



COLEÇÃO
COMUNICAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS



GESTÃO PEDAGÓGICA E INTERCULTURALIDADE

Estudo de Caso do Instituto Federal de Roraima, Campus Amajari

JOELMA FERNANDES DE OLIVEIRA



GESTÃO PEDAGÓGICA E INTERCULTURALIDADE

Estudo de caso do Instituto Federal de Roraima, Campus Amajari

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR



Reitor:
Jefferson Fernandes do Nascimento

Vice-Reitor:
Américo Alves de Lyra Júnior

Pró-Reitora de Ensino e Graduação:
Lucianne Braga Oliveira Vilarinho

EDITORA DA UFRR

Diretor da EDUFRR:
Cezário Paulino Bezerra de Queiroz

CONSELHO EDITORIAL

Alexander Sibajev
Edlauva Oliveira dos Santos
Cássio Sanguini Sérgio
Guido Nunes Lopes
Gustavo Vargas Cohen
Lourival Novais Neto
Luís Felipe Paes de Almeida
Marisa Barbosa Araújo Luna
Rileuda de Sena Rebouças
Silvana Túlio Fortes
Teresa Cristina Evangelista dos Anjos
Wagner da Silva Dias



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campus do Paricarana – Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto - CEP.: 69.304-000. Boa Vista - RR - Brasil
Fone: +55.95.3621-3111 e-mail: editoraufrr@gmail.com

A Editora da UFRR é filiada à:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR



GESTÃO PEDAGÓGICA E INTERCULTURALIDADE

Estudo de caso do Instituto Federal de Roraima, Campus Amajari

JOELMA FERNANDES DE OLIVEIRA



BOA VISTA/RR
2019

Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



NÚCLEO DE PESQUISA SEMIÓTICA DA AMAZÔNIA

EXPEDIENTE

Revisão

Elói Martins Senhoras

Capa

Berto Batalha Machado Carvalho

Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e

Diagramação

Berto Batalha Machado Carvalho

Elói Martins Senhoras

Organizadores da Coleção

Elói Martins Senhoras

Maurício Zouein

Conselho Editorial

Charles Pennafortte

Claudete de Castro Silva Vitte

Elói Martins Senhoras

Maurício Elias Zouein

Sandra Gomes

Sônia Costa Padilha

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

O 48g OLIVEIRA, Joelma Fernandes de.

Gestão Pedagógica e Interculturalidade: Estudo de Caso do Instituto Federal de Roraima, Campus Amajari. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019, 147 p.

Coleção: Comunicação e Políticas Públicas, v. 46. Elói Martins Senhoras, Maurício Elias Zouein (organizadores).

ISBN: 978-85-8288-207-8

1 - Gestão Pedagógica. 2 - Interculturalidade. 3 - Educação. 4 - Roraima.

I - Título. II - Oliveira, Joelma Fernandes de. III - Série

CDU – 371.3(811.4)

FICHA CATALOGRÁFICA: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFRR

A exatidão das informações, conceitos e opiniões são de exclusiva responsabilidade do autor.

EDITORIAL

O Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), criou a “Coleção Comunicação & Políticas Públicas” com o objetivo de divulgar livros de caráter didático produzidos por pesquisadores da comunidade científica que tenham contribuições nas amplas áreas da comunicação social e das políticas públicas.

O selo “Coleção Comunicação & Políticas Públicas” é voltado para o fomento da produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância científica e didática para atender aos interesses de ensino, pesquisa e extensão da comunidade acadêmica e da sociedade como um todo.

As publicações incluídas na coleção têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *praxis*, seja na comunicação social, seja nas políticas públicas, e para a consolidação de uma comunidade científica comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates nestas áreas.

Concebida para oferecer um material sem custos aos universitários e ao público interessado, a coleção é editada nos formatos impresso e de livros eletrônicos a fim de propiciar a democratização do conhecimento sobre as relações internacionais *lato sensu* por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Elói Martins Senhoras, Maurício Elias Zouein
(Organizadores da Coleção Comunicação & Políticas Públicas)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 | 15
A formação do campo investigativo

CAPÍTULO 2 | 41
A pesquisa

CAPÍTULO 3 | 81
Gestão pedagógica e interculturalidade no IFRR, Amajari

CONSIDERAÇÕES FINAIS | 121

REFERÊNCIAS | 131

SOBRE A AUTORA | 139

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Roraima, Campus Amajari, Roraima/Brasil, localiza-se em região fronteiriça com a cidade de Santa Elena de Uairén/Venezuela, situando-se a uma distância de 144 km desse país. É uma instituição marcada por diversa composição étnica, constituída por alunos brasileiros, venezuelanos e indígenas, sendo estes das etnias Wapichana, Makuxi, Ingarikó e Taurepang. Essas são singularidades de uma escola fronteiriça, o que denota a existência de muitas culturas nesse espaço educativo. É preciso destacar ainda que, assim como os alunos são multiculturalmente diversos, o corpo docente e os Gestores Pedagógicos também o são – uma professora, que também exerce a função de gerir o pedagógico na Direção de Ensino do Campus Amajari, é roraimense, indígena da etnia Wapichana; outros professores e Gestores Pedagógicos da Instituição advêm de diferentes regiões do país.

O trabalho de Gestão Pedagógica dentro do âmbito escolar tem uma importância fundamental para o desenvolvimento qualitativo do processo de ensino e de aprendizagem, pois os gestores que atuam nesse âmbito realizam atividades diversas que vão desde o planejamento de ações básicas do cotidiano escolar, que envolvam docentes e discentes, até atividades de cunho formativo, principalmente para a equipe docente. Logo, é reconhecível que o trabalho desses profissionais influencia no desenvolvimento do processo educativo.

No Instituto Federal, o Diretor de Ensino e os Coordenadores Pedagógicos compõem a Gestão Pedagógica. Enquanto o primeiro planeja e age de forma sistematizada para a concretização dos objetivos e das metas traçados pela instituição, os Coordenadores Pedagógicos auxiliam os professores na elaboração e na diversificação de suas aulas, buscando alternativas junto aos docentes para abordar os conteúdos propostos e, sobretudo, para que essa prática possa atingir os alunos, melhorando e facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Esses Gestores geralmente assumem uma série de funções, tanto de natureza administrativa quanto pedagógica, sendo que dentre as suas responsabilidades principais estão as de articular a relação escola-

comunidade e manter um processo de comunicação entre os membros da escola e entre a escola e a comunidade.

