsáveis pelas transformações da educação do povo indígena desta região.

A história do contato dos povos indígenas da região tem seu início já no século XVIII, com as primeiras penetrações dos portugueses. Esses primeiros contatos tiveram como principais consequências a introdução de doenças infecciosas tais como gripe, sarampo ou varíola, que dizimaram boa parte da população, assim como uma sistemática exploração da mão de obra indígena na construção das vilas e centros coloniais e, mais recentemente, na exploração da borracha.

A presença missionária na região data também do século XVIII, com a presença de jesuítas, carmelitas e franciscanos, culminando no século XX com a instalação permanente das missões salesianas, que construíram internatos para a catequese e educação das crianças e jovens indígenas, implementando assim, a política integracionista do Estado brasileiro.

5 O Campus de São Gabriel da Cachoeira do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM-SGC) anterior a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, era a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira, no capítulo mais adiante vamos detalhar esse processo histórico.

De acordo com Camargo & Albuquerque (2006), o sistema de educação dessas escolas era o Sistema Pedagógico de D. Bosco baseado no trinômio Razão-Religião-Amabilidade, também conhecido como 'sistema preventivo'.

O cerne da pedagogia de Bosco residia na adoção de métodos de controle preventivos numa época em que a educação utilizava quase exclusivamente métodos repressivos (CUNHA, 2005, p. 52).

Segundo as autoras, esse sistema articula uma série de práticas e discursos que orientam seus seguidores para a obediência, submissão, afastando-os da criação, da iniciativa. Seus dispositivos pedagógicos atuam de modo a conduzir a uma "experiência de si" controlada, a uma verdade igual para todos. Consequentemente, as nações indígenas, ao longo de todo processo de colonização, sofreram grandes perdas, especialmente no que se refere à prática das suas religiões e da sua cultura, por exemplo, a perda da língua de origem e da ciência tradicional, que envolve os pajés, um dos mais perseguidos pelos missionários.

Assim, danças, rituais, músicas, uso do fumo, pajelança, beber *peru*⁶, construção e moradia em *Kahtiri Wi'i*⁷ eram práticas consideradas pelos missionários como atos pecaminosos, sendo aplicados castigos físicos e psicológicos aos que burlassem as regras. Em nome de um deus desconhecido, era proibido todo e qualquer tipo de manifestação cultural dos povos indígenas, inclusive o uso da língua própria⁸. As "malocas" eram consideradas "templo do mal" e foram destruídas. As atividades de subsistência indígenas, como a pesca, a caça, a coleta de frutos silvestre e o trabalho na roça também eram desprezados (REIS, 2010, p. 4).

Para efetuar o trabalho de catequese, educação e "civilização" dos índios, os salesianos construíram ou restauraram alguns centros (São Gabriel da Cachoeira em 1915, Taracuá em 1923, Iauareté em 1929, Santa Izabel do Rio Negro em 1942, Pari-Cachoeira em 1945 e Assunção do Içana em 1955), dotando-os de igreja, hospital, escola e internatos destinados a receber crianças entre 10-12 anos até 16-18 anos. O poder destas escolas representava o poder da Igreja.

Historicamente, a implantação das atividades missionárias a partir dos anos 20 do século passado interrompeu um longo ciclo de exploração e espoliação dos povos da região por patrões e comerciantes. Os salesianos também foram responsáveis pela ampla difusão da escolarização e por um alto índice de alfabetização na região. Por outro lado, interferiram em muitos aspectos da organização social tradicional, através de seu "programa civilizatório". Propiciaram o esvaziamento das comunidades, "sob falsos pretextos de promiscuidade sexual e falta de higiene, convenceram os índios a abandonarem as malocas e se organizarem em povoados compostos por casas monofamiliares" (FARIA, 2003, p.30), fundando as grandes missões que deveriam concentrar e facilitar sua atividade catequética e escolar.

Empreenderam uma intensa campanha contra o modo de vida tradicional, como o uso das línguas maternas nos internatos, a prática de rituais, danças e rituais de cura, a residência em casas comunitárias com simbolismo complexo, e "implementaram campanhas difamatórias contra os pajés locais e proibiram o consumo de bebidas alucinógenas" (FARIA, 2003, p. 30).

Demonstrando um profundo menosprezo pelas formas de organização e pensamento dos índios, procuraram desde o começo dizimar as manifestações culturais destes povos. [...] Desestimularam também os índios Tukano e Baniwa a participar dos rituais de iniciação masculina, conhecidos na região como rituais de Jurupari.

6 Na língua Tukano, bebida extraída e fermentada do sumo da mandioca (REIS, 2010, p. 4).

7 Na língua Tukano, significa *Casa da Vida*, espaço fundamental para realização dos rituais. Os missionários denominaram de casa do mal. Esta denominação surge da composição do termo *malu* do Latim (significa aquilo que é nocivo, prejudicial, mau) e *oca* do Tupi (significa casa) daí surge o termo "maloca" (mal + oca = maloca) (REIS, 2010, p. 4).

8 Em 1985 o uso da língua própria era totalmente proibido, um professor do IFAM-SGC passou por essa situação, na época estava com 9 anos cursando a 4ª série do Ensino Fundamental na Escola São Miguel, em Iauareté (comunidade indígena, localizada a noroeste do Estado do Amazonas). Segundo este professor, para falar sua língua própria, eles tinham que 'burlar', ou seja, enganar, o professor.

Empreenderam campanhas de difamação e de ridicularização das atividades dos pajés locais, proibiram o consumo de bebidas alucinógenas, tiraram das malocas indígenas enfeites e instrumentos de música cerimoniais (FOIRN-ISA. 1998, p. 95-96).

Além dos salesianos os indígenas da região do Alto Rio Negro tiveram experiências educacionais efetuadas pelos missionários protestantes que ensinavam a ler na própria língua materna com o objetivo de lerem a Bíblia, que foi traduzida em várias línguas indígenas, no entanto, esse processo também não aceitava o modo de vida e cosmologia desses povos, condenando, entre outras coisas, os rituais sagrados, o uso do fumo e do caxiri⁹.

Gerou-se uma competição entre evangélicos e católicos pela conquista das almas, o que provocou a separação de famílias e nações, interferiu de forma violenta sobre os símbolos, valores e organização sócio-espacial e desencadeou o processo de segregação espacial (FARIA. 2003, p. 31).

Ao longo de dois séculos de contato com programas de catequese e “civilização”, operados pelo Estado e pelas missões religiosas, bem como, pelas dinâmicas de migração e urbanização contemporâneas, os indígenas têm sofrido impactos sem precedentes em termos culturais, colocando para estes a questão da identidade cultural no centro dos debates locais empreendidos por suas representações políticas e sociais. Apesar disso, ao final do século, os povos do Alto Rio Negro ainda puderam aproveitar alguma coisa positiva desse longo processo. Especialmente porque aprenderam muita coisa sobre o mundo dos não índios e que hoje estão utilizando como arma para defenderem seus direitos.

Quando a Constituição instituiu a possibilidade de criação de uma escola definida pelos índios e estabeleceu que esses sujeitos tinham direito ao uso das línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem, procedeu a um duplo reconhecimento:

Em primeiro lugar:

Assegurava com os dispositivos constantes no Capítulo VII – Dos Índios, o direito à alteridade cultural. Os índios deixam de ser considerados como categoria étnica em vias de extinção e passam a ter o direito de serem eles mesmos, com ‘sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições’ (BERG, ALBUQUERQUE, POJO, 2008, p. 13).

E em segundo lugar:

A construção de um texto favorável aos índios, incorporando as demandas do movimento indígena, inaugura uma nova fase de relacionamento no contato intercultural. As organizações indígenas passaram a ser os interlocutores qualificados, desde então, para a discussão sobre os interesses e direitos indígenas (BERG, ALBUQUERQUE, POJO, 2008, p. 13).

Em 1991, por força do Decreto Presidencial nº 26 de 04 de fevereiro de 1991 (MAGALHÃES, 2003), foi atribuído ao Ministério da Educação e Cultura – MEC a competência de integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, coordenando as ações destas escolas. A partir de então, todas as atividades desenvolvidas pelos estados e municípios teriam que seguir as diretrizes traçadas pelo MEC.

Na Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559 de 16 de abril de 1991, os Ministros de Estado da Justiça e da Educação, no uso de suas atribuições e considerando:

Que, historicamente, no Brasil, a educação para as populações indígenas tem servido como instrumento de aculturação e destruição das respectivas etnias, reivindicando todos os grupos indígenas hoje, uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas, respeitada e reforçada suas especificidades culturais (MAGALHÃES, 2003, p.323).

⁹ É uma bebida muito utilizada nas festas e rituais indígenas (NOGUEIRA, 2008).

Resolvem, no artigo 1º “Garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais”. Esta portaria garante outros direitos sobre a educação escolar para as populações indígenas, reforçando que:

Com tais conquistas as escolas indígenas deixarão de ser um instrumento de imposição de valores e normas culturais da sociedade envolvente, para se tornarem um novo espaço de ensino-aprendizagem, fundada na construção coletiva de conhecimentos, que reflita as expectativas e interesses de cada grupo étnico que o objetivo dessa ação intergovernamental é garantir que as ações educacionais destinadas as populações indígenas fundamentam-se no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, língua, crenças, tradições e nos seus processos próprios de transmissão do saber (MAGALHÃES, 2003, p.323).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996 vem completar a legislação educacional, emanada da Constituição de 1988. Nesta lei dois são os principais artigos que dão ênfase à questão da educação escolar indígena, localizadas no Título VIII – “Disposições Gerais”:

Conforme o art. 78, incisos I e II, da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (BRASIL, 1994, p. 27).

E, conforme o art. 79, §1º e §2º, incisos I a IV, da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 79 - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º - Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º - Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1994, p. 28).

De acordo com Azevedo (2003), até 1997, as escolas do município de São Gabriel da Cachoeira funcionavam com turmas multisseriadas, com professores formados e supervisionados pelas irmãs salesianas, em conjunto com o Instituto de Educação Rural do Amazonas (IER/AM). Esses professores eram pagos através de um convênio entre a prefeitura e o IER/AM, e a Secretaria de Educação, que mantinha uma sede no município.

Com a aprovação da lei do Sistema Municipal do Ensino, em 1998, as escolas municipais de primeira a quarta séries nas terras indígenas foram criadas como escolas indígenas. De 1997 a 2002 foi realizado o programa de formação dos professores indígenas do município, promovido pela prefeitura, que formou cento e oitenta professores de diversas etnias em nível de magistério. Na ocasião, foi discutida a possibilidade de pensar a educação escolar indígena a partir da territorialidade linguística, respeitando a especificidade cultural de cada povo.

No ano de 1999 teve início o Projeto de Educação do Alto Rio Negro, protagonizado pela FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro) em parceria com ISA (Instituto Socioambiental). Foram fundadas a Escola indígena Baniwa e Coripaco (EIBC), no Rio Içana, e a Escola Utapinopona Tuyuka, no Rio Tiquié. Estas escolas, apesar de terem experiências diversas, possuem alguns princípios comuns: a construção de projetos políticos pedagógicos voltados para os projetos de futuro das comunidades, a gestão autônoma da escola pelas comunidades, a valorização das línguas indígenas, o ensino do português como segunda língua, o currículo interdisciplinar, a produção de materiais didáticos, a metodologia de ensino através da pesquisa.

Com o desenvolvimento destas experiências outras escolas indígenas foram surgindo como: a Escola Tukano Yupuri, no Rio Tiquié, as Escolas Yepamahsã e Kumuno Wuu no Uaupés. A proposta política pedagógica destas escolas tem sido reconhecida na região do alto rio Negro e até mesmo ao longo do país como exemplo positivo de educação escolar indígena.

Posteriormente a LDBEN 9394/96, a Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação - CNE, aprovou a Resolução Nº 03/CNE/CEB de 10 de novembro de 1999, que regulamenta e divide as responsabilidades das três esferas de governo com a educação escolar indígena.

No Município de São Gabriel da Cachoeira foi aprovada em 20 de Novembro de 2001, no Sistema Municipal de Ensino, a Lei nº 135/2001, que regulamenta a Lei 9394/96 no município, além de possibilitar aos professores indígenas uma formação diferenciada.

Em 2002, em dez escolas municipais, foram abertas classes de 5ª e 6ª séries para atender a grande demanda por continuidade escolar existente, e evitar o êxodo de famílias que acabavam se deslocando das comunidades para a cidade, o que geravam vários problemas.

No que concerne a essa discussão, Camargo e Albuquerque (2006) lembram que há muito tempo as comunidades clamam por uma educação escolar diferenciada; esse desejo teve uma expressão forte no Seminário "Os povos indígenas no alto e médio rio Negro e a educação escolar: construindo um ensino médio específico", promovido conjuntamente pelo MEC/SEMTEC e pelo Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro (COPIARN), no período de 8 a 10 de março de 2004, com o objetivo de avaliar a situação do ensino médio que está sendo oferecido na região, discutir e formular diretrizes e políticas para implantação do ensino médio específico nas escolas indígenas do alto e médio rio Negro.

Neste seminário foi oportunizado aos professores participantes que se posicionassem e reivindicassem que o regimento escolar da Diocese de São Gabriel da Cachoeira fosse substituído por projetos políticos-pedagógicos das escolas, amplamente discutidos entre professores, pais, alunos, entidades indígenas e a comunidade em geral, respeitando a diferença cultural dos povos indígenas, suas línguas, seu patrimônio histórico e que cada escola, trabalhando de forma crítica, por meio da pesquisa, e que passasse a utilizar os conhecimentos tradicionais das etnias, no diálogo com as outras culturas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas:

A incorporação, à escola, dos “conhecimentos étnicos”, sustenta a interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos. Tal diálogo é o que permite dar lugar ao que os professores índios e seus assessores vêm chamando de uma pedagogia indígena, para respaldar a construção dos currículos e a própria gestão da escola indígena (RCNE/INDÍGENA, 1998, p. 65).

A partir do I Seminário, as escolas de Pari Cachoeira, Taracua e Assunção do Içana começaram a realizar suas pesquisas com o objetivo de fazer uma proposta de descentralização e de implantação de um ensino médio próprio. Os participantes do seminário ainda realizaram assembleias com as comunidades, para comunicarem os resultados obtidos

das discussões, tomarem as decisões locais e fazerem os encaminhamentos necessários para a implantação já decidida e apoiada pelas autoridades presentes.

Durante todo o processo, lideranças e professores indígenas da região, ao lado de representantes de muitos outros povos indígenas, apresentaram uma série de reivindicações sobre sua educação escolar. Alguns desses professores mesmo cursando licenciaturas na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) ou na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em cursos de férias, não tiveram, de acordo com Camargo e Albuquerque (2006), nenhum preparo para uma educação diferenciada.

Mesmo após ser concebida a nova política pública nacional de educação escolar indígena, a implementação de projetos de escolas diferenciadas na região sempre tem sido problemática. Antes ou depois da promulgação das novas legislações federais, programas nacionais e outros documentos favoráveis a implantação de escolas indígenas específicas, interculturais e multilíngues, continuam enfrentando grandes obstáculos devido à estrutura verticalizada dos sistemas educativos locais.

Com base nestes dispositivos jurídicos, a Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira - AM está reorganizando as escolas municipais que são indígenas, priorizando em seus projetos a formação específica e diferenciada de seus professores. A escola se configura como um espaço onde convivem diversas formas de expressão cultural; buscar a valorização cultural dos diversos povos dessa região é reconhecer que a escola é um espaço intercultural que pode experimentar diversos conhecimentos e melhorar a alteridade de seus alunos, professores e funcionários.

Desde o início da colonização do Brasil a escola tem sido utilizada como um instrumento de controle com o objetivo de inserir os indígenas no contexto da sociedade capitalista. Dessa forma a escola tem servido para formar mão de obra capaz de executar tarefas e manter a ordem vigente. Mas, apesar de todas as imposições, é por meio da escola que, na maioria das vezes, se germinam as ideias de mudanças. Esse instrumento que normalmente é utilizado para reproduzir uma situação estabelecida, pode também fomentar sua desintegração.

O movimento indígena, através da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN)¹⁰, tem pautado suas discussões e ações no âmbito da educação escolar indígena, construindo suas experiências com base em sua diversidade cultural, ou seja, delineando um sistema próprio, de modo a romper com os modelos introduzidos em seus contextos socioculturais que tendem a fragmentá-los, fragilizá-los e, mesmo, eliminar os conhecimentos e línguas dos povos indígenas da região.

Um dos mecanismos usados para mudar esse quadro e fortalecer seus paradigmas em torno de uma educação intercultural tem sido a realização de encontros, como seminários, nos quais há a participação efetiva das organizações indígenas e dos governos, municipal, estadual e federal, objetivando dar visibilidade e fortalecer as experiências das Escolas Indígenas do Alto Rio Negro, buscando o reconhecimento junto aos órgãos competentes, particularmente junto a SEDUC e ao Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas (CEEI/AM).

Nesses espaços é discutido o fortalecimento de parcerias com as Instituições de Ensino Superior na construção de políticas públicas de educação superior indígena, considerando as especificidades culturais, de modo a atender a demanda regional para a qual é imprescindível a formação de professores indígenas no âmbito do Ensino Superior.

¹⁰ Desde sua fundação a FOIRN vem estimulando e possibilitando a realização de vários encontros, cursos, assembléias e outros eventos para discussão da situação da educação. Tem apoiado também a participação efetiva dos professores indígenas da região nos encontros anuais do Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, que desde 1988 vêm se reunindo para discutir problemas e soluções para as escolas indígenas da região.

É importante assinalar que o Movimento Indígena do Rio Negro tem acumulado muita experiência, obtendo resultados no que tange a educação escolar indígena, merecendo destaque as escolas Baniwa do alto Içana, Escola Pamaali, Escola Tuyuca, Escola Tukano, as quais propõem o ensino com pesquisa, gestão própria e autonomia para decidir sobre o que e como ensinar.

Essas experiências têm provado que a escola indígena diferenciada é possível. Nesse processo, os povos indígenas têm a oportunidade de identificar os problemas que dificultam levar a cabo seu projeto de construção de uma educação escolar própria. A formação de professores para atuar nas escolas de ensino médio integrado indígena é um dos problemas com a maior urgência de solução, o que resulta em reivindicações e constantes interlocuções das lideranças indígenas com as Instituições de ensino e pesquisa, de modo que estas viabilizem a implementação de cursos de formação diferenciada, ou seja, condizentes com as suas especificidades culturais e com os seus projetos de educação escolar, os quais têm sido pensados pelos indígenas há alguns anos. A esse respeito o RCNE/Indígena ressalta que:

Todas as sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais. Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea (1998, p. 23).

1.2 Um Curso profissionalizante em São Gabriel da Cachoeira¹¹

No ano de 1986, quando se iniciaram as discussões em torno da implantação de uma unidade escolar vinculada ao MEC em São Gabriel da Cachoeira, o movimento indígena ainda estava se organizando de forma que as decisões acerca do local, objetivos da escola e público prioritário a ser atendido foram temas não abordados de maneira estratégica, recaindo então essas decisões aos políticos locais.

Com a ideia, equivocada, de integrar os índios à sociedade nacional o Ministério da Educação (MEC) iniciou o processo de implantação de uma Escola Agrotécnica no município de São Gabriel da Cachoeira sem a preocupação com a realidade econômica, social, política e cultural da região. Essa instituição de Ensino ainda hoje luta para se inserir de forma positiva na comunidade local (NOGUEIRA. 2008, p. 39).

Em 1988, através do Convênio nº 041 celebrado entre a Prefeitura Municipal de São Gabriel da Cachoeira e o Ministério da Educação, iniciaram-se as obras para a construção de uma Escola Agrotécnica no município de São Gabriel da Cachoeira, na época denominada “ESCOLA AGROTÉCNICA MARLY SARNEY”.

No período compreendido entre 1988, quando foi concluída a primeira etapa das obras, até 1993, a estrutura da escola permaneceu abandonada, servindo apenas de depósito da Secretaria de Obras da Prefeitura Municipal de São Gabriel da Cachoeira, além de abrigar uma usina de asfalto. Neste período houve uma grande deterioração das edificações, devido, principalmente, ao seu baixo padrão de construção, bem como à falta de conservação das mesmas, além das constantes investidas de saqueadores.

¹¹ Para a construção deste histórico utilizamos como base: o texto introdutório do Projeto Político Pedagógico do IFAM-Campus São Gabriel da Cachoeira, NOGUEIRA (2008), bem como os sites: http://www.csgc.ifam.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=163&Itemid=54; <http://www.eafsgc.gov.br/index.asp>.

Com o ato de criação da IFAM-SGC a partir da publicação da lei nº 8.670 no Diário Oficial da União de 30 de junho de 1993, a escola teve sua primeira Diretoria *pro tempore*. Neste mesmo ano foi transformada em autarquia através da Lei nº 8.731 de 16 de novembro de 1993, com os objetivos de:

- 1- Desenvolver a educação profissionalizante nos diversos níveis, capacitando profissionais para o mundo do trabalho e investindo no fortalecimento da cidadania;
- 2- Colaborar com o desenvolvimento através de ações articuladas com o setor produtivo e a sociedade civil, incentivar e operacionalizar mecanismos de pesquisa e extensão, entre outros.

Com essa transformação, onde as Escolas Agrotécnicas Federais do Brasil saíram da Administração Direta, transferiu-se também toda a responsabilidade dos problemas até então existentes, assim como outros que ainda estavam por vir, para os Diretores que se sucederam nas gestões das escolas. Dessa forma, sem a participação do MEC na formatação pedagógica da escola, tendo a mesma nascido em meio a uma total transformação das diretrizes educacionais do país, resultou na frustração da expectativa da comunidade local.

No ano de 1994, foram realizados dois concursos públicos para o provimento de vagas para docentes e para técnicos administrativos nos níveis de apoio, médio e superior.

Em 1995 houve o ingresso da primeira turma de alunos no curso Técnico em Agropecuária Integrado ainda sob a égide da Lei nº 5.692/71, modificada pela Lei nº 7.044/82, sob a metodologia de escola-fazenda que era generalizada para todas as escolas da rede das Agrotécnicas e manteve-se como modelo de ensino até o final dos anos 90. Seu eixo principal era funcionar, integrando sala de aula, laboratórios de práticas e produção, programas agrícolas orientados e cooperativa escola.

No dia 24 de maio desse mesmo ano é nomeado um Diretor Geral *pro tempore*, dessa forma instituída, o IFAM-SGC inicia suas atividades pedagógicas na região do alto rio Negro, com um pacote tecnológico difundido pelo MEC, nos mesmos moldes aplicados nas outras escolas agrotécnicas do país. A matriz curricular utilizada, a mesma do IFAM – *Campus* da Zona Leste, era contextualizada no modelo de agropecuária convencional, voltada para a criação de grandes animais, agricultura focada na industrialização, indicando o uso de técnicas e insumos industrializados, utilizando sementes híbridas e variedades de plantas selecionadas, com vistas no alto rendimento estabelecido pelo agronegócio.

A diretoria da escola, vinda do IFAM – *Campus* da Zona Leste, só se preocupou com o início das aulas, sem a necessária atenção à preparação dos servidores, para uma nova modalidade de ensino nesta região.

Dos servidores administrativos selecionados, somente os servidores de nível de apoio e nível médio eram desta região. Os técnicos em agropecuária de nível médio eram alunos egressos, recém-formados pelo IFAM – *Campus* da Zona Leste.

O corpo docente da escola era todo formado por professores vindos de outras regiões do país e sem conhecimento da diversidade pluri-étnico-cultural local. Eles foram concursados para atuarem no modelo convencional de Agropecuária. Nenhum professor foi preparado para lecionar para alunos indígenas.

Neste mesmo ano, a FOIRN e o ISA¹², juntamente com a comunidade local, iniciam um processo de questionamentos sobre a forma de atuação e o papel do IFAM-SGC no novo contexto territorial da região. Seguindo essa dinâmica, o ISA inicia a implantação de projetos-pilotos com escolas indígenas diferenciadas com o objetivo de propor um modelo de educação escolar compatível com a realidade socioambiental do alto Rio Negro.

O IFAM-SGC passou a oferecer a Educação Profissional de nível médio seguindo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional com seus cursos situados na

12 O Instituto Socioambiental (ISA) desde o ano de 1987 vem assessorando a FOIRN no processo de demarcação e consolidação das terras indígenas, onde as organizações indígenas legalmente constituídas viram a necessidade de buscarem formas de gestão de suas terras demarcadas com a identificação de potencialidades econômicas.

área de Agropecuária com as habilitações de Agricultura, Zootecnia e Recursos Pesqueiros, a partir de 1999.

Com a implantação da reforma do ensino profissionalizante¹³, estabeleceu-se uma “organização curricular para a Educação Profissional de nível médio de forma independente e articulada ao ensino médio, associando a formação técnica à educação básica e apontando a necessidade de definição de diretrizes curriculares com o objetivo de adaptá-las às tendências mais recentes do mercado de trabalho”.

Essa separação levou o IFAM-SGC a ter dois objetivos educacionais bem distintos:

De um lado, o ensino médio para preparar os estudantes para o ingresso na universidade, através de memorização de conceitos, regras e fórmulas, trabalhando com práticas educativas que, muitas vezes, estavam fora da realidade e do cotidiano cultural, social e produtivo dos estudantes;

Do outro, trabalhava-se um ensino técnico puramente tecnicista, voltado para a produção e mercado de trabalho sem a devida concepção de mundo e preocupação ambiental, cultural e social da região onde as instituições e os estudantes estão inseridos, desconsiderando todo o conhecimento tradicional trazido pelos mesmos de suas comunidades indígenas.

As mudanças implementadas com este decreto também não atenderam às reais necessidades da comunidade em que estava inserido o IFAM-SGC, já que a economia local é voltada para o comércio e serviços, não apresentando nenhuma vocação para explorações agrícolas empresariais¹⁴.

Com as duas modalidades de ensino separadas, os alunos preferiam o ensino médio aos cursos técnicos, ocasionando o esvaziamento das turmas, decretando então o fracasso do ensino profissionalizante, fato agravado ainda mais com a falta de perspectiva de absorção pelo mercado de trabalho inexistente no município.

Em 1998 em meio a toda transformação da Educação Profissional no país o IFAM-SGC recorre ao ISA e a FOIRN para buscar subsídios para a formulação dos planos de cursos no sentido de atender a demanda das mudanças providas com a nova LDBEN e particularmente com o Decreto 2.208/97. Nessa época, após palestras ministradas por representantes do ISA, é emitido o primeiro documento reivindicando uma reestruturação do IFAM-SGC contendo recomendações sobre os eixos temáticos prioritários a serem abordados pela mesma. Tais recomendações, por falta de disposição ou de compreensão dos dirigentes da escola em relação ao contexto no qual o *campus* estava inserido e a transformação geopolítica regional ocorrida na época, não foram traduzidas em favor das transformações conceituais e estruturais que o *campus* necessitava.

Em 07 de maio de 1999 a Direção Geral foi assumida por um professor eleito pela comunidade, como resultado da primeira eleição direta para a Direção Geral do IFAM-SGC, até então administrada por diretores *pro tempore* todos pertencentes ao corpo docente do *campus* Zona Leste do IFAM¹⁵.

Com as sucessivas crises institucionais pela qual passou, o IFAM-SGC entrou em completo declínio, traduzido no alto índice de evasão, baixa procura pelos cursos e falta de credibilidade perante a comunidade local. Também junto ao MEC visualizava esta unidade como uma das mais problemáticas da Rede Federal.

Desde o início de seu funcionamento foram implantados vários cursos técnicos voltados para atender as exigências do MEC sem, contudo perceber que o retorno desde (SIC) tipo de qualificação não era absorvido pela comunidade local. Pois não

¹³ Artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e regulamentada pelo Decreto 2.208/97.

¹⁴ É relevante destacar que em 1992 os técnicos da então Delegacia do MEC no Amazonas realizaram uma visita de avaliação na EAF-SGC e consideraram o solo no interior da escola impróprio ao desenvolvimento de agricultura.

¹⁵ Na época era Escola Agrotécnica Federal de Manaus.

havia demanda para a inserção dos egressos da Escola no mercado de trabalho local (NOGUEIRA, 2008, p. 41).

Além disso, o conhecimento que os alunos vindos das comunidades indígenas recebiam, era pautado na lógica de mercado, prevalecendo a produção em grande quantidade e o uso de insumos químicos, muito diferente da tecnologia usada em suas comunidades. Isso gerou uma grande desconfiança por parte das comunidades indígenas em relação à formação que os seus filhos recebiam na escola, o que resultou numa crise de identidade no direcionamento da escola. “Um conhecimento que quase nunca era revertido em seu benefício”, segundo Nogueira (2008, p. 42).

A crise institucional se intensificou, seguindo até fevereiro de 2002, quando o então eleito Diretor Geral, juntamente com outro professor no cargo de Diretor Administrativo foram destituídos dos cargos, antes do término do mandato e demitidos do Serviço Público Federal pelo Ministro da Educação, reassumindo em seu lugar, em 21 de março de 2002, novamente, um professor de Manaus, com portaria Ministerial.

No dia 27 de janeiro de 2003, um professor do IFAM-SGC assume a direção da mesma, através de eleição direta, iniciando assim um novo período na escola.

Neste mesmo ano o IFAM-SGC realiza o I Seminário de Educação Profissional do Alto Rio Negro, com a participação de diversas instituições (MEC, FUNAI, IBAMA, FOIRN, ISA, SUFRAMA) cujos objetivos eram: articular as ações da escola com o Programa Regional de Desenvolvimento Sustentável do Alto Rio Negro – PRDIS; e obter subsídios para a construção de seu Projeto Político Pedagógico.

A direção da escola passa a discutir seu funcionamento e sua finalidade com a comunidade em geral, órgãos governamentais e não governamentais, visando a um novo redirecionamento da escola para tentar adequar seu currículo às necessidades dessa região, uma vez que a maioria dos jovens formados por essa escola não encontrava emprego, já que a atividade econômica desse município é predominantemente comercial e de serviços. Outro fato determinante é que muitos jovens quando voltavam para suas comunidades não conseguem adequar os conhecimentos adquiridos com as técnicas tradicionais de plantio e de criação dos animais (NOGUEIRA, 2008, p. 21).

A partir destes eventos, a direção da escola se comprometeu em balizar as ações institucionais, viabilizando as adequações curriculares, o desenvolvimento de projetos de pesquisa voltados para as demandas das comunidades indígenas, bem como a intensificação da presença institucional nas terras indígenas, com o intuito de fomentar e promover o ensino voltado para as potencialidades econômicas locais, tendo como base teórica o documento final do PRDIS, onde consta um capítulo exclusivo sobre a educação profissional.

Ainda nesse ano, o IFAM-SGC passou a realizar ações no campo da pesquisa através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC JR) e a aprovação de cinco projetos no Programa Jovem Cientista Amazonida (JCA), ambos fomentados pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (FAPEAM).

Foram instituídas a Coordenação do PIBIC JR e a Coordenadoria de Projetos e Pesquisa¹⁶, nomeou um Comitê de Avaliação de Projetos¹⁷, formado por três membros internos e dois externos e contratou, através de concurso público, uma professora na área de Metodologia do Ensino, para trabalhar com a disciplina Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Projetos¹⁸, a qual foi incluída na grade curricular de todos os cursos profissionalizantes.

16 Esta última foi extinta entre os anos de 2007 a 2009, sendo novamente implantada em 2010, porém sem um regimento ou regulamento que estabeleça suas diretrizes e competências.

17 Desde 2007 não existe mais esta comissão, uma vez que os membros internos da mesma não estão mais neste *campus*.

18 Apesar de parecer um avanço para a prática de pesquisa a criação desta disciplina nos cursos profissionalizantes de nível médio, a mesma carece de objetivos práticos nestes cursos, já que não existe uma política e/ou cultura de pesquisa neste *campus*. A biblioteca do *campus* carece de publicações nesta área.

Em abril de 2005, seguindo ao disposto no item 15 do Termo de Compromisso assinado durante o I Seminário Interinstitucional “Construindo a educação indígena na região do rio Negro” promovido pela FOIRN/ISA ocorrido em fevereiro deste mesmo ano, o IFAM-SGC realizou um seminário público com a presença da SETEC, FOIRN, ISA, FUNAI para apresentar e debater sobre a situação atual e o funcionamento da IFAM-SGC e, por fim, tirar diretrizes para sua reorientação.

Neste seminário foi produzido um termo de compromisso assinado pelas instituições presentes, com o objetivo de contribuir para o processo de reorientação do IFAM-SGC, onde estava previsto a formação de um Conselho Político Pedagógico, com membros da escola, FOIRN, FUNAI, Alunos e egressos, com o propósito de discutir e elaborar um documento base para subsidiar o Projeto Político Pedagógico do IFAM-SGC.

Com a articulação e mobilização da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro com os governos municipal, estadual e federal, e as Organizações Não governamentais (ONGs) indigenistas, realizou-se o II Seminário de Educação Escolar Indígena para o Rio Negro para discutir em todos os seus níveis, no período de 22 a 26 de maio de 2006, na maloca da FOIRN.

Instituições não governamentais que atuam na região, universidades, representantes dos governos federal, estadual e municipal que executam políticas educacionais, lideranças e professores indígenas avaliaram durante três dias o primeiro Termo de Compromisso assinado no final do I Seminário, realizado em fevereiro de 2005. E discutiram diretrizes para formular um plano de educação escolar indígena para a região, com ênfase na profissionalização dos jovens, tendo como objetivo principal a formação voltada para o Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro (PRDIS) (ISA, 2006).

O IFAM-SGC assinou, assim como as demais instituições que participaram desse seminário, um termo de compromisso, se comprometendo a:

1. Apresentar de imediato ao Ministério da Educação documento, elaborado em articulação com a FOIRN, solicitando a viabilização de um Conselho Diretor específico, coerente com a sociodiversidade do município;
2. Apresentar, no prazo de trinta dias, ao Ministério da Educação um documento base, elaborado em conjunto com a FOIRN, sobre o processo de reformulação da proposta político pedagógica da EAF/SGC;
3. Consolidar o processo de gestão participativa pactuado no termo de Compromisso de 2005, com a participação da EAF, FOIRN, MEC, ISA, APIARN, SEMEC, ATARN, IPOL, APM da EAF, SEMPA, COPIARN, FUNAI e Câmara de Vereadores. (ISA, 2006).

Procurando atender as necessidades do município, o IFAM-SGC implanta novos cursos. Em 2005, inicia o Curso de Agropecuária Integrado, além dos Cursos de Secretariado, Administração, Informática e Recursos Pesqueiros, na modalidade Subsequente e, em 2006, inicia o Curso de Informática Integrado.

Em 2007, no dia 11 de agosto, outro professor do IFAM-SGC assume como Diretor Geral por eleição direta e implanta novos cursos: Técnico em Meio Ambiente Integrado, Técnico em Contabilidade na modalidade subsequente.

Visando a valorização do patrimônio cultural e ambiental da região do rio Negro, inspirada num grande pacto de gestão territorial, consolidado no Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável (PRDIS) implantou o curso de Etnodesenvolvimento, na modalidade subsequente, na comunidade de Assunção do Içana, no rio Içana, onde realizou alguns projetos demonstrativos de sustentabilidade, resultados de várias discussões desde o início do ano letivo entre a escola e a comunidade. O projeto do curso foi elaborado pelos professores do IFAM-SGC, juntamente com representantes das comunidades da calha do rio Içana.

Em 2008, durante a I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena do Rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira – AM, o Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas, SEMEC de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, IFAM-SGC, UEA, UFAM, FUNAI, com a participação dos povos indígenas da região do rio Negro, representados por suas lideranças políticas e tradicionais, assim como, por professores, FOIRN e ISA, discutiram e pactuaram um Plano de Ação para o desenvolvimento e institucionalização da Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional do Rio Negro, de modo a respeitar a territorialidade dos povos indígenas, garantir a sua participação e consulta em todas as etapas de sua construção, implementar e operacionalizar o Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, com a finalidade de responder às necessidades educacionais e às especificidades socioculturais das comunidades.

Nesse evento, ficou a cargo do IFAM-SGC: 1) ampliar a oferta de cursos de formação técnica e tecnológica de acordo com as demandas e necessidades das comunidades; 2) consolidar o processo de gestão participativa, com a participação do IFAM-SGC, FOIRN, MEC, ISA, APIARN, SEMED, ATARN, APM do IFAM, SEMP, COPIARN e FUNAI; 3) atualizar e ampliar as suas ações, a partir das demandas locais e em conformidade com o disposto nos artigos 6º, 7º e 8º da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008: formação de professores em licenciatura intercultural, ensino médio integrado, ensino médio subsequente em cursos técnicos demandados no território, cursos de extensão e pesquisa e demais cursos (Plano de Ação- Território Etnoeducacional Indígena. 2008).

Neste mesmo ano, o IFAM-SGC inicia o Curso Técnico em Administração na modalidade Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e os Cursos Técnicos em Contabilidade e Agente Comunitário de Saúde, os dois últimos são subsequentes. Em maio deste mesmo ano, atendendo ao Decreto do PROEJA indígena, inicia o Curso Técnico em Desenvolvimento Indígena Sustentável, na modalidade PROEJA indígena, na comunidade de Cunuri, alcançando a sete comunidades indígenas associadas à Associação das Escolas Indígenas Tukano Yepa Mahsã (AEITYM)¹⁹.

O reconhecimento das potencialidades para a criação de alternativas econômicas sustentáveis baseadas no diálogo entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os métodos científicos ocidentais, pode produzir referências técnicas que ajudem na melhoria das condições de vida das comunidades indígenas.

No mês de novembro de 2009, o então diretor eleito, interrompeu seu mandato, através de exoneração do cargo, para ser pró-reitor administrativo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, ficando a instituição de São Gabriel da Cachoeira, com um gestor substituto, que até o mês de março de 2010, ainda não tinha sido nomeado Diretor *pro tempore*. A eleição para novo diretor ocorreu neste mesmo ano, juntamente com a eleição do reitor do IFAM, e os mesmos assumiram seus cargos em janeiro de 2011.

1.3 Curso Técnico em Agropecuária²⁰

Na Amazônia, o Curso Técnico em agropecuária está situado num contexto onde a agricultura e pecuária é muito complexa, devido principalmente à diversidade de ambientes, de uso da terra e de situações socioculturais. A agropecuária se divide em dois ecossistemas básicos: "Terra Firme", as áreas não atingidas pelas inundações dos rios, e "Várzea", áreas submetidas às enchentes dos rios. Na terra firme pratica-se a agricultura itinerante - método

¹⁹ Ele ficou parado por um tempo, por falta de professor do ensino médio, a escola tentou resolver este problema contratando professores da comunidade, porém por problemas de formação específica dos mesmos, não teve como prosseguir com os contratos na época. Como o IFAM-SGC promoveu concurso em 2010, houve a possibilidade de dar continuidade neste curso, que finalizará em março de 2011.

²⁰ Projeto do Curso Técnico em Agropecuária - 2009, do IFAM-SGC.

tradicional de rotação do cultivo, praticado por índios e caboclos, as culturas anuais de pequenos agricultores, praticada por migrantes vindos de outras regiões, a pecuária bovina, as culturas perenes, as culturas anuais mecanizadas e a horticultura. Na várzea, são desenvolvidas as culturas anuais de pequenos proprietários - praticada pelas populações ribeirinhas, e a criação de bovinos e bubalinos.

Neste contexto o IFAM-SGC oferece o curso Técnico em Agropecuária na modalidade integrado ao Ensino Médio buscando formar técnicos capazes de atuar neste mundo do trabalho, valorizando o saber local e a diversidade cultural.

O IFAM-SGC, preocupado em definir políticas de Educação Profissional em função das necessidades do mundo do trabalho, tem a preocupação também em definir um elenco de atividades capaz de satisfazer as demandas locais e regionais. Entretanto, com a certeza que se processam profundas mudanças no mundo do trabalho como consequência da inovação tecnológica e da globalização da economia, sabe que não basta somente identificar necessidades do mundo do trabalho, mas também é preciso analisar as suas tendências para assegurar que os programas de qualificação e formação profissional venham realmente ao encontro das constantes inovações e dos perfis profissionais requeridos no momento atual, a médio e longo prazo.

Essa forma de articular o “fazer educacional” requer uma aproximação à realidade cultural, social, econômica, ecológica e ambiental local, como variáveis condicionadas pelas características as quais os modelos de implementação e transmissão de conteúdos curriculares devem funcionar em apoio ao desenvolvimento da região. Desse ponto de vista, a Organização Curricular é o principal instrumento capaz de obter respostas de formação no menor espaço de tempo possível a fim de atender às demandas do mundo do trabalho. Sob o aspecto metodológico, se tende progressivamente para a introdução de enfoques de formação flexível, baseados no uso de tecnologias didáticas modernas que permitem superar as barreiras de tempo e espaço que impedem o acesso à formação a quem a requer na função de suas atividades.

A garantia dessa “empregabilidade” está não somente na capacidade de se obter um emprego, mas, sobretudo em se manter em um mundo de trabalho que está em constante mutação. Começa a nascer desse processo a exigência de um novo perfil do trabalhador: capaz não apenas de “fazer”, mas de “pensar” e “aprender” continuamente.

Portanto, com referência aos princípios constitucionais que regulam a Educação Profissional no País (Lei Federal Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Decreto Federal Nº 5154, de 23 de julho de 2004, Parecer CNE/CEB Nº 39, de 8 de dezembro de 2004) e às considerações feitas anteriormente, o IFAM-SGC implanta a oferta de Cursos de Nível Técnico na Habilitação de Agropecuária na modalidade Integrado.

Este curso tem como objetivo formar Técnicos em Agropecuária com competências e habilidades técnicas inerentes à profissão, e ao mesmo tempo cumprir o compromisso educacional de formação e desenvolvimento humano ressaltando a valorização da ética, da diversidade, do meio ambiente, da responsabilidade social e do contínuo auto aperfeiçoamento da vida.

O Curso Técnico em Agropecuária²¹ deve preparar o técnico para:

- a) Prestar assistência técnica no desenvolvimento de projetos agropecuários;
- b) Adquirir, preparar, transformar, conservar e armazenar matéria-prima e produtos agroindustriais;
- c) Desenvolver programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos;
- d) Planejar e acompanhar a execução de programas de melhoramento genético de animais, bem como métodos e programas de reprodução;

²¹ Projeto do Curso Técnico em Agropecuária - 2009, do IFAM-SGC.

- e) Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade e sanidade na produção agropecuária;
- f) Planejar, organizar e monitorar a exploração e o manejo do solo de acordo com suas características;
- g) Cultivar sistemas e plantios abertos ou protegidos;
- h) Produzir mudas (viveiros) e sementes;
- i) Planejar ações referentes aos tratos das culturas;
- j) Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita;
- k) Elaborar projetos topográficos e de impacto ambiental;
- l) Prestar assistência técnica e atuar na administração rural.

Também são objetivos da Área Profissional de Agropecuária, de acordo com o projeto do curso Técnico em Agropecuária do IFAM-SGC:

- a) Atender aos princípios norteadores do sistema educacional do País, a legislação vigente e a sua proposta pedagógica (articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio; respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de competências para a laboralidade; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; identidade dos perfis profissionais de conclusão de cada habilitação profissional; atualização permanente dos cursos e currículos; a competência técnica e o compromisso político; a honestidade e a responsabilidade; a justiça social e a solidariedade humana; o profissionalismo e a inovação; o respeito ao homem e à natureza; os direitos humanos e os deveres sociais);
- b) Oferecer condições para que o aluno desenvolva as competências profissionais gerais requeridas pela Área de Agropecuária de modo a facilitar e ampliar suas possibilidades de atuação e interação com outros profissionais;
- c) Desenvolver as competências específicas relacionadas ao perfil de conclusão de cada habilitação profissional e das qualificações intermediárias que compõem seu itinerário profissional;
- d) Oferecer um ensino contextualizado, associando teoria à prática;
- e) Oferecer educação profissional, considerando o avanço da tecnologia e a incorporação constante de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços;
- f) Promover uma Educação Profissional sempre integrada e articulada com a Educação Básica, o trabalho, a ciência e a tecnologia e consequentemente, observando as expectativas da sociedade e as tendências do mundo do trabalho.

Estes objetivos foram propostos pelo colegiado do *campus*, e foram baseados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e fazem parte do Projeto Pedagógico do Curso. No ano de 2010, o mesmo começou a ser reformulado, só que agora de outra forma, apesar de o colegiado ter discutido o mesmo - onde ainda não foram mudados estes objetivos, e sim os específicos de cada disciplina -, no final do mês de novembro de 2010, o mesmo foi encaminhado para a reitoria do IFAM como proposta para a reformulação. Os outros *campi* também fizeram isso. Posteriormente em data a ser definida, a reitoria, juntamente com todos os Diretores do Departamento de Desenvolvimento de Ensino de todos os *campi* do IFAM irão discutir a possibilidade de padronizar este curso no que for possível. Portanto, no momento, cada *campus* ainda se utiliza do seu Projeto do Curso Técnico, para nortear o seu planejamento.

1.4 A Transformação de Escola Agrotécnica em um *Campus* do IFAM

A Escola Agrotécnica Federal passou a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como *Campus* São Gabriel da Cachoeira, pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, Com a missão²² de promover com excelência educação, ciência e

²² De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico.

tecnologia para o desenvolvimento da Amazônia e sua visão é consolidar o IFAM como referência nacional em educação, ciência e tecnologia. Seus valores atuais são pautados na ética, cidadania, humanização, qualidade e responsabilidade.

Em relação à tomada de decisão na instituição pela transformação ou não em Instituto Federal, o mais difícil para tomar a decisão, segundo o ex-diretor deste campus, foi entender, de fato, o que era o projeto. As discussões se iniciaram em Brasília e nos centros maiores de poder, e a escola, que está na periferia do país, geográfica, política e economicamente falando, não estava acompanhando o dia-a-dia de um projeto que vivia em constante transformação na época.

Esse cenário causou um grande temor por parte de alguns funcionários desta instituição, principalmente do ex-diretor²³, que, na época, tinha sido eleito pela comunidade. Mesmo sendo o que mais teve condição de acompanhar a discussão pela condição de sua função, ainda tinha uma grande incerteza do que se tratava o processo de ‘ifetização’. Diante deste fato, pode-se imaginar como era a incerteza por parte daqueles que não tinham este acompanhamento constante.

As Agrotécnicas decidiram, de forma coletiva, esperar até o último momento para aderirem ao projeto do governo. Ao contrário dos CEFET’s que aderiram já no primeiro momento à mesma, de forma mais ou menos incondicional, e que, por conta disso, assumiram e ocuparam rapidamente os espaços de discussão.

No Amazonas, no começo, havia uma proposta para a criação de dois institutos, uma proposta do governo, outra pelo IFAM – *Campus Zona Leste*, que, por conta do prazo, a proposta não foi aceita, até pela falta de articulação por parte dos dois *campi* (Manaus – São Gabriel da Cachoeira).

As agrotécnicas têm um espaço de discussão que é o Conselho Nacional das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF). Querendo ou não, segundo o ex-diretor do IFAM-SGC, dentro do CONEAF existem escolas que têm maior e outras, menor peso, que é onde se encontra o IFAM-SGC.

As escolas maiores, um grupo de doze escolas, tinham um projeto anterior que era se transformar em CEFET, e almejavam alcançar esta cefetização. Sobre a decisão de transformação em instituto, na verdade, o movimento foi iniciado por estas escolas, que tinham a intenção de se tornarem CEFET’s e, posteriormente, em Instituto.

O governo foi contrário a este projeto, não tinha interesse em criação de mais CEFET’s, pois queria extingui-lo, então não teria sentido criar para depois extinguir. Percebendo que o governo não iria ceder, as escolas ficaram sem saída e resolveram aderir ao processo de ifetização, pois do contrário, ficariam isoladas como agrotécnicas, fora de um projeto político e sem investimento, o que ficou claramente anunciado pelo representante da SETEC, que quem não aderisse ao projeto ficaria sem investimento.

Em virtude disso as escolas ficaram sem saída, e tiveram que aderir ao programa. Em documento de proposta para constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, ainda que o mesmo representasse a proposta de três Instituições, o CEFET-AM se coloca como se apenas ele fosse estratégico para o Estado do Amazonas, como mostra o texto destacado a seguir:

Sendo a educação um dos elementos básicos para o desenvolvimento e formação de quadros técnicos e gerenciais para as empresas, o CEFET-AM reforça o seu compromisso como contribuinte deste desenvolvimento. (...) Neste sentido, o CEFET é estratégico para o Estado do Amazonas pois está inserido numa área extremamente dinâmica em termos de tecnologia, num ambiente de grande competitividade, o que implica investimentos em tecnologia e recursos humanos,

²³ Este texto foi elaborado a partir de entrevista feita com o ex-diretor do *Campus São Gabriel da Cachoeira*, que fez a partir do questionamento de como foi o processo de transformação da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira para um *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

exigindo que as entidades promotoras de conhecimento também acompanhem essa evolução. (CEFET-AM, EAF-MANAUS, EAF-SGC, 2008, p. 8).

Como os dois *campi* (SGC e Zona Leste) ficaram na defensiva e deixaram para definir no último momento; quando aderiram, ficaram em desvantagem. Aderiram a um projeto que já estava em um estágio mais ou menos avançado de discussão, e que até então, não tinham participado da mesma. As agrotécnicas começaram a discutir quando já se tinha decidido algumas coisas. Foi o caso do IFAM-SGC, quando resolveu participar, já tinha sido decidido onde seriam a reitoria, os *Campi*, que seriam em número de dez, sobre o organograma dos *campi*, enfim, várias situações pré-definidas.

O ex-diretor do IFAM-SGC dizia que “se pudesse, optaria em continuar como agrotécnica, não escolheria se tornar um *Campus* do Instituto e sim continuar sendo uma autarquia, porém sem pressões. Mas algo teria que ser modificado”, pois, segundo ele, “nesta estrutura de agrotécnica, havia muita liberdade às escolas; e com esta liberdade de fazer o que quisessem, elas poderiam ou não aderir aos programas ou políticas de Governo e de Estado”.

Citou como exemplos: “as escolas tinham a liberdade de não expandirem sua matrícula e de não oferecerem mais cursos. O governo deu liberdade demais às Agrotécnicas e CEFET’s e quando quis implementar uma expansão de oferta de ensino, ele percebeu que, com essa liberdade excessiva, ele não conseguiria”.

De alguma forma o governo teria que mudar a constituição destas escolas para ‘forçá-las’ a mudar, já que elas não queriam ‘quebrar’ seus paradigmas, estavam trabalhando da mesma forma já há muitas décadas e não queriam mudar.

Só que a transformação em *campus*, principalmente das grandes escolas que agora estão subordinadas a uma reitoria, pode ficar muito complicada, uma vez que elas estavam acostumadas a serem autarquias.

Uma das grandes vantagens neste momento, de acordo com o ex-diretor deste *campus*, é que o governo está sendo generoso em relação a investimentos, o que, em outros momentos, essa generosidade não ocorreu. Pode-se fazer uma comparação com o Programa de Reforma da Educação Profissional - (PROEP)²⁴ que era um programa do governo anterior, onde algumas escolas receberam na ordem de um milhão, um milhão e meio de reais. Mas o processo de seleção das escolas para receberem esse benefício era bastante rigoroso. O IFAM-SGC nunca foi contemplado com o PROEP. Já neste governo houve o mesmo tratamento para todas as escolas, pois, de acordo com Castelo Branco e Amorim (2009, p. 36), “para as instituições obterem esses recursos financeiros, deveriam elaborar o seu Plano de Implementação da Reforma da Educação Profissional – PIR, atendendo aos critérios estabelecidos pelo próprio PROEP”. Esse programa começou em 1998 e o IFAM-SGC tinha apenas poucos anos de funcionamento, e ainda estava começando a lidar com a região em que estava inserida, por isso é que não apresentou nenhuma proposta nesse sentido ao PROEP.

Outra vantagem é que, de fato, gerou uma aproximação com outras escolas da rede federal aqui no Amazonas, o que não tinha antigamente. Era muito rara a comunicação entre o IFAM-SGC, o IFAM-CENTRO e o IFAM-ZONA LESTE. Em um ano já houve mais ações conjuntas do que todo o restante dos anos anteriores. Essa troca de experiência tem sido bastante produtiva e intensa, e a tendência é que isso só aumente.

Para esta escola a vantagem, ainda de acordo com o ex-diretor da mesma, é com relação ao peso do nome Instituto, “um diretor quando se apresenta com o nome da uma instituição como a do Instituto Federal do Amazonas, com quantidade muito maior de ações e representatividade na região, o peso é muito maior, ou seja, a capacidade de negociação se amplia bastante, diferente do que se fosse apresentar-se apenas como um Diretor de uma

24 A portaria ministerial n. 1.005/97, de 10 de setembro de 1997, criou o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), posteriormente denominado Programa de Expansão da Educação Profissional. (CASTELO BRANCO. AMORIM, 2009, p. 35)

Escola Agrotécnica de uma região isolada. Um exemplo disso foi o fórum mundial, em que o IFAM-SGC apresentou uma proposta como Instituto, porém a ideia nasceu nesta escola, e isso é muito bom na medida em que a divulgação se dá num nível que, sozinha, a escola não teria como fazer. Se somente o IFAM-SGC divulgasse suas ações o alcance seria bem menor do que se o Instituto as divulgar”.

Uma desvantagem é a dificuldade deste *campus* em se adequar à nova situação é com relação à perda de autonomia, pois tinha um mecanismo de funcionamento, onde já sabia como estabelecer novos contatos, buscar recursos, etc. e agora tem que rever estas rotinas e submeter-se a uma reitoria.

Enquanto o IFAM-SGC tiver um entrosamento político com a reitoria, seus projetos irão tramitar livremente, e até rapidamente, mas a partir do momento em que este entrosamento não se der, esta poderá sofrer atrasos em seus processos, na medida em que seus projetos poderão ser ‘engavetados’, só para citar um exemplo.

Escolas em pontos longínquos do Amazonas estão sendo construídas, e que precisarão de mais recursos que outras escolas, pois as mesmas condições para funcionamento são necessárias, porém, na região norte, principalmente no Amazonas, como não tem estradas, tudo fica muito mais caro. E o MEC não tem uma política de diferenciação para as escolas, ou seja, não contextualiza as condições oferecidas para as mesmas.

O governo tem colocado algumas exigências que o *campus* tem que atender, como: oferta de curso técnico, oferta de PROEJA, curso de formação de trabalhadores, licenciatura, educação à distância, que, em parte, a escola está procurando alcançar, porém está bem aquém do ideal mínimo para que tudo seja realizado com qualidade.

Falta fazer um trabalho em relação ao ensino à distância, que foi discutido pelo diretor deste *campus* e o reitor, onde foi salientado que, pra isso acontecer no IFAM, deve-se fazer de forma sistêmica, ou seja, não adianta cada *campus* fazer o seu projeto, e sim, um projeto pelo IFAM que possa ser utilizado por todos os *campi*. Tem que ter uma estrutura num local central e nos *campi* uma sala com estúdio para receber as aulas da EAD.

Alguns questionamentos que estão sempre presentes em alguns profissionais desta instituição são: Que tipo de profissional deverá ser formado para enfrentar essa realidade? No IFAM-SGC uma grande dificuldade é conseguir articular sua atuação enquanto uma instituição de ensino com o desenvolvimento da região, ser um agente desse desenvolvimento, sem tornar-se predatório. Como qualificar pessoas para uma atuação profissional, dentro de uma realidade específica da Amazônia que prima pelo desenvolvimento sustentável? Como desenvolver um modelo de educação diferenciada? A escola está buscando isso, na medida em que busca novos cursos, muda currículo, continua fazendo discussões constantes com a comunidade, só para citar algumas ações, porém não procura discutir com o quadro de professores o planejamento dessas ações.

O IFAM – SGC vem se organizando para viabilizar ações que valorizem o patrimônio cultural e ambiental da região do alto rio Negro, ainda que em toda sua trajetória sempre ficasse evidenciado sua predisposição em se “proteger” do domínio do movimento indígena. Resistência esta sendo vencida com a intensificação das discussões e abertura para que as organizações indígenas, representadas pela FOIRN, possam expor suas aspirações em relação ao *campus*.

Atualmente, há o entendimento de que o processo deve ocorrer num diálogo intercultural, tendo como principais parceiros a comunidade escolar da instituição e o movimento indígena organizado, representado pela FOIRN, tendo ainda o apoio das instituições atuantes na região, além da força política, através de emendas parlamentares, que tem financiado várias ações da instituição, todas elas para o desenvolvimento da região do rio Negro.

2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

De acordo com Libâneo (2002) a Pedagogia é o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. Como o campo educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, etc., convém distinguir diferentes manifestações e modalidades de prática educativa, tais como a educação informal, não formal e formal, com a ajuda de Libâneo (2002, p. 31):

A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiência, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. *A educação não formal* seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. *A educação formal* compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática.

A educação informal, portanto, caracteriza-se como não intencional, isto é, sem objetivos explícitos, sem o caráter de institucionalidade de estruturação, e as outras duas caracterizam-se como intencionais. Como a Pedagogia ocupa-se da educação intencional, a mesma investiga os fatores que contribuem para a construção do ser humano como membro de uma determinada sociedade, e os processos e meios dessa formação, utilizando os resultados obtidos como orientação da ação educativa, determinando princípios e formas de atuação, ou seja, dão uma direção de sentido à atividade de educar.

Sendo assim, podemos destacar duas características fundamentais do ato educativo intencional, as quais são explicitadas por Libâneo (2002, p. 34): a primeira é o fato de ser uma atividade humana intencional, ou seja, “existe sempre uma intencionalidade educativa, implicando escolhas, valores, compromissos éticos”, e, portanto, “há sempre uma intervenção voltada para fins desejáveis do processo de formação, conforme opções do educador quanto à concepção de homem e sociedade”.

E a segunda, a de ser uma prática social que, de acordo com este autor, “só pode ser compreendida no quadro do funcionamento geral da sociedade da qual faz parte”. Isto significa que:

As práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais (LIBÂNEO, 2002, p. 34).

Nesse sentido, para que o ato educativo cumpra sua função, acreditamos ser necessário que a escola cumpra sua tarefa de organizar o trabalho pedagógico de forma consciente no que concerne à relação que existe entre educação e sociedade, pois para que o indivíduo possa ter possibilidades de participação consciente, ativa, crítica na vida social global, há a necessidade de processos educacionais intencionais, implicando objetivos sociopolíticos explícitos, conteúdos, métodos, lugares e condições específicas de educação. E, o agente principal na condução desses processos educacionais é o professor.

Gandin (2003) afirma que é pela ação de seus professores que a escola será conduzida a um lugar ou outro. Quer eles tenham consciência disso ou não, sua ação é decisiva, seja na

mera reprodução de decisões e práticas tomadas fora da escola, seja na criação de novos rumos.

Gandin (2003, p. 129) salienta que:

É fundamental que o professor se redescubra como um intelectual, como um verdadeiro sujeito social que pensa criticamente tanto a sociedade e a educação, quanto a sua prática pedagógica, e também toda a organização do seu trabalho pedagógico.

Para Libâneo (2003, p. 65) “os professores continuam sendo os principais agentes da formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados das aprendizagens dos alunos é inseparável da qualificação e competência dos professores”.

Convém darmos uma visão geral de como a Organização do Trabalho Pedagógico tem sido compreendido e explicado por diferentes autores, até para nos ajudar a precisar o sentido que atribuímos no decorrer deste estudo.

A princípio, é importante distinguir o trabalho pedagógico, que é a atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas, de trabalho docente, que se caracteriza como uma forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula (LIBÂNEO, 2002).

Para Ortega (*apud* SILVA, 2006, p. 307), a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) deve ser observada como a problemática que abrange não apenas o trabalho desenvolvido no dia-a-dia da sala de aula, com limites determinados pelos reflexos da organização do trabalho da sociedade capitalista, mas também – e em razão da natureza do modo de produção e relações sociais correspondentes – a organização global do trabalho da escola em função de seu projeto político-pedagógico. Já Silva (2006) entende a Organização do Trabalho Pedagógico como todo trabalho efetivo desenvolvido na escola, no interior da sala de aula e as ideias e ações que permeiam o projeto político-pedagógico.

Para Vasconcellos (2003, p. 186) “o trabalho pedagógico é o campo de atuação por excelência do professor”, e apresenta os aspectos que devem ser levados em consideração para a organização do trabalho pedagógico do mesmo, ou seja, o planejamento, os objetivos, os conteúdos, a metodologia, a avaliação e relação professor-aluno.

Vasconcellos (2003, p. 186) entende que o

trabalho pedagógico é o âmago das instituições de ensino, na medida em que o seu núcleo é o trabalho com o conhecimento (no sentido de sua apropriação crítica, criativa, significativa e duradoura), que, por sua vez, é a especificidade da escola, constituindo-se como a grande finalidade da práxis educativa.

Portanto, o trabalho pedagógico implica tanto a atividade do professor quanto a dos alunos, já que a aprendizagem, embora se dando num contexto social, depende, antes de tudo, da ação do aluno, mediada pelo professor; além disto, “o reconhecimento da atividade discente é decorrente de se assumir uma linha de desenvolvimento de autonomia, de construção de projeto de vida” (LIBÂNEO, 2003, p. 186).

Freitas (2008, p. 93) observa que a organização do trabalho pedagógico, pode ser compreendida de duas formas: “a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, enquanto projeto político-pedagógico da escola”. Para Freitas (2008, p. 98-99):

A escola não é uma ilha na sociedade, que não está determinada por ela, mas também não está livre dela. Entender os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico ajuda-nos a lutar contra eles; desconsiderá-los, conduz à ingenuidade e ao romantismo.

Villas Boas (2002, p. 203) explica que a expressão trabalho pedagógico comporta dois significados: o primeiro é aquele realizado diretamente com os alunos, como a coordenação

pedagógica, a secretaria escolar, a orientação educacional, a merenda, as atividades junto à comunidade, ou seja, que se refere ao trabalho realizado pela escola como um todo.

No segundo, em sentido estrito:

O trabalho pedagógico resulta da interação do professor com seus alunos. Neste caso, é o trabalho realizado pelo professor com o grupo de alunos, composto por tarefas docentes e discentes, portanto o trabalho pedagógico é aquele realizado em parceria, pois tanto o professor quanto o aluno desenvolvem trabalho na escola (VILLAS BOAS, 2002, p. 203).

Godoy (2009, p. 25) se refere ao trabalho pedagógico considerando “a estrutura da organização do trabalho desenvolvido tanto na escola como na sala de aula”.

Já Silva (2006, p. 286) afirma que:

A organização do trabalho pedagógico se concretiza na realidade prática dos sujeitos e não no campo da teoria e, a depender da forma que se dá esta realidade, terá a sua marca característica – real ou formal. Por outras palavras, a forma pela qual se dá o trabalho pedagógico na instituição, no curso ou na sala de aula apresentará sempre uma opção, uma escolha que compreende uma visão de mundo, de homem e de sociedade.

Portanto, esta mesma autora chama a atenção para a não neutralidade da OTP, que representa um modelo legitimado pela prática social, que engloba o todo da escola, e independe da maneira como as pessoas a percebem.

Villas Boas e Soares (2009, p. 25) alegam que “a escola é, pois, o local de trabalho do professor e do aluno; é o espaço onde se organizam e desenvolvem as atividades de aprendizagem e que possibilita a criação, pelos alunos, dos sentimentos de pertencer ao grupo e de ser proprietário daquilo que constrói”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei n. 9.394, de 20/12/1996, nos artigos 12 e 13 apontam os rumos da organização do trabalho pedagógico nos estabelecimentos de ensino.

Conforme o art. 12, incisos I a VII, da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I elaborar e executar sua proposta pedagógica; II administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV zelar pelo cumprimento de plano de trabalho de cada docente; V prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996, p. 6).

E, conforme o art. 13, incisos I a VI, da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 13 - Os docentes incumbir-se-ão de: I participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III zelar pela aprendizagem dos alunos; IV estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; V ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p. 6).

A partir destes pressupostos, podemos compreender que a organização do trabalho pedagógico pode ser entendida como o trabalho efetivo desenvolvido na escola, no interior da sala de aula, nas ideias e ações que permeiam o projeto político-pedagógico, no currículo, no planejamento dos sujeitos (professor-aluno) para o ensino e aprendizagem, no olhar da escola para a disciplina e para os alunos, nos aspectos administrativos e pedagógicos presentes nas

ações dos professores e funcionários da escola, na mobilização da família, no coletivo da escola e em todo o seu entorno.

Podemos dizer que esta forma de trabalho ganha significado a partir da função da escola na sociedade, da finalidade dos sujeitos que nela atuam e dos seus referenciais de educação e de ensino que se somam e se incorporam às concepções de homem e mundo presentes no projeto político-pedagógico da escola. Assim, é possível definir o trabalho pedagógico como sendo as situações complexas que englobam não apenas a sala de aula e a prática pedagógica dos professores, mas o conjunto das ações empreendidas pela escola na tarefa de educar as crianças e jovens da comunidade.

Na tentativa de compreensão que não corresponde ao todo, pois há muitas outras formas de ver a temática, a presente pesquisa se refere ao trabalho pedagógico em sentido estrito, ou seja, aquele que resulta da interação do professor com seus alunos, ainda que tenhamos falado também da participação pelos sujeitos deste estudo, na construção do Projeto Político-Pedagógico do *campus*. A partir dos referenciais teóricos que tratam do assunto, que orientaram a leitura cuidadosa dos dados, permitiu-se a construção das categorias apresentadas e discutidas a seguir:

2.1 Fundamentos do Planejamento

Podemos chamar de planejamento o processo de projetar e de estabelecer um conjunto ordenado de ações, mas esta definição não se esgota, uma vez que são atribuídos ao planejamento diversos significados, segundo o enfoque e a ênfase com que os autores o abordam, surgindo desta forma, diferentes conceitos que nos orientam na discussão da questão do planejar. Porém as variações apresentadas nos conceitos de planejamento os tornam complementares entre si, na medida em que expressam uma preocupação, qual seja: “a de que ações significativas sobre uma dada realidade sejam praticadas de forma sistemática, a partir de uma visão clara da sua necessidade, dos seus objetivos e ordenadas de modo a obter o máximo de resultados com o melhor uso de recursos” (LÜCK, 1992, p. 23).

Lück afirma que “planejar é vislumbrar uma situação futura melhor e propor-se a construir essa realidade. É materializar uma vontade de transformação da realidade dando objetividade e direcionamento claro às ações” (LÜCK, 1992, p. 13). Esta autora chama a atenção para o fato de não existir “planejamento neutro ou apenas concebido como técnica, uma vez que, propondo diretrizes de ação que afetarão pessoas, estabelece um sentido social” (LÜCK, 1992, p. 62), e “uma vez que afetam a convivência das pessoas e influem sobre a organização, o funcionamento e os objetivos da sociedade, os problemas resultantes de tais situações são problemas políticos” (LÜCK, 1992, p. 62). Essas afirmações, segundo a autora, valem tanto para a sociedade como um todo, como para uma escola, ou mesmo uma turma de alunos, por exemplo, ou seja, para o macro-sistema e micro-sistema.

Esta autora ressalta ainda que o planejamento é uma atividade política, pois define ideias a serem concretizadas a partir de interesses sociais, já que o planejamento em educação pressupõe uma ideia de homem em sua problemática social. Sua política não é apenas pedagógica, voltada para questões intraescolares, mas sim, social, voltada para questões da sociedade como um todo, qual seja, uma política educacional.

Giroux (1997, p. 49) salienta que é durante o processo de planejamento que o professor deve se perguntar:

O que conta como conhecimento escolar? Como tal conhecimento é produzido? Como tal conhecimento é transmitido em sala de aula? Que tipos de relacionamentos sociais em sala de aula servem para espelhar e reproduzir os valores e normas incorporados nas relações sociais aceitas de outros lugares sociais dominantes? Quem tem acesso a formas legítimas de conhecimento? Dos interesses de quem este conhecimento está a serviço? Como são mediadas as contradições e tensões políticas

e sociais através de formas aceitáveis de conhecimento escolar e relacionamentos sociais? Como os métodos de avaliação predominantes servem para legitimar as formas de conhecimento existentes?

E para Libâneo (2003, p. 249):

O planejamento escolar é um processo de tomada de decisões. Planeja-se para decidir melhor, para racionalizar nossas ações, nosso trabalho, em função de objetivos. O planejamento é um instrumento de trabalho e, ao mesmo tempo, uma atividade de reflexão acerca de nossas ações e opções.

Fusari (2009) concebe o planejamento como um meio para facilitar e viabilizar a democratização do ensino e entende que o mesmo não deve ser encarado como uma atividade burocrática, mas que deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão. Esta, para que seja considerada filosófica, conforme Saviani (1987, p. 24), deve preencher três requisitos básicos, ou seja, ser: “radical – o que significa buscar a raiz do problema; rigorosa – na medida em que faz uso do método científico e de conjunto – pois exige visão da totalidade na qual o fenômeno aparece”.

Menegolla (2009) define planejamento como um processo de prever necessidades, ou seja, observar e pensar sobre o que é indispensável ser realizado numa situação real e presente ou prever futuras necessidades. É refletir sobre o presente e sobre o futuro, procurando sanar problemas existentes ou evitando que surjam novos problemas.

Também o define como um processo de racionalização dos meios e dos recursos humanos e materiais. Menegolla (2009, p. 19) considera que “a previsão e a tomada de decisões a respeito dos recursos e meios possíveis e disponíveis, que devem ser relacionados, para uma ação posterior, é fundamental, a fim de que possam se tornar fatores de ajuda na conquista dos objetivos”. O processo de planejamento representa um momento em que deve envolver uma análise profunda da realidade, das disponibilidades, das possibilidades dos meios, dos recursos humanos e materiais, pois diante da diversidade etno-pluri-cultural existente no *campus*, este deve se preparar para desenvolver um modelo de educação que promova a inclusão de todos os alunos que queiram nele estudar.

O processo de planejamento, segundo Menegolla (2009), visa o alcance de objetivos em prazos e etapas definidas, cujos objetivos constituem seu núcleo e sua dinâmica, pois são eles que determinam e orientam todas as demais etapas do ato de planejar. Devemos, através do ato de planejar, pensar sobre etapas e prazos, ou seja, quando devemos iniciar a execução; até onde podemos ir; quando podemos ou devemos terminar. São as perguntas que, durante o processo de planejar, deveremos fazer e responder corretamente para que este possa delinear toda a dimensão e execução do plano.

Considerando o que Menegolla (2009, p. 21) aponta sobre o processo de planejamento ao afirmar que o mesmo “requer conhecimento e avaliação científica da situação original: a avaliação deve ser a mais criteriosa e científica, para se evitar falhas na sua elaboração e estruturação”, devemos avaliar e reavaliar constantemente o planejamento, para podermos observar a concordância ou discordância entre os seus elementos constitutivos.

O planejamento, de acordo com Libâneo (2003, p. 250), cumpre três funções: “previsão de resultados e meios de atingi-los; reflexão, para revisão das decisões tomadas e das ações; correção dos desvios e adequação do trabalho em função dos objetivos e com base em padrões mínimos de desempenho”.

Este autor aponta uma característica importante do planejamento que é o seu caráter processual, ou seja, o ato de planejar não se reduz à elaboração dos planos de trabalho, mas a uma atividade permanente de reflexão e ação. O professor deve analisar sua prática à luz da teoria, deve revê-la, experimentar novas formas de trabalho, criar novas estratégias, experimentar novas formas, ou seja, tematizar sua prática, com isso a consciência sobre sua própria prática vai se ampliando. Salienta que “o planejamento é um processo contínuo de

conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no rumo das ações” (LIBÂNEO, 2003, p. 124).

Planejar, para Gandin (2003, p. 23), “é de fato, definir o que queremos alcançar; verificar a que distância, na prática, estamos do ideal e decidir o que se vai fazer para encurtar essa distância”.

Gandin (2007, p. 34) afirma ainda que planejar “é o processo de construir a realidade com as características que se deseja para a mesma. É interferir na realidade para transformá-la numa direção claramente indicada”. E ainda reforça que:

Realizar um processo de planejamento como construção de uma realidade – passando pela transformação da realidade existente – supõe sempre uma prática que não se submete à ideologia e ao senso comum; que, em vez delas, tenha a teoria como base e como justificativa do discurso (GANDIN, 2007, p. 172).

A teoria é o fundamento da prática transformadora, mas não o que comumente se diz do que é a teoria, ou seja, “aquilo que as pessoas dizem em contraposição com o aquilo que fazem: isso é o discurso” (GANDIN, 2003, p. 173). Este autor afirma que a teoria é um conjunto de saberes, que explica uma parte, tanto da realidade, como da prática, e que esta teoria não resolve todos os problemas de uma vez, já que não aponta verdades absolutas, pois entende que toda a verdade está sujeita a revisões.

Concordamos com este autor, quando afirma que devemos planejar para transformar a realidade numa direção escolhida, por isso devemos ampliar nossa consciência sobre o ato de planejar, que deve servir para implantar um processo de intervenção na realidade.

Outro autor que discute bastante esta questão é Vasconcellos. Para ele o ato de planejar remete a:

① querer mudar algo; ② acreditar na *possibilidade* de mudança da realidade; ③ perceber a *necessidade* da mediação teórico-metodológica; ④ vislumbrar a possibilidade de realizar aquela determinada ação. Para que a atividade de projetar seja carregada de sentido, é preciso, pois, que a partir da disposição para realizar alguma mudança, o educador veja o planejamento como *necessário* (aquilo que se impõe, que deve ser, que não se pode dispensar) e *possível* (aquilo que não é, mas poderia ser, que é realizável) (VASCONCELLOS, 1999, p. 36).

O processo de planejamento deve ser visto como um instrumento de mudança, de transformação, não como a confecção de planos cuja atividade se encerra no momento de sua elaboração, e onde as etapas de execução e de avaliação ficam esquecidas.

É um processo educativo e não apenas uma formalidade burocrática da escola, e, “antes de ser uma mera questão técnica, o planejamento é uma questão política, na medida em que envolvem posicionamentos, opções, jogos de poder, compromisso com a reprodução ou com a transformação, etc.” (VASCONCELLOS, 1999, p. 40). Planejar é “antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal” Vasconcellos (1999, p. 34).

Planejar, de acordo com Vasconcellos (2007), é organizar a própria ação, principalmente a de grupo, dando certeza, precisão e explicitando os fundamentos da ação do grupo; é procurar agir racionalmente, através de um conjunto de técnicas para racionalizar a ação; “é realizar um conjunto orgânico de ações, proposto para aproximar uma realidade a um ideal; é realizar o que é importante (essencial) e, além disso, sobreviver... se isso for essencial (importante)” (VASCONCELLOS, 2007, p. 19).

Consideramos, como este autor, que o ato de planejar deve conter três etapas: a etapa de Elaboração, onde decidimos que tipo de sociedade e de homem queremos e que tipo de intervenção educacional será necessária para concretizar essa decisão; deveremos procurar

saber a que distância estamos deste tipo de ação e até que ponto as ações desenvolvidas em nossa instituição estão contribuindo para atingirmos o resultado final que pretendemos. Nesta etapa também deveremos propor uma série de ações para tentarmos diminuir a distância entre o ideal e o real, para podermos contribuir efetivamente para o resultado final estabelecido.

A etapa de execução, em que devemos “agir em conformidade com o que foi proposto”, e por fim, a de Avaliação, que visa “revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados” (VASCONCELLOS, 2007, p. 23).

Este autor afirma que quem adotar qualquer definição de planejamento, estará colocando em sua reflexão alguns elementos que tenderão a questionar continuamente sua ação, sob três sentidos:

Em primeiro lugar devemos ter em mente que a elaboração do mesmo é apenas um dos aspectos do processo, que deve existir também do aspecto execução e do aspecto avaliação;

Em segundo lugar devemos ter em mente que a função do planejamento é clarear e precisar a ação, organizar o que fazemos, sintonizar ideias, realidade e recursos para tornar mais eficiente nossa ação;

E, por fim, todo o processo de planejamento deve ser feito de maneira participativa, ou seja, todas as pessoas que compõem um grupo devem participar, de uma maneira ou de outra, de todas as etapas, aspectos ou momentos desse processo.

Em toda instituição que está em processo de planejamento, há vários planos, de diversos níveis e de diferentes durações. Em seguida, falaremos de dois de nível e duração diferentes: o Projeto Político Pedagógico, que é elaborado para ter vigência de três a quatro anos, abrangendo toda a instituição de ensino em seus mais variados aspectos; e do Plano de Ensino, com duração de um ano, que abrange a organização do trabalho pedagógico do professor, e que são “necessários para tornar precisa a ação, para concretizá-la, para realizar, no dia-a-dia, as ideias presentes na instituição” (GANDIN, 2007, p. 51).

2.2 Projeto Político-Pedagógico

Quando se fala em planejamento não se pode dissociar o mesmo da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), que se constitui num instrumento de tomada de consciência dos principais problemas da escola, da busca das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. É a partir deste exercício, que se constrói a autonomia da instituição educativa, pois como afirma Gadotti:

Uma escola que não consegue se decidir por um projeto educacional com a participação de todos os envolvidos no processo educativo, caminha sem direção e tem poucas chances de contribuir para a formação cidadã e para o pleno desenvolvimento das atuais e futuras gerações (GADOTTI *apud* PADILHA, 2005, p. 14).

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 o Projeto Político Pedagógico começou a ser uma exigência nas escolas. Este documento deve explicitar as características que gestores, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade pretendem construir na instituição educativa e qual formação querem para quem ali estuda. A elaboração deste plano pode contribuir para que a escola e a comunidade possam transformar sua realidade cotidiana em algo melhor.

Tanto a elaboração, como a execução do PPP da instituição educativa, estão estabelecidas na LDB em seu artigo 12 (inciso I), nos artigos 13 (Inciso I) e 14 (Incisos I e II),

onde ficou estabelecido que esse projeto deve ser uma tarefa coletiva, na qual devem colaborar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local.