Diante da complexidade do trabalho realizado por esses profissionais surge este livro, que se propõe a problematizar as práticas envolvidas no fazer pedagógico desses profissionais no Instituto Federal de Roraima, Campus Amajari. Assim, esta pesquisa investiga as características do trabalho da Gestão Pedagógica nessa unidade de ensino. Com o objetivo geral de delinear as especificidades do trabalho da equipe da Gestão Pedagógica em uma Escola Técnica, localizada numa região de fronteira Brasil/Venezuela, procura conhecer como tal função se constitui nessa instituição. Além disso, visa a identificar os desafios e dificuldades envolvidos nas práticas do cotidiano escolar.

Como referencial teórico, recorremos a estudos que abordam a Cultura, a Educação e a Gestão Pedagógica, baseados principalmente em autores como Hall (1997); Pilleti (1998); Sólon (2001); Candau (2003); Laraia (2004); Placco (2010); Vasconcelos (2013); Domingues (2014), entre outros. Verificamos também os documentos oficiais que orientam as instituições de ensino.

Quanto à estrutura, o trabalho está organizado em capítulos, seguidos das considerações finais e das referências bibliográficas. O primeiro capítulo, intitulado *A formação do campo investigativo*, aborda as relações entre o objeto de pesquisa e a vida acadêmica e profissional da pesquisadora, mostra a construção da definição do problema de pesquisa e as motivações que mobilizaram o início dos estudos sobre esta temática, focada numa análise sobre o trabalho do Gestor Pedagógico de um Instituto Federal, localizado numa região de fronteira Brasil-Venezuela. O capítulo apresenta, ademais, alguns documentos oficiais – como, LDB 9.394/96, e a Resolução 243 do Conselho Superior do Instituto Federal de Roraima –, a fim de trazer ao conhecimento a legislação que orienta a Gestão Pedagógica em sua atuação pela interculturalidade. Por último, traçamos algumas relações entre a problemática pedagógica e a Interculturalidade.

No capítulo dois, é apresentado o contexto do estudo. São expostos os objetivos, a justificativa e a paisagem da pesquisa. Esse

capítulo mostra informações sobre o entorno da instituição pesquisada: apresentamos as características geográficas do espaço no qual se situa a escola, abordamos o público ao qual ela atende, trazemos as especificidades do corpo docente e discente. Tudo de modo a arrolar elementos que fomentem as análises levadas a cabo neste trabalho.

No terceiro capítulo, fazemos referência à metodologia. Apresentaremos o modelo de pesquisa – baseado em estudos etnográficos –, e explicitamos os caminhos percorridos durante todo o trabalho. Além disso, definimos e caracterizamos os sujeitos da pesquisa e a justificativa dessa escolha.

No último capítulo, estão organizadas as análises do material colhido no trabalho de campo. Intitulado *Um olhar sobre fronteira e “culturas na contemporaneidade”*, esse capítulo traz a fala daqueles que colaboraram com esta pesquisa, apresentando seu dia a dia de trabalho, a fim de explicitar algumas características da Gestão Pedagógica na unidade de ensino escolhida. A partir das entrevistas realizadas, a pesquisadora pôde tecer suas considerações, edificadas sempre com o apoio do referencial teórico escolhido.

CAPÍTULO 1

A Formação do Campo Investigativo

A FORMAÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos. (FRANCO, 2008, p. 128).

1. Relações entre pesquisa e a pesquisadora

Para apresentar as razões que justificam a execução desta pesquisa, é preciso esclarecer sua relação com minha trajetória pessoal e profissional. Ao longo da minha vida acadêmica e profissional, várias mudanças aconteceram, mais especificamente desde o ano de 2001, quando conclui o magistério e, aos 18 anos de idade, ingressei na primeira escola para exercer a docência como professora titular da Educação Infantil no Serviço Social do Comércio (SESC-RR).

A partir desses dois momentos, passei, efetivamente, a constituir-me como professora. Ao mesmo tempo em que atuava como docente, a referida instituição me possibilitava, semanalmente, ir me profissionalizando por meio de estudos de formação. Dentro desse espaço escolar, eram ofertadas formações em diferentes abordagens e temáticas, relacionadas às práticas cotidianas do fazer pedagógico, principalmente com ênfase nos processos de alfabetização e letramento, foco do nível de ensino em que eu atuava naquele momento.

De modo geral, essas formações vinham ao encontro de minhas necessidades profissionais. Nesse contexto, penso que eu tive uma oportunidade que todos os professores deveriam ter: o direito de usufruir de formação continuada, direcionada às demandas do dia a dia escolar.

Faço essa declaração porque estou de acordo com Antônio Nóvoa (2007, p. 29), quando afirma que a “formação do professor deve ser um *continuum* durante toda a vida profissional”. Em meu entendimento, é a formação que possibilita a constituição de um professor reflexivo, que pensa, elabora e reelabora a sua prática. Assim, nessa perspectiva, é que venho me construindo profissionalmente.

A partir dessa experiência, encantei-me pelo prazer que a formação é capaz de propiciar a quem se sente realizado em praticar a docência. Em busca de conhecimentos que contribuíssem para que fosse possível fazer um trabalho de qualidade, que eu já vinha realizando com muito entusiasmo, iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Roraima, onde continuei a estudar teorias que contribuíram para o exercício de uma prática mais reflexiva nos espaços escolares em que eu atuava. Em 2007, no final do curso de Pedagogia, desenvolvi um trabalho de conclusão intitulado: *A formação continuada dos professores de Boa Vista (RR)*. Essa pesquisa derivava de anseios específicos que eu estava vivenciando havia alguns anos como professora efetiva de Ensino Fundamental da rede pública Estadual de Roraima, desde o ano de 2003.