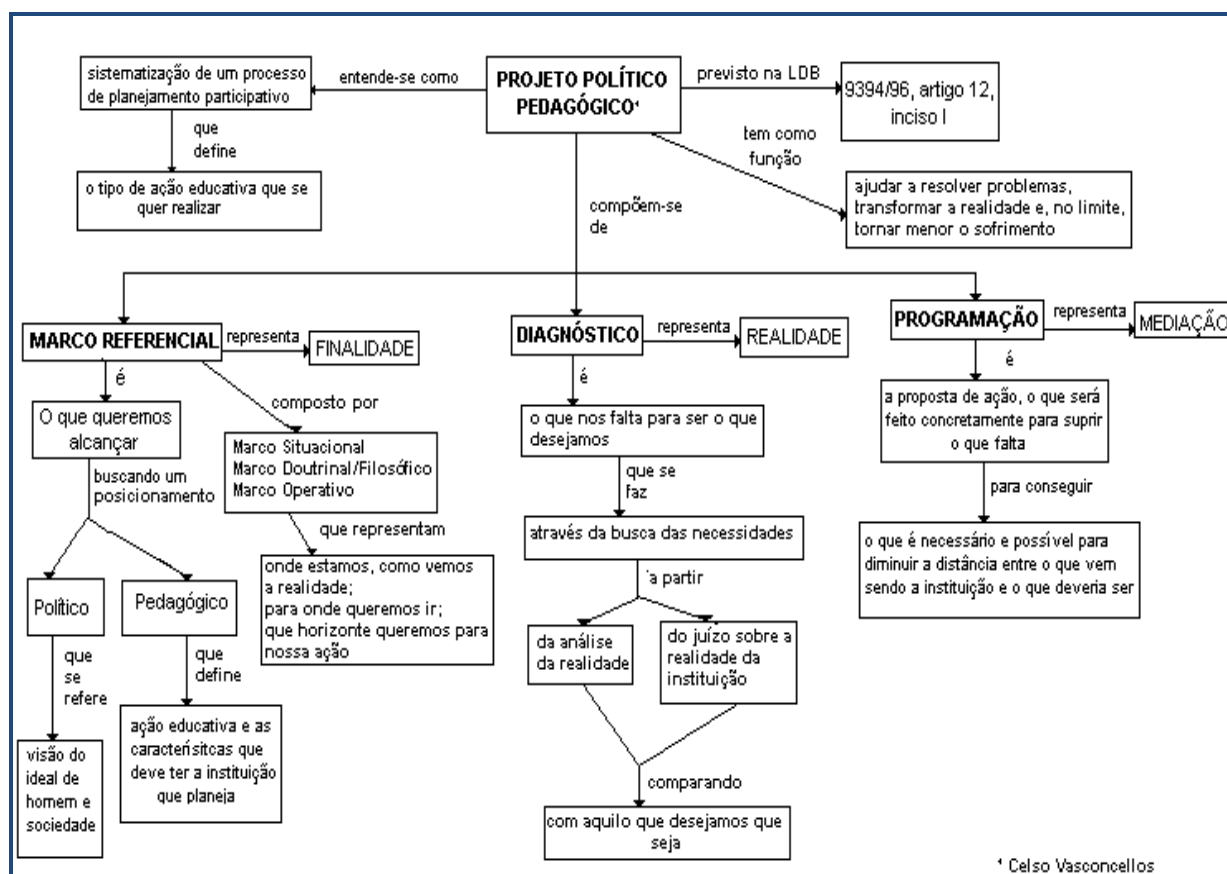
O PPP pode ter várias denominações, segundo autores utilizados para a discussão sobre este documento que também é tratado neste estudo. Para Vasconcellos (1999, p. 170):

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Este autor revela que foi a partir dos anos 80 do século XX, que a escola começou a ser identificada como um “importante espaço na concretização das políticas educativas, deixando de ser mero prolongamento da administração central” (VASCONCELLOS, 2003a, p. 197). A partir disso, a escola passa a ser reconhecida como “uma organização social, inserida num contexto local, com uma identidade e cultura próprias, um espaço de autonomia a construir e descobrir, susceptível de se materializar num projeto educativo” (CANÁRIO *apud* VASCONCELLOS, 2003a, p. 197).

No mapa conceitual abaixo, Vasconcellos nos apresenta qual a função, o que se entende por PPP, bem como o conceito de cada parte que o constitui:

Figura 4: FUNÇÃO DO PPP



Fonte: Mapa Conceitual elaborado a partir de VASCONCELLOS, 1999.

Para Veiga deve-se “considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade”. De acordo com esta autora o PPP:

Deve enxergar além do que os olhos permitem, ele deve visualizar o amanhã, projetar-se o que se deseja para os alunos. Assim, é pedagógico, pois nele são elencadas as ações pedagógicas que viabilizarão tal desejo, e é político, pois expressa o compromisso sociopolítico proclamando interesses reais e coletivos da comunidade escolar (VEIGA, 2006, p. 13).

Esta autora considera que, em relação ao trabalho pedagógico, o PPP atinge dois níveis de organização: o primeiro refere-se a organização da escola como um todo, e o segundo refere-se a “organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade” (VEIGA, 2006, p. 14), ressaltando que o PPP deve buscar a OTP da escola na sua globalidade.

Já Villas Boas e Soares (2009, p. 31) salientam que a ideia de elaboração ou construção da sua proposta pedagógica ou projeto pedagógico não é nova, pois a escola sempre teve o seu projeto, impregnado da dimensão política, já que nenhum trabalho se realiza de forma neutra. Segundo essas autoras, tanto planos de trabalho, como planos de ação, ou projetos, são nossos conhecidos há muito tempo. A novidade reside na insistente recomendação da sua ‘construção coletiva’, como um processo permanente de discussão, com a participação de todos os envolvidos.

Libâneo chama de Projeto Pedagógico-curricular e salienta que este deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola. “O Projeto é um guia para a ação, prevê, dá uma direção, institui procedimentos e instrumentos de ação”, ainda explica o porquê da expressão Projeto Pedagógico:

O termo pedagógico é representativo de uma concepção de educação que considera a Pedagogia como a reflexão sistemática sobre as práticas educativas. Dessa reflexão resulta a formulação de objetivos e meios formativos para dar uma direção ao processo educativo. A ação pedagógica, portanto, não se refere apenas ao “como se faz”, mas, principalmente, ao “por que se faz”, orientando o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores (LIBÂNEO, 2003, p. 127).

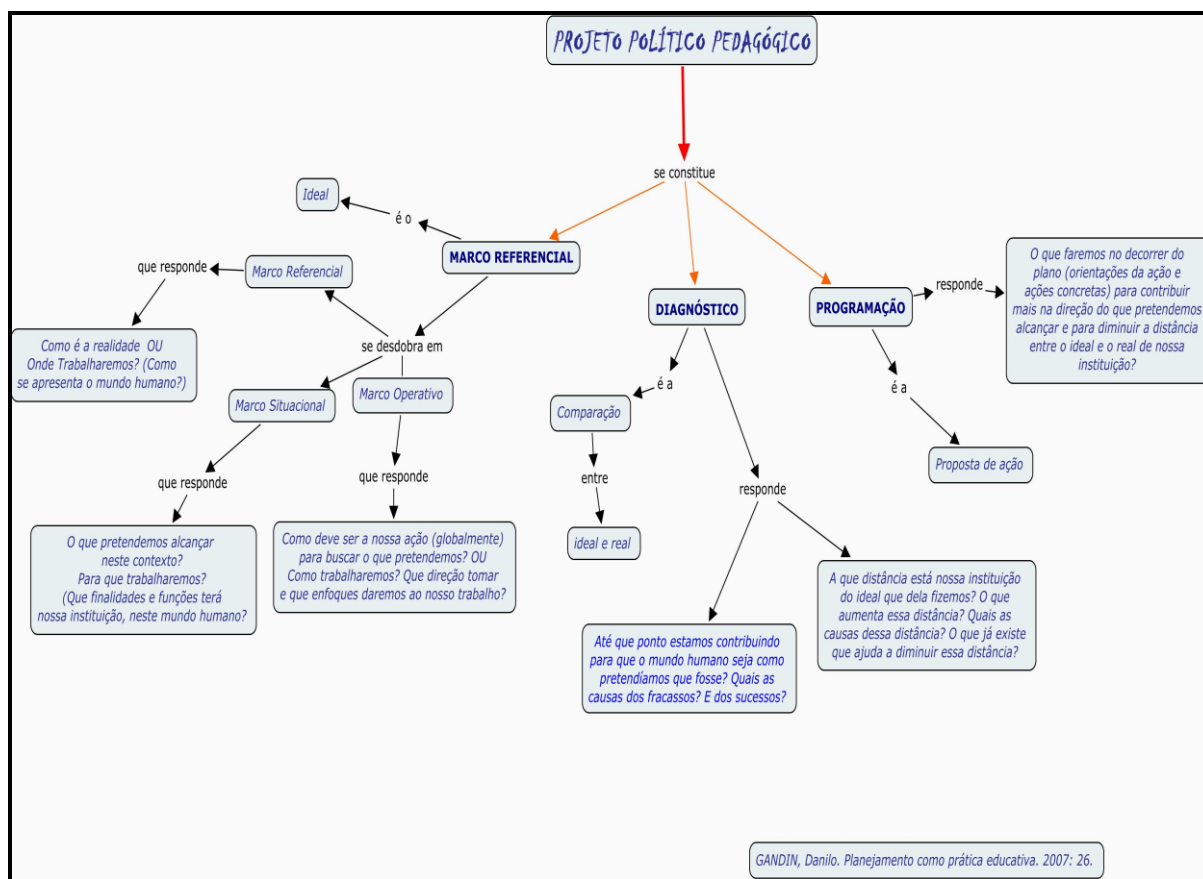
Portanto, devemos almejar uma visão crítica da Pedagogia, assumindo que ter uma atitude pedagógica é dar uma direção de sentido, um rumo, às práticas educativas, onde quer que elas sejam realizadas.

Libâneo (2003) supõe que, entre o projeto pedagógico e a proposta curricular, deve haver uma estreita relação, para que se possa promover um entrecruzamento dos objetivos e estratégias para o ensino, que sejam formulados a partir de necessidades e exigências da sociedade e do aluno, e sejam baseados “em critérios filosóficos políticos, culturais, pedagógicos, com as experiências educacionais a serem providas aos alunos por meio do currículo” (LIBÂNEO, 2003, p. 128).

Quando se refere à proposta curricular, Libâneo afirma que o termo “indica o referencial concreto da proposta pedagógica, o currículo, uma vez que o currículo é a projeção, o desdobramento, do projeto pedagógico”, reforça que há muitas definições do termo currículo, e que “adotar uma ou várias delas dependerá de opção entre as muitas teorias em voga” (LIBÂNEO, 2003, p. 128).

No mapa conceitual a seguir, Gandin explica as partes que compõem o PPP, bem como alguns exemplos de perguntas que podem ser usadas para a construção dessas partes:

Figura 5: CONSTITUIÇÃO DO PPP



Fonte: Mapa Conceitual elaborado a partir de GANDIN, 2007.

O Projeto Político Pedagógico norteia a ação educativa da escola na medida em que aponta um rumo, uma direção, possibilita a tomada coletiva de decisões, permitindo com isso sua autonomia. Nele estão definidas ações intencionais, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. A esse respeito, Padilha (2005, p. 16-17) salienta que:

Todos devem ter o direito e a liberdade de tomar decisões sobre suas próprias vidas, mesmo que, ao exercer tal liberdade, possam correr o risco de errar, pois, conforme afirma Freire, é decidindo que construímos, com autonomia, nosso projeto de vida. É exercendo a capacidade de decidir que aprenderemos a ser nós mesmos.

É o coletivo que deve decidir e operacionalizar todas as mudanças. Por isso, como afirma Veiga (2006, p. 13), “todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político pelo compromisso que deve ter com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”. Para Padilha tudo o que estiver relacionado com a visão de mundo, o contexto, a realidade concreta de uma escola e as utopias de seu corpo diretivo, corpo docente, discente, corpo de funcionários, colaboradores e vizinhos, pode e deve fazer parte de uma discussão política no contexto escolar:

Tudo o que se relacionar com a visão de mundo, pode e deve ser discutido politicamente em seu interior, para que essa instituição cumpra melhor seu papel na sociedade e para que, a partir dessa discussão permanente, possa intervir também, de forma política, nos demais níveis e instâncias da sociedade, da qual são todos cidadãos (PADILHA, 2005, p. 22).

Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo e também, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às

escolas de cumprirem seus propósitos e suas intencionalidades. Como enfatiza Vasconcellos (2002, 77):

Se queremos uma escola libertadora, é absolutamente decisivo que os alunos assumam seu papel de sujeitos, que sejam protagonistas do seu processo de educação, superando a longa tradição da maquinaria escolar que tenta, de todas as formas, ainda que com a melhor das boas intenções, reduzi-los a meros ‘receptáculos’.

Para que se institua na escola um processo de ajuda eficaz ao educando que dela participa, é preciso construir uma identidade ideal e clara, que estabeleça o que se quer alcançar em seu marco referencial e que guie o trabalho de cada professor e de cada turma de alunos sem sucumbir aos planos de simplesmente torná-la um local de preparação para o mercado de trabalho. Como afirma Gandin (2003, p. 71), devemos ter consciência que:

Não é mais possível continuar dizendo que se faz uma educação diferenciada, se esta ‘diferença’ não aparece na prática escolar. Todos conhecemos algum exemplo de uma escola que tem a educação libertadora em seu plano global, mas tem uma prática educativa que lembra muito a escola ideal para a preparação dos futuros trabalhadores adaptados às novas necessidades do mercado de trabalho.

Neste contexto, a construção coletiva do projeto pedagógico, torna-se um instrumento fundamental para a instituição educativa por ser o elemento norteador da organização do seu trabalho pedagógico, visando o sucesso na aprendizagem dos alunos – que é a sua finalidade maior como instituição social.

O projeto político pedagógico pode orientar o trabalho da escola por meio de diversas formas de planejamento, todas elas integradas no diálogo e na busca de solução dos problemas da escola com base na ação coletiva – alunos, professores, gestores, pessoal técnico-administrativo e de apoio, pais e comunidade local. Juntos, todos devem procurar alternativas para promover inovações no cotidiano escolar.

Apesar de a escola não ser um local soberano, a mesma não pode ser uma mera executora de projetos construídos fora dela. É imperativo que os profissionais que nela trabalham conheçam as limitações de atuação de uma escola, construam o projeto político-pedagógico coletivamente e busquem constantemente, em cada ação da escola, a realização deste projeto, pois só assim estarão contribuindo não só para a transformação das pessoas, como também da sociedade. Gandin (2003) enfatiza que o PPP deve ser o centro do processo educativo, que, “embora isso passe despercebido para a maioria das pessoas que trabalham na escola”, o mesmo apresenta-se em dois sentidos:

- 1 – no sentido sociológico, é o que ocorre na prática: não há processo educativo que se efetive sem um projeto social condutor (um futuro desejável para a sociedade); mesmo quando as pessoas não têm esse projeto explicitado, e, até mesmo, quando o negam, estarão “educando” (...) dentro de uma concepção de homem e de sociedade;
- 2 – no sentido filosófico, é o dever-ser que precisa ser indicado: todo esforço educacional deve propor um futuro humano – deve fazer isso explicitamente -, para que tal projeto guie todo o trabalho que se realize (GANDIN, 2003, p. 20).

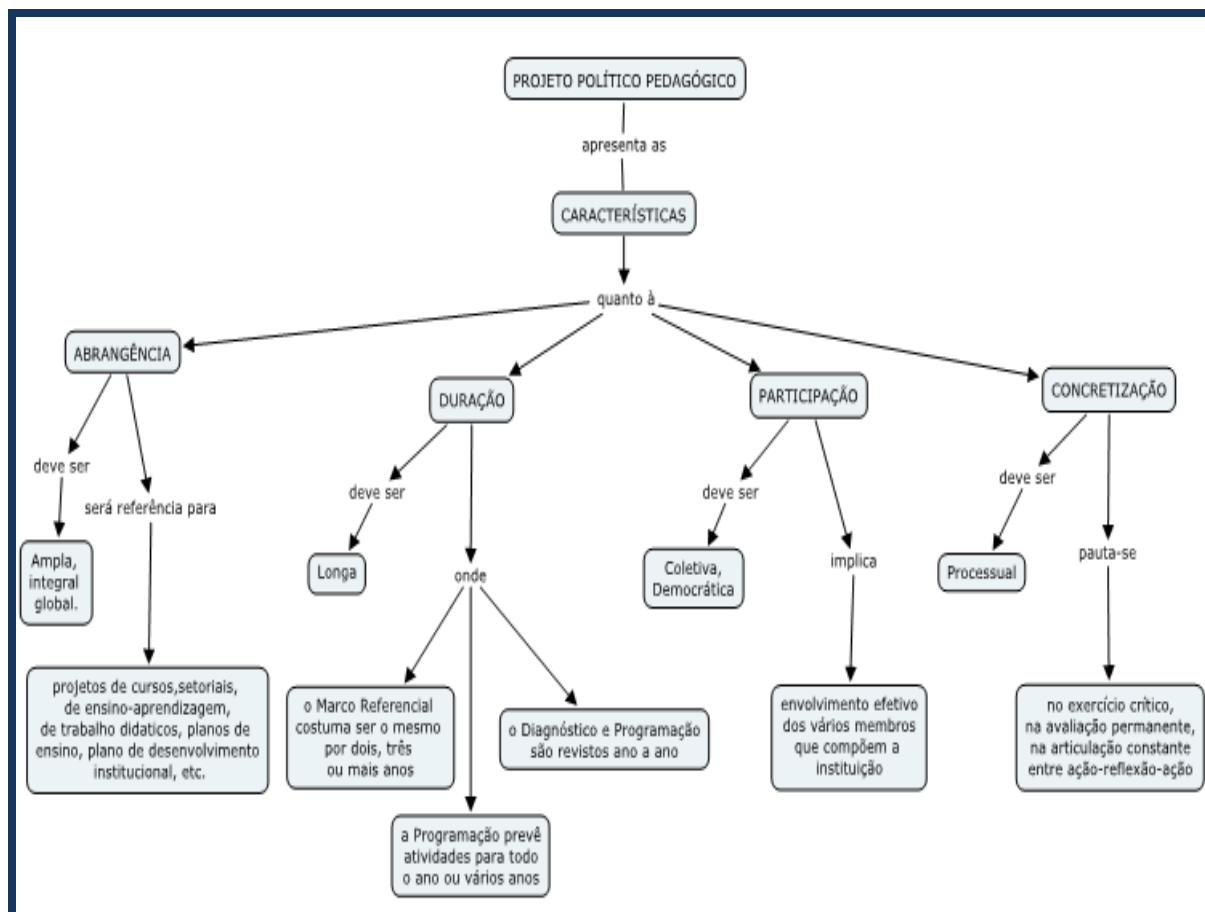
Na prática, o trabalho coletivo é caracterizado pela articulação da equipe escolar em torno da função social da Escola, sintetizada na tentativa de democratizar os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e construir o novo conhecimento. A realização desse trabalho não supõe apenas a existência de profissionais que atuem lado a lado numa mesma escola, mas exige educadores que tenham pontos de partida e pontos de chegada comuns, que trabalhem de forma consciente e articulada.

O PPP, por si só, não poderá resolver todos os problemas da instituição educativa, pois seus resultados dependerão do comprometimento dos envolvidos e das ações propostas coletivamente. Entendemos que o mesmo pode definir a identidade da instituição, na medida

em que pode levar a conquista de um espaço de reflexão-ação rumo a uma educação de qualidade democrática, e com isso, possibilite a construção e consolidação da autonomia da instituição educativa.

No mapa conceitual abaixo, Vasconcellos nos indica as características do PPP que devem ser levadas em consideração quando formos construí-lo:

Figura 6: CARACTERÍSTICAS DO PPP



Fonte: Mapa conceitual organizado a partir de Vasconcellos, 2002.

É importante termos em mente que a construção do PPP não é apenas uma obrigação legal a que a escola deve atender, mas uma conquista que revela o seu poder de organização, procurando cada vez mais autonomia em suas decisões e que o PPP não deve ser encarado como apenas um texto escrito, e sim como um instrumento de transformação da realidade, portanto todos devem participar de sua construção e ter o compromisso com, “alguns valores, princípios, visão da realidade, ação articulada com reflexão, enfim, práxis” (VASCONCELLOS, 2002, p. 22).

2.3 Plano de Ensino

Uma educação transformadora exige a necessidade que o curso e as aulas sejam bem planejados, uma vez que “no planejamento, é fundamental a ideia de transformação da realidade” (GANDIN, 2007, p. 105). O que, a princípio, pode dar muito trabalho ao professor, torna-se compensador ao final de um período, seja de médio ou de longo prazo, pois facilita todo o trabalho a ser realizado no ano todo, propiciando uma maior organização, bem como maior qualidade do trabalho educativo realizado.

Gandin (2003) nos convida a refletirmos sobre nossas ações educativas quando afirma que precisamos saber que impacto queremos causar na sociedade com a ação educacional que temos. Chama-nos a atenção para a necessidade de nos perguntarmos que tipo de pessoa estamos formando. O que podemos esperar de nossa atuação enquanto professor na sociedade. Salaria que alguns poderão dizer que isto geralmente é feito na maioria das escolas, que já vem escrito nos planos globais das instituições de ensino, porém esse autor enfatiza que pouquíssimas escolas tratam da formação de um aluno com capacidade de analisar a sociedade em que vive e de construir novo conhecimento crítico.

É através da ação consciente, competente e crítica do professor que se transforma a realidade, partindo das reflexões vivenciadas no planejamento e, por conseguinte, do que foi proposto no plano de ensino.

Fusari (2009) salienta que enquanto o planejamento do ensino é o processo que envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos, o plano de ensino é um momento de documentação do processo educacional escolar como um todo. Plano de ensino é, pois, um documento elaborado pelo(s) docente(s), contendo a(s) sua(s) proposta(s) de trabalho, numa área e/ou disciplina específica.

Para Veiga (2006, p. 58), o Plano de Ensino e Aprendizagem é “um documento elaborado para cada uma das disciplinas que compõem o currículo de um curso, no qual deve prever a organização sequencial da ação do professor em vista da aprendizagem do aluno e do cumprimento do Projeto Político Pedagógico”.

Planejar, de acordo com Haydt, é analisar uma realidade, na medida em que se reflete sobre as condições existentes, e prevê as formas alternativas de ação para superar os problemas ou alcançar os objetivos desejados. Portanto, “o planejamento é um processo mental que envolve análise, reflexão e previsão. Nesse sentido, planejar é uma atividade tipicamente humana, e está presente na vida de todos os indivíduos, nos mais variados momentos” (HAYDT, 1999, p. 94).

Já o plano de ensino “é o resultado, é a culminância do processo mental de planejamento. O plano, sendo um esboço das conclusões resultantes do processo mental de planejar, pode ou não assumir uma forma escrita” (HAYDT, 1999, p. 94). Complementa que o mesmo:

É a previsão das ações e procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos, e a organização das atividades discentes e das experiências de aprendizagem, visando atingir os objetivos educacionais estabelecidos. Nesse sentido, o planejamento de ensino ou didático é a especificação e operacionalização do plano curricular (HAYDT, 1999, p. 98).

Menegolla & Sant’Anna (2009, p. 99) apresentam algumas definições sobre o que entendem por planejar, que corresponde a:

Analisar as características da clientela (aspirações, necessidades e possibilidades dos alunos); refletir sobre os recursos disponíveis; definir os objetivos educacionais considerados mais adequados para a clientela em questão; selecionar e estruturar os conteúdos a serem assimilados, distribuindo-os ao longo do tempo disponível para seu desenvolvimento; prever e organizar os procedimentos do professor, bem como as atividades e experiências de construção do conhecimento consideradas mais adequadas para a consecução dos objetivos estabelecidos; prever e escolher os recursos de ensino mais adequados para estimular a participação dos alunos nas atividades de aprendizagem; prever os procedimentos de avaliação mais condizentes com os objetivos propostos.

Em relação aos Planos de Ensino, os mesmos “definem e operacionalizam toda a ação escolar, configurada no plano curricular da escola. Os planos de ensino são os meios para

dinamizar a educação e o ensino, numa realidade escolar bem concreta, através do processo de ensino” (MENEGOLLA & SANT’ANNA, 2009, p. 49). Estes autores afirmam ainda que é a partir dos planos de ensino que:

São trabalhados os componentes fundamentais do plano curricular. Tais componentes são a filosofia educacional da escola, os objetivos, as disciplinas e os conteúdos. Por sua vez os planos de ensino especificam os objetivos, os conteúdos, os recursos humanos e materiais, os procedimentos e o processo de avaliação. Estes planos de ensino compreendem os planos de disciplinas, unidades, de aulas e de outras atividades ou experiências de ensino. (MENEGOLLA & SANT’ANNA, 2009, p. 49)

Para Godoy (2009, p. 58),

o plano de ensino é um documento elaborado para cada uma das disciplinas que compõem o currículo de um curso, no qual deve prever a organização sequencial da ação do professor em vista da aprendizagem do aluno e do cumprimento do Projeto Político Pedagógico e da Proposta Pedagógica do Curso (PPC).

Esta autora apresenta a diferença entre estes dois documentos, ao afirmar que o PPP “é o processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (VEIGA, 2009, p. 53).

A Proposta Pedagógica, que também é um planeamento escolar, deve seguir as mesmas diretrizes do planeamento do PPP. Trata-se de “um documento de cunho curricular no qual são apresentados os ideais escolares e sociais” (VEIGA, 2009, p.56). É na Proposta Pedagógica que “estão expostas as necessidades, limitações, expectativas e potencialidades da comunidade, dos alunos e da equipe escolar, assim como também os recursos que serão utilizados durante seu processo de execução” (VEIGA, 2009, p.56).

Sant’Anna (2010, p. 248), se refere a este tipo de planeamento como Plano de Unidade ou Unidade de Ensino, e explica se tratar de:

Uma previsão mais específica e analítica do trabalho a ser desenvolvido durante um determinado período-tempo. (...) o plano de unidade procura reunir, num todo organizado, mais específico, temas ou conteúdos listados no plano de curso, que guardem uma estrutura íntima, isto é, que se inter-relacionem e se complementem, compondo um conjunto mais facilmente compreensível, devido a sua significação

Vasconcellos (1999, p. 74) prefere utilizar o termo projeto de ensino-aprendizagem, ainda que plano de ensino-Aprendizagem seja o termo mais utilizado, e explica:

Os conceitos de projeto e plano podem ser aproximados. Aqui estamos preferindo projeto a plano em função do significado mais vivo, dinâmico e potencialmente mobilizado do primeiro: enquanto plano nos remete mais à ideia de produto, projeto traz subjacente a ideia de processo-produto, ou seja, projeto, da forma como estamos concebendo, inclui o conceito de plano e o transcende, na medida em que remete também a todo processo de reflexão, de construção das representações e colocação em prática, e não apenas ao seu registro.

Para Gandin (2007, p. 17) “o planeamento e um plano ajudam a alcançar a eficiência, isto é, elaboram-se planos, implanta-se um processo de planeamento a fim de que seja benfeito aquilo que se faz dentro dos limites previstos para aquela execução” (2007, p. 17). Mais do que eficiência, o planeamento também visa à eficácia, e diferencia a eficiência da eficácia em relação ao planeamento, da seguinte maneira:

O planeamento deve alcançar não só que se façam bem as coisas que se fazem (chamaremos a isso de eficiência), mas que se façam as coisas que realmente importa fazer, porque são socialmente desejáveis (chamaremos a isso de eficácia) (GANDIN, 2007, p. 17).

Destaca ainda necessidade de que cada instituição construa seu modelo de plano, e que o mesmo pode ser modificado conforme a caminhada que o grupo for trilhando. Chama a atenção para a necessidade de que a instituição tenha “clareza cada vez maior a respeito de cada plano em particular e da relação que eles devem guardar entre si” (GANDIN, 2007, p. 67).

3 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Neste capítulo apresentaremos as diferentes tendências pedagógicas que “pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana” (LUCKESI, 1994, p. 53), que servirão como instrumento de análise das pedagogias que as traduzem e que se manifestam na prática docente.

A palavra “concepção”, de acordo com Queiroz (2003, p. 62), quer dizer o “resultado da reflexão, formulando um conjunto coerente de conceitos que expressem uma ideia, uma ação ou uma conduta”.

Para Japiassú (1996, p. 49) a palavra concepção assume os seguintes conceitos:

1. Operação pela qual o sujeito forma, a partir de uma experiência física, moral, psicológica ou social, a representação de um objetivo de pensamento ou conceito. O resultado dessa operação também é chamado de concepção, praticamente sinônimo de teoria.
2. Operação intelectual pela qual o entendimento forma um conceito.

Já a palavra pedagógica é relativa à Pedagogia, que, segundo Queiroz (2003, p. 197), é a “ciência que se dedica à educação e ao ensino. Conjunto de filosofias, princípios, técnicas e métodos de educação e instrução que visam a um objetivo prático”.

Libâneo (2002, p. 29) considera que a “Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante”, ou seja, a Pedagogia é “um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.” Para este autor

o pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade. É por isso que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa (LIBÂNEO, 2002, p. 30).

Podemos entender a expressão “concepções pedagógicas” como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada.

Diferentes concepções pedagógicas foram produzidas na história da educação, as quais foram desenvolvidas utilizando-se “como critério a posição que cada tendência adota em relação às finalidades sociais da escola” (LUCKESI, 1994, p. 54), que são: Tendência Liberal Tradicional, Tendência Liberal Renovadora Progressiva, Tendência Liberal Renovadora Não diretiva, Tendência Liberal Tecnicista, Tendência Progressista Libertadora, Tendência Progressista Libertária e Tendência Progressista Crítico Social dos Conteúdos. Tais tendências se manifestam nas práticas escolares de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência. A classificação e descrição dessas tendências, como afirma Libâneo (1989), poderá funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula.

Libâneo (1989, p. 78) considera que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente. Portanto, o professor “precisa de uma teoria que explicita a direção pretendida para a tarefa educativa de humanização do homem, extraída de uma concepção de educação enquanto prática social transformadora”.

Consideramos ser importante descrever os processos de pensamento dos professores, a fim de podermos compreender os eventos que se observam na organização de seu trabalho pedagógico, pois supomos que a prática escolar esteja sujeita a concepções pedagógicas

assumidas, explícita ou implicitamente, pelos professores, que implicam diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o sentido da educação na sociedade.

Acreditamos, como Luckesi (1994, p. 23), que “se a educação está eivada de sentido, de conceitos, valores e finalidades que a norteiam, (...) a primeira pergunta a ser feita é a que se refere ao próprio sentido e valor da educação na e para a sociedade”. Portanto, há que se refletir sobre qual o sentido da educação para a sociedade na qual se insere uma instituição de ensino, pois é da resposta a esta pergunta que se segue uma compreensão da educação e do seu direcionamento, uma vez que

a educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Assim sendo, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos (LUCKESI, 1994, p. 30-31).

Para este autor existem três grupos de entendimento do sentido da educação na sociedade, ou seja, Educação como Redenção; Educação como Reprodução e Educação como um meio de Transformação da Sociedade, e explica que a Tendência Redentora

propõe uma ação pedagógica otimista, do ponto de vista político, acreditando que a educação tem poderes quase que absolutos sobre a sociedade, ou seja, a educação é responsável pela direção da sociedade, na medida em que ela é capaz de direcionar a vida social, salvando-a da situação em que ela se encontra (LUCKESI, 1994, p. 51).

A Tendência Reprodutivista, de acordo com este autor

é crítica em relação à compreensão da educação na sociedade, porém pessimista, não vendo qualquer saída para ela, a não ser submeter-se a seus condicionantes, ou seja, a educação reproduz a sociedade como ela está (LUCKESI, 1994, p. 51).

Já a Tendência Transformadora

é crítica, porém recusa-se, tanto ao otimismo ilusório, quanto ao pessimismo imobilizador. Por isso, propõe-se compreender a educação dentro de seus condicionantes e agir estrategicamente para a sua transformação. Propõe-se desvendar e utilizar-se das próprias contradições da sociedade, para trabalhar realisticamente (criticamente) pela sua transformação. Aqui a educação é compreendida como uma instância mediadora de uma forma de entender e viver a sociedade, ou seja, a educação nem salva, nem reproduz a sociedade, mas pode e deve servir para transformá-la (LUCKESI, 1994, p. 51).

Acreditamos que a educação deve se produzir na perspectiva transformadora, portanto devemos conhecer essa e outras perspectivas, para criticamente produzirmos uma compreensão que venha nortear o nosso trabalho, para que possamos agir com um nível significativo de consciência na prática pedagógica.

3.1 Tendência Liberal

A pedagogia liberal, denominada “não crítica”, não leva em conta as implicações dos determinantes socioestruturais da educação e sustenta a ideia de que a escola tem como função preparar os indivíduos, de acordo com suas aptidões, a desempenhar papéis sociais requeridos pela sociedade de classes.

A pedagogia liberal, segundo Libâneo (1994) constitui boa parte da base teórica ministrada nos cursos de formação de professores, através dos conteúdos de psicologia da educação, da didática, e constitui a base do senso comum que norteia a organização curricular da escola pública. À medida que concebe o ato pedagógico em si mesmo, separado das determinações socioestruturais, reduz o processo educativo ao âmbito do prático-técnico, ficando implícita a ideia de neutralidade dos conhecimentos e técnicas. Sobre um senso

comum quase sempre eclético, são criticadas as técnicas didáticas, sem se saber quais são e como funcionam; são questionados conteúdos desconhecidos ao mesmo tempo em que se valorizam mais o relacionamento professor-aluno, a experiência vivida no cotidiano, a rejeição dos conteúdos sistematizados etc. o resultado é a perda da consistência teórica da formação profissional, mantendo os alunos ao nível do senso comum, causando assim a separação entre o pedagógico e suas vinculações com o político.

3.1.1 Tendência liberal tradicional

O professor é o centro do processo pedagógico. A ele compete selecionar o saber, ordená-lo de forma lógica e transmiti-lo ao aluno que passivamente o recebe, através do método expositivo e/ou demonstrativo, supondo-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos poderão memorizar a matéria para depois reproduzi-la nas provas, bastando para isso, que o aluno “preste atenção” para que ouvindo seja facilitado o registro do que é transmitido pela memória. Cabe ao professor, também, avaliar o aluno em termos exclusivamente cognitivos. O professor, portanto, controla todo o processo pedagógico. Percebemos que essa tendência nega o saber adquirido pelo aluno na sua situação existencial. Por isso, diz-se que ela separa o saber teórico da experiência prática.

O papel da escola é o de preparar intelectual e moralmente os alunos para assumir sua posição na sociedade. A escola deve se preocupar com a cultura, a Sociedade com os problemas sociais. Todos os alunos têm o mesmo caminho em direção ao saber, basta que se esforcem para isso, cabe aos menos capazes lutar para superar suas dificuldades e se igualar aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino mais profissionalizante.

Os conteúdos são desvinculados dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida, são os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas que são repassados aos alunos como verdades absolutas que são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação. Os conteúdos separados da experiência do aluno e das realidades sociais devem ser mais valorizados pelo seu aspecto intelectual, portanto as matérias de estudo devem preparar o aluno para a vida.

O método é dado pela lógica e sequência da matéria, prevalecendo os métodos intuitivos, que foram incorporados ao ensino tradicional, ou seja, baseiam-se na apresentação de dados sensíveis, de modo que os alunos possam observá-los e formar imagens deles em sua mente. Libâneo (1994, p. 64-65) constata que

muitos professores ainda acham que “partir do concreto” é a chave do ensino atualizado. Mas esta ideia já fazia parte da Pedagogia Tradicional porque o “concreto” (mostrar objetos, ilustrações, gravuras, etc.) serve apenas para gravar na mente o que é captado pelos sentidos. O material concreto é mostrado, demonstrado, manipulado, mas o aluno não lida mentalmente com ele, não o repensa, não o reelabora com seu próprio pensamento. A aprendizagem, assim, continua receptiva, automática, não mobilizando a atividade mental do aluno e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

A exposição e a análise são feitas pelo professor, e, de acordo com Libâneo (1989, p. 24), deverão ser observados os seguintes passos:

a)- preparação do aluno: definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar interesse; b)- apresentação: realce de pontos-chave, demonstração; c)- associação: combinação do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração; d)- generalização: dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a exposição sistematizada; e)- aplicação: explicação de fatos adicionais ou resoluções de exercícios.

De acordo com esta tendência, para disciplinarmos a mente e formarmos hábitos, devemos dar ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas, na memorização.

Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absolvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio, onde o aluno deve apenas receber a tarefa para decorá-la.

A aprendizagem é receptiva e mecânica, onde a retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. A transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores. A avaliação se dá por verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O reforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelos aos pais); às vezes, é positivo (rivalidades, classificações).

Do entusiasmo dos primeiros tempos a este tipo de escola sucedeu progressivamente uma crescente decepção, e as críticas a essa teoria da educação e a essa escola começaram a se avolumar. De acordo com Saviani (2010(?), p. 7)

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar.

3.1.2 Tendência liberal renovadora progressiva

Nesta tendência, o aluno deve passar do papel passivo-receptivo para o papel de ativo-participativo. O professor deve assumir o papel de “facilitador” do processo. Apesar de esta tendência propor o interesse e a atividade do aluno como ponto de partida, o ponto de chegada é o mesmo: um saber sistematizado, previamente determinado e dominado pelo professor. O que muda é apenas a forma de transmitir um saber que o professor domina, e o aluno não. Permanece, portanto, o pressuposto básico de que o aluno não sabe e que o professor domina o saber.

Essa maneira de entender a educação, segundo Saviani (2010(?), p. 9), deslocou o

eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

O papel da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Todo ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e de uma consequente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Tal integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais. À escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente.

Os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. Os processos mentais e habilidades cognitivas são muito mais valorizados do que os conteúdos organizados

racionalmente. Trata-se de “aprender a aprender”, ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito.

Em relação aos métodos, a ideia de “aprender fazendo” está sempre presente. Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas. Os métodos partem sempre de atividades adequadas à natureza do aluno e às etapas do seu desenvolvimento. Na maioria delas, acentua-se a importância do trabalho em grupo não apenas como técnica, mas como condição básica do desenvolvimento mental. Os passos básicos do método são:

- a)- colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma; b)- o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão; c)- o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d)- soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e)- deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida (LIBÂNEO, 1989, p. 26).

Não há lugar privilegiado para o professor, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela. A disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal; assim, aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo. Para se garantir um clima harmonioso dentro da sala de aula é indispensável um relacionamento positivo entre professores e alunos, uma forma de instaurar a “vivência democrática” tal qual deve ser a vida em sociedade.

A motivação depende da força de estimulação do problema e das disposições internas e interesses do aluno. Assim, aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma autoaprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador. É retido o que se incorpora à atividade do aluno pela descoberta pessoal; o que é incorporado passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações. A avaliação é fluida e tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor.

Essa teoria pedagógica trouxe consequências negativas para a educação, pois, como afirma Saviani (2010(?), p. 11), provocou

O afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, (...) aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

3.1.3 Tendência liberal renovadora não diretiva

As críticas à pedagogia tradicional foram dando origem a outra teoria da educação, onde foi mantida a “crença no poder da escola e em sua função de equalização social”, função esta que a pedagogia tradicional se revelara inadequada.

O papel da escola acentua-se na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Todo esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo, ou seja, uma adequação pessoal às solicitações do ambiente. Carl Rogers considerava que o ensino é uma atividade excessivamente valorizada; para ele os procedimentos didáticos, a competência na matéria, as aulas livros, tudo tem muito pouca importância, face ao propósito de favorecer à pessoa um clima de autodesenvolvimento e realização pessoal, o que implica estar bem consigo próprio e com seus semelhantes. O resultado de uma boa educação é muito semelhante ao de uma boa terapia.

O trabalho com os conteúdos se torna secundário devido a ênfase que põe nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação. Os processos de ensino visam

facilitar aos estudantes os meios para que possam buscar por si mesmos os conhecimentos que, no entanto, são dispensáveis.