As questões relacionadas ao cotidiano do exercício da profissão docente e aos contextos educacionais sempre me despertaram gosto e curiosidade de pesquisa, por este motivo dei continuidade aos estudos. Fiz, então, meu primeiro curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Depois, fiz o segundo curso de especialização, em Gestão e reflexão das práticas educativas, no qual trabalhei os processos de aprendizagem na relação aluno-professor, por meio de uma pesquisa sobre as relações afetivas no processo de ensino e aprendizagem.

Na primeira década de atuação profissional, em diferentes momentos, estive inserida em contextos relacionados ao trabalho da Gestão Pedagógica. Vivenciei experiências como administradora e coordenadora pedagógica de instituições educacionais públicas. Entre os anos de 2010 e 2014, atuei diretamente no trabalho de Coordenação Pedagógica em uma escola pública Estadual de Boa Vista-RR.

Esses foram anos de muito trabalho, dedicação e, principalmente, de muitos desafios, pois coordenar as atividades pedagógicas de um grupo de mais de 70 professores não me apresentou tanta facilidade como um dia já havia pensado. Assim, mais uma vez, vi-me desafiada a colaborar com o trabalho de Gestão Pedagógica. Durante essa experiência, juntamente com minha equipe, elaborei e executei projetos pedagógicos, projetos de pesquisa, mostras pedagógicas, feiras científicas. Fui também orientadora de projetos de pesquisa no ensino médio, atuar nesse nível de ensino foi uma experiência de muito aprendizado.

O trabalho de Coordenação Pedagógica ocorreu em uma única escola durante os quatro anos citados, era uma escola localizada numa região periférica da capital Boa Vista. Essa instituição é reconhecida pela comunidade devido à qualidade de ensino, tendo, inclusive, sido premiada no ano de 2007 com o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar.

Para ilustrar minha trajetória, recorro à concepção de Tardif (2000, p. 6), quem afirma que, mesmo diante de todas as dificuldades encontradas na profissão docente, o professor percorre um longo caminho que ele próprio vai trilhando com as suas experiências vividas, de modo a traçar o contorno de seu perfil profissional. Encantada com tudo o que vivi e vivo na profissão, compreendo a constituição do professor como o tecer de “[...] uma história de vida [...]”. O professor “[...] tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se insere [...]” (idem). Eu carrego e sinto cotidianamente essas marcas.

As situações vivenciadas em minha vida profissional sempre me colocaram em contextos de atuação com a docência e a Gestão Pedagógica. Em 2014, deixo de atuar na Coordenação da Educação Básica e passo a me ocupar da mesma função de Coordenação Pedagógica, mas, dessa vez, em cursos de pós-graduação, nos quais eu já trabalhava como professora. Tratava-se, desta vez, dos cursos de especialização em Gestão Escolar e Psicopedagogia, ofertados pela ESCOLEGIS, a Escola do Legislativo de Roraima, em parceria com outras instituições de ensino (IES). É muito enriquecedor verificar que tive condições de, em alguma medida, contribuir com o desenvolvimento educacional e social daqueles profissionais.

Em novembro de 2015, fui nomeada para o cargo efetivo de Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, no Município de Amajari. Ao tomar posse e iniciar a docência nessa instituição, ministrando a disciplina *Projeto de Intervenção* para turmas de Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária e Aquicultura, percebi que mais uma vez estaria atuando em atividades que colaborariam com o desenvolvimento da gestão do processo educativo, pois, além das aulas a serem ministradas, fui convidada a fazer parte da equipe da Coordenação Pedagógica do Campus – COPED, atuando na elaboração de projetos e na formação de professores, entre outras demandas.

No desenvolver de minhas atividades profissionais, senti, em 2016, a necessidade de dar início a mais uma formação continuada. Dessa vez, decidi assumir compromisso com o universo da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, a fim de aprofundar meu interesse na formação docente, pois entender os aspectos da formação do professor é fundamental para a qualidade da educação. Nesse sentido, a iniciativa de fazer esta pesquisa que resultou em livro visava tanto a minha edificação como profissional como ao meu atuar nas esferas de gestão, uma vez que eu pretendia investigar como se constituem os contornos de atuação do coordenador pedagógico de instituições educacionais tão peculiares como aquelas de fronteira, em razão da diversidade da comunidade que a circunscreve.

2. A construção do problema da pesquisa

Atuando no Campus Amajari, exercendo a docência e o apoio pedagógico na Coordenação Pedagógica (COPED), percebi que boa parte do alunado – conforme apontam os dados apresentados neste livro – é formada pelas comunidades indígenas adjacentes ao município, bem como por alunos venezuelanos que migram para essa localidade em busca de ensino médio técnico profissionalizante. Assim, há, portanto, uma composição culturalmente diversificada de alunos.

Nesse sentido, percebi a necessidade de refletir a respeito das características da atuação do corpo gestor em uma escola técnica profissionalizante com essas peculiaridades. Sabendo que os profissionais lidam diariamente com inúmeros desafios, esta pesquisa visa a levantar algumas das demandas que a instituição de educação em observação enfrenta em sua condição de ambiente escolar em uma localidade fronteira.

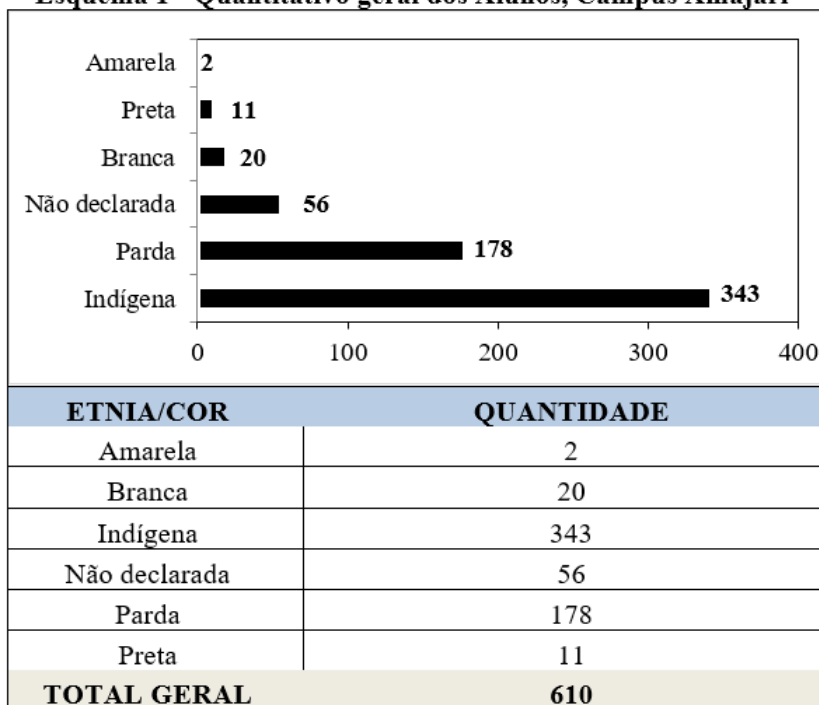
Em uma primeira aproximação, algumas questões já podem ser apontadas, como as dificuldades impostas pelos aspectos linguístico-culturais, uma vez que é recorrente o uso do espanhol, do português e do Ingaricós¹. Assim, o foco deste trabalho é, pois, investigar algumas das características impostas ao trabalho pedagógico numa instituição educacional com esse amplo mosaico de culturas, assim como as particularidades da atuação da Gestão frente à diversidade étnica de uma instituição fronteira. Existe um planejamento a respeito da demanda específica do entorno escolar? Existem estratégias para contornar as questões culturais, linguísticas e de acesso à informação? Existem preconceitos? Em que consistem? Como é o cotidiano escolar neste tipo de instituição? O corpo docente tem uma formação diferenciada em razão de ser uma escola de fronteira?

Assim, esta pesquisa busca compreender as necessidades específicas da instituição em questão, no sentido de conhecer o que sentem e pensam os profissionais que lá atuam em seu fazer cotidiano ao gerir o trabalho pedagógico. Queremos conhecer as problemáticas particulares daquela instituição. Pretendemos, ademais, pesquisar a existência de ações específicas para atuar com a interculturalidade presente na escola e as características dessas ações.

¹ Os Ingarikó habitam na circunvizinhança do Monte Roraima, marco da tríplice fronteira entre Brasil, Guiana e Venezuela, ocupando a porção alta da terra indígena Raposa Serra do Sol. Permanecem livres dos vários recrutamentos de mão de obra indígena que têm afetado, há séculos, os povos vizinhos ao sul. Os contatos com os seus parentes na Guiana são hoje, assim como antigamente, bastante frequentes. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org>>.

A afirmação de que a instituição é atravessada pelo traço intercultural vem da observação do registro da diversidade étnica, apresentado no esquema 1, construído a partir dos dados disponibilizados pela Coordenação de registro acadêmico da Instituição pesquisada (CORES). Essas informações advêm das definições dos próprios alunos, em suas fichas cadastrais.

Esquema 1 - Quantitativo geral dos Alunos, Campus Amajari



Fonte: Coordenação de Registro Acadêmico (CORES, 2017).

No intuito de deixar mais nítido o quantitativo em porcentagem dos alunos, de acordo com suas etnias, elaborei um gráfico para facilitar a

apresentação das características que compõem o corpo discente². Os dados foram fornecidos pela CORES, via e-mail. No material informado, não consta a quantidade de alunos estrangeiros oriundos do país vizinho, a Venezuela.

Tendo em vista as informações apresentadas, neste livro parte-se da hipótese de que uma instituição de ensino localizada em área de fronteira não enfrenta as mesmas demandas de uma instituição localizada em outra região geográfica e cultural. Isso porque a fronteira é composta por culturas distintas.

A motivação que contribuiu para a abordagem do problema de pesquisa apresentado é decorrente das minhas experiências envolvendo a formação de professores, a docência em diferentes níveis de escolarização e o trabalho de Coordenação Pedagógica em diferentes modalidades de ensino. Ademais, advém do meu interesse em estudos e teorizações envolvendo as temáticas da Formação de professores, da Gestão Pedagógica e dos estudos do campo das Culturas e da Educação – temas que tenho me dedicado a pesquisar. Soma-se a isso o fato de procurar desenvolver um trabalho que esteja embasado teoricamente na problemática da Gestão Pedagógica em zona de fronteira.

Procurando compreender o cenário nacional de pesquisa, fiz uma busca no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) nas produções dos últimos cinco anos, de 2012 a 2017, para averiguar quais trabalhos se relacionavam com meu objeto. Encontrei apenas nove pesquisas que apresentam alguma relação. Em um escopo mais amplo, o conteúdo encontrado versava sobre Gestão Escolar, mas em relação direta com o trabalho desenvolvido pelos setores pedagógicos, não contemplando uma reflexão sobre o contexto étnico e multicultural que envolve a problemática desta pesquisa. Além disso, o fato de focar a Gestão apenas na figura do pedagogo aparta essas pesquisas da minha concepção de Gestão, haja vista meu entendimento de que, especificamente na

² A escola não tem sistematizado a quantidade de alunos pertencentes à cada uma das diversas etnias e comunidades indígenas presentes na instituição.

instituição lócus de minha pesquisa, a Gestão Pedagógica é realizada por uma equipe formada por diferentes profissionais.

Dentre os trabalhos mais relevantes encontrados, destaco a Dissertação de Elicia Thanés Silva Sodré de Frana, realizada em 2016, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, intitulada: *A atuao do pedagogo na educao profissional: um estudo de caso sobre as ao es pedagógicas desenvolvidas no Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá*. Em seu texto, a pesquisadora discutiu o trabalho do Pedagogo Escolar, a partir de uma abordagem histórica da profissão e das mudanas ocorridas na sua formao, bem como a partir do papel da escola em diversas épocas, seguida da trajetória da educao profissional no Brasil. Seu intuito foi compreender o atual contexto em que se inserem os Institutos Federais, os desafios e as perspectivas de trabalho postos ao Pedagogo no âmbito dessa instituio, especificamente caracterizando o trabalho do Pedagogo na educao profissional técnica de nível médio, situando seu papel e suas atividades realizadas no IFAP, Campus Macapá. Nas considerao es finais, apontou algumas medidas importantes, tendo em vista uma nova prática profissional dos pedagogos nesse espao, mais atuante e comprometida com a democratizao do conhecimento, com uma postura de transformao social.