Prevalece, quase que exclusivamente, o esforço do professor em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem dos alunos, onde os métodos usuais são dispensáveis. São consideradas características do professor “facilitador”: aceitação da pessoa do aluno, capacidade de ser confiável, de ser receptivo e ter plena convicção na capacidade de autodesenvolvimento do estudante. Sua função restringe-se a ajudar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças, assim, os objetivos do trabalho escolar se esgota nos processos de melhor relacionamento interpessoal, como condição para o crescimento pessoal.

No relacionamento Professor-Aluno propõe uma educação centrada no aluno, visando formar sua personalidade através da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes à sua natureza. O professor é um especialista em relações humanas, ao garantir um clima de relacionamento pessoal e autêntico. “Ausentar-se” é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno. Toda intervenção é ameaçadora, inibidora da aprendizagem.

Para ocorrer a aprendizagem é necessário levar em consideração a motivação, que é um ato interno, na medida em que resulta do desejo de adequação pessoal na busca da autorrealização.

A motivação aumenta, quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir suas metas pessoais, isto é, desenvolve a valorização do “eu”. Aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções; daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. Resulta que a retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao “eu”, ou seja, o que não está envolvido com o “eu” não é retido e nem transferido. Portanto, a avaliação escolar perde inteiramente o sentido, privilegiando-se a autoavaliação.

3.1.4 Tendência liberal tecnicista

Com a Pedagogia Tecnicista, segundo Saviani (2010(?), p. 13), buscou-se

Planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí, a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí, também, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de junções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

Nesta pedagogia, tanto o professor como o aluno são relegados a um plano secundário. Eles transformam-se em simples executores de tarefas dentro do processo pedagógico, “cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 2010(?), p. 14).

A escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas, as quais competem organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global.

A escola atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente - o sistema capitalista -, articulou-se diretamente com o sistema produtivo, empregando a tecnologia comportamental,

com o interesse em produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo informações precisas, objetivas e rápidas.

Os conteúdos de ensino são as informações, princípios científicos, leis, etc. estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas. Os conteúdos decorrem da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade. O material instrucional encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais, etc.

Os métodos de ensino consistem nos procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle das condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações. Os três componentes básicos que constituem um sistema instrucional são: objetivos instrucionais operacionalizados em comportamentos observáveis e mensuráveis, procedimentos instrucionais e avaliação. De acordo com Libâneo (1989, p. 30), as etapas básicas de um processo ensino-aprendizagem são:

- a) Estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais;
- b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar sequencialmente os passos da instrução;
- c) executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos.

O emprego da tecnologia instrucional na escola pública aparece nas formas de: planejamento em moldes sistêmicos, concepção de aprendizagem como mudança de comportamento, operacionalização de objetivos e uso de procedimentos científicos.

A relação professor-aluno é estruturada e objetiva, com papéis bem definidos: O professor é um elo entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto, na medida em que administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem. O aluno é um indivíduo passivo, não participa da elaboração do programa educacional, apenas recebe, aprende e fixa as informações. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, uma vez que a comunicação entre professor e aluno tem um sentido exclusivamente técnico para garantir a eficácia da transmissão do conhecimento.

Para a tendência tecnicista o ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter, ou seja,

Os componentes da aprendizagem – motivação, retenção, transferência – decorrem da aplicação do comportamento operante. Segundo Skinner, o comportamento aprendido é uma resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços que ocorrem com a resposta ou após a mesma (LIBÂNEO, 1989, p. 31).

A Pedagogia tecnicista perdeu de vista a especificidade da educação ao tentar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema febril da época, “ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações.” Na prática educativa, segundo Saviani (2010(?), p. 16), a pedagogia tecnicista

Cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabilizava o trabalho pedagógico.

3.2 Tendência Progressista

Em oposição à pedagogia liberal, a pedagogia progressista inclui as tendências que concebem a educação como inserida no contexto das relações sociais, onde convivem

interesses antagônicos entre as classes sociais fundamentais, e atribui-lhe assim finalidades sociopolíticas dentro de um projeto histórico-social de emancipação humana. Conforme os objetivos e processos de formação que se adote, a pedagogia progressista tem se manifestado nas versões Libertadora, que se inspira no pensamento pedagógico de Paulo Freire, Libertária, que se inspira em propostas autogestionárias e antiautoritárias e na Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos. Pedagogicamente, a primeira e a segunda versões valorizam mais o processo de ensino do que o produto, o modo de apropriação do conhecimento mais do que a aquisição propriamente dita, enquanto que a terceira valoriza a aquisição dos conteúdos culturais, assimilados criticamente e reelaborados, como instrumento de elevação cultural do povo.

3.2.1 Tendência progressista libertadora

Ainda que a marca desta pedagogia é a atuação na educação não formal, seus pressupostos são adotados por muitos professores. Assim, quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social.

Os conteúdos de ensino são denominados Temas Geradores, que são extraídos da problematização da prática de vida dos alunos. O importante não é a transmissão de conteúdos específicos, considerados como “invasão cultural” ou “depósito de informação”, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida.

Utiliza-se do “grupo de discussão” como forma de trabalho educativo, a quem cabe autogerir a aprendizagem, definindo conteúdo e a dinâmica das atividades. De acordo com Libâneo (1989, p. 34), o professor deve exercer o papel de

animador, que, por princípio, deve “descer” ao nível dos alunos, adaptando-se às suas características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo. Deve caminhar “junto”, intervir o mínimo indispensável, embora não se furte, quando necessário, a fornecer uma informação mais sistematizada.

O relacionamento professor-aluno é baseado no diálogo, como método básico. A relação é horizontal, onde professor e alunos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento, eliminando toda relação de autoridade, sob pena de esta inviabilizar o trabalho de conscientização, de “aproximação de consciências”.

A força motivadora da aprendizagem é revelada pela própria designação de “educação problematizadora” como correlata de educação libertadora.

Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. O que o educando transfere, em termos de conhecimento, é o que foi incorporado como resposta às situações de opressão, ou seja, seu engajamento na militância política (LIBÂNEO, 1989, p. 35).

3.2.2 Tendência progressista libertária

Nesta pedagogia, a escola deve promover uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário, instituindo, com base na participação grupal, mecanismos institucionais de mudança (assembleias, conselhos, eleições, reuniões, associações etc.), de tal forma que o aluno, uma vez atuando nas instituições “externas”, leve para lá tudo o que aprendeu. Outra forma de atuação da pedagogia libertária é criando grupos

de pessoas com princípios educativos autogestionários (associações, grupos informais, escolas autogestionárias).

Em relação aos conteúdos de ensino, os mesmos são colocados à disposição dos alunos, mas não são exigidos, pois mais importante são os conhecimentos que resultam das experiências vividas pelo grupo, especialmente a vivência de mecanismos de participação crítica. Assim, os conteúdos propriamente ditos são os que resultam de necessidades e interesses manifestos pelo grupo e que não são, necessária, nem indispensavelmente, as matérias de estudo.

Em relação ao método de ensino, é na vivência grupal, na forma de autogestão, que os alunos buscarão encontrar as bases mais satisfatórias de sua própria “instituição”, graças à sua própria iniciativa e sem qualquer forma de poder.

O progresso da autonomia, excluída qualquer direção de fora do grupo, se dá num “crescendo”: primeiramente a oportunidade de contatos, aberturas, relações informais entre os alunos. Em seguida, o grupo começa a se organizar de modo a que todos possam participar de discussões, cooperativas, assembleias, isto é, diversas formas de participação e expressão pela palavra; quem quiser fazer outra coisa, ou entra em acordo com o grupo, ou se retira. No terceiro momento, o grupo se organiza de forma mais efetiva e, finalmente, no quarto momento, parte para a execução do trabalho (LIBÂNEO, 1989, p. 37).

Embora professor e aluno sejam diferentes, nada impede que o professor se ponha a serviço do aluno, sem impor suas concepções e ideias, sem transformar o aluno em “objeto”, ele deve ser um orientador e um catalisador, que se mistura ao grupo para uma reflexão em comum.

Nesta pedagogia, não faz sentido qualquer tentativa de avaliação da aprendizagem, ao menos em termos de conteúdo, pois a ênfase na aprendizagem informal via grupo, e a negação de toda forma de repressão visam favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres.

3.2.3 Tendência progressista crítico-social dos conteúdos

A pedagogia crítico-social dos conteúdos entende a escola pública como instância de difusão de conhecimentos e, como tal, como instrumento de luta das classes populares no processo de sua emancipação. Pretende resgatar a função histórica da escola – o ensino – e compreendê-la enquanto atividade mediadora entre o individual e o social, entre o aluno e o mundo social adulto entre o aluno e a cultura social acumulada.

A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. (...) assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos (LIBÂNEO, 1989, p. 39).

Portanto, sua tarefa primordial é a difusão de conteúdos vivos, concretos e indissociáveis das realidades sociais, para preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe instrumentos para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem à sua significação humana e social, ou seja, segundo Luckesi (1994, p. 72) “a transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora”.

Os métodos de ensino devem favorecer a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, para que possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social). Os métodos de uma pedagogia crítico social dos conteúdos não partem de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora. Uma aula começa pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor.

De acordo com Libâneo (1989, p. 42):

Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora.

O professor tem mais experiência acerca das realidades sociais, dispõe de uma formação para ensinar, possui conhecimentos, e, para que os alunos adquiram o desejo de estudar mais, de progredir, é necessário a intervenção do professor para levá-los a acreditarem nas suas potencialidades, a irem mais longe, a prolongarem sua experiência vivida.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos o processo de leitura e análise dos dados obtidos por meio dos questionários respondidos pelos professores técnicos do IFAM-SGC, pela análise documental e pela observação participante, que indicam aspectos relevantes dos professores investigados.

Primeiramente, procuramos identificar seu perfil profissional, com dados obtidos através de questionário sobre as seguintes questões: formação acadêmica, tempo de formação, titulação, formação pedagógica, disciplina e tempo em que leciona, cursos de aperfeiçoamento em educação, vínculo com o *campus* São Gabriel da Cachoeira e tempo em que trabalha no referido *campus*.

Em seguida, procuramos através do questionário, obter informações sobre a percepção dos professores quanto ao seu trabalho pedagógico, de acordo com o estabelecido na pesquisa.

Fizemos uma análise dos aspectos relacionados ao trabalho pedagógico dos professores e que estão elencados em seus planos de ensino, quais sejam, a metodologia de ensino, os recursos didáticos e os instrumentos de avaliação.

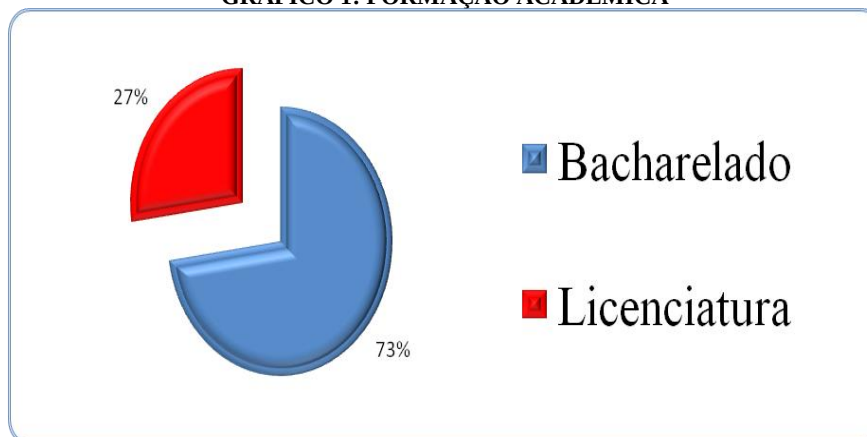
Por fim, apresentamos o que consideramos relevante socializar da observação participante em reuniões pedagógicas de construção do Projeto Político Pedagógico do *campus*.

4.1 Perfil dos Sujeitos

Os sujeitos desta investigação foram onze professores das disciplinas da área técnico-profissionalizante, de um universo de doze professores²⁵, que atuam no Curso Técnico em Agropecuária, tanto no *campus*, quanto nas comunidades indígenas, pois queríamos saber o que pensavam sobre trabalho pedagógico aqueles professores que não tiveram uma formação específica para exercer o ofício de professor.

4.1.1 Formação acadêmica

GRÁFICO 1: FORMAÇÃO ACADÊMICA



Fonte: Pesquisa de campo no IFAM-SGC - 2010

25 Um professor não participou por estar ausente todo o tempo em que o questionário foi aplicado, em razão de fazer parte da Comissão Central Eleitoral do IFAM, onde o mesmo teve que se ausentar da cidade de São Gabriel da Cachoeira, permanecendo este tempo na cidade de Manaus.

Fazendo uma leitura do gráfico 1 acima, percebemos que dos professores que fazem parte do quadro do curso Técnico em Agropecuária, a grande maioria é bacharel. Apesar de estarem atuando como professores apenas poucos têm licenciatura, ou seja, quase a totalidade deles não tem formação pedagógica, como salienta Lamarzelle, em 1900 (*apud* SAINT-ONGE, 1999, p. 9) “(...) parece estabelecido que se nasce professor, que esse ofício não é objeto de aprendizagem”, é como se bastasse apenas o conhecimento das matérias escolares para bem exercer o ofício de professor. A esse respeito, Saint-Onge (1999, p. 9) salienta:

A experiência demonstrou que, isoladamente, o conhecimento da matéria a ensinar não assegura que esse conhecimento se desenvolva nos alunos. Percebe-se que não é a proclamação, a exposição diante dos alunos de nosso próprio saber que basta para ativar seu processo de aprendizagem.

Esta questão evidencia para nós que a formação dos professores que ministram disciplinas da área técnico-profissional no curso técnico em agropecuária carece de conhecimentos específicos para a atividade docente.

4.1.2 Graduação e disciplinas que lecionam

As graduações destes professores bem como as disciplinas que lecionam estão demonstradas no quadro 1 a seguir:

Quadro 1: GRADUAÇÃO DOS PROFESSORES E DISCIPLINA QUE LECIONAM

Professores	Graduação	Disciplina que lecionam
Porf. 1	Engenharia Florestal	Recursos Florestais; Avaliação de Impactos Ambientais.
Prof. 2	Engenharia Agrônômica	Manejo de doença de plantas, Fruticultura, Culturas Anuais.
Prof. 3	Engenharia Agrônômica	Irrigação e Drenagem; Mecanização Agrícola; Fruticultura; Meteorologia.
Prof. 4	Engenharia de Pesca	Piscicultura.
Prof. 5	Engenharia Agrônômica	Gestão Ambiental; Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Projetos.
Prof. 6	Licenciatura em Ciências Agrárias	Agricultura Geral; Olericultura.
Prof. 7	Zootecnia	Forragicultura; Extensão Rural.
Prof. 8	Zootecnia	Zootecnia Geral; Avicultura; Extensão Rural.
Prof. 9	Licenciatura em Ciências Agrárias	Desenho Técnico; Topografia; Geoprocessamento.
Prof. 10	Licenciatura em Ciências Agrárias	Suinocultura; Forragicultura.
Prof. 11	Administração	Administração Rural; Economia Rural.

Fonte: Pesquisa de campo no IFAM-SGC - 2010

No quadro 1 evidenciamos o que já havíamos discutido no gráfico 1, qual seja, que a maioria dos professores das disciplinas da área técnico-profissionalizante, não tem formação inicial em licenciatura para atuarem no magistério. Vasconcellos (2003b, p. 180) salienta que “a formação do professor deverá dar conta do conjunto das questões que envolvem a atividade docente” e que um dos grandes desafios apontados por este autor diz respeito ao

conhecimento, “só que não se trata do conhecimento em si, enquanto acúmulo, mas o *trabalho* com o conhecimento, qual seja, em movimento, em relação, possibilitando aos sujeitos que dele se apropriam a elaboração de significado e a capacitação para intervenção” (VASCONCELLOS, 2003b, p. 180).

Este mesmo autor reforça a importância da formação específica do professor, pois:

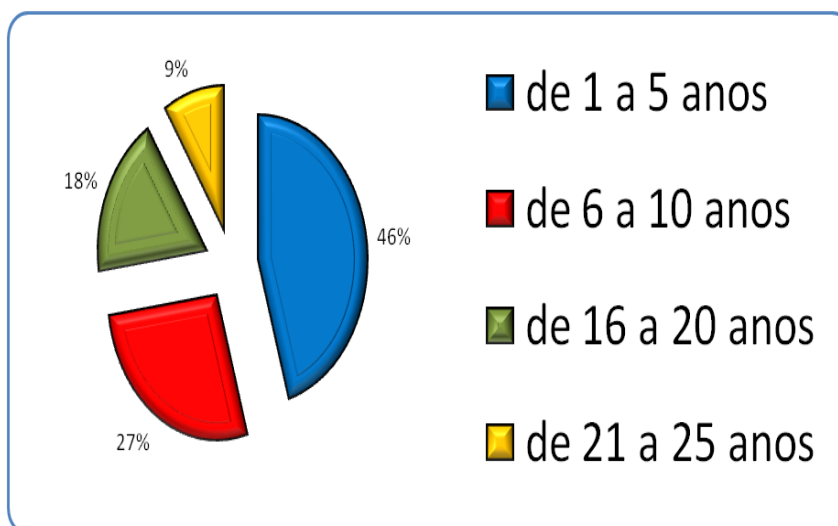
Se no período de formação específica como educador não houver a abertura para novas concepções (e práticas!), a tendência é a contínua reprodução daquilo que ele sempre viveu no ambiente escolar, seja nos bancos da escola elementar, seja nos da universidade; o futuro professor será reduzido a um contínuo mimetismo, a uma eterna repetição, achando tudo muito natural, pois, afinal *sempre foi assim* (VASCONCELLOS, 2003b, p. 181).

Sem a formação específica, apenas na vivência, ou seja, nas escolas, no convívio social cotidiano, para nós cria uma ideia restrita e bastante simples do ofício de professor. Acreditamos que a vivência pode contribuir na formação do professor somente se for problematizada e analisada à luz dos avanços teóricos, do contrário, esses professores serão facilmente identificados por seus alunos como aquele que sabe muito da matéria, mas não consegue ensiná-la.

4.1.3 Tempo de formação

O Gráfico 2 evidencia o tempo de formação desses professores:

GRÁFICO 2: TEMPO DE FORMAÇÃO



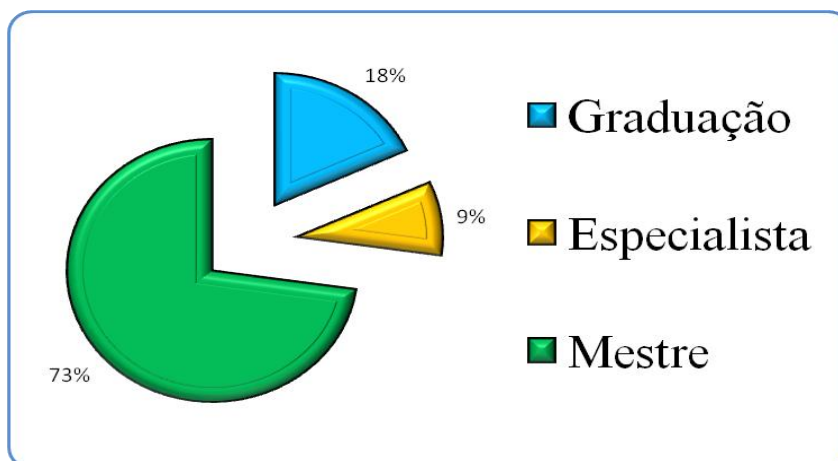
Fonte: Pesquisa de campo no IFAM-SGC - 2010

Os dados revelam que a maioria (73%) dos professores tem menos de 10 anos de formação na área técnico-profissionalizante, sendo que 46% têm de 1 a 5 anos e 27%, de 6 a 10 anos. De 16 a 25 anos, há 27%, sendo que 18% têm de 16 a 20 anos e 9%, de 21 a 25 anos.

4.1.4 Titulação

A titulação está representada no gráfico 3 a seguir:

GRÁFICO 3: TITULAÇÃO DOS PROFESSORES



Fonte: Pesquisa de campo no IFAM-SGC - 2010

Os dados mostram que quase a totalidade, 82%, tem curso de pós-graduação.

Apesar de considerarmos positivo o fato de a maioria dos professores serem mestres, acreditamos que sua formação precisa de complementação para atuarem no magistério, pois tanto esses profissionais, como seus alunos, não são beneficiados pelo conjunto de saberes já consolidados no domínio da educação. A formação do professor deve ser considerada não só no período acadêmico, mas também em toda sua vida profissional.

O quadro 2 a seguir especifica a titulação destes professores:

Quadro 2: TITULAÇÃO MÁXIMA DOS PROFESSORES

SUJEITOS	TITULAÇÃO MÁXIMA
Prof. 1	Mestre em Ciências Florestais e Ambientais
Prof. 2	Mestre em Agricultura no Trópico Úmido
Prof. 3	Especialista / Docência Superior
Prof. 4	Bacharel
Prof. 5	Mestre em Ciências do Solo
Prof. 6	Mestre em Agricultura e Sustentabilidade na Amazônia
Prof. 7	Bacharel
Prof. 8	Mestre em Ciências Biológicas
Prof. 9	Mestre em Agricultura e Sustentabilidade na Amazônia
Prof. 10	Mestre em Agricultura Tropical
Prof. 11	Mestre em Gestão da Informação

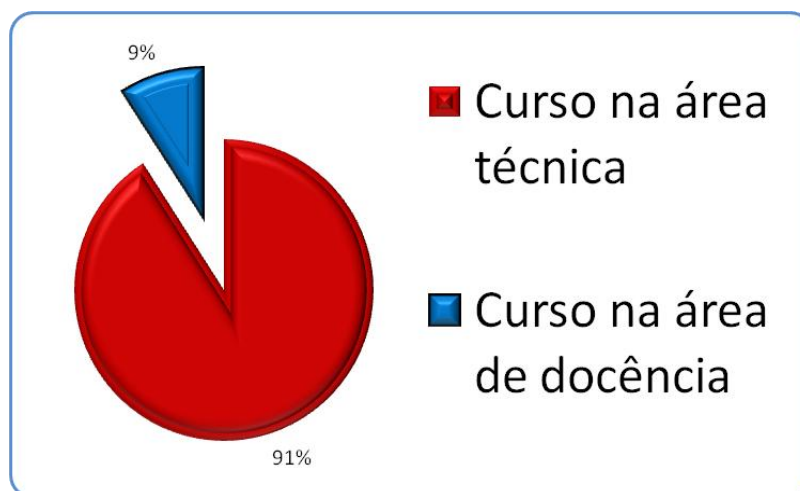
Fonte: Pesquisa de campo no IFAM-SGC - 2010

O quadro 2 apresenta os cursos de mestrado feitos pelos professores das disciplinas da área técnico-profissionalizante, podemos verificar que os mesmos estão mais voltados esta a área. Para nós, fica evidente que a formação pedagógica não é vista como campo do saber necessário ao exercício da docência. Aliás, a mesma é negligenciada também pelas políticas públicas, já que o Decreto nº 5.154/04 nada regulamenta sobre a necessidade de uma

formação pedagógica para o exercício profissional do professor das disciplinas da área técnico-profissionalizante.

A profissionalização docente deve envolver tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores. Os professores das disciplinas técnico-profissionalizante do IFAM-SGC, em sua maioria, não apresentam estas formações.

GRÁFICO 4: TITULAÇÃO POR ÁREA



Fonte: Pesquisa de campo no IFAM-SGC - 2010

Percebemos nos dados apontados no gráfico 4, que os professores não tem formação na área de educação também em nível de pós-graduação, pois a grande maioria deles (91%) fizeram cursos na área técnico-profissionalizante, e uma minoria (9%) na área de educação.

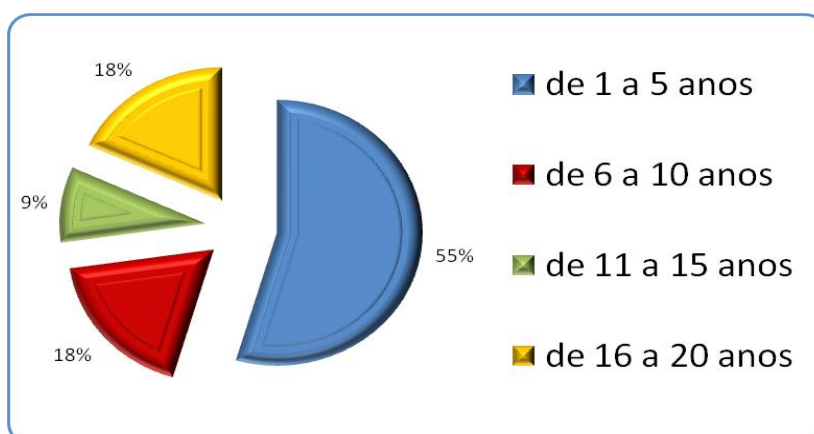
Apesar de considerarmos relevantes os saberes técnicos, acreditamos ser essencial nos preocuparmos com os saberes específicos da educação e que são necessários ao ofício de professor.

A formação do professor pode se dar, também, pela vivência no trabalho docente cotidiano, como defende uma corrente de pesquisadores, porém os dados apresentados no gráfico 5, nos mostram que mais da metade dos professores da área técnico-profissionalizante tem pouca vivência no magistério. Segundo Tardif (2002, p. 119) “não existe processo ensino-aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão pedagógica”. Embora acreditemos que a formação do professor possa se dar pela vivência no trabalho docente cotidiano e pela reflexão do próprio docente sobre essa prática, acreditamos que sem a formação pedagógica inicial, a capacidade de refletir sobre a própria prática pode ficar prejudicada.

4.1.5 Tempo de docência

Sobre o tempo que lecionam, os dados estão apresentados no gráfico 5 a seguir:

GRÁFICO 5: TEMPO DE MAGISTÉRIO



Fonte: Pesquisa de campo no IFAM-SGC - 2010

Os dados apresentados no Gráfico 5 demonstram que mais da metade dos professores da área técnico-científica (73%) estão no magistério há menos de dez anos.

Lessard & Tardif (2008, p. 255) afirmam que “o ensino é uma das mais antigas profissões, tão antiga quanto a medicina e o direito”, e que, durante muito tempo, o mesmo foi apresentando como:

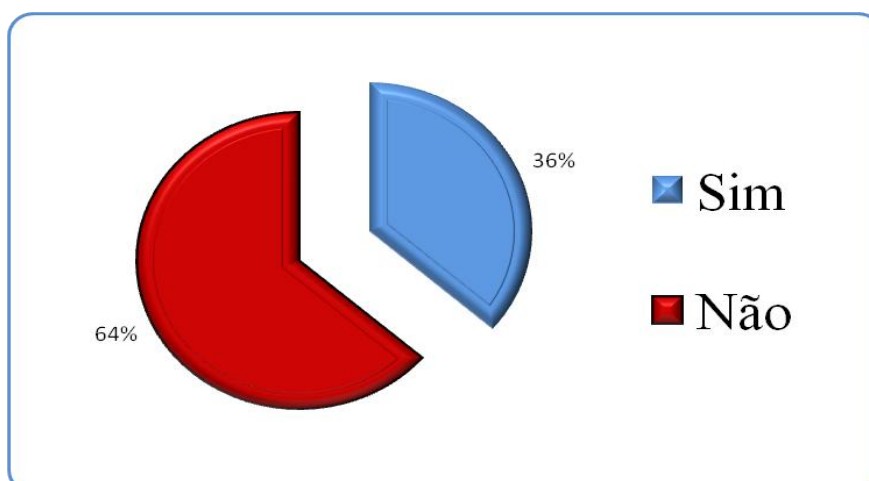
Uma vocação, um apostolado, um sacerdócio leigo; seu exercício se baseava então, antes de tudo, nas qualidades morais que o bom mestre tinha de possuir e exhibir a todos aqueles que controlavam de uma maneira ou de outra, o seu trabalho com os jovens (LESSARD & TARDIF, 2008, p. 255).

Entendemos ser necessário que o professor, ainda que tenha pouco tempo de formação inicial em sua profissão, por ser um educador para o qual não teve formação inicial, deve se apropriar “de um repertório de competências específicas e de saberes próprios que contribuam para o sucesso educativo do maior número possível de jovens e adultos” (LESSARD & TARDIF, 2008, p. 255), pois precisa perceber o quão grande é a responsabilidade que assumiu ao comandar uma sala de aula com jovens adolescentes em formação.

4.1.6 Cursos de aperfeiçoamento em educação

Procuramos saber quantos professores fizeram cursos de aperfeiçoamento em educação, cujas respostas estão demonstradas no Gráfico 6 a seguir:

GRÁFICO 6: CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO



Fonte: Pesquisa de campo no IFAM-SGC em 2010

Pelas respostas constatadas no gráfico 6, inferimos que falta consciência dos professores da necessidade de cursos de aperfeiçoamento na área de educação, visto que apenas 36% já fizeram, contra 64% que afirmaram não terem nenhum curso nesta área, evidenciando também, a falta de “consciência de que a prática sem a teoria tende a deteriorar e a falhar, ao longo do tempo (...) e que a educação continuada é essencial para a renovação dessa prática” (BRAGA, 1999, p. 136).

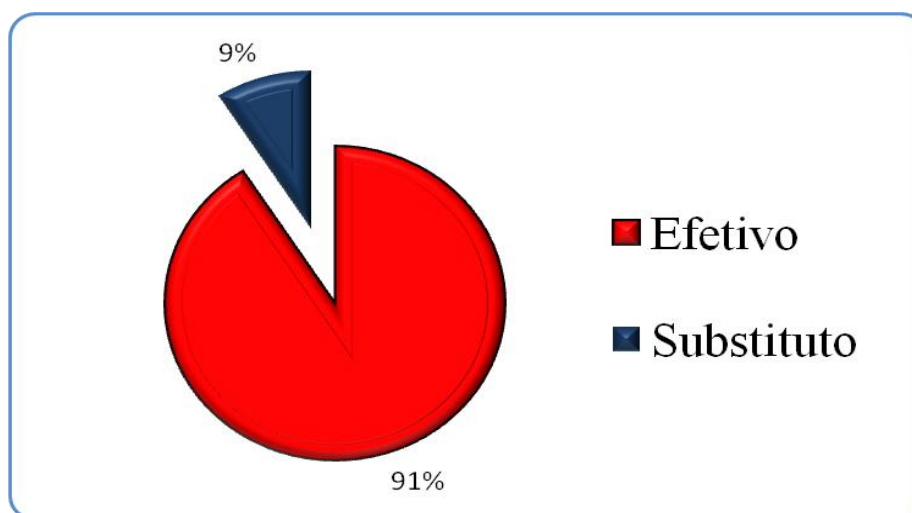
A qualificação de seu trabalho pedagógico só poderá ocorrer a partir do momento em que os professores tiverem consciência de que o conhecimento que possuem não está completo, que é preciso procurar, constantemente, estudar e refletir para suprir as necessidades diárias de aprender para ensinar.

Concordamos com Braga (1999, p. 136) quando afirma que “a competência e a qualificação do professor são atributos significativos, para a consolidação da qualidade do ensino, em todos os níveis e fortalece a figura do professor”.

4.1.7 Vínculo com o IFAM-SGC

O Gráfico 7 demonstra o vínculo que estes professores têm com o IFAM-SGC.

GRÁFICO 7: VÍNCULO COM O CAMPUS SGC



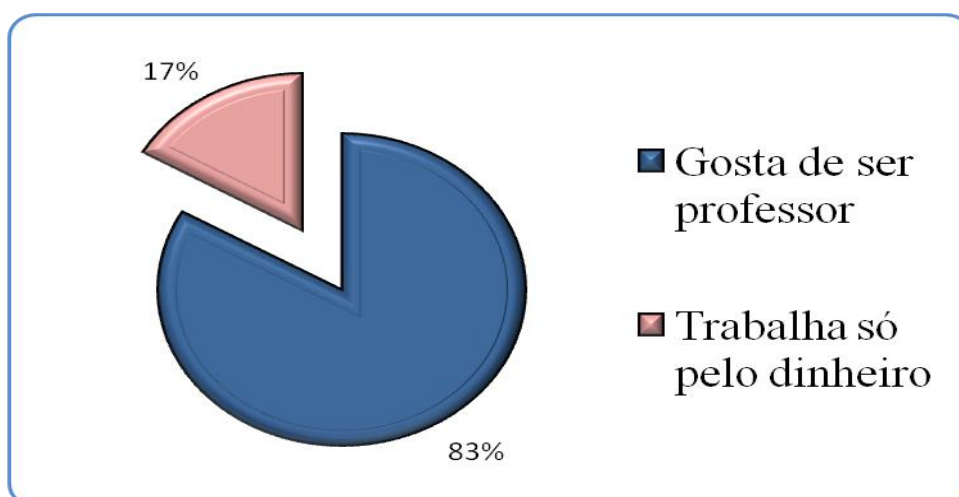
Fonte: Pesquisa de campo no IFAM-SGC em 2010

Os dados demonstram que a maioria é servidor efetivo (91%) deste *campus* e apenas 9% é professor contratado. Consideramos importante a não rotatividade dos professores no *campus*, pois se pode efetivar um trabalho de formação dos fundamentos da educação com esses professores, sem ter a preocupação deste trabalho não ser aproveitado no *campus*, pelo término de seu contrato.

4.1.8 Relação com a profissão

Do ponto de vista da relação do professor com sua profissão, foram apresentadas cinco alternativas para que os respondentes optassem por uma delas, as quais foram: Gosta de ser professor; Trabalha só pelo dinheiro; Foi o único emprego que conseguiu; Não gosta do trabalho, mas se esforça para fazê-lo; Outra resposta.

GRÁFICO 8: RELAÇÃO COM A PROFISSÃO DOCENTE



Fonte: Pesquisa de campo no IFAM-SGC em 2010

As respostas, de acordo com os dados apontados no Gráfico 8, nos permitem verificar que apesar de a maioria gosta de ser professor. É interessante observar que no gráfico 6, ficou evidenciado que os mesmos não procuram ampliar seus conhecimentos na área de educação, mesmo gostando da profissão.

Verificamos também que os mesmos não têm uma compreensão da complexidade de sua atividade e de sua atitude profissional, como salienta Vasconcellos (2003b, p. 48):

O professor tem um grande papel dado que trabalha com dois elementos da maior importância para a espécie: as novas gerações e o conhecimento. Sua atividade envolve conceitos, imagens, a produção de valores, ideais, deveres, direitos, visão de mundo, decifração e desvelamento da realidade, projetos, propostas. Não se trata absolutamente de uma tarefa fácil, mas, com certeza, é muito bonita! É uma das experiências mais fortes e significativas do ser humano: poder participar da formação do outro.

Para se fazer educação numa perspectiva transformadora “é necessária a opção, o compromisso do educador com uma causa, que deve ser assumida pelo ser inteiro, razão e emoção, de modo que, ao se unir à coletividade nesta luta, tenha clareza teórica e o seu desejo esteja com efeito aí presente” (VASCONCELLOS, 2003b, p. 49), portanto apesar de ser muito significativo que os professores gostem do que fazem, é necessário superar a ideia de que não seja preciso se profissionalizar para o exercício da docência.

4.2 Trabalho Pedagógico

No cotidiano da sala de aula, a organização do trabalho pedagógico se concretiza de maneira dinâmica pelas mãos dos professores, e, portanto, conhecer suas concepções é de significativa importância para este estudo. Para obtermos informações sobre a percepção dos professores quanto ao seu trabalho pedagógico utilizamos o questionário, cujos aspectos considerados foram: o que entendem por trabalho pedagógico, relação com a profissão, sua visão sobre o planejamento, sua relação com o conteúdo, com o método, atividades mais presentes em sala de aula, bem como o entendimento que eles têm sobre o papel da escola, os conteúdos de ensino, métodos, relação professor/aluno, pressupostos de aprendizagem.

4.2.1 O que entendem por trabalho pedagógico

Em relação ao Trabalho Pedagógico, os professores assinalaram o que entendiam sobre o mesmo no quadro 3. Godoy (2009, p. 25-26) nos ajuda na compreensão desta questão

ao afirmar que “quando nos referimos ao trabalho pedagógico, estamos considerando a estrutura da organização do trabalho desenvolvido, tanto na escola, como na sala de aula”.

A autora salienta que a organização do trabalho em qualquer instituição de ensino, precisa incorporar os seguintes elementos: organização curricular; unidade metodológica; auto-organização dos alunos e trabalho coletivo. Que são elementos para que a escola, não somente seja “capaz de cumprir efetivamente seu papel de ser a principal agência responsável pela transmissão do conhecimento produzido pela humanidade ao longo de sua história” (GODOY, 2009, p. 26), como também seja capaz de mediar a produção de mais conhecimentos.

Quadro 3: ENTENDIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Professores	O QUE ENTENDEM POR TRABALHO PEDAGÓGICO
Prof. 1	Não tem conhecimento sobre o assunto.
Prof. 2	Nada.
Prof. 3	Desenvolvimento e aperfeiçoamento dos docentes em prol do ensino e aprendizagem.
Prof. 4	Trabalho voltado às práticas de ensino-aprendizagem.
Prof. 5	Organização lógica das atividades de mediação da aquisição de conhecimento.
Prof. 6	Diálogo com professores, pais e escola com o intuito de melhorar o ensino e aprendizagem.
Prof. 7	Nada.
Prof. 8	Não sabe.
Prof. 9	Processo de educação continuada que ocorre dentro da escola de forma comprometida e interessada por parte dos educadores.
Prof. 10	Ciência que nos ajuda a trabalhar o processo ensino-aprendizagem.
Prof. 11	Trabalho focado em práticas e ensino-aprendizagem.

Fonte: Professores Técnicos do IFAM-SGC – 2010

Os dados dispostos no quadro 3 refletem a concepção que os professores têm em relação ao trabalho pedagógico. A mesma demonstra que alguns não têm conhecimento sobre o assunto, outros apresentam o trabalho pedagógico como “diálogo” e até como “ciência”. Constatamos, a partir das respostas aos questionários, que há um conhecimento limitado sobre o assunto por grande parte desses professores.

Saint-Onge (1999, p. 201) nos ajuda nessa discussão ao afirmar que:

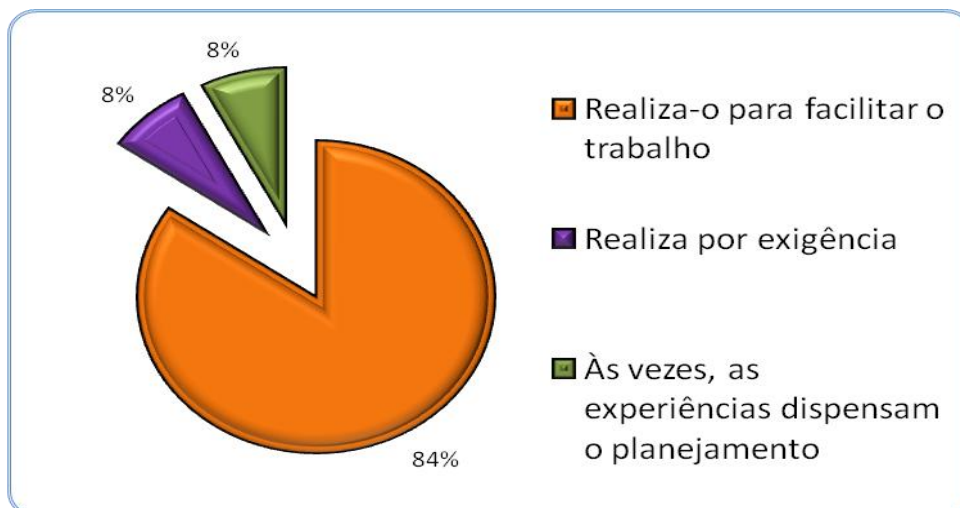
O reconhecimento da competência das professoras e dos professores não pode ocorrer sem que seja claramente definida a responsabilidade específica assumida ou, em outras palavras, a função do ensino, as tarefas exigidas por essa função e o papel de cada uma delas, bem como os efeitos obtidos pelas diversas intervenções. Ora, ainda hoje há quem pense que ensinar significa fazer a exposição dos conhecimentos que se possuem.