Ler essa pesquisa levou-me a refletir sobre a necessidade de discutir o trabalho do Gestor Pedagógico no viés que tenho buscado traar, a saber, o de considerar como Gestor Pedagógico não apenas o profissional Pedagogo, mas todos aqueles que desenvolvem um trabalho sistematizado, planejado e com conhecimento teórico e prático para contribuir com o desenvolvimento qualitativo das instituio es educacionais, isto é, os Coordenadores de área, a Diretora de ensino e a Coordenao pedagógica. Justamente nesse contexto se insere a minha pesquisa: com o olhar sobre o pedagógico, entendido como construo de todos aqueles que se envolvem no trabalho institucional. Assim entendo o conceito de Gestão porque a instituio na qual a pesquisa se desenvolve é uma escola técnico-profissionalizante, o que contribui para a considerao de que ela congrega diferentes profissionais com o fim de ofertar uma proposta técnica que prepare para a cidadania e para o mundo do trabalho.

Com o apoio de aportes teóricos de estudos que abordam a Educação Contemporânea e estudos da Cultura e baseada principalmente em autores como Hall (1997), Silva (2003), Laraia (2004), Candau (2012), busco alcançar o objetivo proposto, a saber: delinear as especificidades do trabalho da Gestão Pedagógica em uma Escola Técnica Profissionalizante, localizada numa região de fronteira Brasil/Venezuela, visando a conhecer as formas como tal função se constitui nessa instituição. Além disso, identificar desafios e dificuldades envolvidos nas práticas do cotidiano escolar.

Diante disso, aponto as seguintes questões norteadoras, que compõem o problema de pesquisa:

- a) Quais os desafios da Gestão Pedagógica frente às questões interculturais existentes em Escola Técnica Profissionalizante localizada em área de fronteira Brasil-Venezuela?
- b) Como se constitui a Gestão Pedagógica de uma escola localizada na fronteira Brasil-Venezuela?

Para compreender o universo das questões norteadoras, é importante recorrer às orientações dos documentos legais que versam sobre Gestão Pedagógica e Interculturalidade. Isso porque toda a pesquisa advém dessas bases, uma vez que a preocupação em conhecer as especificidades da Gestão pedagógica passa pelo entendimento de que a instituição escolhida é atravessada pela interculturalidade.

3. O que dizem os documentos legais sobre Gestão Pedagógica e a Interculturalidade?

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Campus Amajari, em um de seus mais importantes documentos pedagógicos, intitulado *A Organização Didática* (2012) – doravante OD –, no Artigo 8º do capítulo IV, informa que a instituição tem como função social:

[...] promover educação científica, tecnológica e humanística, visando à **formação integral do sujeito**, com o intuito de torná-lo um cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente, comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais, em condições de atuar no mundo do trabalho, na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio da formação inicial e continuada de trabalhadores [...] (IFRR, 2012, p. 06).

Partindo da análise inicial desses documentos, apresento uma breve discussão acerca das formas como eles regem a Educação Nacional e o Instituto Federal de Roraima, no sentido de compreender as formas como definem o Gestor Pedagógico e suas atribuições. Dentre os documentos analisados destaco: a LDB, Lei Federal 9.393/1996, a Resolução 243 do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima 2013 (CONSUP) e a Organização Didática (OD)³ (2016). Além disso, procuro entender como a Interculturalidade é apresentada e articulada nesses documentos e, por outro lado, como, de fato, ela se apresenta nas práticas pedagógicas existentes na instituição pesquisada. Estabeleceremos comparações e relações entre os aspectos delineados nos documentos e as afirmações e os discursos que referenciam os gestores entrevistados. Os documentos analisados apontam questões referentes às particularidades de contextos específicos de atuação do profissional da educação, frente às novas realidades sociais e culturais que emergem a todo o momento no Brasil, em especial em escolas com localização geográfica e características culturais com as peculiaridades que o Campus Amajari apresenta.

Início o trabalho abordando o documento que norteia a identidade do Instituto Federal, o OD. No capítulo I, em seu Art. 16, ao se referir ao

³ A *Organização Didática* é um documento que rege as decisões didático-pedagógicas desenvolvidas no âmbito do IFRR, observadas a Lei Federal n. 9.394/1996 e as Diretrizes para cada nível e modalidade de ensino.

processo de ensino-aprendizagem, afirma que o docente deve garantir ao discente a vivência de experiências teóricas e práticas que estimulem:

[...] a) o desenvolvimento da cidadania; b) o espírito crítico; c) a solidariedade, a integração social e o convívio grupal; d) a criatividade, a inovação e o espírito científico; e) a liderança, a capacidade de tomada de decisão; f) o espírito cívico, a moral e a ética; g) o respeito às diferenças e o combate a todas as formas de discriminação; h) o gosto pelo estudo, a busca contínua de novos conhecimentos; i) o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes à formação profissional pretendida; j) a valorização das diversas expressões da cultura regional (IFRR, 2015, p. 10).

Nesses termos, percebo que a formação integral do aluno deve estar orientada ao respeito às diferenças e ao combate a toda forma de discriminação, bem como à valorização das diversas expressões da cultura regional. Esses, a partir do trecho destacado do documento, são os objetivos da Instituição, mas também são os objetivos para a educação no Brasil como um todo. São valores que têm de ser promovidos na educação formal e não formal.

Nesse sentido, faço indagações e reflexões sobre as formas como estão planejadas e como se executam as funções relativas ao Gestor Pedagógico atualmente nas escolas brasileiras. Toda essa inquietação parte de minha experiência, culminando nesta pesquisa realizada no Instituto Federal de Roraima, Campus Amajari, localizado a 150 km da capital Boa Vista. É importante salientar que não desejo realizar generalizações a partir de um escopo pequeno de dados, mas pretendo levantar uma reflexão possível, já que sabemos que muito precisa ser feito para coadunar teoria e prática, isto é, aquilo que exprimem os documentos e as práticas que ocorrem, de fato, no fazer diário de cada instituição.