Acreditamos que não existe ensino se não existir aprendizagem, portanto, não basta ao professor conhecer bem a matéria, mas como fazer para que o aluno desenvolva o seu saber e as suas habilidades, ou seja, sua competência se afirma na medida em que se responsabilize em adquirir a formação e o aperfeiçoamento que lhe permita enfrentar a complexidade de sua tarefa.

4.2.2 Visão sobre o planejamento

Em relação ao planejamento colocamos cinco alternativas a respeito da visão dos professores sobre o planejamento para que fosse escolhida apenas uma delas. Os professores foram unânimes (84%) em responder que *realizam o planejamento para facilitar o trabalho*, apesar de o "professor 10" também colocar que realiza o planejamento *por exigência da coordenação* (8%) e que, de acordo com este mesmo professor, *às vezes, as experiências dispensam o planejamento* (8%), como mostra o Gráfico 9 a seguir:

GRÁFICO 9: VISÃO SOBRE O PLANEJAMENTO



Fonte: Pesquisa de campo no IFAM-SGC - 2010

Acreditamos, assim como Padilha (2005, p. 45), que

a atividade de planejar é atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o imprevisto, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação.

Ao ter presente que o planejamento facilita seu trabalho, os professores assumem que o processo educativo não deve ser improvisado, pois não se trata de uma atividade simples, ao contrário, como enfatiza Vasconcellos (2003a, p. 153),

Planejar não significa negar o caráter inédito do encontro educativo, as flutuações, um certo grau de incerteza e imprevisibilidade, que obriga o docente a tomar decisões “no calor da ação”; pelo contrário, é um instrumento para ajudar a fazer a travessia destas situações multifacetárias que permeiam o cotidiano escolar.

Porém, esses professores devem entender que, segundo Vasconcellos (1999), precisam se colocar como sujeitos do processo educativo, pois só assim poderão resgatar o lugar do planejamento na prática escolar. Não carece de planejamento quem age por condicionamento, pois existe alguém planejando por ele. Podemos dizer que o professor está na condição de sujeito de transformação quando, em relação a sua prática, estiver resolvido a fazer alguma coisa e possuir capacidade para fazê-lo.

Portanto, o professor deve conceber e vivenciar o planejamento no cotidiano escolar como um processo de reflexão, buscando sempre a melhoria das práticas escolares como um todo.

Observamos que a instituição se preocupa com esta questão, uma vez que promove reuniões pedagógicas semanais para discussões coletivas diversas a respeito do processo

educativo, bem como assessoramento pedagógico da supervisora escolar - e do coordenador de gestão educacional e assuntos didático-pedagógicos -, aos professores da mesma.

Porém, nestas mesmas reuniões, não se estabeleceu um momento para discussão sobre o planejamento, nem uma reflexão sobre os mesmos, os quais são entregues para a equipe pedagógica depois de muita solicitação, aos professores.

4.2.3 Relação com o conteúdo

Para analisar a relação que o professor tem com o conteúdo, foram distribuídas dez questões para que os mesmos selecionassem e colocassem por ordem de importância, conforme tabela 1 a seguir:

Tabela 1: RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O CONTEÚDO

Respostas	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6	Prof. 7	Prof. 8	Prof. 9	Prof. 10	Prof. 11
1 Domina o conteúdo		3 ^a			1 ^a	2 ^a		4 ^a	1 ^a	1 ^a	1 ^a
2 Valoriza as manifestações vivenciais dos alunos		2 ^a	1 ^a			1 ^a	1 ^a	3 ^a		2 ^a	4 ^a
3 Posiciona-se criticamente		4 ^a						2 ^a		3 ^a	
4 Segue à risca o que está nos livros											
5 Procura integrar os conteúdos		1 ^a	2 ^a			3 ^a		1 ^a	3 ^a	4 ^a	2 ^a
6 Passa o conhecimento				4 ^a		4 ^a	3 ^a				
7 Procura articular o conteúdo com a realidade do aluno	1 ^a			1 ^a					2 ^a	5 ^a	3 ^a
8 Observa sempre o que é estabelecido pela escola							4 ^a			6 ^a	
9 Conteúdo definido a partir do contexto histórico social do aluno				2 ^a			2 ^a				
10 Conteúdo norteado pelo grau de maturidade do aluno				3 ^a					4 ^a	7 ^a	

Fonte: Pesquisa de Campo no IFAM-SGC - 2010

Chamamos a atenção para a alternativa “Observa sempre o que é estabelecido pela escola” percebemos que os professores não procuram se engajar com a proposta pedagógica da instituição ou com o projeto do curso, já que, dos onze professores, apenas dois selecionaram esta alternativa, porém a colocaram em quarto e sexto lugar pela ordem de prioridade. Para Gandin & Cruz (2008) “o centro do processo educativo escolar deve ser, sempre, um projeto político-pedagógico”, e salienta que, “embora isso passe despercebido para a maioria das pessoas que trabalham na escola”, para eles, apresenta-se muito claro e definido em dois sentidos:

1. No sentido sociológico, é o que ocorre na prática: não há processo educativo que se efetive sem um projeto social condutor (um futuro desejável para a sociedade); mesmo quando as pessoas não têm esse projeto explicitado, e, até mesmo, quando o negam, estarão “educando” ou ajudando o “educar-se” dentro de uma concepção de homem e de sociedade;
2. No sentido filosófico, é o dever-ser que precisa ser indicado: todo esforço educacional deve propor um futuro humano – deve fazer isso explicitamente -, para que tal projeto guie todo o trabalho que se realize (GANDIN, & CRUZ, 2008, p. 20).

Não se pode confundir autonomia com soberania, ou seja, os professores não podem pensar que podem fazer o que querem. A esse respeito, Gandin & Cruz enfatizam:

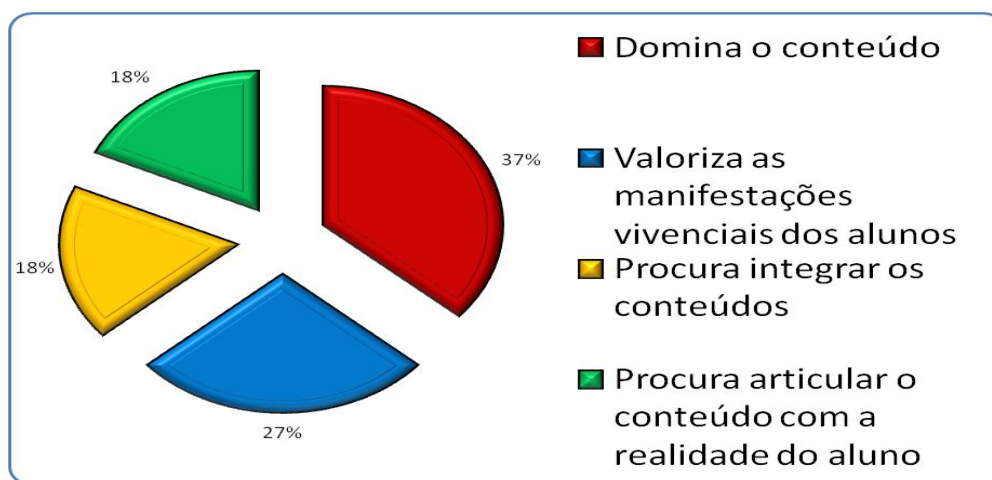
Queremos acentuar que o respeito pela caminhada das pessoas não significa abrir mão daquilo que consideramos correto: cada um e cada grupo devem sempre defender sua verdade com energia, (...) mas não impô-la de modo algum. O que

queremos ressaltar é que os valores, os rumos, as normas devem ser construídos em conjunto e que todo esforço e todo sacrifício não têm sentido em si mesmos, mas somente quando forem dirigidos à consecução de algo importante que, no caso, é sempre um tipo de sociedade e um tipo de pessoa claramente caracterizados (GANDIN, & CRUZ, 2008, p. 18).

Apesar de esses professores terem participado da construção do Projeto Político Pedagógico, os mesmos não percebem que devem assumir o compromisso de tornar vivo o projeto, ou seja, fazer com que ele aconteça e que não seja apenas um documento “de gaveta”.

As respostas mais selecionadas pelos professores estão apresentadas em percentuais no Gráfico 10 a seguir:

GRÁFICO 10: PRIORIDADES EM RELAÇÃO AO CONTEÚDO



Fonte: Pesquisa de campo no IFAM-SGC – 2010

A respeito da importância do professor em relação ao conteúdo, 37% colocaram como prioridade o domínio do conteúdo, Gandin & Cruz (2008, p. 19) nos ajudam a discutir esta questão quando dizem que “o centro do processo educativo não deve ser o conteúdo estabelecido como faz a escola hoje”. Salientam ainda que:

Qualquer professor(a) estaria de acordo em dizer que o centro do processo não é o conteúdo; mas, em sua prática, a grande maioria faz dele todo o processo. Muitas vezes, isso acontece até contra sua vontade. De fato, há uma “cultura” dentro da escola, junto aos pais dos alunos e em todo o senso comum social, de que se vai para a escola para memorizar algumas informações, normalmente consideradas inúteis até pelas mesmas pessoas que as exigem (GANDIN & CRUZ, 2008, p. 19).

No entanto, o trabalho pedagógico com a educação básica exige maior competência e habilidade, no trato com a formação do adolescente e a construção do conhecimento, pois nessa fase da educação, não basta ao professor ter domínio de conteúdo para “transmitir conhecimento”, exige-se deste uma postura de educador como guia, amigo e orientador constante, para “abrir possibilidades, criar novas alternativas e novas perspectivas para o trabalho pedagógico, ligando-o às atividades concretas, socialmente úteis” (BRAGA, 1999, p. 136). A mediação que o professor deve fazer entre a informação e o educando é de suma importância, pois não basta o mesmo ter contato com a informação, para ganhar sentido, a mesma deve ser organizada, situada, criticada, enfim, relacionada.

O educando precisa ser ajudado no conhecimento da realidade social contraditória em que vive, buscando alternativas de superação. Entendemos ser necessário que ele aprenda a organizar as informações, desenvolva sua capacidade crítica e que seja despertado para outros campos do saber, o que pede uma mediação qualificada.

Em relação aos outros dados, 27% dos sujeitos pesquisados, priorizaram a valorização das manifestações vivenciais dos alunos e 18% disseram procura articular os conteúdos com a realidade do aluno, mas que realidade estão se referindo? De acordo com Gandin & Cruz (2008, p. 19) “o centro do processo educativo também não pode ser o aluno”, pois pode fazer o professor perder o rumo, uma vez que tudo fica subjetivo, e também porque o desanima, pois não há condições de atender ao gosto de todos os alunos, o que torna esta tarefa impossível, é “eticamente não desejável” (FREIRE, 1997, p. 20).

Mas devemos sim respeitar os saberes dos alunos, assim como nos adverte Freire quando defende a ideia de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, pois, tanto o professor, quanto a escola, tem “o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela (...) mas também, (...), discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1997, p. 33).

4.2.4 Relação com o método

Para analisar a relação que o professor tem com o método de ensino, foram distribuídas oito questões para que os professores as selecionassem por ordem de importância.

As respostas estão relacionadas por ordem de importância de acordo com cada professor na tabela 2 abaixo:

Tabela 2 RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O MÉTODO

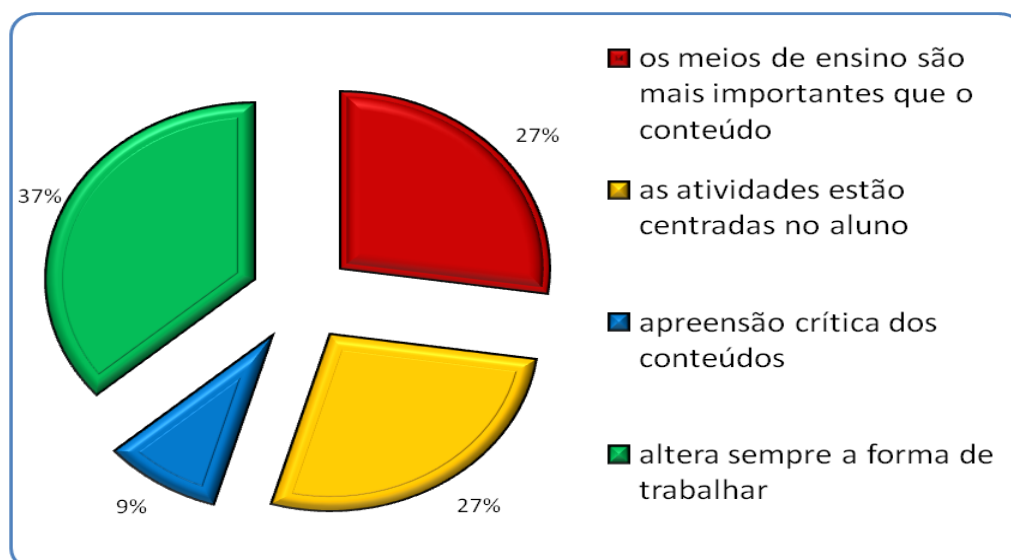
Respostas	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6	Prof. 7	Prof. 8	Prof. 9	Prof. 10	Prof. 11
Os meios de ensino são mais importantes que o conteúdo	3 ^a			1 ^a		2 ^a	1 ^a		4 ^a	1 ^a	
Aulas expositivas	2 ^a	3 ^a	2 ^a			3 ^a	4 ^a	2 ^a		2 ^a	
As atividades estão centradas no aluno	4 ^a		1 ^a	4 ^a		1 ^a	3 ^a	3 ^a	1 ^a	3 ^a	2 ^a
Apreensão crítica dos conteúdos			4 ^a	2 ^a				1 ^a	2 ^a		
Altera sempre a forma de trabalhar	1 ^a	1 ^a		3 ^a	1 ^a			4 ^a	3 ^a	4 ^a	1 ^a
Segue sempre o mesmo modelo de trabalho						4 ^a					
A avaliação está centrada no resultado		2 ^a					2 ^a			5 ^a	3 ^a
A avaliação esta centrada no processo			3 ^a							6 ^a	4 ^a

Fonte: Pesquisa de campo no IFAM-SGC – 2010

Não podemos conceber mais as figuras do professor e do aluno como simples transmissor e receptor de conhecimentos, devemos valorizar, cada vez mais, os processos de interação professor-aluno, desencadeando e promovendo a aprendizagem.

No Gráfico 10 a seguir, estão dispostas, em percentuais, as respostas mais selecionadas pelos professores:

GRÁFICO 11: RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O MÉTODO DE ENSINO



Fonte: Pesquisa de campo no IFAM-SGC – 2010

Sobre a relação do professor com o método, pelos dados apresentados no Gráfico 11, nos evidencia que eles consideram o método de ensino tão importante quanto o domínio do conteúdo.

Acreditamos ser verdade que uma boa aula depende do empenho e do preparo do professor, mas não apenas isso, consideramos que também contribui para o desenvolvimento de uma aula de qualidade a “clareza do professor nas ideias a serem trabalhadas.

É preciso que o professor domine de forma tão ampla quanto possível o conteúdo de ensino” (CARLINI & SCARPATO, 2004, p. 125). O professor deve superar a questão do que ensinar, “em direção à definição clara do que o aluno precisa saber para se perceber como cidadão e tornar-se um bom profissional, em sociedade” (CARLINI & SCARPATO, 2004, p. 126).

Para nós, não se trata de decidir se o método é mais importante que o conteúdo, ou, vice-versa, e sim buscar um ensino que atenda aos pressupostos do ensino crítico, que, segundo Libâneo (1992), seja um ensino que adote os conteúdos como meios culturais, para formar a independência do aluno e buscar respostas criativas a problemas postos pela realidade.

4.2.5 Atividades mais presentes em sala de aula

Procuramos perceber como o professor se relaciona com seus alunos através das atividades mais utilizadas em sua aula. Utilizamos o questionário onde foram colocadas oito alternativas para que fossem apontadas aquelas mais presentes na sala de aula e estão dispostas na Tabela 3 a seguir:

Tabela 3: ATIVIDADES MAIS PRESENTES EM SALA DE AULA

Respostas	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6	Prof. 7	Prof. 8	Prof. 9	Prof. 10	Prof. 11
Rigor disciplinar para garantir a atenção dos alunos											
Exige silêncio e atenção como respeito ao professor e colegas			1ª	1ª	1ª	2ª	1ª	1ª	3ª	1ª	2ª
Os alunos trabalham se quiserem											
Todos os alunos se envolvem no trabalho, são interessados		1ª	2ª			3ª			4ª		
A disciplina em sala de aula é resultado das normas disciplinares		3ª								2ª	
Relação de cumplicidade entre professor e aluno		2ª	3ª	2ª		4ª			2ª	3ª	3ª
Relação de diálogo com os alunos	1ª	4ª	4ª	3ª		1ª		2ª	1ª	4ª	1ª
Punição severa para o desrespeito							2ª				

Fonte: Pesquisa de Campo no IFAM-SGC – 2010

Acreditamos, assim como Saint-Onge, que “ensinar vem se tornando estabelecer uma relação com pessoas, uma relação que envolve o outro numa trajetória de construção do próprio saber num campo determinado. Trata-se de um tipo de relação bastante particular, uma relação que faz aprender” (SAINT-ONGE, 1999, p. 10). Entendemos que o professor deve se perceber como o orientador, o coordenador, o mediador e o facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Para que sua orientação influa sobre os processos de construção do conhecimento, deve estar atento aos mecanismos das relações interpessoais nas interações com o educando, sem perder de vista que a ajuda pedagógica deve adequar-se às necessidades e características de seus alunos. Sua intervenção pedagógica deve contribuir para que o educando, frente às motivações do contexto educacional, desenvolva sua capacidade de realizar aprendizagens significativas, aprendendo a aprender e construindo seus conhecimentos.

O Gráfico 12 representa as atividades que foram selecionadas como a primeira na ordem de preferência dos professores.

GRÁFICO 12: ATIVIDADES PRESENTES EM SALA DE AULA



Fonte: Pesquisa de campo no IFAM-SGC – 2010

O posicionamento assumido pelas respostas apontadas demonstra que os vínculos afetivos entre professor e alunos são combinados com o respeito e com a exigência da responsabilidade imposta pela situação pedagógica.

A relação entre professor e aluno tem um caráter desigual e assimétrico, portanto, a mesma requer do primeiro uma experiência maior e uma maturidade diferenciada, já que professores e alunos percebem-se determinados por diferentes condições objetivas de vida, valores e expectativas, mas, no campo da relação pedagógica, devem desenvolver um trabalho baseado no diálogo e apoiado na horizontalidade necessária à relação.

4.3 Concepção Pedagógica dos Professores da Área Técnico-Profissionalizante

4.3.1 Papel da escola

Na Tabela 4 estão dispostas perguntas sobre o Papel da Escola, bem como a ordem de preferência das mesmas selecionadas pelos professores:

Tabela 4: O PAPEL DA ESCOLA

CONCEPÇÕES	ORDEM DE PREFERÊNCIA DAS QUESTÕES						
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª
Preparar intelectual e moralmente os alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura. Os problemas sociais pertencem à sociedade.	2	2	0	0	0	3	3
Adequar as necessidades individuais ao meio social. Retratar, o quanto possível, a vida promover integração por experiências.	1	3	2	1	2	1	0
Formação de atitudes Escola mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais.	0	1	0	1	2	2	4
Modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. A escola atua, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (capitalismo). Produzir indivíduos competentes para ao mercado de trabalho.	1	1	1	4	2	0	1
Questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando alguma transformação social. Característica: atuação não formal.	0	2	2	3	2	1	0
Transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário. Pretende ser uma forma de resistência, contra a burocracia como instrumento da ação dominadora do Estado, que tudo controla.	1	1	3	0	2	2	1
Difusão de conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais. Instrumentos de apropriação do saber, a serviço dos interesses populares. A educação é "uma atividade mediadora do seio da prática social global". Fornecer ao aluno um instrumento que lhe permita participação ativa na sociedade.	6	0	2	1	0	1	1

Fonte: Pesquisa de campo no IFAM-SGC - 2010

Examinando a tabela acima é possível observar que quatro professores percebem o papel da escola na tendência liberal, a qual, apesar de defender “a liberdade de ensino, de pensamento e de pesquisa, os métodos novos baseados na natureza da criança,[...] não reconhecem no seio da sociedade o conflito de classes e restringem o papel da escola ao estritamente pedagógico (GADOTTI, 2004, p. 237).

Os demais professores entendem o papel da escola na tendência progressista, a que defende “o envolvimento da escola na formação de um cidadão crítico e participante da mudança social” (GADOTTI, 2004, p. 237).

De acordo com Libâneo (1994, p. 44)

A escola de décadas atrás serviu aos interesses das camadas dominantes da sociedade e para isso estabeleceu os seus objetivos, conteúdos, métodos e sistema de organização do ensino. Aos filhos dos ricos fornecia educação geral e formação intelectual, aos pobres, o ensino profissional visando o trabalho manual. A escola

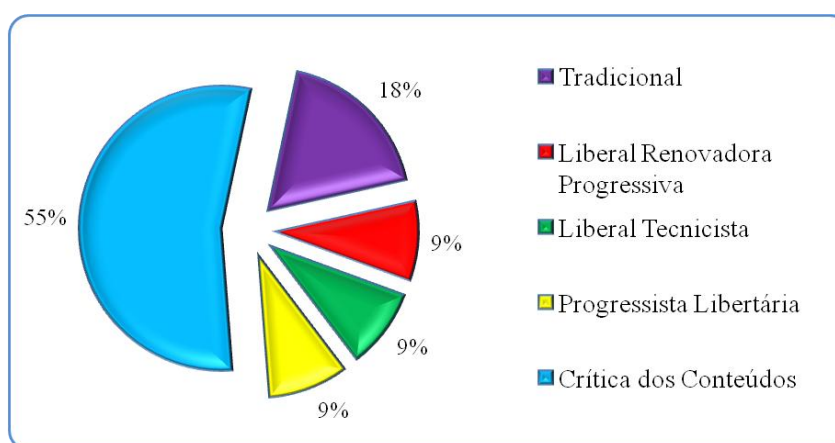
pela qual devemos lutar hoje visa o desenvolvimento científico e cultural do povo, preparando as crianças e jovens para a vida, para o trabalho e para a cidadania, através da educação geral, intelectual e profissional.

Entendemos que o professor deve estar ciente da não neutralidade da educação em relação à sociedade, e que deve posicionar-se em relação a essa questão: Reprodução ou transformação da sociedade?

Deve buscar qualidade para o seu trabalho pedagógico, pois o aluno deve aprender de fato na escola, ou seja, deve aprender a manejar o conhecimento, tornando-se capaz de agir, de intervir em sua realidade, de se construir como sujeito.

O Gráfico 13 representa o percentual das concepções que foram selecionadas como a primeira na ordem de preferência dos professores:

GRÁFICO 13: CONCEPÇÃO SOBRE O PAPEL DA ESCOLA



Fonte: Pesquisa de campo no IFAM-SGC – 2010

Identificamos pelas respostas aos questionários, que a maioria dos professores, 55%, percebe o papel da escola na concepção crítica-social dos conteúdos, que propõem “uma educação escolar crítica a serviço das transformações sociais e econômicas, ou seja, de superação das desigualdades sociais decorrentes das formas sociais capitalistas de organização da sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 69).

De acordo com Saviani (2008, p. 419), nessa concepção, “o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais” e esse seria o melhor serviço que poderia prestar aos interesses populares. A postura pedagógica dos conteúdos implica “que ao professor cabe, de um lado, garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos (continuidade) e, de outro lado, ajudá-los a ultrapassar os limites de sua experiência cotidiana (ruptura)” (SAVIANI, 2008, p. 420).

Percebemos que estes professores entendem que seu trabalho pedagógico deve partir do que o aluno já sabe, utilizando-se de conteúdos e modelos que permitam ao aluno compreender e ultrapassar seu conhecimento inicial. Libâneo (1994, p. 47) nos ajuda a discutir esta questão ao afirmar que

O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas.

Parece-nos que, ao permitir que se estabeleça a relação conteúdo com a realidade social do aluno, o professor está, na medida em que faz a articulação entre o político e o pedagógico, colocando a educação a serviço da transformação social.

4.3.2 Conteúdos de ensino

Distribuímos sete questões sobre os conteúdos de ensino e o professor deveria selecioná-las por ordem de preferência, como demonstra a Tabela 5 a seguir:

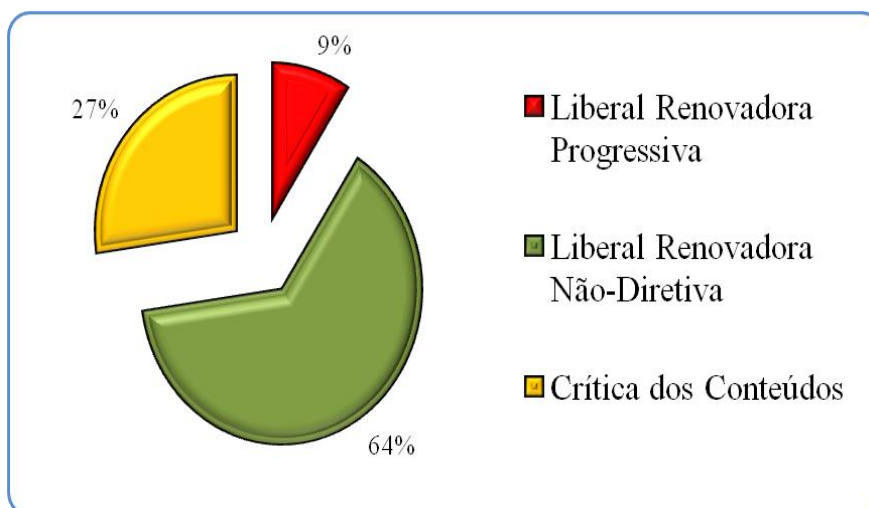
Tabela 5: CONTEÚDOS DE ENSINO

CONCEPÇÕES	ORDEM DE PREFERÊNCIA DAS QUESTÕES						
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª
Conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades.	0	1	0	2	0	1	7
O processo de aquisição do saber é mais importante que o próprio saber.	1	1	2	1	3	2	1
Facilitação de meios para que os alunos busquem, por si mesmos, os conhecimentos. Incentivo à pesquisa baseada nos interesses dos alunos.	7	3	0	0	0	1	0
A matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável. Visa um saber fazer técnico-científico.	0	3	4	0	2	2	0
"Temas geradores", extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Caráter essencialmente político.	0	1	1	4	2	2	1
Os conteúdos propriamente ditos são os que resultam de necessidade e interesses manifestos pelo grupo e que não são necessariamente, as matérias de estudo.	0	1	2	3	3	1	1
Conteúdos culturais universais incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais. Acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta dele - a continuidade. Proporcionar elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a ideologia dominante - é a ruptura.	3	1	2	1	1	2	1

Fonte: Pesquisa de Campo no IFAM-SGC - 2010

Na tabela acima, em relação aos conteúdos de ensino, podemos observar que, tanto na primeira, quanto na segunda opção da ordem de preferência, oito professores classificaram os conteúdos de ensino dentro das concepções liberais e três, na concepção progressista, demonstrando que não há coerência, nem coesão em função de objetivos formulados no PPP da instituição de ensino, transparecendo para nós que os professores apenas estão agrupados num mesmo espaço físico e cada um trabalhando de acordo com suas concepções. Acreditamos ser essencial buscar formas de conseguir a adesão real de todos no que se refere ao que está disposto no PPP do *campus*, seja através de discussões e estudos ou por outros métodos que o colegiado julgue mais adequado para nossa realidade. O que não podemos é manter a dicotomia entre o que se planeja com o que se executa na instituição. A coesão se consegue quando as decisões pedagógicas finais são fruto de reflexão, análise crítica e decisões conjuntas, nas quais os professores são parte ativa nesse processo.

Os dados apresentados no Gráfico 14 identificam as concepções dos professores sobre os conteúdos de ensino.

GRÁFICO 14: CONCEPÇÃO SOBRE OS CONTEÚDOS DE ENSINO

Fonte: Pesquisa de Campo no IFAM-SGC – 2010

A questão do conteúdo de ensino, na visão de 64% dos professores, deve ser abordado como “facilitação de meios para que os alunos busquem, por si mesmos, os conhecimentos. Incentivo à pesquisa baseada nos interesses dos alunos”, ou seja, a maioria dos professores adota teoricamente a questão do conteúdo de ensino sob o prisma da tendência liberal renovadora não diretiva.

Sobre esta tendência Libâneo (1994, p. 66) nos chama a atenção para o fato da existência dos aspectos positivos da mesma, “quando baseia a atividade escolar na atividade mental dos alunos, no estudo e na pesquisa, visando a formação de um pensamento autônomo”, entretanto

por falta de conhecimento aprofundado das bases teóricas da pedagogia ativa, falta de condições materiais, pelas exigências de cumprimento do programa oficial e outras razões, o que fica são alguns métodos e técnicas. Assim, é muito comum professores utilizarem procedimentos e técnicas como trabalho de grupo, estudo dirigido, discussões, estudo do meio etc., sem levar em conta seu objetivo principal que é levar o aluno a pensar, a raciocinar cientificamente, a desenvolver sua capacidade de reflexão e a independência de pensamento. Com isso, na hora de comprovar os resultados do ensino e da aprendizagem, pedem matéria decorada, da mesma forma que se faz no ensino tradicional. (LIBÂNEO, 1994, p. 66)

Entendemos que ao professor cabe se apropriar dialeticamente de instrumentos teóricos, assim como práticos, necessários para que possa detectar questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, ajudando os alunos a se apropriarem das ferramentas culturais necessárias à luta social, que muitos das camadas populares travam, mesmo que de forma inconsciente, para se libertarem das condições de exploração em que vivem.

4.3.3 Métodos de ensino

Foram distribuídas sete questões sobre métodos de ensino onde o professor deveria selecioná-las por ordem de preferência, como demonstra a Tabela 6 a seguir:

Tabela 6: MÉTODOS DE ENSINO

CONCEPÇÕES	ORDEM DE PREFERÊNCIA DAS QUESTÕES						
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a
Exposição verbal da matéria. Cinco passos formais de Herbart: a) preparação, b) apresentação, c) associação, d) generalização, e) aplicação	1	2	1	1	4	1	1
A ideia de aprender fazendo está sempre presente. Os métodos partem sempre de atividades adequadas às etapas do desenvolvimento do aluno.	3	4	3	0	0	0	1
Os métodos pedagógicos usuais são dispensados. Processos de melhor relacionamento interpessoal, como condição para o crescimento pessoal.	0	1	2	1	1	1	5
Modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais. Metodologia e abordagem sistêmica abrangentes. Programação por passos sequenciais na instrução programada, técnicas de micro ensino, módulos.	0	0	1	3	2	3	2
Diálogo. Grupo de discussão. Professor é um animador que deve intervir o mínimo, quando necessário fornecer uma informação mais sistematizada.	0	0	1	5	1	3	1
Vivência grupal. (autogestão). Relações informais entre os alunos. Discussões, cooperativas, assembleias e outras formas de participação e expressão pela palavra.	0	2	2	1	2	2	2
Métodos participativos baseados em uma relação direta entre a experiência do aluno e os conteúdos propostos pelo professor. Vai-se da ação à compreensão e da compreensão ação, até a síntese, ou unidade entre teoria e prática.	7	2	0	0	1	1	0

Fonte: Pesquisa de campo no IFAM-SGC – 2010

Percebemos através dos dados apresentados na Tabela 6, que quatro professores entendem os métodos de ensino na concepção liberal, onde “o objetivo da educação se encontraria no próprio processo. O fim dela estaria nela mesma. Não teria um fim ulterior a ser atingido. A educação se confundiria com o próprio processo de viver” (GADOTTI, 2004, P. 144).

Parece-nos que os professores ao assumirem esta concepção estão mais preocupados em aumentar o rendimento de seus alunos, seguindo os interesses da classe dominante - ainda que não percebam isso -, na medida em que se preocupam em preparar os jovens para o trabalho, para a atividade prática.

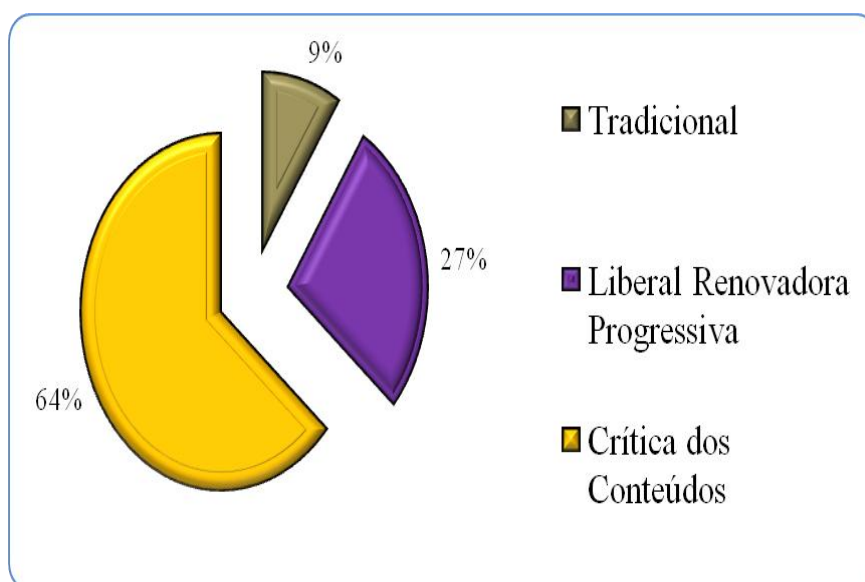
Os demais professores, sete ao todo, classificaram os métodos de ensino na concepção progressista, ou seja, com uma visão crítica em relação ao sentido da educação para a sociedade. Gadotti (2004, p. 147) nos ajuda nesta reflexão ao afirmar que:

Toda educação é política e que ela, na maioria das vezes, constitui-se em função dos sistemas de educação implantados pelos Estados modernos, num processo através do qual as classes dominantes preparam a mentalidade, a ideologia, a conduta das crianças para reproduzirem a mesma sociedade e não para transformá-la.

Portanto, através das respostas desses professores, parece-nos que os mesmos entendem que devem se posicionar, intervir, mostrar um caminho, e que podem utilizar como instrumento de luta, os métodos de ensino como uma forma de não se omitir diante das contradições da sociedade atual.

Os dados apresentados no Gráfico 15 identificam as concepções dos professores em relação aos Métodos de Ensino:

GRÁFICO 15: CONCEPÇÃO EM RELAÇÃO AOS MÉTODOS DE ENSINO



Fonte: Pesquisa de campo no IFAM-SGC – 2010

Com relação aos métodos, 64% dos professores, indicaram “métodos participativos baseados em uma relação direta entre a experiência do aluno e os conteúdos propostos pelo professor. Vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, ou unidade entre teoria e prática”, que se constitui numa concepção Crítica dos conteúdos.

De acordo com Saviani (2004) os métodos de ensino preconizados por essa pedagogia sempre estarão, logicamente, subordinados à questão do acesso aos conhecimentos sistematizados, e que procuram relacionar os conteúdos propostos com a prática vivida pelos alunos. Para nos ajudar nesta reflexão, Libâneo (1994, p. 71) salienta que:

O processo de ensino é ao mesmo tempo um processo de educação. A assimilação dos conhecimentos e o domínio de capacidades e habilidades somente ganham sentido se levam os alunos a determinadas atitudes e convicções que orientem a sua atividade na escola e na vida, que é o caráter educativo do ensino.

Parece-nos que a maioria dos professores entendem que ao campo de atividade de aluno deve corresponder o campo de atividade conduzido e delegado pelo professor, ou seja, só podemos conceber o processo ensino-aprendizagem na medida em que possamos articular essa dupla atividade, entendendo que ensinar ou aprender não se constitui apenas em resolver um problema, mas colocá-lo para transformar o sujeito.

Ao escolher esta pedagogia os professores assumem a ideia de que devem garantir a articulação dos conhecimentos universais com as experiências dos alunos, assim como a ideia de ajudá-los a ir além dos perímetros de sua experiência cotidiana.

4.3.4 Relação professor-aluno

Para analisar como os sujeitos deste estudo percebem a relação do professor com o aluno, foram distribuídas sete questões para que os mesmos pudessem selecioná-las por ordem de preferência, e as mesmas estão discriminadas na Tabela 7 a seguir:

Tabela 7: RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

CONCEPÇÕES	ORDEM DE PREFERÊNCIA DAS QUESTÕES						
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a
O professor transmite o conteúdo e o aluno ouve passivamente. Predomina a autoridade do professor.	0	1	0	0	0	1	9
Democrática. O professor deve auxiliar o desenvolvimento do aluno que, por sua vez, participa e respeita as regras do grupo.	4	4	1	0	1	1	0
Educação centrada no aluno. "Ausentar-se" é a melhor forma de respeito e aceitação do aluno. Toda intervenção é ameaçadora, inibidora da aprendizagem.	0	1	3	1	2	2	2
Professor é apenas um elo entre a verdade científica e o aluno. Relações estruturadas e objetivas, com papéis definidos: o professor administra as condições de transmissão do conteúdo; o aluno recebe, aprende e fixa as informações.	2	0	2	3	3	1	0
Educador e educandos como sujeitos do ato de conhecimento. Elimina-se toda relação de autoridade, sob pena de esta inviabilizar o trabalho de conscientização.	2	3	2	2	2	0	0
Não diretiva. O professor é um orientador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum.	2	2	2	3	1	1	0
O papel de mediação exercido em torno da análise de conteúdos exclui a não diretividade na orientação do trabalho escolar, porque o diálogo adulto-aluno é desigual.	1	0	1	2	2	5	0

Fonte: Pesquisa de campo no IFAM-SGC – 2010

Parece-nos que os sujeitos deste estudo demonstraram conhecimento da importância da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem pelas respostas que demonstraram na Tabela 7, como afirma Freire (1997, p. 109):

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista.

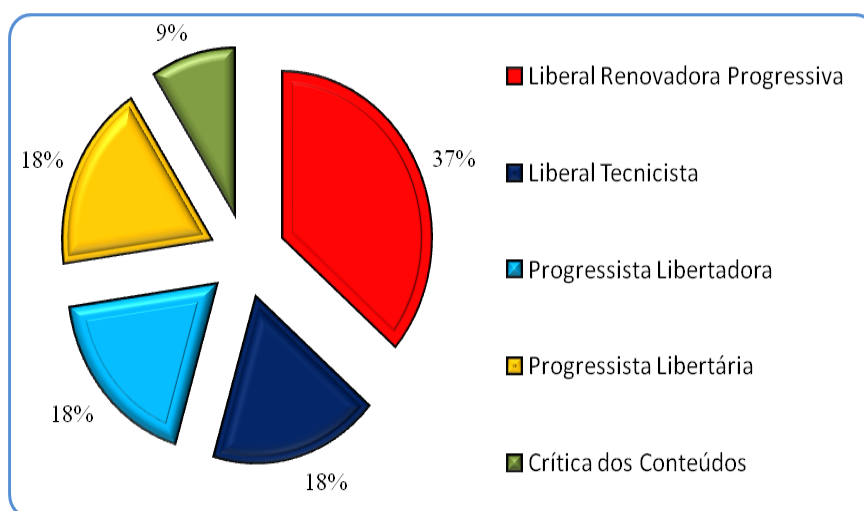
Apenas dois destes sujeitos entendem que não há uma relação, e sim que o professor é um elo entre a verdade científica e o aluno, onde a comunicação entre eles serve para a eficácia da transmissão do conhecimento e que não há importância na relação afetiva e pessoal dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem.