Aprofundando-me, então, nas orientações da *Lei de Diretrizes e Bases (LDB)*, nº 9.394/1996, documento nacional que visa a balizar determinados princípios educacionais, encontro que, no Título VI, denominado “Dos Profissionais da Educação”, artigo 61-II, estes são definidos como: trabalhadores em educação portadores de diploma de Pedagogia, com habilitação em Administração, Planejamento, Supervisão, Inspeção e Orientação Educacional, bem como com títulos de Mestrado ou Doutorado nas mesmas áreas. Além disso, a citada Lei afirma, em seu artigo 64, que a formação de profissionais de educação para a administração, o planejamento, a inspeção, a supervisão e a orientação educacional e para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação, a critério da instituição de ensino, de modo que seja garantida nessa formação a base comum nacional.

Assim, na descrição dos predicados do profissional da educação, percebo que pouco está explicitado na Legislação sobre o papel e sobre as principais atribuições desse profissional no âmbito escolar. Essa descrição ampla do profissional apto para atuar no cenário educacional refere-se apenas à formação pedagógica, que lhe possibilita a obtenção de um diploma para exercer esse cargo. Nesse sentido, se especifica que o profissional formado sobre uma base comum possui a instrumentalização para o cargo e, ao mesmo tempo, dá liberdade para as próprias instituições escolares inserirem e definirem em seus Colegiados o que compete, por exemplo, à função do Gestor Pedagógico. Assim, compreendo que a coordenação pedagógica vai além do que está consolidado nessas diretrizes que orientam o trabalho pedagógico nesta instituição de ensino.

Contando com essa liberdade, o Instituto Federal de Roraima, a partir da Resolução 243 do Conselho Superior, definiu as principais atribuições dos profissionais que atuam em funções específicas e destinadas a gerir todo o trabalho pedagógico dessa Instituição Técnica Profissionalizante. Assim, foi instituído na Resolução 243 CONSUP (2015, p. 02) que:

De acordo com o art. 1º do Capítulo I da citada Resolução, são das atribuições do(a) Diretor(a) ou do(a) Coordenador(a) Pedagógico do Instituto Federal de Roraima:

I – colaborar na elaboração e zelar pelo cumprimento do calendário escolar.

II- apoiar a diretoria/departamento de ensino e coordenação de curso na orientação do corpo discente em relação a comportamento, direitos e normas do IFRR.

III – assessorar coordenação de curso na mediação de conflitos entre professores e alunos, no processo ensino- aprendizagem.

IV – acompanhar os resultados do processo de aprendizagem dos alunos elaborando gráficos interferindo e sugerindo adoção de procedimentos metodológicos alternativos para os professores.

V – acompanhar junto aos coordenadores de curso e professores o cumprimento dos procedimentos de avaliação de aprendizagem, bem como as atividades de reforço da aprendizagem e estudos de recuperação dos alunos.

VI – definir em consonância com professores e discentes a execução de procedimentos didáticos, metodológicos e de avaliação.

VII – acompanhar o desenvolvimento curricular e metodológico do plano de curso.

VIII – orientar os professores na elaboração dos recursos e materiais didáticos e metodológicos.

IX – planejar e coordenar as reuniões de estudos, atividades didático-pedagógicas a serem realizadas junto ao corpo docente.

X – assessorar a diretoria/departamento de ensino e coordenação de curso durante as reuniões de pais e mestres.

XI – planejar, coordenar e realizar as reuniões pedagógicas.

XII – participar do conselho de classe, propondo sugestões e adotando os procedimentos necessários visando à qualidade do processo-ensino aprendizagem, em relação a: rendimento escolar, dificuldade de aprendizagem, formação continuada de professores, metodologias de ensino, tipos de avaliação e outros.

XIII – atender e orientar família em relação ao desempenho escolar do discente.

XIV – planejar ações junto com a coordenação de curso visando à integração, participação e envolvimento do corpo discente nas atividades propostas pelo IFRR.

XV – incentivar e acompanhar o processo de planejamento e realização de atividades acadêmicas externas como: visitas técnicas, atividades de campo, comunitárias e outras.

XVI – participar das comissões responsáveis pela elaboração, avaliação e reformulação das propostas curriculares dos cursos.

XVII – elaborar, assessorar e executar projetos de ensino, pesquisa e extensão.

XVIII – assessorar a gestão dos campi – Pró-Reitorias no processo de planejamento institucional.

Essa mesma resolução, no Capítulo II, Artigo 2º, apresenta que a Equipe Técnico-Pedagógica tem a seu encargo a articulação dos vários segmentos da comunidade escolar, de forma a viabilizar o desenvolvimento da Proposta Político-Pedagógica, através do desdobramento das ações previstas no Plano Anual do Setor Pedagógico do Campus e da Pró-reitora de Ensino do IFRR. O trabalho pedagógico compreende todas as atividades teórico-práticas desenvolvidas pelos

profissionais do estabelecimento de ensino para o desenvolvimento do processo educativo escolar.

Assim, expõe o Artigo 3 da Resolução 243 do CONSUP que as atribuições da Equipe Técnico-Pedagógico são:

I – assessorar Diretorias/Departamento de Ensino, as Pró-Reitorias e demais setores ligados tanto ao ensino quanto ao planejamento, orientação, e avaliação de atividades e ações que assegurem a regularidade do desenvolvimento do processo educativo.

II – assessorar na elaboração de normas e procedimentos para a confecção de materiais didático-pedagógicos em articulação com os demais setores envolvidos no processo educacional.

III – assessorar as comissões responsáveis pela elaboração, avaliação e reformulação das propostas curriculares ofertadas no IFRR.

IV – colaborar com o planejamento e definição de metas que visem reduzir os índices de evasão e retenção para melhoria de ensino aprendizagem.

V – elaborar, assessorar e executar projetos de ensino, pesquisa e extensão.

VI – realizar trabalhos estatísticos específicos atinentes ao ensino, pesquisa e extensão.

VII – realizar estudos que viabilizem a melhoria da qualidade ensino, da pesquisa e da extensão no IFRR.