A esse respeito, Libâneo (1994, p. 56) adverte que

O professor não é apenas professor, ele participa de outros contextos de relações sociais onde é, também, aluno, pai, filho, membro de sindicato, de partido político ou de um grupo religioso. Esses contextos se referem uns aos outros e afetam a atividade prática do professor. O aluno, por sua vez, não existe apenas como aluno. Faz parte de um grupo social, pertence a uma família que vive em determinadas condições de vida e de trabalho, é branco, negro, tem uma determinada idade, possui uma linguagem para expressar-se conforme o meio em que vive, tem valores e aspirações condicionados pela sua prática de vida etc.

É importante que o professor fique atento ao fato de que o processo educativo não é uma atividade que se desenvolve apenas no interior da escola ou da sala de aula e que se dá de maneira automática, mas que faz parte de um processo social, portanto, consideramos que a relação entre professor e alunos implica relações bem mais abrangentes, e que afetam as condições em que se realizam o ensino e a aprendizagem.

Os dados apresentados no Gráfico 16 identificam as concepções que os professores têm sobre a relação professor-aluno:

GRÁFICO 16: RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Fonte: Pesquisa de campo no IFAM-SGC – 2010

Para grande parte dos sujeitos pesquisados, 37%, percebem o relacionamento na Concepção Liberal Renovadora Progressiva. Há os que se enquadram, (18%) na Concepção Liberal Tecnista, outros 18% na concepção Progressista Libertadora e na Concepção Libertária e 9%, na Concepção Crítica dos Conteúdos.

Padilha (2005) nos ajuda a compreender a importância da boa relação entre professor e alunos ao afirmar que devemos reconhecer nesta relação não só a presença da política, mas, principalmente, a prática do diálogo político em sala de aula, junto às atividades curriculares e pedagógicas. Segundo este autor, este tipo de relação possibilita um melhor resultado do processo ensino e aprendizagem. Além disso, consideramos que poderá haver um maior estímulo à reflexão dos atores educacionais, ampliando seus conhecimentos sobre como atuar sobre a realidade para poder transformá-la, buscando, com isso, justiça social.

Para Libâneo (1994, p. 72) para que o professor possa atingir efetivamente os objetivos da educação, “é necessário que realize um conjunto de operações didáticas entre si” e, sobre a relação professor aluno, este autor propõem que o professor adote:

Uma linha de conduta no relacionamento com os alunos que expresse confiabilidade, coerência, segurança, traços que devem aliar-se à firmeza de atitudes dentro dos limites da prudência e respeito; manifestar interesse sincero pelos alunos nos seus progressos e na superação das suas dificuldades (LIBÂNEO, 1994, p. 73)

Ainda que os dados do gráfico acima demonstrem várias classificações em relação à concepção dos professores sobre a relação professor e alunos, consideramos que há uma valorização por parte desses professores sobre a importância dessa relação.

4.3.5 Pressupostos de aprendizagem

Em relação aos pressupostos de aprendizagem foram organizadas sete alternativas, conforme Tabela 8, para que os professores as selecionassem e as colocassem em ordem de preferência:

Tabela 8: PRESSUPOSTOS DE APRENDIZAGEM

CONCEPÇÕES	ORDEM DE PREFERÊNCIA DAS QUESTÕES						
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a
A aprendizagem é receptiva e mecânica. A retenção do conteúdo é garantida pela repetição do exercício. Avaliação oral e escrita.	1	0	1	1	0	1	7
Aprender é uma autoaprendizagem sendo o ambiente o meio estimulador. Motivação: interna e externa. Avaliação: esforços e êxitos do aluno, reconhecidos pelo professor.	2	1	4	1	3	0	0
Aprender é modificar suas próprias percepções. Valorização do "eu" Privilegia-se a autoavaliação.	1	1	4	1	1	3	0
Aprender é modificar o desempenho em face de objetivos pré-estabelecidos. Enfoque diretivo do ensino, centrado no controle das condições que cercam o organismo que se comporta. Embasamento teórico: Skinner, Gagné, Bloon e Mager.	0	1	1	1	3	4	1
Aprender: ato de conhecimento da realidade concreta. Decorre do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.	1	5	1	0	1	0	3
Ênfase na aprendizagem informal via grupo. O critério de relevância do saber sistematizado é seu possível uso prático, por isso, não faz sentido a avaliação da aprendizagem, em termos de conteúdos.	1	0	1	3	3	3	0
O conhecimento novo se apoia numa estrutura cognitiva já existente. O grau de envolvimento na aprendizagem depende tanto da disposição do aluno, quanto do professor e do contexto da sala de aula.	5	3	0	3	0	0	0

Fonte: Pesquisa de Campo no IFAM-SGC - 2010

Percebemos pelos dados dispostos na tabela 8, que os pressupostos de aprendizagem de quatro professores se encaixam nas tendências liberais e sete, nas tendências progressistas.

Pelas respostas da maioria dos professores, parece-nos que os mesmos entendem que, para a direção, tanto da aprendizagem, como do ensino, requer-se do professor o “provimento de métodos de estudo e hábitos de trabalho intelectual independente: ensinar o manejo de livro didático, o uso adequado de cadernos, lápis, régua et.: ensinar procedimentos para aplicar conhecimentos em tarefas práticas” (LIBÂNEO, 1994, p. 73). Assim como “estimular o interesse pelo estudo, mostrar a importância da escola para a melhoria das condições de vida, para a participação democrática na vida profissional, política e cultural” (LIBÂNEO, 1994, p. 73).

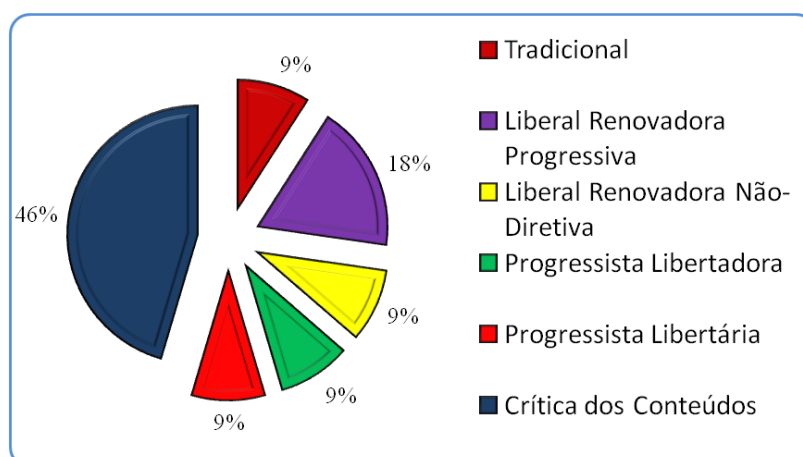
Entretanto, Libâneo (1994, p. 73) nos chama a atenção ao afirmar que o professor deve estar ciente que as mesmas expectativas que ele tem em relação aos seus alunos se aplicam a ele mesmo, pois

Não pode exigir que os alunos adquiram um domínio sólido de conhecimentos se ele próprio não domina com segurança a disciplina que ensina; não pode exigir dos alunos o domínio de métodos de estudo, das formas científicas de raciocinar e de hábitos de pensamento independente e criativo, se ele próprio não os detém. Do mesmo modo, se o professor encaminha o processo de ensino para objetivos educativos de formação de traços de personalidade, de aquisição de princípios norteadores da conduta, de tomada de posição frente aos problemas da realidade, também ele precisa desenvolver suas próprias qualidades de personalidade, suas convicções.

Entendemos que o professor transforme princípios e modos de agir frente à realidade em convicções, na medida em que este professor tenha a clareza do significado social e político de seu trabalho, do caráter político-ideológico de toda educação, bem como das qualidades morais da personalidade para a tarefa de educar.

Classificamos as respostas de acordo com as concepções pedagógicas apresentadas no Gráfico 17 a seguir:

GRÁFICO 17: PRESSUPOSTOS DE APRENDIZAGEM



Fonte: Pesquisa de campo no IFAM-SGC – 2010

Constatamos pelas respostas dos professores que quase a metade delas, 46%, classificam-se na concepção crítico-social dos conteúdos, que, de acordo com Libâneo (1994, p. 70) “atribui grande importância à Didática, cujo objeto de estudo é o processo de ensino nas suas relações e ligações com a aprendizagem.”, portanto, cabe ao professor

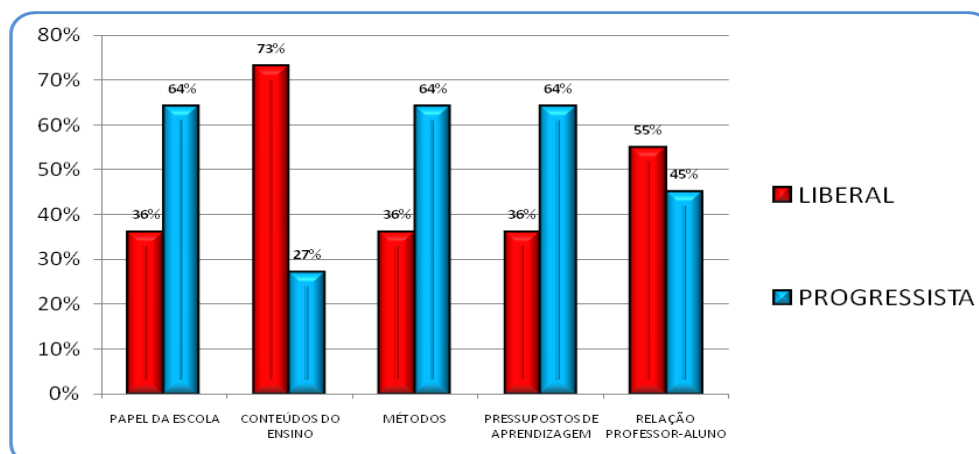
Criar as condições e os meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento (LIBÂNEO, 1994, p. 71)

Os dados apresentados no gráfico acima apontam para a consciência que os professores têm da necessidade de propiciar as condições que favoreçam a interação conteúdos realidades sociais de seus alunos, para tanto, espera-se dele maior conhecimento dos conteúdos de sua matéria, bem como o domínio de formas que possam ajudar o aluno a construir conhecimentos em favor de sua emancipação humana.

4.3.6 Concepções pedagógicas mais selecionadas pelos professores

Considerando os dados mais selecionados pelos professores em relação ao papel da escola, aos conteúdos de ensino, aos métodos, pressupostos de aprendizagem e relação professor-aluno, pudemos agrupá-los no gráfico 18 a seguir, em dois grupos: Concepções Liberais e Concepções Progressistas.

GRÁFICO 18: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES



Fonte: Pesquisa de campo no IFAM-SGC – 2010

Os dados apresentados pelo Gráfico 18 demonstram que em relação ao papel da escola, aos métodos de ensino, aos pressupostos de aprendizagem os professores selecionaram respostas que se enquadram nas tendências progressistas, porém, em se tratando dos conteúdos do ensino e da relação professor-aluno, demonstraram se enquadrar nas tendências liberais. Isso nos faz constatar que os professores não possuem uma teoria que fundamente sua prática pedagógica, uma vez que não se pode ser progressista e liberal ao mesmo tempo, pois, de acordo com Luckesi (1994), a pedagogia liberal está preocupada com a reprodução e conservação da sociedade, já a pedagogia progressista está voltada para as perspectivas e possibilidades de transformação social.

Para nós, fica evidente que o professor não percebe a relação entre educação e sociedade e que dessa percepção segue a compreensão da educação e do seu direcionamento. Entendemos que todo professor deveria estar a par dessas tendências ao problematizar questões do cotidiano e ao pensar sua prática, sem, portanto, estar firmemente preso a uma delas, deveria conhecê-las para procurar o melhor de cada uma e superar possíveis rupturas como nos explica Freire (1997, p. 34):

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

Queremos ressaltar que as teorias pedagógicas devem ser vistas como elementos norteadores e não “receitas” prontas para embasar a construção da prática do professor, que devem ser conhecidas pelos mesmos, pois, como afirma Luckesi (1994, p. 34):

Para agirmos com um nível significativo de consciência na prática pedagógica, precisamos compreender essas perspectivas e criticamente produzir uma compreensão que venha a nortear o nosso trabalho.

Portanto, o professor precisa desenvolver em seu trabalho cotidiano, como profissional e também como cidadão, a capacidade de avaliar constantemente a realidade para melhor intervir sobre ela, sintetizando no seu conteúdo a contribuição de outros conhecimentos diversos que esclareçam os fatores que condicionam o processo de instrução e ensino, ao mesmo tempo em que promovam conhecimentos específicos necessários para o exercício das tarefas docentes.

4.4 Planos de Ensino

Com a preocupação de constatar o que se passa no cotidiano da organização do trabalho pedagógico dos professores investigados, procuramos identificar as alternativas que apontam para a coerência que deve existir entre os fundamentos teóricos encontrados nos documentos e nas respostas dos questionários.

A análise documental se constitui parte relevante do estudo para identificar as concepções pedagógicas que norteiam o processo educativo. Fizemos análise dos planos de ensino dos onze professores, no que se refere à metodologia planejada para ser utilizada em suas aulas, bem como os recursos didáticos e as formas de avaliação.

4.4.1 Procedimentos metodológicos

Em relação aos procedimentos metodológicos planejados para serem utilizados nas aulas, os mesmos foram elencados pelos professores e estão relacionados no quadro 4 a seguir:

Quadro 4: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ELENCADOS NOS PLANOS DE ENSINO

PÚBLICO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
Professor 1	Aulas expositivas e práticas
Professor 2	Aulas expositivas, seminários, resolução de exercícios, estudos dirigidos em sala de aula, aulas práticas, investigação científica, problematização
Professor 3	Aulas expositivas, seminários, resolução de exercícios, estudos dirigidos, aulas práticas, visitas técnicas, estudo de caso, investigação científica, problematização
Professor 4	Aulas expositivas, aulas práticas e seminários
Professor 5	Aula expositiva dialogada, diálogo individual e em grupos
Professor 6	Aulas expositivas, aulas demonstrativas, aulas práticas
Professor 7	Aulas expositivas, leitura e análise de textos e artigos durante as aulas, seminários, aulas práticas
Professor 8	Aulas expositivas, práticas nas unidades produtivas, leitura e análise de textos, artigos e trabalhos científicos, relatórios, seminário, visita aos setores de zootecnia
Professor 9	Aulas expositivas, aulas de campo, debates, trabalhos práticos
Professor 10	Aulas expositivas, demonstrativas, visitas técnicas
Professor 11	Aulas expositivas, dinâmica de grupo, seminários, simulação e estudo de caso

Fonte: Pesquisa Documental feita no IFAM-SGC - 2010

No quadro acima, percebemos a aula expositiva está presente em todos os planos de ensino dos professores pesquisados. Consideramos que a metodologia expositiva é uma maneira de propiciar, de forma econômica, muitas informações, mas será que ela favorece a construção do conhecimento por parte de cada um e de todos os alunos? Vasconcellos (2002, p. 155) afirma que “de acordo com esta metodologia, efetivamente, não se consegue propiciar condições favoráveis para a apropriação crítica, criativa, significativa e duradoura do conhecimento, condição para exercício consciente e ativo da cidadania”.

Percebemos, na maior parte dos procedimentos elencados pelos professores em seus planos de ensino, que não há muito espaço para a construção do conhecimento por parte do aluno, que deve aprender por ouvir o professor e recordar quando lhe for solicitado.

Vasconcellos (2002, p. 155) afirma que esta metodologia ainda é a mais aceita pela maioria dos professores e explica:

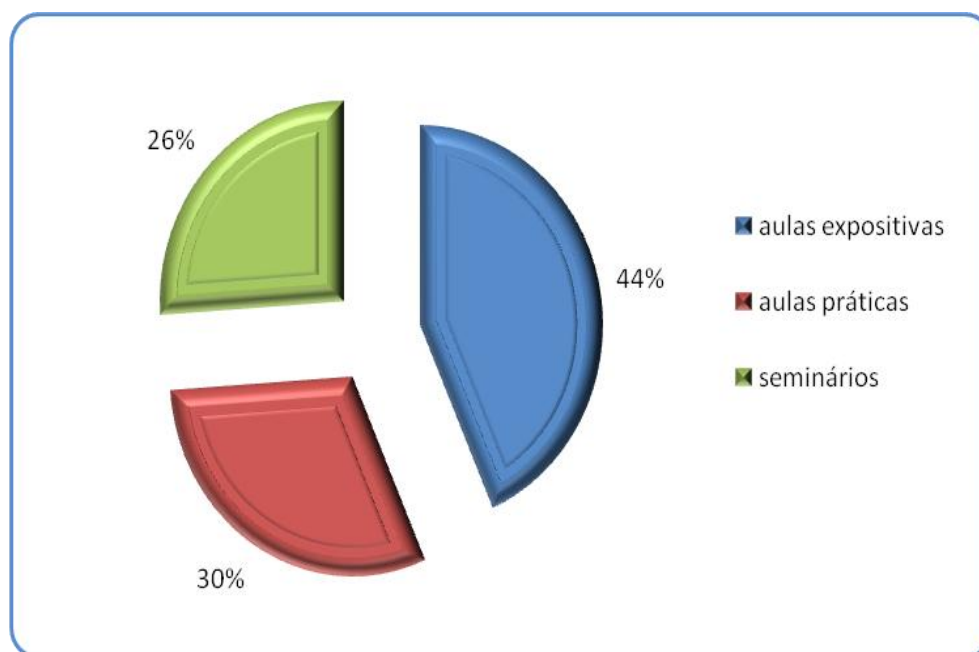
Em termos sociais é aceita, pois foi esta a forma de educação que as gerações passadas tiveram. Pedagogicamente, é legitimada pela prática de mera transmissão a que todos os professores estão familiarizados. Politicamente, tem o respaldo da estrutura da sociedade de classes, que não tem interesse em formar criticamente as grandes massas; para esta, os atuais elevadíssimos índices de reprovação, aprovação sem domínio do saber e evasão são soluções e não problemas.

Não pretendemos aqui dizer que o professor não pode mais falar, mas sim que deve procurar variar os procedimentos metodológicos em suas aulas. A aula expositiva embora seja um elemento indispensável ao ensino, não consegue envolver os alunos em tudo o que eles devem fazer para desenvolver suas capacidades. Consideramos importante que o professor

tenha condições de buscar caminhos para que os alunos tenham possibilidades de se apropriarem efetivamente do conhecimento e se desenvolverem plenamente como seres humanos.

Os dados contidos no Gráfico 19 mostram os procedimentos mais presentes nos planos de ensino dos professores investigados.

GRÁFICO 19: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS MAIS PRESENTES NOS PLANOS DE ENSINO



Fonte: Pesquisa Documental feita no IFAM-SGC - 2010

Consideramos que os professores da área técnico-profissional se utilizam muito da aula expositiva como podemos observar no gráfico 19. Dependendo da proposta e dos objetivos de ensino, a aula expositiva pode contar com maior ou menor participação dos alunos. Este procedimento pode ser utilizado nas situações em que o professor pretende propiciar aos alunos condições de, segundo Carlini & Scarpato (2004, p. 39),

compreender de forma ampla e geral um novo tema de estudo, quando são apresentadas as ideias introdutórias ao assunto, organizados esquemas e sumários. Na sequência, outros procedimentos de ensino deverão ser empregados, de modo que promova o aprofundamento necessário ao estudo; Sintetizar o assunto estudado por meio de outros procedimentos de ensino, identificando os aspectos essenciais, de maneira resumida. Nesse caso, a aula expositiva, como oportunidade de elaboração da síntese final, pode contar com a participação ativa dos alunos, que já terão produzido conhecimentos sobre o assunto; atualizar as informações disponíveis ou solicitar as explicações necessárias sobre o assunto em estudo, quando o professor esclarece aspectos cuja compreensão pareça mais difícil ou divulga informações de acesso mais restrito.

Acreditamos que não é mais possível dar aulas apenas com o que foi aprendido na graduação, ou, repetir a maneira como seus professores ensinaram quando o professor ainda era aluno, assim como não basta achar que a principal função do professor é “transmitir conhecimento” aos alunos, pois o que realmente importa é o professor ser um mediador na construção do conhecimento pelo aluno, que deve ser sujeito de sua aprendizagem, na medida em que possa se apropriar, de maneira crítica, criativa, significativa e duradoura, de seu objeto de estudo.

Concordamos com Santos (2003, p. 34) quando afirma que nas aulas expositivas,

os alunos fazem exercícios de fixação traduzidos em leituras e cópias. A submissão e a obediência são virtudes reconhecidas como bom comportamento. O conhecimento é transmitido e o sujeito do conhecimento tem simplesmente papel reprodutivo, ignorando-se a função formativa do conhecimento. Este é reduzido a “conteúdo” e, em matéria de avaliação, valoriza-se a sua reprodução, o que redonda na crença de que aprender é estudar para tirar boas notas. Não há preocupação com a busca do conhecimento como uma forma de ser. O processo ensino-aprendizagem centra-se no ensino. Os aspectos subjetivos da aprendizagem são subestimados.

Também concordamos com Paulo Freire (1997) quando dizia que o homem não pode ser reduzido a um mero espectador da realidade, nem tampouco reprodutor da ação condutora de outros homens que os transformam em “coisa”. Uma vez que compreende a realidade e a transforma com a sua ação-reflexão, o homem é um ser de práxis, ou seja, o sujeito que opera e transforma o mundo. O autor complementa:

não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele (FREIRE, 1997:86).

O próprio autor, já citado, para completar nossa reflexão, recorda ainda que o homem não pode mais ser considerado como uma caixa passiva, que vai sendo preenchida, mas é um corpo consciente, desafiado e respondendo ao desafio. Diante de cada situação problemática com que se depara, sua consciência intencionada vai captando as particularidades da problemática total, que vão sendo percebidas como unidades de interação pelo ato reflexivo de sua consciência que se vai tornando crítica.

Vasconcellos (2003b) apresenta as exigências em relação ao trabalho do professor numa perspectiva de emancipação humana, onde de acordo com este autor, a metodologia deve ser utilizada com a participação ativa e consciente de todos os sujeitos; devemos ter consciência de que o conhecimento não pode ser “depositado” na cabeça do educando, nem vai “brotar” espontaneamente. O mesmo tem de ser desconstruído-construído, através de um processo de interação entre o professor, o aluno e o objeto a ser apreendido; de forma problematizadora, tanto dos conteúdos, como da prática social; devemos perceber a sala de aula como espaço de questionamento, investigação, pesquisa; e não devemos nos iludir com os modismos dos recursos, das tecnologias como se fossem a solução para os problemas pedagógicos.

A nosso ver os professores das áreas técnico-profissionalizantes, tanto os que tiveram, como os que não tiveram formação pedagógica, não têm a devida consciência da complexidade que é sua profissão, não valorizam o pedagógico, já que não procuram estudá-lo, e apenas reproduzem o que vivenciaram enquanto alunos. Uma coisa é o que eles consideram ideal em termos de metodologia de ensino - expresso na Tabela 6 -, outra coisa é o que eles realmente planejam para agir em seu cotidiano - expresso no quadro 4.

4.4.2 Recursos didáticos

Transcrevemos os recursos que foram elencados nos planos de ensino dos professores técnicos no quadro 5 a seguir:

Quadro 5: RECURSOS DIDÁTICOS ELENCADOS NOS PLANOS DE ENSINO

PÚBLICO	RECURSOS DIDÁTICOS
Professor 1	Quadro, pincel, retroprojektor, projetor multimídia
Professor 2	Quadro, retroprojektor, projetor multimídia
Professor 3	Pincel atômico, lousa, pincel, projetor multimídia, computador e recursos práticos: tratores, motores, máquinas e implementos
Professor 4	Livros, apostilas, quadro branco, pincel, disco de secchi, hectômetro, balança semianalítica, microscópio, estereomicroscópio, laboratório, medidor de oxigênio, medidor de PH, medidor de condutividade, rede de plâncton.
Professor 5	Quadro e pincel, amostras de solo, água e material vegetal, banners,
Professor 6	Quadro de laminado melamínico brilhante, vídeo cassete e televisor, computador com kit multimídia e internet, as culturas implantadas na respectiva unidade educativa de produção, equipamentos utilizados na produção olerícola, livros e revistas da área
Professor 7	Quadro branco, pincel, recursos audiovisuais, vídeos didáticos, terçados, enxadas, sementes e mudas forrageiras, adubos, corretivos de solo
Professor 8	Apostilas, lousa, projetor de imagem, vídeos didáticos
Professor 9	Texto, livros, quadro branco, pincel, computador, projetor multimídia, teodolito, nível óptico, bússola, fita métrica, calculadora científica, mesa de desenho, régua T, escalímetro, listas de exercícios
Professor 10	Quadro branco, livros, apostilas, DVDs, projetor multimídia
Professor 11	Lousa, pincéis, projetor multimídia, impressora e livros

Fonte: Pesquisa Documental feita no IFAM-SGC - 2010

Os dados elencados no Quadro 5, nos mostram que o quadro branco se constitui no recurso mais utilizado pelos professores.

A esse respeito Candau (2009, p. 96) afirma que “o ensino frontal tem sido a perspectiva dominante nas nossas escolas”, e salienta que “o chamado ‘quadro negro, verde ou branco’ em uma das paredes, as carteiras enfileiradas diante dele, indicando que devem olhar para aquela personagem, nós, professores...”

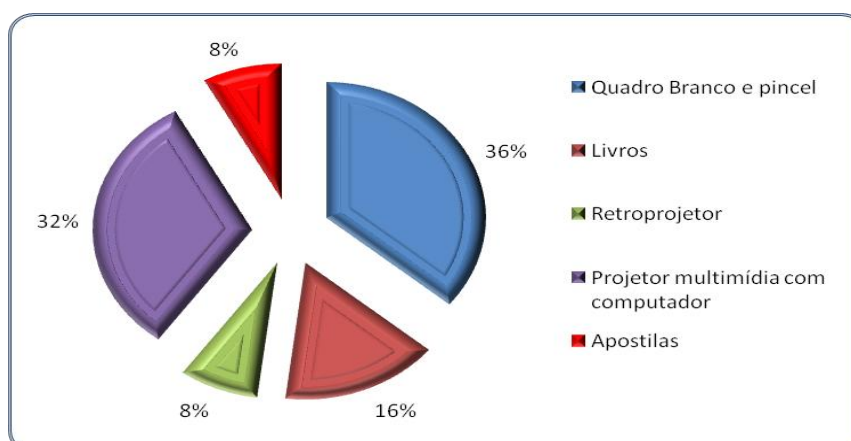
Ainda que, de acordo com Candau (2009), os primeiros anos do ensino fundamental já tenha superado essa questão, na segunda etapa do ensino fundamental, bem como no ensino médio este recurso ainda impera na grande maioria das escolas,

certamente de modo matizado em muitas situações, com maior frequência de exposições dialogadas, alguns trabalhos em grupo, utilização de filmes, apresentações em powerpoint e utilização de outras mídias que ‘modernizam’ mas não rompem com o chamado ensino frontal (CANDAU, 2009, p. 96).

Para nós, mais do que planejar uma sequência didática com conteúdos que pretendemos ensinar, bem como os recursos que deveremos utilizar para ensinar, precisamos dedicar mais atenção para detectar as dificuldades dos alunos, para podermos compreender suas possíveis causas e para pensar em como regulá-las.

Os recursos didáticos mais elencados nos planos de ensino dos professores técnicos estão apresentados no Gráfico 20 a seguir:

GRÁFICO 20: RECURSOS DIDÁTICOS MAIS PRESENTES NOS PLANOS DE ENSINO



Fonte: Pesquisa Documental feita no IFAM-SGC - 2010

Os dados apontados pelo Gráfico 20 nos mostram que, dos recursos elencados pelos professores em seus planos de ensino, o quadro branco com pincel é utilizado na maioria das vezes (36%), seguido pelo projetor multimídia (32%), em seguida livros (16%), retroprojetores e livros (8%).

Acreditamos, assim como Santos (2003, p. 33) que “a forma de ensinar é consequência das crenças que estruturam a mente do docente que, na sua grande maioria, assume a atividade do magistério por imitação”.

Percebemos que os recursos de ensino utilizados pretendem atender mais a proposição do método expositivo, ou seja, os mesmos não possibilitam o envolvimento ativo dos alunos, o que pode resultar em passividade dos mesmos nas aulas.

4.4.3 Instrumentos de avaliação

Identificamos os instrumentos de avaliação mais elencados pelos professores em seus planos de ensino, os quais estão dispostos na Tabela 14 a seguir:

Quadro 6: INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO ELENCADOS NOS PLANOS DE ENSINO

PÚBLICO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
Professor 1	Provas escritas, trabalhos escritos, seminários, relatório de aulas práticas
Professor 2	Trabalho de pesquisa em grupo, exercícios aplicados em sala de aula, práticas de campo, seminário, prova
Professor 3	Prova, exercícios em sala de aula, práticas de campo, apresentação de seminário
Professor 4	A certificação será concedida aos alunos que tenham durante o curso acima de 75% de frequência e obtiverem média igual ou superior a 6,0 nas avaliações escritas e práticas
Professor 5	Prova teórica, projeto de pesquisa
Professor 6	Prova escrita, trabalho em grupos de pesquisa, participação nas aulas práticas, assiduidade
Professor 7	Provas teóricas com questões dissertativas e objetivas, seminário, exercícios e atividades e participação nas aulas
Professor 8	Provas teóricas com questões dissertativas e objetivas, seminários, exercícios e atividades, participação nas aulas
Professor 9	Prova escrita, trabalho prático
Professor 10	Avaliação diagnóstica, formativa e somativa (não colocou o instrumento de avaliação)
Professor 11	Prova, seminário

Fonte: Pesquisa Documental feita no IFAM-SGC - 2010

Podemos observar no quadro 6 que em dois planos de ensino, não foram elencados os instrumentos que seriam utilizados na avaliação, nós não perguntamos aos professores o porquê disso, um dos professores tem um ano de magistério e o outro tem quatorze, podemos inferir que este fato ocorreu por inexperiência do professor no começo de carreira, também por falta de conhecimento, já que o mesmo não tem formação pedagógica. Quanto ao outro professor, o mesmo já mencionou (gráfico 9) que faz o plano por exigência da coordenação e que a experiência dispensa o planejamento, deixando evidente para nós, que ele não precisa colocar no papel algo que já faz há muito tempo, e que, portanto, não há a necessidade de repetir mais uma vez no plano de ensino.

Em relação à inexperiência, a ausência de formas de avaliar pode também indicar a dificuldade em utilizar outros instrumentos, que não seja a prova.

Quanto a indiferença em relação à confecção do plano de ensino, entendemos que há um descrédito quanto à sua importância e eficácia. A ineficácia dos planos, de acordo com Gandin (2007, p. 14), é consequência do

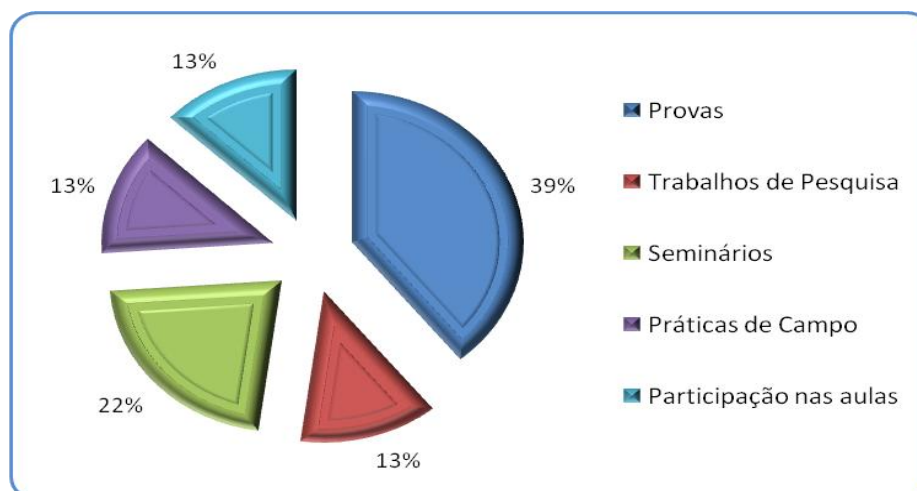
fato de se pensar planejamento como uma “fabricação de planos”, como um reunir ideias, como “bolar” algo – o que é uma compreensão parcial do planejamento – limita as preocupações a uma etapa, a da elaboração, deixando completamente esquecidas as etapas de execução e de avaliação. Diante desta concepção, cumpre-se a missão assim que se escreveu o plano.

Concordamos com este autor quando afirma que quem tiver consciência de que o planejamento também inclui a execução, que fazer um plano só tem sentido se for para colocá-lo em prática, realizará esta parte da elaboração sob outro prisma.

Para nós fica a pergunta, como saber se a forma como é utilizado o instrumento de avaliação pelo professor não está contribuindo para o fracasso escolar do aluno?

No Gráfico 21 apresentaremos quais são os instrumentos de avaliação mais elencados nos planos de ensino pelos professores:

GRÁFICO 21: INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO MAIS PRESENTES NOS PLANOS DE ENSINO



Fonte: Pesquisa Documental feita no IFAM-SGC - 2010

Percebemos que o instrumento de avaliação mais utilizado é a prova, para 36% dos professores; seguido de seminário para 22% dos professores, Trabalhos de Pesquisa, práticas de campo e participação nas aulas, em que 13% dos professores utilizam como instrumentos de avaliação.

As características das provas que as escolas estão praticando, que foram constatadas através do assessoramento pedagógico feito pela equipe pedagógica do *campus*, são: dia marcado e duração da prova rigidamente cronometrada, o conteúdo é determinado,

geralmente é feita individualmente, sem possibilidade de consulta. A relação entre professor e aluno nessa situação sempre é de desconfiança. Há um distanciamento do professor na medida em que não se propõe a esclarecer as dúvidas que vão surgindo no decorrer da mesma. Alguns professores fazem pressão durante a resolução dos problemas, na medida em que propõe os mesmos com complexidade maior do que o utilizado no cotidiano e fazem isso para “pegar” os alunos, e gerar uma nota que irá valer como média final de algum bimestre.

Anunciada com antecedência como forma de ameaça; em cima de conteúdos de validade duvidosa; “Cumulativa” para obrigar os alunos a *estudarem* (= decorarem) matéria anterior; com o objetivo de ser um documento-*álibi* do professor (junto aos pais e escola) na guerra contra os alunos (VASCONCELLOS, 2003b, p. 125).

Constatamos que a prática dos professores não tem mudado, uma vez que “quando adentramos no campo educacional, deparamo-nos com séculos de denúncia de uma escola desvinculada da vida, abstrata, formalista, autoritária, passiva, etc.” e alguns sinais desta realidade são: “desinteresse dos alunos, os elevadíssimos índices de reprovação e evasão escolar, a baixa qualidade da aprendizagem, o desgaste do professor, a insatisfação de pais, as queixas do mercado de trabalho em relação ao perfil do profissional saído da escola, etc.” (VASCONCELLOS, 1999, p. 13) Porém, isso não diminui nossa preocupação e nosso desejo de mudança, assim como Vasconcellos (1999, p.14):

Nosso desejo é que a escola cumpra um papel social de humanização e emancipação, onde o aluno possa desabrochar, crescer como pessoa e como cidadão, e onde o professor tenha um trabalho menos alienado e alienante, que possa repensar sua prática, refletir sobre ela, re-significá-la e buscar novas alternativas.

Neste aspecto do trabalho pedagógico do professor numa perspectiva de emancipação humana, de acordo com Vasconcellos (2003a), é preciso superar o uso da avaliação como instrumento de discriminação e seleção social. Devemos utilizar uma avaliação que esteja a serviço da superação das necessidades educacionais de todos os alunos e não apenas como um meio para medir o conhecimento ou julgar a pessoa do aluno. Precisamos resgatar seu sentido como elemento de reorientação para a caminhada, avaliando para ajudar o aluno a aprender mais e melhor, e que supere a supervalorização da classificação, nota, tanto por parte da sociedade e dos pais, quanto por parte da escola. A avaliação deve ser vista como processo e não como momento isolado e deve ser de todos os elementos envolvidos no processo, ou seja, do professor, currículo, escola, comunidade, sociedade, e não apenas do aluno.

Pode ser que seja mais cômodo utilizar este instrumento para o professor, pois sempre fez isso e há uma legitimação social para este tipo de prática, portanto, não sente a necessidade de mudar, uma vez que se sente seguro com sua utilização.

Numa educação que se pretende libertadora, consideramos a necessidade de superação da avaliação do tipo prova, já que a mesma serve apenas para comprovar o que o aluno sabe – ou não sabe -, e não é levada em consideração para avaliar, rever, replanejar a ação do professor.

Mas acreditamos, assim como Vasconcellos (2003a, p. 124), que não basta pensar que, mudando os instrumentos de avaliação, estamos trabalhando numa perspectiva progressista, os instrumentos podem até comprometer nesse sentido, se o professor se prender a formas de avaliar tradicionais, ele nos ajuda nesta análise quando afirma:

Se não mudarem as finalidades, de nada adiantará sofisticar o instrumento. São, portanto, desafios que se imbricam: a mudança de postura em relação às finalidades (da educação e da avaliação) e a busca de mediações adequadas (de ensinar e de avaliar).

Para nós, fica a compreensão de que não basta apenas modificar os instrumentos, aumentar a quantidade, ou até melhorar a qualidade da elaboração desses instrumentos, se o professor não alterar sua postura em relação ao resultado das avaliações. Luckesi (2007, p. 1)

faz uma crítica a esse respeito, quando afirma que, tanto as escolas, quanto os professores não avaliam a aprendizagem dos educandos, e sim o examina, já que “ao processo de exame não interessa como o respondente chegou a essa resposta, importa somente a resposta”.

4.5 Projeto Político Pedagógico

Com o objetivo de participarmos da organização do trabalho pedagógico do *campus* através da construção de seu Projeto Político Pedagógico, na medida em que observávamos, discutíamos e analisávamos as possibilidades e limites de sua construção, propusemos caminhos para a sua concretização, como pedagoga e coordenadora geral de ensino acompanhando e assessorando o processo e sem a pretensão de redigirmos e elaborarmos de maneira individual e isoladamente o texto. No *campus* não havia um PPP, então aceitamos o desafio de construirmos este documento.

Foram quatorze reuniões que tiveram uma duração média de duas horas cada uma – algumas reuniões chegaram a começar às 14h e terminar às 18h –, mas a maioria respeitava o tempo limite de duas horas, pois em discussão com o colegiado, estabeleceu-se que um dos princípios da reunião pedagógica, seria que a mesma não ultrapassasse o tempo de duas horas, pois acreditava-se que após esse tempo se tornaria improdutiva a referida reunião. Essas reuniões começaram no mês de maio e se estenderam até o mês de novembro de 2010, no turno vespertino das sextas-feiras.