VIII – analisar e emitir parecer de Planos de Cursos e Planos de Ensino dos Cursos, FIC, Técnicos, Graduação e Pós-Graduação das unidades de ensino e outras matérias atinentes ao ensino, pesquisa e extensão.

IX – analisar e emitir parecer acerca das propostas do Calendário Escola/Acadêmico do Campus.

X – participar da elaboração de editais de seleção relacionados aos programas e projetos no âmbito do ensino, pesquisa e extensão.

XI – participar da elaboração de regulamento e procedimentos norteadores no âmbito de ensino, pesquisa e extensão.

XII – monitorar e acompanhar as políticas de ensino, pesquisa e extensão nas unidades de ensino.

XIII – participar da elaboração Macro Projeto Institucional do ensino, da pesquisa e da extensão.

XIV – participar das comissões pela elaboração, avaliação e reformulação e das propostas curriculares dos cursos.

XV – executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional (CONSUP, 2015, p. 03).

No Capítulo III, Artigo 4º da mesma resolução 243 do CONSUP, são apresentadas como sendo atribuições do(a) Coordenador(a) de Curso:

I – ter conhecimento e domínio da organização didática do IFRR e zelar pelo seu cumprimento;

II – conhecer e colaborar na operacionalização do projeto pedagógico/plano de curso;

III – acompanhar os discentes e emitir parecer técnico em relação a: trancamento, cancelamento, renovação, reabertura de matrícula, pedido de mudança de curso, de turno ou turma, aproveitamento e dependência de componentes curriculares, transferências internas e externas e provas de segunda chamada.

IV – colaborar na elaboração e zelar pelo cumprimento do calendário escolar em relação a: cumprimento dos dias letivos, total de aulas ministradas, cumprimento de prazos, desenvolvimento e execução de atividades.

V – acompanhar junto à diretoria/coordenação de ensino as atividades docentes em relação a: cumprimento de horário das aulas, assim como, dependência e reforço, faltas, frequências, substituições, atrasos e entregas de diários devidamente preenchidos.

VI – fazer a previsão de necessidade de pessoal docente, material de consumo e didático para o curso/módulo/série, equipamento para os laboratórios, em tempo hábil para que o departamento de ensino possa tomar as providências cabíveis.

VII – acompanhar o corpo discente e orientá-lo com relação a: disciplina, direitos e deveres, regularização da vida escolar, progresso acadêmico, situação de dependência de estudos.

VIII – cumprir o fluxo processual do IFRR para outorga de grau.

IX – acompanhar a CCS durante as atividades necessárias para a realização de solenidades de Outorga de Grau/Conclusão do Curso.

X – intermediar conflitos entre docentes e discentes, com apoio da CAES e do Setor Pedagógico;

XI – acompanhar a realização de avaliação de proficiência visando o aproveitamento de estudos, conhecimentos e experiências anteriores dos discentes.

XII – definir junto ao Setor de Estágio e corpo docente do curso as estratégias de acompanhamento dos discentes em estágio, bem como, indicar o docente orientador.

XIII – sugerir ao setor de convênios as empresas de novos convênios ou cancelamento dos já existentes.

XIV – articular junto ao colegiado do curso/corpo docente propostas para o oferecimento de novos cursos, de acordo com o itinerário formativo.

XV – acompanhar a assiduidade dos discentes às aulas principalmente nos inícios dos períodos letivos.

XVI – manter contatos com a família do aluno e/ou CAES problemas de ordem acadêmico e sociocultural.

XVII – promover, com os demais setores institucionais a integração, participação e envolvimento do corpo docente nas atividades acadêmicas, científicas e culturais pertinentes ao curso.

XVIII – registrar e informar CCS, em tempo hábil, os eventos e atividades relacionados ao curso para divulgação junto à comunidade escola interna e externa.

XIX – solicitar, quando necessária à realização de Conselho de Classe/Colegiados de Curso.

XX – incentivar e acompanhar o planejamento de atividades acadêmicas externas como: visitas técnicas, atividades de campo e comunitárias envolvendo discentes e docentes em função do desenvolvimento do currículo do curso.

XXI – promover reuniões específicas de colegiado de curso/corpo docente para avaliar o projeto pedagógico/plano de curso em execução com a finalidade de verificar a necessidade de atualização/reformulação.

XXII – receber e analisar os diários de classe e zelando e mantendo-os devidamente arquivados.

XXIII – coordenar junto ao corpo docente a elaboração do Plano Anual de Trabalho (PAT do Curso).

XXIV – assessorar e colaborar com o trabalho da diretoria departamento de ensino e demais coordenações vinculadas (CONSUP, 2015, p. 03).

Nesse sentido, observando os documentos citados, percebemos que diversas são as atribuições dos profissionais que compõem a Gestão Pedagógica de um dos Campi do Instituto Federal de Roraima. Concebemos, assim, o Supervisor como um intelectual importante no grupo de Gestão, porque sua práxis comporta as dimensões reflexiva, organizativa, conectiva e avaliativa (VASCONCELOS, 2013).

Vale destacar que a resolução 243 rege de forma geral os cinco campi existentes, distribuídos em todo Estado de Roraima, de forma que não ficam claras as particularidades e atribuições específicas de acordo com a realidade de cada campus. Esse fato pode contribuir para a construção da concepção homogênea desses âmbitos educacionais. Em razão disso, podemos inferir que os profissionais que atuam em determinada comunidade escolar enfrentam idênticos desafios.

No entanto, conhecer as necessidades dos campi de forma específica pode contribuir para a compreensão de que, embora o Instituto Federal seja uma única Instituição, tem campi localizados em municípios diferentes do Estado de Roraima, com particularidades e necessidades bastante peculiares. Há questões culturais, como é o caso das demandas indígenas e de alunos estrangeiros, realidades essas que se diferenciam entre os cinco *campi*. Há questões sociais diversas, advindas das próprias produções agrícolas da região, que mudam, inclusive, em virtude de aspectos climáticos, variáveis de município para município. Por todas essas diferenças, as práticas pedagógicas dos sujeitos que atuam nessas instituições devem estar em consonância com o item XVI do artigo 4º da resolução 243, que destaca como uma das atribuições do Coordenador de Curso a função de manter contatos com as famílias dos alunos e/ou CAES (Coordenação de Assistência Estudantil), a fim de obter ferramentas para

intervir especificamente nos problemas de ordem acadêmica e sociocultural. Atribuições dessa natureza são bastante pertinentes, principalmente quando nos referimos a uma instituição localizada numa área de fronteira, como é o Campus Amajari do IFRR.