O gestor, em reuniões pedagógicas, sempre deixou claro que a direção estava buscando contratar uma especialista para nos ajudar na construção do PPP. Ao assumirmos a Coordenação Geral de Ensino, propomos à equipe pedagógica desta coordenação o desafio de sua construção, o que foi prontamente, aceito por todos. Organizamos um grupo de nove servidores, entre professores, técnicos em assuntos educacionais e pedagoga, que iniciou as discussões voluntariamente. Reunimo-nos umas três vezes para estudarmos, porém, como a direção ainda estava pensando na especialista e como não fez uma portaria instituindo a comissão organizadora do PPP, na medida em que o tempo ia passando os professores, que não faziam parte da equipe pedagógica da coordenação, foram deixando de participar do grupo, ficando o mesmo restrito a apenas três componentes, os quais conduziram a construção do PPP até o final de sua construção.

A equipe começou a se reunir antecipadamente para estudar, discutir e decidir por uma metodologia para a construção do PPP, e os teóricos que ajudaram nesse sentido foram Vasconcellos (1999), Gandin (2007) e Padilha (2005). Em seguida, a equipe organizou as reuniões pedagógicas para a construção do PPP.

A equipe coordenadora ficou responsável pela organização do processo de construção, ou seja, definimos²⁶ o dia (foram nas sextas-feiras, no turno vespertino), organizamos o local, o horário das reuniões, os tipos de tarefas a serem executadas, as formas de apresentação dos resultados, a redação para posteriores discussões, ou seja, planejamos cada etapa da construção do PPP e colocamos em execução, juntamente com os demais servidores, alunos, pais de alunos e convidados, e, ao final do tempo estipulado, ainda que tenhamos prorrogado esse tempo, o Projeto Político Pedagógico estava concluído.

Definida a equipe, estabelecemos um cronograma, cujos temas a serem discutidos e organizados foram:

1. Identificação da Unidade Escolar;
2. Fundamentação Teórica e Política;
 - 2a. A Sociedade que desejamos construir;
 - 2b. O Ser Humano que desejamos formar;

26 A partir deste trecho, iremos utilizar os verbos na primeira pessoa do plural, já que a dissertação está escrita nesta conjugação verbal e também pelo fato fazermos parte da equipe coordenadora da construção do PPP.

- 2c. A Educação que queremos;
- 3- Diagnóstico: dialogando com a realidade;
- 4. Objetivos e metas;
- 5. Programação;
- 6. Estrutura e Organização da Escola;
- 7. Apresentação do Projeto Político Pedagógico;
- 8. Avaliação do PPP.

Depois, na medida em que eram discutidos os primeiros temas, os demais foram se modificando ao longo do processo, de acordo com o que o grupo ia estabelecendo após as discussões.

Ao longo das reuniões pudemos observar a falta de experiência, tanto da equipe coordenadora da construção do PPP, quanto dos professores, servidores, alunos e convidados em relação ao processo de planejamento participativo a ser consolidado na construção do PPP.

Percebemos também o quanto é difícil trabalhar coletivamente, pois os sujeitos não se envolvem como deveriam, ou poderiam. Compreendemos, tanto pelas leituras, como pela observação feita na construção coletiva do PPP, que o trabalho coletivo exige um aprendizado, pois no início, acreditamos que, pela falta de prática nesse sentido, não houve muita adesão às reuniões pedagógicas, que a mesma só se efetivou através de convocação por parte da direção geral.

Nas respostas dos questionários haviam aquelas sem objetividade nas colocações. Os professores em geral tinham necessidade de falar, ao mesmo tempo faltava paciência para ouvir outros colegas, faltou empatia, compromisso com o que estava sendo construído. Nós, da equipe coordenadora, juntávamos todas as respostas dos questionários, tentávamos montar um texto o mais coerente possível, sem suprimir nenhuma resposta, e voltávamos com o texto em plenária para discutirmos com o grupo, foi um processo bastante demorado.

Parecia-nos que muitos esperavam que esta equipe fizesse o PPP, pois diziam que a mesma “estava preparada para isso”. Entendemos que a equipe deve coordenar todo o processo, porém não fazê-lo isoladamente, pois do contrário não haveria responsabilidade pela execução do mesmo por parte de todos os sujeitos que deveriam estar envolvidos em sua construção.

Já em outras ocasiões, que não a de construção do PPP, também esses mesmos professores diziam que tudo que tinham que fazer já estava estabelecido, que vinha “de cima para baixo”, demonstrando a contradição em suas falas, deixando a entender que não queriam participar desta construção por que “dava trabalho”, então era conveniente dizer que a equipe pedagógica tinha competências para fazer o PPP do *campus*.

A própria equipe também achava que, após aplicar os questionários para todos os presentes nas reuniões, uma vez recolhidas as respostas, deveria fazer uma seleção das que considerava “mais adequada”, sem pensar na possibilidade de fazer uma discussão das mesmas com todos os envolvidos na confecção das referidas respostas.

Portanto, devemos ter consciência de que para construirmos um processo participativo, não podemos pensar que basta pedir sugestões e “aproveitar aquelas que pareçam simpáticas ou que coincidam com pensamentos ou expectativas dos que coordenam: é necessário que o plano se construa com o saber, com o querer e com o fazer de todos” (GANDIN, 2007a, p. 136).

Tivemos que fazer um trabalho de conscientização à equipe, no sentido de que a mesma se percebesse como organizadora, mediadora, que assumissem um papel de “provocadora” da participação dos professores, e que procurassem fazer isso sem imposições, como salienta Vasconcellos (2003a, p. 202):

O papel da equipe é, basicamente, o de mediação. Para que a mediação possa se dar é preciso criar um ambiente de confiança, fundado numa ética libertadora e no autêntico diálogo. (...) a equipe ajuda quando não impõe, mas propõe, provoca. O provocar é necessário em função da existência de uma lógica social no sentido de manter as pessoas anestesiadas, alienadas. Há uma tensão a ser administrada no processo: respeito pelo professor e ao mesmo tempo provocação, desafio.

Reforçamos a ideia de que, enquanto equipe coordenadora do processo, deveríamos ter o cuidado de reunir as ideias das pessoas, e não resumi-las. Esclarecida esta parte, procedemos da seguinte forma:

1. Em cada começo de discussão dos temas, levávamos um texto e um questionário para estimular o pensar individual dos participantes, e para que pudessem se posicionar a respeito do que estavam lendo;
2. Em seguida foram organizados pequenos grupos, que ficaram encarregados de discutir, tanto o texto como as perguntas e fazer um resumo destas discussões num texto. Recolhíamos os textos preliminares dos participantes;
3. Apresentávamos em reunião posterior, um texto, feito a partir da reunião das ideias de tudo o que apareceu nos diferentes grupos, o mais organizado possível, levando-se em conta as ideias dos participantes, para que o grande grupo pudesse decidir sobre a versão do texto final de cada etapa do PPP.

Ao reunirmos as ideias, não procurávamos fazer um texto respondendo as perguntas que originaram essas ideias, uma vez que as mesmas tiveram a finalidade de estimular a participação das pessoas, e depois de feito isso, foram abandonadas. Tínhamos em mente que não deveríamos buscar um texto perfeito, e sim recolher o que os participantes realmente disseram e escreveram.

4. Para exclusão das ideias, utilizamos os seguintes critérios: quando faltava clareza na exposição das ideias; quando havia repetição das mesmas e quando o texto não fazia parte do plano ao qual estava sendo discutido;
5. Procurávamos fazer as exclusões de forma transparente, com a possibilidade de voltarmos ao texto²⁷ anterior, se fosse consenso do grande grupo; e o fizemos de acordo com Gandin (2007a, p. 137) o qual nos explicou que deve estar claro para nós “que um texto participativo necessariamente terá várias versões e que esta é a primeira, sujeita a todas as modificações julgadas necessárias pelas pessoas que participam do plano”.
6. Na sequência, seguindo as orientações de Gandin (2007) as pessoas foram organizadas novamente em pequenos grupos e pronunciavam-se sobre o que lhes parecia mais importante, sobre o que não concordavam, sobre o que queriam modificar, sobre o que queriam incluir, etc., desse modo, ficou garantida a cada pessoa, a presença de suas ideias no texto e, a todos, a responsabilidade do que finalmente foi tomado como texto do plano.
7. Finalizada esta etapa, passávamos para outra parte do plano, e seguíamos os mesmos procedimentos.

Aplicamos questionários abertos e fechados para a construção do referencial teórico, do Marco Referencial; da concepção²⁸ de educação dos servidores; da construção do Diagnóstico e para fazermos um levantamento sobre o perfil, tanto dos docentes, quanto dos demais servidores.

Procuramos observar, durante a construção do PPP, como foi a participação dos professores público alvo deste estudo nessa construção.

²⁷ Todo o material utilizado e confeccionado pelos grupos foram guardados e encadernados, formaram três cadernos, à disposição de quem necessite deles na Coordenação Geral de Ensino.

²⁸ A pedagoga do campus organizou slides sobre as Concepções Pedagógicas para apresentar na reunião pedagógica, não o fez por falta de energia elétrica, mas mesmo assim deu uma explicação das concepções aos professores presentes, após fazer um resumo dos slides no quadro branco, antes dos mesmos responderem aos questionários sobre as referidas concepções.

A princípio nem todos os professores da área técnico-profissionalizante do curso técnico em agropecuária participavam das reuniões pedagógicas, pois sempre alegavam que tinham coisas para serem feitas nos setores produtivos do *campus*, os quais eram responsáveis. A direção geral do *campus*, no sentido de ajudar a CGE em relação a esta questão, fez convocações por escrito a todos os servidores para que comparecessem nas reuniões.

Todos os servidores deveriam assinar o livro de presença das reuniões pedagógicas. Para acompanhar a presença dos professores nessas reuniões, a equipe pedagógica organizou um formulário individual – Acompanhamento das Reuniões Pedagógicas - onde eram feitos os registros e onde eles tinham que dar ciência em relação à sua presença ou ausência, assinando o referido formulário, ou na reunião, ou, se estivessem ausente, outro dia na Coordenação Geral de Ensino. Ficavam registrados também os motivos de suas ausências: participação em comissão eleitoral; reuniões no mesmo horário em comissão disciplinar, pibic jr, comissão para organização da semana de ciência e tecnologia, eleição de conselho diretor, etc.; viagens à serviço ou por motivos particulares; aulas de reforço, compensação de horas trabalhadas marcada no mesmo horário da reunião; teve até um que alegou estar “trabalhando” neste horário²⁹.

Percebemos, através de levantamento estatístico feito a partir das fichas acima citadas e das convocações do diretor geral, que a presença dos professores aumentou, e consideramos que este fato ocorreu não por consciência deles da importância de sua participação nas reuniões, mas sim pelo fato de a maioria deles estar em estágio probatório, acreditamos que temiam ter problemas em suas avaliações. Quanto aos que não estão em estágio probatório, tinha um que, geralmente não aparecia na reunião e não dava nenhuma justificativa para sua ausência³⁰. Observamos que consideravam a reunião pedagógica como “coisa de pedagogo” e até ironizavam que se “não fossem bons professores teriam que participar de reuniões pedagógicas como castigo”, inclusive um desses professores chegou a alegar que não via sentido em participar das reuniões, uma vez que o que estavam discutindo era assunto “da área do pedagogo”.

Geralmente enviávamos, por e-mail, os textos que seriam usados nas reuniões para que os professores pudessem lê-los e tivessem mais condições de argumentar nas discussões, porém observávamos que eles não se propuseram a ler os referidos textos, o que dificultava sua participação nas discussões. Além das muitas ausências desses professores, os mesmos quando se faziam presentes, pouco participavam.

Percebemos que o tempo para discussão dos textos que foram enviados por e-mail, ou trazidos nas reuniões pedagógica, foi considerado curto pelos professores. Tínhamos nos planejado a fazer o PPP até, no máximo, o mês de novembro, onde, inicialmente a proposta era terminar sua confecção em setembro, mas houve a necessidade deste prazo ser estendido. Mesmo assim, tanto professores, como alunos, servidores, pais e convidados, não fizeram as leituras a tempo para refletirem e discutirem sobre as questões levantadas, pois muitos só liam os textos durante as reuniões, ou seja, fora da reunião pedagógica, não se falava, nem se trabalhava pela construção do PPP.

Constatamos que, apesar do *campus* buscar envolver todos os segmentos nesse processo, não conseguiu mobilizar a todos eles, pois alguns servidores administrativos, alunos, pais de alunos e professores das disciplinas da área técnico-profissionalizante não procuraram participar de sua construção.

29 Esta resposta nos levou a pensar que este professor, sendo engenheiro agrônomo em sua formação inicial, considera que o que faz nesta área dentro deste *campus* é considerado trabalho. Como se a reunião pedagógica não fosse um trabalho de professor, para nós ficou evidente que ele não se sente professor, e sim, engenheiro agrônomo, mesmo tendo feito concurso para professor.

30 Aliás este professor contribuiu muito pouco na construção do PPP, pois pouco compareceu nas reuniões, já que ocupava um cargo de direção e sempre estava muito ocupado para participar das reuniões.

Iniciamos a construção do PPP com uma discussão sobre a sociedade que desejamos construir; o ser humano que desejamos formar e a educação que queremos. Após as discussões, passamos um questionário aos participantes, com o objetivo de provocar um pouco mais a reflexão dos presentes sobre a relação entre sociedade e educação. Foram organizados vários grupos, onde analisamos especificamente o “Grupo de Trabalho de Agropecuária”. Elaboramos as seguintes perguntas:

1. Como compreendemos, vemos e sentimos o mundo atual?
2. Cite e comente algum ponto positivo e algum ponto negativo na situação global do mundo de hoje.
3. Quais são as utopias que nos movem neste mundo?
4. Que aspectos da situação global em termos sociais, econômicos, políticos, culturais e educativos, chamam a atenção, hoje, no Brasil e na América Latina?
5. Dentre as tendências de sociedade, hoje, quais as que mais chamam a atenção? Por que chamam a atenção?
6. Qual é o modelo da sociedade (uma ou duas características, explicitando-as) que deve servir de rumo a nossos passos enquanto instituição de ensino?
7. Em que se fundamenta um ideal de sociedade participativa, democrática e justa? Ou: Como se caracteriza a justiça, a participação e a democracia?
8. Que tipo de ser humano queremos formar?
9. Que postura esperamos do homem diante da sociedade?
10. Que significa ser o homem sujeito da história?
11. Como cada homem pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa?
12. Que valor(es) deve(em) estar presente(s) numa sociedade humana? Comente o(s) que indicar, fundamentando o porquê de sua presença e relacionando-o(s) com outros.
13. Que papel desejamos para a escola em nossa realidade?
14. O que significa educação libertadora? Em que medida está baseada?
15. Que significa educação voltada à realidade? Que característica terá tal educação?
16. Que tipo de pedagogia se adapta a uma escola que pretende uma ação transformadora?
17. O que caracteriza a escola democrática, aberta e participativa?
18. Quais nossas opções fundamentais em matéria pedagógica? Comente as que indicar.
19. Que ideal temos para nossa escola?
20. O que significa ser educando sujeito do seu próprio desenvolvimento?
21. Que princípios (cite um ou dois e comente-os) devem orientar nossa prática educativa?
22. O que é qualidade de ensino?

Verificamos que estes professores responderam apenas as questões de números: 8, 14, 15, 19 e 22, ignorando as demais questões. Para nós ficou evidente que os professores desse grupo não fazem nenhuma relação da educação com a sociedade, pois não se propuseram a refletir, nem se posicionar a respeito deste assunto, ou seja, evidenciaram para nós a falta de visão política, já que não conseguem entender as complexas relações da escola com a sociedade.

Em relação a questão 8, os professores do “Grupo de Trabalho de Agropecuária” responderam que querem formar

cidadãos conscientes, honestos, responsáveis, comprometidos com as causas sociais, que tenha capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos para melhorar o ambiente onde vive; produzindo alimentos saudáveis, pensando no meio ambiente e nas gerações futuras (GT de Agropecuária, 2010).

Mesmo não se posicionando nesse sentido, a resposta a questão 8, ou seja, que tipo de cidadão queremos formar, demonstra uma ruptura do entendimento do que é ser cidadão, pois se não discuto sobre o mundo, a sociedade, como posso falar em cidadania? De que cidadania falavam? Que cidadania pretendem ajudar a construir?

Candau (2009, p. 97) explica que:

Cidadania, em geral, é uma categoria relacionada com a consciência de pertença a um estado-nação. Serviu historicamente [...] para negar e/ou silenciar as diferenças.[...] Vivemos em tempos de globalização que, para vários analistas, é um fenômeno pluridimensional que fragiliza os chamados estados-nação. Por outro lado, nas sociedades complexas, marcadas por políticas neoliberais e pela centralidade do consumo e do individualismo, a cidadania é muitas vezes orientada para a formação de consumidores.

Consideramos ser necessário problematizar a questão da cidadania neste contexto, o que se constitui num desafio importante para todos os profissionais envolvidos com a educação.

Para esses professores, em resposta a questão 14, “a educação libertadora constitui uma interação entre o conhecimento do professor e as experiências dos alunos, levando em consideração a realidade dos alunos” (GT de AGROPECUÁRIA, 2010). Mas, considerando a “realidade” do IFAM-SGC, de que alunos estão se referindo? Dos filhos de militares? Dos descendentes de indígenas que vivem na cidade? Dos alunos indígenas? Se forem indígenas, qual etnia? Como podemos observar, considerar a realidade e a experiência dos alunos não é uma tarefa fácil para os professores deste *campus* diante da complexidade cultural da região em que se situa.

Consideramos, assim como Barreiros que em nossa prática cotidiana, temos inventado um modo de fazer, de atuar como docentes, e que “hoje atuar como docente é enfrentar a diversidade, a multiplicidade. Reconhecer, conhecer, valorizar estas práticas, ressignificando-as e problematizando-as pode ser um caminho para enfrentar esse desafio” (BARREIROS, 2009, p. 104).

Em resposta a questão 15, ou seja, “Que significa educação voltada à realidade? Que característica terá tal educação?”, os professores disseram que:

A educação voltada à realidade leva em consideração as peculiaridades e as características da região na qual o aluno está inserido, com o objetivo de potencializar os recursos disponíveis com os conhecimentos adquiridos. Deve levar em consideração que a realidade não é estática e está sempre em processo de transformação (GT DE AGROPECUÁRIA, 2010).

Ainda que os professores tenham consciência da importância de se conhecer, tanto alunos como a região em que o *campus* está inserido, não há um trabalho efetivo por parte dos mesmos nessa direção.

Em relação à questão 22, “O que é qualidade de ensino?”, eles responderam que o ensino é de qualidade:

Quando se satisfaz as necessidades educacionais dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para contemplar um ensino de qualidade faz-se necessário a qualificação do corpo docente, a infraestrutura adequada, proporcionando um ambiente propício para a aprendizagem e um modelo pedagógico adequado (GT DE AGROPECUÁRIA, 2010).

Parece-nos uma fala “decorada” e não vivenciada, e que demonstra a incoerência e contradição por parte desses professores, que “falam o que não fazem”. Se o que disseram fosse uma tradução do seu pensamento, os mesmos entenderiam a construção do Projeto Político Pedagógico como um espaço de qualificação, bem como um instrumento que deve ser construído participativamente, na medida em que as discussões de todos podem delinear um modelo pedagógico que seja adequado a esta região. Quando respondem que a educação de qualidade é a que “satisfaz as necessidades educacionais dos atores envolvidos”, a quais necessidades estão se referindo?

Este grupo de professores idealiza para o IFAM-SGC que o mesmo “seja um centro de excelência e referência no ensino, pesquisa e extensão, para qualificação profissional, atendendo as necessidades da região do médio e alto rio Negro” (GT DE AGROPECUÁRIA, 2010). Mas não conseguiremos visualizar esta perspectiva enquanto o *campus* não souber que sociedade quer ajudar a construir, que tipo de homem deve existir nessa sociedade, bem como qual a educação ideal para formar esse tipo de homem para fazer parte dessa sociedade, e só então poderemos nos concentrar em atender as necessidades dessa sociedade.

Resumindo, podemos citar o que observamos da participação dos professores sujeitos desta pesquisa na construção do PPP do *campus*:

- Falta de adesão deles nas leituras antecipadas dos textos propostos pela equipe de coordenação da construção do PPP, o que ocasionou discussões, quando o fizeram, muitas vezes, baseadas no senso comum, não houve a preocupação em buscar um referencial teórico para fundamentar suas argumentações;
- Ausência de conhecimento da necessidade e importância deste documento para uma instituição educativa;
- O diagnóstico se concentrou mais nas condições objetivas (recursos, burocracia, estruturas), do que das condições subjetivas (ideias, procedimentos, atitudes). Entendemos que é preciso cuidar das condições objetivas para a educação acontecer, porém não adianta existirem condições favoráveis para um trabalho pedagógico de qualidade se não houver compromisso para tal. Mais importante que ter mais recursos materiais é saber fazer um bom uso deles.
- Na programação, não foi feito um confronto do marco referencial com o diagnóstico, para que pudessem planejar ações que levassem do real para o ideal. Foram apenas elencadas as ações que cada setor já vem realizando, porém, apesar disso, consideramos que houve um avanço, pois todos puderam visualizar o que são realizados nos diversos setores que fazem parte do *campus*;

Alguns servidores já haviam participado da construção de um PPP, tanto neste *campus*, como em outra instituição de ensino, porém nessas participações não tinham visto o PPP construído, isso gerou um descrédito em relação à construção do PPP do *campus*, não só por parte deles, como também da gestão do *campus*, pois, parecia-nos, acreditavam que não conseguiríamos consolidar esta tarefa, alguns professores até chegaram a comentar isso em reunião pedagógica.

Conseguimos terminar o PPP, mas não fizemos sozinhos, mesmo os que não acreditaram, também ajudaram a construí-lo. Não podemos perder de vista que:

Quem transforma a realidade **não é um sujeito isolado**, mas um conjunto de homens, num determinado contexto histórico, com uma determinada organização; apesar de nossa história estar marcada pelo culto à personalidade, a transformação nunca é resultado de apenas uma pessoa (VASCONCELLOS, 2003b, p. 195).

Entendemos que a responsabilidade tanto da construção do PPP, como de sua execução e avaliação deve se caracterizar como uma tarefa do *campus* e da comunidade em que o mesmo está inserido, pois só assim será possível conhecermos melhor esse contexto, assim como as mudanças e melhorias que podemos fazer no sentido de buscarmos uma educação para a transformação da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que norteou este estudo foi investigar quais concepções pedagógicas fundamentam a organização do trabalho pedagógico dos professores do curso Técnico em Agropecuária, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* São Gabriel da Cachoeira.

No estudo procuramos inicialmente contextualizar o campo de estudos, localizando a região, o estado e o município em que o *campus* se localiza. Percorrendo o caminho descrevemos como foi instalada a, então, Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira, bem como o primeiro curso oferecido para o município, técnico em Agropecuária, até chegar à transformação desta escola em um *campus* do IFAM.

Em seguida, para eliminar possíveis dificuldades de interpretação, decidimos explicitar os conceitos básicos que foram utilizados, durante o processo de investigação, e que nos permitiu demonstrar que o trabalho pedagógico pode ser visto sob dois níveis: o primeiro no nível macro, que corresponde ao Projeto Político Pedagógico, onde consta toda a organização da escola, e no nível micro, que corresponde à organização do trabalho do professor, aqui representado pelo planejamento de ensino do mesmo; que esses níveis devem estar articulados e devem obedecer ao mesmo quadro teórico para não fragmentar o trabalho educativo, distanciando o que está escrito no projeto político pedagógico do *campus*, com o que está escrito nos planos de curso e o que foi planejado para ser realizado nas salas de aula, que estão no plano de ensino.

Apresentamos o conceito de concepção, assumindo a explicação de Japiassú em que afirma ser uma “operação intelectual pela qual o entendimento forma um conceito” (1996, p. 49), e descrevemos as concepções pedagógicas que permeiam a organização do trabalho pedagógico, tanto da escola, como do professor.

A leitura crítica dos documentos do *campus*, que, a princípio, tínhamos nos programados para fazer do projeto de curso, do plano de curso e dos diários de ensino, terminou por ser apenas dos procedimentos metodológicos, recursos e avaliação contidos nos planos de ensino. Não houve a possibilidade de nos aprofundarmos no estudo do projeto do curso técnico em agropecuária, pois o mesmo estava em processo de reformulação pelos professores do *campus*. Apenas utilizamos a versão organizada na época em que o *campus* ainda era uma escola agrotécnica, para contextualizarmos a criação deste curso nessa escola.

Em relação aos diários de ensino não houve tempo de fazermos uma análise dos mesmos, pois, durante a realização deste estudo, coordenamos a construção do Projeto Político Pedagógico do *campus*, onde pudemos compreender a complexidade de sua formulação, bem como o desafio de colocarmos em prática o que estabelecemos no mesmo.

Esperamos que, após a construção do Projeto Político Pedagógico do *campus*, haja o compromisso com sua concretização, ou seja, o compromisso com a aprendizagem coletiva, com a qualidade do ensino, para beneficiar concretamente a todos os alunos, ampliando de forma significativa as margens de autonomia do *campus*.

Porém salientamos que a consciência só se fará presente através do conhecimento dessa necessidade, acreditamos ser necessária uma formação teórica e política que resulte em profundas convicções sobre a sociedade e as tarefas da educação. Em nossas observações, verificamos a falta de consciência quanto à importância do processo de construção participativa do PPP para este *campus*, por parte dos profissionais que nele trabalham, assim como a falta de consciência do compromisso que devem assumir com os princípios e valores contidos no mesmo, o qual não se constitui apenas num texto escrito.

Por meio de observações participantes, em relação à construção do PPP, constatamos como pontos positivos, de maneira geral: que a construção contou com reuniões pedagógicas semanais específicas; que houve a presença, não só de professores, como dos demais servidores do *campus*, alunos, pais de alunos e alguns convidados; que tinha uma equipe coordenadora que organizava estas reuniões; que houve adesão por parte da direção geral, uma vez que a mesma, por considerar fundamental a participação dos servidores em geral, convocava-os para participarem das reuniões pedagógicas.

Como pontos negativos, observamos que, apesar da presença dos professores sujeitos deste estudo nas reuniões de construção do PPP, muitos não procuravam contribuir com as discussões, ficando apenas ouvindo, ou distraídos com seus computadores; ou ausentando-se das reuniões e se ocupando com outros afazeres.

Ficou evidente para nós que não consideravam a reunião pedagógica como um “trabalho” de professor; que consideravam “coisa de pedagogo” os assuntos discutidos para a construção do PPP, dando a impressão que não se sentiam professor e revelando-nos a falta de consciência do que é ser professor. Para nós esses professores não têm vivência no magistério o suficiente para reconhecer a importância do PPP para uma instituição de ensino.

Em relação à pesquisa de campo, tínhamos planejado fazer por meio de entrevistas semiestruturadas, porém substituímos este instrumento por questionário, pois na entrevista, percebi que os professores não se sentiam à vontade em responder as perguntas, e sempre se mostravam ocupados para que pudéssemos agendar uma data para a entrevista com os mesmos. Em relação aos questionários, não houve dificuldades para que respondessem, ainda que eles tenham demorado em preenchê-los, todos os entregaram respondidos.

Sintetizando os resultados do estudo efetuado, podemos afirmar que:

Quase a totalidade dos sujeitos desta investigação tem apenas bacharelado, ou seja, apesar de serem concursados para o cargo de professor, a grande maioria dos mesmos não tem licenciatura para exercer o ofício de professor;

Verificamos que também têm licenciados ministrando disciplinas da área técnico-profissionalizante, mas observamos que os mesmos, não diferiram muito nas respostas aos questionários, nem em seus planos de ensino, muito menos na participação da construção do PPP, dos professores que não tiveram formação pedagógica em sua formação inicial.

Quase a totalidade deles tem curso de mestrado, mas não são na área de educação. Mais da metade deles além de terem pouco tempo de formados, também tem pouco tempo de experiência profissional em docência. A maioria é servidor efetivo, o que se constitui como um fator positivo, pois é possível fazer um trabalho com esse professor sem a preocupação de que seu contrato acabe e o trabalho de formação desenvolvido não seja aproveitado no *campus*.

Apesar de a maioria dizer que gosta de ser professor, nem todos entendem quais são os conhecimentos necessários para exercer o ofício de professor. Há um conhecimento limitado sobre o que é trabalho pedagógico, por parte da maioria deles.

Verificamos que os procedimentos metodológicos de maior frequência nos planos de ensino são as aulas expositivas e que os recursos de ensino mais utilizados pretendem atender a proposição desse método expositivo. Acreditamos que o método expositivo não deve ser o método privilegiado no processo de ensino, pois se baseia numa pedagogia autoritária, onde o centro do processo é o professor, que é quem domina o conteúdo. Neste sentido, o processo de aprendizagem é assumido como um acrescentar de conhecimentos e não a construção do mesmo. A concepção pedagógica subjacente que o professor deveria estar atento é: o aluno ser considerado objeto e não sujeito do seu próprio desenvolvimento.

Constatamos também, que o principal instrumento para a avaliação continua ser a prova, onde percebemos uma tendência à cultura da homogeneização: provas iguais, baseadas

em exercícios parecidos - ou iguais -, aqueles realizados em sala de aula, procurando classificação, através de notas, e não buscando valorizar o que o aluno aprendeu.

Podemos citar vários empecilhos que podem impedir um trabalho pedagógico eficaz, mas há um constatado através das observações, e que não se tem dado a atenção necessária, que é a falta de planejamento para levar à prática aquilo que pensamos. Percebemos, pelas respostas dos questionários e análise dos planos de ensino, que há um distanciamento entre o que pensavam que devia ser feito com o que pretendiam fazer no processo educativo. Para nós, fica evidente que a falta de visão, tanto de realidade e de finalidade, torna difícil operacionalizarmos alguma prática transformadora, já que não sabemos bem onde estamos, nem para onde devemos ir.

Apesar de afirmarem que utilizam o planejamento para organizar as atividades de ensino, percebemos que os professores organizaram o plano de ensino porque era solicitado pela Coordenação Geral de Ensino, isto é, fizeram 'para a escola' e não para organizar e orientar efetivamente o seu trabalho pedagógico, evidenciando para nós, que o plano de ensino é percebido como um simples trabalho burocrático, formal, que apresenta uma lista de possibilidades, ou seja, eles expõem o que poderia ser feito e não o que de fato se vai fazer em sala de aula, como se estivesse estabelecido que precisamos fazer planos, mas não precisamos preocupar-nos em segui-los.

Apresentamos alguns pontos que consideramos relevantes das respostas dos questionários, e procuramos demonstrar a relação desses pontos com os objetivos propostos. Através dos dados coletados em pesquisa, concluímos que não há, por parte dos professores técnicos, uma concepção pedagógica definida que fundamente a organização de seu trabalho pedagógico, pois seria muito difícil uma tendência pedagógica manifestada na forma de o professor perceber o papel da educação, nos pressupostos de aprendizagem e métodos de ensino, concebendo os conteúdos de ensino, assim como a relação professor-aluno, que reflitam um pensamento pedagógico com outras concepções.

Ficou evidente pelas respostas aos questionários que há uma mistura de tendências pedagógicas, que não se apresentam puras, e que essa mistura não se dá de forma dialética e sim contraditória. Acreditamos que isso acontece pelo fato de os professores não terem conhecimento sobre as referidas tendências, e não perceberem a relação que há entre educação e sociedade. Portanto, como os professores não têm definido sua concepção pedagógica, os mesmos acabam por reproduzir o que está posto na sociedade, ou seja, se enquadram nas pedagogias que pretendem a conservação da sociedade e, por isso, propõem e praticam a adaptação e o enquadramento dos educandos no modelo social vigente.

Acreditamos que não existe ensino fácil, que a aprendizagem é algo complexo, e que, para podermos efetivar um trabalho numa perspectiva libertadora, devemos entender que o planejamento deve se constituir numa atividade de investigação e tomada de posição, e não apenas como um ato formal, que toda instituição educativa deve fazer. Mas para isso todo o *campus* deve passar a ter outra prática em relação ao planejamento, ou seja, deve ter uma nova dinâmica de planejar, executar e avaliar o executado, bem como tomar decisões para um novo planejamento. Do contrário, o planejamento continuará sendo apenas um processo burocrático, onde o plano de ensino poderá ser copiado de um ano para outro, bastando apenas mudar a capa do mesmo.

Não pretendemos colocar a solução dos problemas da educação na formação dos professores, mas consideramos fundamental superarmos esta questão e avançarmos em busca das soluções possíveis, uma vez que o trabalho do professor, nos dias de hoje, representa uma atividade profissional complexa, que exige, de todos nós que a exercemos, a existência de um verdadeiro profissionalismo.

Mesmo quem estudou para ser professor, encontra dificuldades neste sentido, pois não foi instigado a ganhar autonomia profissional. Nossa formação foi, com frequência, baseada

no ouvir, anotar, fazer exercícios repetitivos para ‘fixar’ e reproduzir na prova, portanto, se não aprendemos a construir conceitos; se pesquisamos pouco, e pouco conhecemos nossa área de atuação; ou ainda, se não sabemos como acontece o conhecimento; como o aluno aprende, então, como podemos ensinar? Há que se fazer uma reflexão a esse respeito.

Em geral, em nossa formação inicial, não houve pesquisa, não houve articulação entre o que acontece na sala de aula e a produção de conhecimento na área específica, ou seja, não aprendemos a refletir sobre a prática pedagógica, a investigar e construir teorias sobre nosso trabalho pedagógico, portanto, mais que transformar, continuamos a reproduzir um fazer pedagógico inadequado para as mudanças rápidas por que passa a sociedade.

Os saberes dos professores, que foram construídos a partir de suas experiências devem ser resgatados e valorizados, porém é preciso superar as ideias iniciais sobre as formas estabelecidas do trabalho docente, ou seja, a aprendizagem do ofício na prática; a valorização da experiência; as classes fechadas; o individualismo no ensino, logo pouca colaboração entre os pares; a pedagogia tradicional; a visão muitas vezes estática do saber escolar; o baixo conhecimento sobre a diversidade cultural existente no *campus*, etc. para irmos ao encontro da profissionalização do ofício de professor.

Entendemos que para o professor exercer a sua função de forma eficiente e eficaz, liderar pedagogicamente os seus alunos, criar condições que favoreça o seu bom desempenho, valorizar a sua cultura e promover o diálogo com outras culturas, o mesmo precisa capacitar-se e aprofundar sua compreensão a respeito das especificidades do ensino e dos fundamentos da educação.

Uma vez que esses professores não tiveram formação pedagógica em sua formação inicial, há a necessidade de se investir nessa formação, pois acreditamos que o professor age como age por não saber fazer diferente. Confiamos que a formação permanente do professor poderá ajudá-lo a ampliar sua competência para lidar com os desafios pedagógicos do cotidiano escolar do IFAM-SGC. Quanto mais tivermos consciência do que fazemos e do que precisamos fazer, mais nos tornamos capazes de transformarmos nossa ação, pois é partindo, de maneira consciente, do real, que poderemos chegar ao ideal. Um ideal que poderá ser transformado dialeticamente, na medida em que a realidade assim o exija e que tenhamos ampliado nossa capacidade de promover mudanças.

As mudanças cada vez mais velozes e diversificadas do mundo tornam a atualização permanente uma necessidade fundamental e inequívoca, portanto, enfatizamos a importância dessa formação para promover o desenvolvimento contínuo dos professores, com ações que o levem a investigar, pesquisar e interagir, possibilitando a ampliação de seus conhecimentos e a superação, tanto de sua concepção em relação à educação, quanto dos desafios e problemas do seu cotidiano escolar.

Iniciamos esta dissertação contextualizando o campo da pesquisa. Consideramos importante esta contextualização para não perdermos de vista que a região em que se encontra o IFAM-SGC é a mais indígena do Brasil. Entendemos que há uma necessidade de pensarmos em uma pedagogia diferenciada que não exclua do processo educativo esta população, que apresenta uma demanda crescente por oportunidades de capacitação técnica e pelo desenvolvimento de experiências piloto de manejo de recursos naturais que venham a aprimorar formas tradicionais ou mesmo introduzir novidades sustentáveis, numa perspectiva de etnodesenvolvimento. Todas as comunidades têm demandas que a formação profissionalizante seja focada na realidade local e desenvolvimento sustentável.

Desde 1995, a então escola agrotécnica começou a funcionar trazendo para São Gabriel um pacote tecnológico aplicável na realidade do Centro-Sul do país, uma vez que não houve discussão de como a escola funcionaria para atender as necessidades das comunidades locais. Portanto, deveremos estar preparados para desenvolvermos um modelo de educação diferenciada que possa satisfazer as necessidades da comunidade em que o IFAM-SGC está

inserido, para tanto, entre outras providências, acreditamos que há a necessidade de superação das rupturas de formação inicial dos professores das disciplinas da área técnico-profissionalizante, pois do contrário, como poderemos oferecer um modelo de educação diferenciada, se nem conseguimos superar o modelo tradicional?

Acreditamos que a educação escolar deve ser pensada como um processo que faz parte da transformação de uma sociedade, e para se concretizar processos escolares aptos para se agregarem ao esforço da instituição neste sentido, é preciso aprimorar conceitos, modelos, métodos, técnicas e instrumentos de planejamento, ou seja, não devemos pensar que a questão central do planejamento seja apenas como se vai passar um conteúdo pré-estabelecido. Devemos debater sobre que conhecimentos, que valores e que habilidades serão úteis trabalharmos com nossos alunos em seu tempo escolar, com isso estaremos resgatando o sentido social do trabalho escolar, e utilizando o planejamento como um instrumento metodológico da realização de ideais que superem o domínio cognitivo da informação.

Compreendemos que, para a escola cumprir sua função social e contribuir para o processo de autonomia dos povos indígenas, é fundamental a criação de novas práticas de formação que permitam aos professores não indígenas atuarem, de forma crítica, consciente e responsável, nos contextos interculturais e sociolinguísticos em que estão inseridos. Para tanto, entre outras questões, faz-se necessário que esses profissionais participem de momentos de estudo, reflexão e elaboração conjunta de propostas e metodologias diferenciadas para o sucesso escolar de seus alunos, e o planejamento não pode ficar fora desse processo.

Consideramos ser indispensável dar continuidade a práticas que sejam positivas, como as reuniões pedagógicas semanais, por exemplo, para que possamos avançar nas discussões, diminuir as resistências, assim como a passividade do grupo. Reuniões estas que possam discutir, por exemplo, tanto os fundamentos da educação, como as técnicas de ensino, avaliação, o rendimento escolar, assim como também ações para um ensino técnico que contribua com os anseios das comunidades indígenas e comunidade em geral que habitam a floresta amazônica, procurando aproveitar as técnicas tradicionais e aliá-las com o conhecimento e as técnicas desenvolvidas no atual modelo de educação, para, a partir da superação de possíveis equívocos em relação ao ofício de professor, podermos efetivamente contribuir com a sustentabilidade que é vital para a sobrevivência e a melhoria da qualidade de vida do homem amazônico.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- AZEVEDO, Marta M. **Demografia dos povos indígenas do Alto Rio Negro: um estudo de caso de nupcialidade e reprodução**. Tese (Doutorado) - Unicamp. Campinas, SP, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. Ed. ver. atualiz. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARREIROS, Cláudia Hernandez. Investigar a ação docente frente às diferenças, operando com a noção de jurisprudência pedagógica. In: CANDAU, Vera (org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.
- BERG, Heidi Soraia, ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Craveiro de, POJO, Eliana Campos. **Módulo IV: Fundamentos da Educação Indígena**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- BRAGA, Amélia Eloy Santana. **Gestão escolar: do ideal democrático à prática pedagógica do cotidiano**. Brasília: Universa, 1999.
- BRASIL. Leis, Decreto. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 03/04/2008.
- BRASIL. Leis, Decreto. **Lei Complementar 135, de 4 de junho de 2010**. Altera a Lei Complementar nº 64, de 18 de maio de 1990, que estabelece, de acordo com o §9º do art. 14 da Constituição Federal, casos de inelegibilidade, prazos de cessação e determina outras providências, para incluir hipóteses de inelegibilidade que visam a proteger a probidade administrativa e a moradia no exercício do mandato. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 03/04/2008.
- BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20/12/1996. <www.planalto.gov.br/ccivil-03/Leis/L5692.html> Acesso em 08/01/2011.
- BRASIL. **Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em <www.leidireto.com.br/lei-7044.html> Acesso em 08/01/2011.
- BRASIL. **Lei 8.670, de 30 de junho de 1993**. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Disponível em <www.leidireto.com.br/lei-7044.html> Acesso em 08/01/2011.
- BRASIL. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 30 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D2208.htm> Acesso em 03/04/2008.
- BRASIL. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 30 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm> Acesso em 03/04/2008.

BRASIL. **Parecer cne/ceb nº 39/2004.** Aplicação do decreto nº 5.154 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer392004.pdf> Acesso em 08/01/2011.

BRASIL. **Portaria interministerial MJ e MEC nº 559, de 16 de abril de 1991.** Sobre a educação escolar para as populações indígenas. Disponível em <www.iterpa.pa.gov.br/.../Port._5nterministerial_MJ_E_MEC_559-559-1991.doc> Acesso em 08/01/2011.

CABALZAR, Aloísio. **Povos indígenas do rio negro:** uma introdução à socioambiental do noroeste da amazônia brasileira. 3. ed. rev. São Paulo: ISA - Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira - AM: FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2006.

CABALZAR, Aloísio. RICARDO, Beto. “Cabeça do cachorro” é “área cultural” de povos indígenas. In: RICARDO, Fany (org.). **Terras indígenas & unidades de conservação da natureza:** o desafio das sobreposições. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004.

CAMARGO, D. M. P. de C. & ALBUQUERQUE, J. G. 2006. **O eu e o outro no médio indígena:** alto Rio Negro (AM). Educação e Sociedade, v.27, n.95, mai/agosto. 2006. Campinas.

CANDAU, Vera. Professor/a: profissão de risco? In: CANDAU, Vera (org.). **Didática:** questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

CARLINI, Alda Luiza [et al.], SCARPATO, Marta (Org.). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer.** São Paulo: Editora Avercamp, 2004. (Coleção Didática na Prática)

CARRARA, João Alfredo. **Desenvolvimento e aprendizagem:** uma revisão segundo Ausubel, Piaget e Vygotsky. Manaus: CEFET-AM, 2006. (Apostila Desenvolvimento Humano e Processo de Aprendizagem. In: Jussara Galçalves Lummertz).

CASTELO BRANCO, Antônio Venâncio. AMORIM, Eliane Maquiné de. **Legislação da educação profissional e do ensino médio.** Manaus: IF-AM/BK Editora, 2009.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO AMAZONAS; ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE MANAUS; ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. **Proposta para constituição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia** – IFET. Manaus – AM, 28 de fevereiro de 2008.

CONCEPÇÃO pedagógica. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepção_pedagogica.htm#_ftnref1>, acesso em 23/03/2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** 2. Ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

FARIA, Ivani Ferreira de. **Território e territorialidades indígenas do alto rio negro**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2003.

FOIRN, ISA. **Povos indígenas do alto rio negro**: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira. São Gabriel da Cachoeira: Editoração própria, 1998.

_____. **Carta dos povos indígenas do rio negro para o presidente Luis Inácio Lula da Silva**. Disponível em www.socioambiental.org/branco_imagens/pdfs/cartaFoirnLulapdf.pdf Acesso em 23/06/2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FUSARI, José Cerchi. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em [HTTP://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/GEST%C3%83O/o%20planejamento%20do%20trabalho...pdf](http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/GEST%C3%83O/o%20planejamento%20do%20trabalho...pdf), acesso em 15/12/2009.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 14. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.

_____. **Planejamento**: como prática educativa. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2007b.

_____; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Planejamento na sala de aula**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. Ed. 12. reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, Cristina de Souza (org.). **Fundamentos do trabalho pedagógico**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

IBGE 2010. **Censo 2010**: População em 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/censo2010/dados_divulgados/index.php?uf=13. Acesso em: 30 dez 2010.

IFAM – *CAMPUS SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. Projeto Político Pedagógico*. São Gabriel da Cachoeira, 2010. 1 CD-ROM.

_____. **Técnico em Agropecuária: Projeto do Curso**. São Gabriel da Cachoeira, 2009. 1 CD-ROM.

IPOL, Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. **Lei municipal oficializa línguas indígenas**. 2003. Disponível em: <www.ipol.org.br/imprimir.php?cod=83>. Acesso em: 25/03/2010.

ISA. **Políticas de Educação Escolar Indígena no Rio Negro avançam**. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/nsa/detalhe?id=2269>>. Data de publicação no site: 12/06/2006. Acesso em: 27/11/2010.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. São Paulo: Jorge Zahar, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2003.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Avaliação da aprendizagem; visão geral**. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>>. Data de publicação no site: 13/06/2007. Acesso em: 28/08/2009.

LÜCK, Heloísa. **Planejamento em orientação educacional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

MAGALHÃES, Edvard Dias (org.). **Legislação indigenista brasileira e normas correlatas**. 2. Ed. Brasília: FUNAI/ CGDOC, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MEC. **Catálogo nacional de cursos técnicos**. Disponível em: <catalogonct.mec.gov.br>. Acesso em: 09/03/2011.

_____. **Documento base da educação profissional e tecnológica integrada à educação escolar indígena**. Brasília: MEC/SECAD/SETEC, 2007.

_____. **Resolução nº 03/cne/ceb, de 10 de novembro de 1999**. Fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 08/01/2011.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar?: como planejar?: currículo, área, aula.** 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORANDI, Franc. **Introdução à pedagogia.** Tradução Lia Zatz. São Paulo: Ática, 2008.

MORETO, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. **A representação social da escola agrotécnica de São Gabriel da cachoeira/AM na perspectiva dos alunos residentes.** Manaus: 2008. (Dissertação de mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas).

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** 5. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005. (Guia da escola cidadã; v. 7)

QUEIROZ, Tânia Dias (org.). **Dicionário prático de pedagogia.** São Paulo: Rideel, 2003.

REIS, Joscival Vasconcellos. **Educação de jovens e adultos e a diversidade sociocultural indígena no alto rio negro.** Artigo Científico (Especialização). Manaus, AM: IFAM-Centro, 2010. 1 CD-ROOM.

SAINT-ONGE, Michel. **O ensino na escola: o que é, como se faz.** Trad. Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1999.

SANT'ANNA, Flávia Maria *ett alli*. **Planejamento de Ensino e Avaliação.** 11 ed. Porto Alegre: Sagra Luzatto, [s.d.]

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. ver. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e Democracia: teoria da educação; curvatura da vara; onze teses sobre educação e política.** Disponível em: <http://www.4shared.com/get/grk83_st/Escola_e_Democracia_-_Dermeval.html>. Acesso em: 15 nov 2010.

SANTOS, Akiko; SANTOS, Ana Cristina Souza dos (Org.). **Educação transdisciplinar: ampliando horizontes.** Seropédica: EDUR, 2007.

SILVA, Margarida Montejano da. **Organização do trabalho pedagógico: limites e possibilidades.** Campinas: 2006. (Tese de doutorado)

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** São Paulo: Vozes, 2002.

_____. LESSARD, Claude. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude (orgs.). **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 5. Ed. São Paulo: Libertad, 1999. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1)

_____. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 4. ed. atual. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. 5. Ed. São Paulo: Libertad, 2003a. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 6)

_____. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003b.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto-político pedagógico na escola: uma construção possível**. 22. Ed. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Bases pedagógicas do trabalho escolar I. In: **Curso de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização - PIE: Eixo Integrador: Realidade Brasileira**. 2. ed. rev. e atual. Brasília: Faculdade de Educação - UNB, 2002.

_____. SOARES, Silvia Lúcia. **Pedagogia: bases pedagógicas do trabalho escolar**. Brasília: UNB, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA NO CAMPUS

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DAS ÁREAS TÉCNICAS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO IFAM-SGC - 2010

APÊNDICE A: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA NO CAMPUS

São Gabriel da Cachoeira: 06/10/2009

De: Josiani Mendes Silva – Professora

Para: Elias Brasilino de Souza – DDE

Senhor Diretor:

Faço uso do presente para solicitar sua autorização para utilizar em meu estudo como instrumentos para coleta de dados, os seguintes documentos desta instituição de ensino: planos de ensino, tanto das disciplinas técnicas, como das disciplinas do núcleo comum do curso Técnico em Agropecuária e os respectivos diários de classe. Estudo este ref. ao Mestrado em Educação Agrícola, Turma Especial – UFRuralRJ/MEC-SETEC, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Solicito também autorização para entrevistar os professores do referido curso, bem como utilizar informações colhidas pela orientadora educacional no conselho de classe dos problemas levantados pelos alunos com relação aos professores e vice-versa.

O estudo proposto no projeto de pesquisa tem como objetivo geral investigar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os professores utilizam como base para a organização do seu trabalho pedagógico, identificando a conexão entre o planejamento de ensino, o discurso pedagógico e o registro do trabalho pedagógico. Justifica-se pela necessidade de investigar o planejamento da prática profissional no contexto educativo do IFAM-SGC na sua complexidade, para analisá-lo tomando-o como objeto de reflexão para compreender o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões de forma a aprimorá-lo.

Desde já agradeço pela atenção e apoio e estou à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários sobre a pesquisa a qual estou realizando.

Atenciosamente,

*Josiani Mendes Silva,
Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
Mestranda do PPGEA-UFRRJ*

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo, na condição de participante colaborador(a) e interlocutor(a), fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da investigação intitulada “A organização do trabalho pedagógico dos professores do IFAM-SGC: um estudo das concepções pedagógicas que fundamentam sua prática docente”, do programa de Mestrado em Educação Agrícola, Turma Especial – UFRuralRJ/MEC-SETEC, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sob orientação da Profª Drª Miriam de Oliveira Santos

Tive pleno conhecimento das informações que obtive na descrição sobre o referido estudo. Discuti com a mestrandia Josiani Mendes Silva sobre a minha decisão em participar nesse estudo, ficando claro para mim quais são os propósitos do mesmo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e estou ciente de que a utilização das informações por mim prestadas serão restritas a esta pesquisa.

Quaisquer informações adicionais ou esclarecimentos acerca deste estudo poderão ser solicitados à pesquisadora pelo telefone 8114-3638 ou pelo e-mail josianis@msn.com.

São Gabriel da Cachoeira (AM), _____, _____ de _____.

Pesquisadora Responsável: _____

Assinatura do participante voluntário: _____

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO IFAM-SGC - 2010

Prezado(a) Professor(a):

As questões dispostas neste instrumento têm a intenção de traçar linhas a respeito do entendimento que temos sobre trabalho pedagógico. Nosso objetivo é investigar as concepções que são utilizadas como base para a organização do trabalho pedagógico dos professores das disciplinas da área técnico-profissionalizante do curso Técnico em Agropecuária.

Esses dados serão utilizados numa pesquisa intitulada “Organização do Trabalho Pedagógico dos Professores do *Campus* São Gabriel da Cachoeira: um estudo das concepções pedagógicas que fundamentam sua prática docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, por esse motivo, certos critérios serão rigorosamente mantidos como: sigilo, preservação da identidade de quem responde e fidelidade das respostas.

Você está convidado a participar como voluntário(a) desta pesquisa, respondendo a este questionário, conforme a sua disponibilidade.

Agradeço a colaboração e empenho de todos e todas na realização deste trabalho.

Mestranda: Josiani Mendes Silva

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFAM-SGC

Orientação: Profa. Dr^a. Mirian Santos

PARTE A – Informações Funcionais

Graduação: _____ Tempo de formado: _____

Titulação: _____

Possui formação pedagógica? _____

Disciplina(s) que leciona: _____

Quantidade de tempo que leciona: _____

Tipo de vínculo com o *Campus* São Gabriel da Cachoeira: _____

Tempo que trabalha neste *campus*: _____

PARTE B – Informações específicas

1. Favor assinalar em ordem de preferência, 1 para o mais importante até o 7, menos importante. Em sua opinião, o papel da Escola é:

Preparar intelectual e moralmente os alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura. Os problemas sociais pertencem à sociedade.	
Adequar as necessidades individuais ao meio social. Retratar, o quanto possível, a vida e promover integração por experiências.	
Formação de atitudes Escola mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais.	
Modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. A escola atua, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (capitalismo). Produzir indivíduos competentes para ao mercado de trabalho.	
Questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando alguma transformação social. Característica: atuação não formal.	
Transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário. Pretende ser uma forma de resistência, contra a burocracia como instrumento da ação dominadora do Estado, que tudo controla.	
Difusão de conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais. Instrumentos de apropriação do saber, a serviço dos	

interesses populares. A educação é "uma atividade mediadora do seio da prática social global". Fornecer ao aluno um instrumento que lhe permita participação ativa na sociedade.	
--	--

2. Conteúdos de Ensino são:

Conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades.	
O processo de aquisição do saber é mais importante que o próprio saber,	
Facilitação de meios para que os alunos busquem, por si mesmos, os conhecimentos. Incentivo à pesquisa baseada nos interesses.	
A matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável. Visa um saber fazer técnico-científico.	
"Temas geradores", extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Caráter essencialmente político.	
Os conteúdos propriamente ditos são os que resultam de necessidade e interesses manifestos pelo grupo e que não são necessariamente, as matérias de estudo.	
Conteúdos culturais universais incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais. Acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta dele - a continuidade. Proporcionar elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a ideologia dominante - é a ruptura.	

3. Métodos são:

Exposição verbal da matéria. Cinco passos formais de Herbart: a) preparação, b) apresentação, c) associação, d) generalização, e) aplicação	
A ideia de aprender fazendo está sempre presente. Os métodos partem sempre de atividades adequadas às etapas do desenvolvimento do aluno.	
Os métodos pedagógicos usuais são dispensados. Processos de melhor relacionamento interpessoal, como condição para o crescimento pessoal.	
Modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais. Metodologia e abordagem sistêmica abrangentes. Programação por passos sequenciais na instrução programada, técnicas de micro ensino, módulos.	
Diálogo. Grupo de discussão. Professor é um animador que deve intervir o mínimo, quando necessário fornecer uma informação mais sistematizada.	
Vivência grupal. (autogestão). Relações informais entre os alunos. Discussões, cooperativas, assembleias e outras formas de participação e expressão pela palavra.	
Métodos participativos baseados em uma relação direta entre a experiência do aluno e os conteúdos propostos pelo professor. Vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, ou unidade entre teoria e prática.	

4. A Relação Professor-Aluno é:

O professor transmite o conteúdo e o aluno ouve passivamente. Predomina a autoridade do professor.	
Democrática. O professor deve auxiliar o desenvolvimento do aluno que, por sua vez, participa e respeita as regras do grupo.	
Educação centrada no aluno. "Ausentar-se" é a melhor forma de respeito e aceitação do aluno. Toda intervenção é ameaçadora, inibidora da aprendizagem.	
Professor é apenas um elo entre a verdade científica e o aluno. Relações estruturadas e objetivas, com papéis definidos: o professor administra as condições de transmissão do conteúdo; o aluno recebe, aprende e fixa as informações.	
Educador e educandos como sujeitos do ato de conhecimento. Elimina-se toda relação de autoridade, sob pena de esta inviabilizar o trabalho de conscientização.	
Não diretiva. O professor é um orientador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum.	
O papel de mediação exercido em torno da análise de conteúdos exclui a não diretividade na orientação do trabalho escolar, porque o diálogo adulto-aluno é desigual.	

5. Pressupostos de Aprendizagem:

A aprendizagem é receptiva e mecânica. A retenção do conteúdo é garantida pela repetição do exercício. Avaliação oral e escrita.	
Aprender é uma autoaprendizagem sendo o ambiente o meio estimulador. Motivação: interna e externa. Avaliação: esforços e êxitos do aluno, reconhecidos pelo professor.	
Aprender é modificar suas próprias percepções. Valorização do "eu" Privilegia-se a autoavaliação.	
Aprende modificar o desempenho em face de objetivos pré-estabelecidos. Enfoque diretivo do ensino, centrado no controle das condições que cercam, o organismo que se comporta.	
Aprender: ato de conhecimento da realidade concreta. Decorre do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.	
Ênfase na aprendizagem informal via grupo. O critério de relevância do saber sistematizado é seu possível uso prático, por isso, não faz sentido a avaliação da aprendizagem, em termos de conteúdos.	
O conhecimento novo se apoia numa estrutura cognitiva já existente. O grau de envolvimento na aprendizagem depende tanto da disposição do aluno, quanto do professor e do contexto da sala de aula.	

15. Assinalar uma alternativa. Relação com a profissão:

- 15.1 Gosta de ser professor. ()
 15.2 Trabalha só pelo dinheiro ()
 15.3 Foi o único emprego que conseguiu ()
 15.4 Não gosta do trabalho, mas se esforça para fazê-lo ()
 15.5 Outra resposta: _____ ()

16. Assinalar uma alternativa. Visão sobre o planejamento:

- 16.1 Realiza o planejamento para facilitar o trabalho ()
 16.2 Realiza o planejamento por exigência ()
 16.3 Não realiza planejamento ()
 16.4 As experiências dispensam o planejamento ()
 16.5 Outra resposta: _____ ()

17 Selecionar e ordenar pela importância. Relação com o conteúdo:

- 17.1 Domina o conteúdo ()
 17.2 Valoriza as manifestações vivenciais dos alunos ()
 17.3 Posiciona-se criticamente ()
 17.4 Segue à risca o que está nos livros ()
 17.5 Procura integrar os conteúdos ()
 17.6 Passa o conhecimento ()
 17.7 Procura articular o conteúdo com a realidade do aluno ()
 17.8 Observa sempre o que é estabelecido pela escola ()
 17.9 Conteúdo definido a partir do contexto histórico social do aluno ()
 17.10 Conteúdo norteado pelo grau de maturidade do aluno ()

18 Selecionar e ordenar pela importância. Relação com o método:

- 18.1 Os meios de ensino são mais importantes que o conteúdo ()
 18.2 Aulas expositivas ()
 18.3 As atividades estão centradas no aluno ()
 18.4 Apreensão crítica dos conteúdos ()
 18.5 Altera sempre a forma de trabalhar ()
 18.6 Segue sempre o mesmo modelo de trabalho ()
 18.7 A avaliação está centrada no resultado ()
 18.8 A avaliação está centrada no processo ()

19 Assinale as alternativas mais presentes em sala de aula. Relação professor/aluno:

- 19.1 Rigor disciplinar para garantir a atenção dos alunos ()
- 19.2 Exige silêncio e atenção como respeito ao professor e colegas ()
- 19.3 Os alunos trabalham, se quiserem ()
- 19.4 Todos os alunos se envolvem no trabalho, são interessados ()
- 19.5 A disciplina em sala de aula é resultado das normas disciplinares ()
- 19.6 Relação de cumplicidade entre professor e aluno ()
- 19.7 Relação de diálogo com os alunos ()
- 19.8 Punição severa para o desrespeito ()

ANEXOS

ANEXO A: CRONOGRAMA DE REUNIÃO PEDAGÓGICA PARA CONSTRUÇÃO DO PPP

ANEXO B: FICHA DE ACOMPANHAMENTO DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS

ANEXO C: QUESTIONÁRIO PARA CONSTRUÇÃO DO MARCO REFERENCIAL

ANEXO D: QUESTIONÁRIO PARA CONSTRUÇÃO DO DIAGNÓSTICO

ANEXO E: RESULTADO DA OFICINA: A EAF QUE QUEREMOS

ANEXO A: CRONOGRAMA DE REUNIÃO PEDAGÓGICA PARA CONSTRUÇÃO DO PPP

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS - *Campus* São Gabriel da Cachoeira – AM.

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL/DDE

COORDENADORIA GERAL DE ENSINO/CGE

COORDENAÇÃO DE ENSINO/CE

COORDENAÇÃO DE GESTÃO EDUCACIONAL E ASSUNTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS/CGEAP



REUNIÃO PEDAGÓGICA SEMANAL

DATA: 16/07/2010 (sexta-feira)

PERÍODO: VESPERTINO

HORÁRIO INÍCIO: 13:30 horas.

PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES, COORDENADORES, DIR. GERAL e demais SERVIDORES

HORÁRIO FINAL: 17:00 horas.

LOCAL DA REUNIÃO: SALA 1 (ANTIGO)

PROGRAMAÇÃO DO DIA

Hora	Tempo de Apresentação	Temática	Conteúdo	Apresentação
13:30 às 13:40 h	10 minutos	Apresentação do cronograma do dia	PPP e Projeto de Curso	CGE
13:40 às 13:55 h	15 minutos	Apresentação da Fundamentação Política	A sociedade que queremos construir O Ser humano que desejamos formar A Educação que queremos promover	CGE
13:55 às 14:10 h	15 minutos	Questionário – provocação.	A sociedade que queremos construir O Ser humano que desejamos formar A Educação que queremos promover	CGE
14:10 às 15:00 h	50 minutos	Apresentação das Tendências Pedagógicas	Redentoras Reprodutivistas e Transformadoras	CGE
15:00 às 15:20 h	20 minutos	Questionário – Tendências Pedagógicas	Redentoras Reprodutivistas e Transformadoras	CGE
15:20 às 15:30 h	10 minutos	Informes Gerais	Projeto de Novos Cursos	DDE

Obs.: A presença de todos os professores à reunião, é de fundamental importância para a tomada de decisões coletivas.

RUY ALBERTO MELGUEIRO
CGEAP

JOSIANI MENDES SILVA
CGE

LYGIA G.F.Z.FILHA DE OLIVEIRA
PEDAGOGA

ANEXO B: FICHA DE ACOMPANHAMENTO DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS

Campus São Gabriel da Cachoeira

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO DE ENSINO

COORDENAÇÃO GERAL DE ENSINO**ACOMPANHAMENTO DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS**

MÊS / ANO: ____ / ____

PAUTA	Data __ / __ / __	Rubrica do(a) Professor(a)	Rubrica Coordenação de gestão	LEGENDA 1 – compareceu totalmente na reunião 2 – compareceu parcialmente na reunião 3 – não compareceu na reunião

ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A)_____
ASSINATURA DO(A) COORDENADOR(A) DE GESTÃO EDUCACIONAL_____
COORDENADORA GERAL DE ENSINO

ANEXO C: QUESTIONÁRIO PARA CONSTRUÇÃO DO MARCO REFERENCIAL



MARCO SITUACIONAL³¹

Como compreendemos/vemos/sentimos o mundo atual?
Quais são os sinais de vida?
E de morte?
Quais as causas?

MARCO DOUTRINAL

Que tipo de sociedade queremos construir?
Que tipo de homem/pessoa humana queremos colaborar na formação?
Que finalidade queremos para a Escola?
Que papel desejamos para a escola em nossa realidade?

MARCO OPERATIVO: Como desejamos?

a) DIMENSÃO PEDAGÓGICA

- O processo de Planejamento?
- O Currículo?
- Os objetivos?
- Os Conteúdos?
- A Metodologia?
- A Disciplina? A relação Professor-Aluno?
- Nossa relação com o vestibular? Como nos posicionamos frente aos exames e concursos?
- O Espaço de Trabalho Coletivo Constante (reuniões pedagógicas semanais)?
- O Ensino Fundamental em nosso Município?

B) DIMENSÃO COMUNITÁRIA: como desejamos?

- Os Relacionamentos na Escola?
- O Professor?

- O Relacionamento com a família?
- O Relacionamento com a comunidade?
- A Participação e organização dos Alunos?
- As Atividades Esportivas e Culturais?
- O Relacionamento com os Meios de Comunicação Social?

C) DIMENSÃO ADMINISTRATIVA: como desejamos?

- A estrutura e Organização da escola?
- Os dirigentes (Direção e Equipe Técnica)?
- Os serviços (secretaria, limpeza, mecanografia, audiovisuais, etc.)?
- As formas de participação dos trabalhadores?
- As condições objetivas de trabalho?
- A obtenção e gerenciamento dos recursos financeiros?

ANEXO D: QUESTIONÁRIO PARA CONSTRUÇÃO DO DIAGNÓSTICO DO PPP



1) Segundo o que foi definido pela comunidade escolar, o processo de planejamento deve ser participativo (escola, alunos, líderes comunitários), realista, coletivo, democrático, exequível, participação de todos os professores para que os conteúdos se inter-relacionem. O currículo deve ser adaptado às condições regionais e à realidade do aluno (contextualizado), mantendo 75% do currículo nacional, compatível com a realidade, flexível e integrado de acordo com os PCNs, de maneira que atenda a necessidade do aluno.

Você percebe que o que foi acima exposto está acontecendo em nossa instituição? Aponte o que está acontecendo em nossa prática e o que falta acontecer?

2) Segundo o que foi definido pela comunidade escolar, os conteúdos deverão estar atrelados à realidade local e às demandas da comunidade, articulados com a realidade socioambiental, operacional, que atendam a necessidade de cada curso: profissionalizante e núcleo comum, dando base para prosseguir os seus estudos. deve obedecer a grade comum nacional contemplando as especificidades locais, visando valorizar a cultura. Aponte como os conteúdos estão sendo desenvolvidos em nossa prática pedagógica e o que falta para que ele seja desenvolvido de forma ideal.

3) Segundo o que foi definido pela comunidade escolar, a metodologia deve ser adequada à realidade local, prática e criativa de modo que desenvolva o processo de aprendizagem do educando, segundo o provérbio chinês: “Quando eu ouço, eu esqueço, quando eu vejo, eu lembro, quando eu faço eu aprendo.” Aponte como a metodologia está sendo desenvolvida em nossa prática pedagógica e o que falta para que ela seja desenvolvida da forma ideal.

4) Segundo o que foi definido pela comunidade escolar, na relação professor-aluno, ambos devem ser disciplinados e comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem, a relação deve ser formal considerando a realidade do aluno, deve ser pautado no respeito, na interação e na troca de experiência, de maneira pacífica e harmoniosa, respeitando a individualidade e integralidade entre ambos. Aponte como a relação professor-aluno está sendo desenvolvida em nossa prática pedagógica e o que falta para que ela seja desenvolvida da forma ideal.

5) Segundo o que foi definido pela comunidade escolar a relação com o vestibular é uma realidade nas instituições de ensino, é necessário formar o aluno para o mercado de trabalho, mas não se pode esquecer dos anseios do aluno em realizar um curso superior.

Os exames e concursos são necessários, pois se constituem em uma maneira de escolher os melhores profissionais, a relação é estreita, modificando-a em períodos determinados. Cobrar compreensão e capacidade de preparação autônoma. Deve existir o nivelamento no 1º semestre das disciplinas básicas: português, matemática e ciências de maneira que as disciplinas básicas consigam ser executadas durante o restante do curso para que os professores atinjam os seus objetivos: preparar para atuar em uma sociedade competitiva.

Aponte como a relação com o vestibular está acontecendo e como deveria acontecer.

6) Segundo o que foi definido pela comunidade escolar os objetivos educacionais devem atender os anseios da realidade local, deverão ser claros, coesos, dentro dos limites do geral e do específico, deverão visar o desenvolvimento intelectual e sociocultural do Educando. Aponte como os objetivos são definidos em nossa prática pedagógica e o que falta para que isso aconteça.

7) Segundo o que foi definido pela comunidade escolar, o espaço de trabalho coletivo democrático deve ser planejado com avaliação constante, deve constar reuniões com foco pedagógico, com uma certa brevidade, que tratem de assuntos que auxiliem o professor a lidar com os problemas do cotidiano enfrentados em sala de aula, com espaço para reuniões por área e que estejam contempladas dentro das 24 horas/aulas.

Com relação ao que foi citado aponte o que está acontecendo em nosso cotidiano escolar e o que falta acontecer?

8) O Ensino fundamental no município deve ter uma educação de qualidade, deve preparar o aluno para o ensino médio. Os professores devem ser formados na área, preparando e estimulando o aluno para continuidade da vida escolar.

Com relação ao que foi citado aponte o que está acontecendo no nosso município e o que falta acontecer?

9) Na dimensão comunitária desejamos que os relacionamentos na escola sejam o melhor possível: fraternos, abertos, honestos e verdadeiros, que integrem as diferentes etnias e que haja uma boa relação com os professores para promover a interdisciplinaridade. É necessário que haja uma verdadeira interação IFAM/COMUNIDADE.

Com relação ao que foi citado aponte o que está acontecendo em nosso cotidiano escolar e o que falta acontecer?

10) O professor deve ser competente, comprometido com as disciplinas que ministra, capacitado, deve ser pesquisador, extensionista, construtivista (no mínimo mestre), respeitável, com condições para realizar o seu trabalho, deve conhecer melhor a realidade dos seus alunos e do contexto onde está inserida a escola. Comente isso?

11) No relacionamento com a família deve haver uma melhor interação entre pais e mestres, havendo maiores momentos de trocas de informações e relacionamento entre ambos, estreito e cortês, de parceria e/ou CGAE, aberto e participativo, que haja a interação família/escola.

Com relação ao que foi citado aponte o que está acontecendo em nosso cotidiano escolar e o que falta acontecer?

12) Os alunos devem ter um maior comprometimento, devem ser participativos, proativos, organizados em grêmios estudantis e comprometidos em sala de aula. Os alunos terão que ser mais participativos no planejamento de ensino da escola.

Com relação ao que foi citado aponte o que está acontecendo em nosso cotidiano escolar e o que falta acontecer?

13) As atividades esportivas e culturais devem estar presentes, devendo ser bem planejadas e de maneira que não comprometam o ensino-aprendizagem. Deve haver participação efetiva da comunidade escolar, programadas para os sábados letivos, que não interfiram no bom desempenho do aluno.

Com relação ao que foi citado aponte o que está acontecendo em nosso cotidiano escolar e o que falta acontecer?

14) No relacionamento com os meios de comunicação social a escola deveria assinar revistas informativas e jornais, acesso às videoconferências, melhor acesso à internet e disponibilidade para uso, aberto, democrático, transparente e frequente. Divulgação em todos os meios de comunicação. O aluno deve ser crítico e formador de opinião em relação ao que é colocado na mídia.

Com relação ao que foi citado aponte o que está acontecendo em nosso cotidiano escolar e o que falta acontecer?

15) A estrutura e a organização da escola deve atender às necessidades dos três segmentos e que esteja a serviço do ensino, deve ser sólida (consolidada), competente, prestativa, criativa, democrática e dinâmica para cumprir os objetivos. Deve estar em atividade plena, equipada e funcionando, a escola deve ser equipada e estruturada de modo a atender as necessidades dos cursos técnicos oferecidos.

Com relação ao que foi citado aponte o que está acontecendo em nosso cotidiano escolar e o que falta acontecer?

16) Os dirigentes devem ser competentes, comprometidos com os anseios da comunidade, facilitadores das ações docentes, sempre lembrando que o principal foco da escola é o aluno. Devem saber quais são as suas funções, devem agir democraticamente, de forma transparente,

eficiente e eficaz, capacitados, flexível, democráticos, corteses, ser éticos, ser capazes de dirimir da melhor forma possível os conflitos. Deve haver uma maior integração entre área administrativa e pedagógica e agilidade nos processos de âmbito administrativo, educacional e infraestrutura. Planejamento participativo no orçamento destinado à instituição.

Com relação ao que foi citado aponte o que está acontecendo em nosso cotidiano escolar e o que falta acontecer?

17) Os serviços devem ser desenvolvidos com pessoal responsável adequado, com qualidade, com número de pessoal e equipamentos audiovisuais necessários à demanda de serviço e de acordo com o número de salas de aulas, sendo apropriadas para receber os equipamentos audiovisuais. Os servidores devem ser prestativos e conhecedores de seus clientes e deveres acessíveis.

O serviço de limpeza deve ser eficiente, com pessoal responsável adequado, número de pessoal adequado à demanda de serviço.

Padronização de documentos.

Com relação ao que foi citado aponte o que está acontecendo em nosso cotidiano escolar e o que falta acontecer?

18) As formas de participação dos trabalhadores devem ser proativa, coletiva, participativa, democrática, responsável e de envolvimento com o trabalho e com as atividades da instituição.

Com relação ao que foi citado aponte o que está acontecendo em nosso cotidiano escolar e o que falta acontecer?

19) As condições objetivas de trabalho devem facilitar as ações docentes oferecendo boas condições, adequadas e compatíveis com as atividades e que não prejudique o desenvolvimento das funções.

Com relação ao que foi citado aponte o que está acontecendo em nosso cotidiano escolar e o que falta acontecer?

20) A obtenção de recursos financeiros deve conseguir aporte através de projetos e de parcerias, consulta a comunidade escolar sobre a aplicação dos projetos. A gestão de recursos deverá ser com transparência e publicidade de forma eficaz e justa. Não concentrar recursos.

Com relação ao que foi citado aponte o que está acontecendo em nosso cotidiano escolar e o que falta acontecer?

ANEXO E: RESULTADO DA OFICINA: A EAF QUE QUEREMOS

	ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO	
---	---	---

Resultado da Oficina: A EAF que queremos (Definição do Perfil da EAF)

Data: 3, 4 e 21/04/2006

A Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira - EAFSGC, num trabalho realizado em conjunto com a FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, organizou e realizou duas oficinas, cujo objetivo foi a definição de propostas para a construção do Projeto Político-Pedagógico da EAFSGC. Outras instituições também participaram destes trabalhos: FUNAI, IDAM, COPIAR, APIARN, Colégio Dom João Marchesi, IPOL/UFAM, Esc. Irmã Inês Penha, FUNASA, Saúde Sem Limite e Esc. Mig. Alagna. Ao final dos trabalhos chegou-se ao entendimento de que a EAFSGC, sob o imperativo de assumir o **compromisso** de considerar a diversidade biológica e étnica da região, desenvolvendo e criando tecnologias voltadas para os interesses das comunidades indígenas e de outras demandas locais, respeitando a identidade territorial e cultural, **deverá:**

- 1) Reestruturar o CONDIR, incluindo representantes de organizações indígenas, indigenistas governamentais e não governamentais.
- 2) Mudar o nome da EAFSGC para **“Escola Agrotécnica Federal do Rio Negro”**.
- 3) Incluir no quadro da EAF um antropólogo com comprovada experiência ou vivência na região do Alto rio Negro e comunidades indígenas, e com conhecimento em linguística, para garantir assessoria nas ações da EAFSGC.
- 4) Desenvolver políticas para inclusão de professores e técnicos no quadro funcional da EAFSGC, com comprovada experiência e vivência na região do Alto rio Negro e comunidades indígenas.
- 5) Constituir o CONDIR, com instruções normativas pelas quais o presidente eleito pelos seus membros.
- 6) Instituir um colegiado consultivo com representantes dos pais e de outros membros representantes da comunidade educativa da EAFSGC (Associação dos Pais e Mestres).
- 7) Formalizar parcerias ou termos de cooperação com organizações governamentais e ONGs.
- 8) Tomar providências para que os trabalhos voltados para o desenvolvimento das comunidades sejam previamente discutidos, reduzindo-se a termos de cooperação técnica, que devem ser assinados entre a EAFSGC, as Escolas comunitárias e organizações/associações representantes institucionais das comunidades.
- 9) Adotar medidas para que a Lei da cooficialização das línguas indígenas seja cumprida, no âmbito da Instituição.
- 10) Valorizar a cultura indígena, através da arte (música, danças, atividades recreativas, etc.), língua, costumes e crenças, e práticas da agricultura nas roças, manejo de agrobiodiversidade, com o entendimento de que estas manifestações culturais devem ser tratadas com respeito em suas diferenças e particularidades, e jamais se reportar às comunidades indígenas como rudimentares, arcaicas e

coisas do passado, imputando-lhes conceito de povos cultural e tecnicamente atrasados, pelo estabelecimento do confronto “civilizados x não civilizados”.

- 11) Conduzir os estágios com a elaboração de projetos e apresentação de relatório ou monografia, de forma que os alunos mantenham contato com os conhecimentos tradicionais, considerando demandas da comunidade e proporcionando o inter-relacionamento entre a EAF e a comunidade. Para tanto, a EAFSGC estabelecerá parcerias garantindo a permanência do estagiário na comunidade.
- 12) Criar um curso de Gestão Ambiental, com ênfase em desenvolvimento sustentável.
- 13) Ampliar a oferta dos Cursos Técnicos de acordo com as demandas, e criar outros, de acordo com as necessidades da comunidade.
- 14) Orientar os alunos, numa perspectiva inter e intracultural, para que desenvolvam suas potencialidades, preparando para o mundo do trabalho e atuando nas comunidades indígenas, dando-lhes também base para seu ingresso na Universidade.
- 15) Adaptar os currículos da EAF para que atenda às demandas da comunidade local da região do rio Negro, com a participação da comunidade.
- 16) Adotar as medidas administrativas necessárias que garantam e/ou ajudem no desenvolvimento local comunitário e regional no rio Negro, devendo a EAFSGC, além de ensino obrigatório regular, incluir no seu Projeto Político-Pedagógico as seguintes **áreas de conhecimentos**:
 - a) Desenvolvimento da economia do rio Negro;
 - b) Manejo de recursos aquáticos e silvestres;
 - c) Manejo de agrobiodiversidade e florestal;
 - d) Empreendedorismo e comercialização com planos de negócios;
 - e) Segurança alimentar (criação de pequenos animais – por exemplo, piscicultura, criação de galinhas caipiras e outros de interesse das comunidades);
 - f) Saúde indígena;
 - g) Técnica em contabilidade;
 - h) Administração;
 - i) Mecânica para motores de popa, a diesel e a gasolina;
 - j) Laboratório (diversos), por exemplo, de bioquímica e outros;
 - k) Associativismo e cooperativismo;
 - l) Gestão territorial;
 - m) Extrativismo vegetal, mineral e certificação/selo de produtos de qualidade;
 - n) Agricultura orgânica e biotecnologia;
 - o) Auditoria ambiental e fiscal;
 - p) Direitos e movimento indígena regional local, regional, nacional e internacional;
 - q) Política de conservação da biodiversidade e uso sustentável na Amazônia.
- 17) Realizar pesquisa na região, valorizando conhecimento da comunidade indígena, utilizando seus recursos naturais de forma sustentável.
- 18) A escola utilizará uma metodologia de ensino-pesquisa, produzindo conhecimentos, valorizando os saberes tradicionais dos povos indígenas e ajudando desenvolver tecnologias para desenvolvimento comunitário e regional.

- 19) Prestar assessoria técnica de acordo com parcerias firmadas com as comunidades e outras demandas locais, dando ênfase na elaboração de projetos.
- 20) Cursos básicos de treinamento para agricultores da cidade e do interior.
- 21) Criar uma equipe de assessoramento para acompanhar as técnicas aplicadas nas comunidades, dando prosseguimento aos estudos técnicos já adquiridos.

São Gabriel da Cachoeira, 21 de abril de 2006.

Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira

&

Federação das Organizações Indígenas