As diversidades mencionadas somam-se à diversidade linguística no campus, uma vez que há estudantes não indígenas, indígenas de diferentes etnias como: a Wapichana, a Makuxi, a Ingarikó e a Taurepang, além de alunos venezuelanos. Alguns alunos falam espanhol, porque são naturais da Venezuela; outros são brasileiros de diferentes regiões e utilizam além do português as línguas indígenas maternas, como é o caso do Ingarikó. Assim, nesse contexto, aparecem múltiplos “sotaques” – aqueles próprios de cada idioma e os surgidos da relação de convívio –, expressões, e diversas formas de utilização das línguas. Isso significa dizer que a riqueza cultural é própria daquele campus e de sua gente, na cidade, nas relações que se estabelecem via trocas e pela diversidade dos convívios que lá acontecem.

A questão sociocultural, então, não é um problema, mas uma realidade que supõe compreender que existem aspectos sociais e culturais com características específicas que tornam o espaço singular, com necessidades e práticas diversas, requerendo um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem.

Os aspectos sociais e culturais são expressivos, uma vez que o espaço recebe diferenças étnicas, estrangeiros e outras populações do contexto roraimense, assim, há necessidades de práticas diversas requerendo um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem através de estratégias que podem partir tanto dos docentes, como da Gestão Pedagógica, numa perspectiva de ação coletiva. Nesses termos, sublinho que neste livro estou entendendo Gestão Pedagógica como o trabalho qualitativo que é realizado por Coordenadores de área, pela Direção de ensino e pela Coordenação pedagógica, em razão de que a instituição na qual a pesquisa se desenvolveu congrega uma proposta de ensino técnico e profissionalizante. Isso porque entendo que ofertar ensino técnico e profissional exige uma equipe de gestão multidisciplinar que vai além da figura do pedagogo. Todos, coordenadores, diretora e pedagogo,

trabalham juntos para gerir o pedagógico do Instituto Federal - Campus Amajari.

A partir do referencial teórico que ampara este trabalho, entendemos que deve haver um movimento que identifique as necessidades da instituição escolar e crie estratégias para delinear um trabalho que contemple as especificidades da comunidade que acolhe.

Especificamente, em relação às escolas de zona de fronteira, Pereira (2009) afirma que:

Escolas de Fronteira carregam inúmeras tarefas sociais, desde a preocupação com a problemática da identidade cultural (tradições, línguas) dos estudantes, mas, sobretudo a preocupação em criar condições de valorização e respeito entre todos, autóctones e migrantes, de forma que nos eu interior se contemple a pluralidade e a integração. O grande desafio da escola na fronteira é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola como local de diálogo, de convivência, é espaço privilegiado para o reconhecimento e respeito aos valores culturais que são valores universais, e as questões da diversidade cultural ao serem tratadas como ética universal possibilita um trabalho ético na educação (PEREIRA, 2009, p. 62).

Em seus escritos, a autora oportuniza refletir a respeito de escolas com localizações *transfronteiriças*, como espaços promotores de conhecimentos técnico-científico, em que a convivência com as diversas culturas se constitua numa prática coordenada e organizada de forma propositiva por todos que estão empenhados em contribuir com o desenvolvimento qualitativo da escola. Nesse mesmo sentido, Canen e

Canen (2005) afirmam que a identidade institucional em uma perspectiva multicultural deve contemplar a visão dos diversos atores e grupos que a compõem e que configuram sua rede de significados culturais.

O trabalho do profissional da Gestão Pedagógica, por prolongados anos, foi considerado como unicamente aquele que se ocupava de supervisionar os professores. A discussão que se apresenta neste livro pretende superar – ou contribuir para essa superação – esse estereótipo, afirmando que gerir o Pedagógico é juntar forças com outros profissionais que atuam na instituição. Assim, queremos lançar reflexões sobre as práticas pedagógicas dos profissionais de Gestão Pedagógica que atualmente desenvolvem seus trabalhos em diferentes contextos, sempre com o objetivo de contribuir positivamente com o trabalho pedagógico da escola.

A imagem do Gestor como aquele que supervisiona talvez se deva ao fato de que, de acordo com Almeida (2010, p. 23), a Supervisão Escolar teve sua origem histórica a partir da função supervisora, exercida pelo gerente de fábrica sobre os trabalhadores. Naquele contexto, a supervisão pautava-se na necessidade de controlar o processo de trabalho por meio da separação entre as tarefas de concepção e de execução, visando a reduzir ao máximo os custos e ampliar a produtividade. De certa forma, esse ideal foi transposto para a instituição escolar. Nas palavras de Almeida:

Na escola o profissional de supervisão escolar, em sua origem, exercia a função de controle sobre o trabalho executado pelo professor, ou seja, cabia ao supervisor, como a própria denominação sugere “supervisionar o trabalho docente”. O supervisionar escolar era aquele profissional responsável por visitar os livros de chamada/frequência dos alunos de cada série, turma e área do conhecimento; tinha a responsabilidade de “cobrar” os planejamentos dos professores e etc (ALMEIDA, 2010, p. 26).

Ratificando essa discussão sobre a constituição histórica da função de quem gere o pedagógico, Santos (2012) explica que a supervisão (nomeação antiga do Gestor pedagógico), implantou-se no Brasil no período da Primeira República (1889-1930), sob a nomenclatura de inspeção escolar, tendo como área de atuação o ensino primário, e como objetivos controlar e fiscalizar as ações dos professores sob o ponto de vista administrativo, interessando-se mais pelo cumprimento das leis do ensino, pelas condições físicas e estruturais dos prédios escolares, pela situação legal dos professores e pela realização de festejos de datas cívicas comemorativas do que pela melhoria do processo de ensino-aprendizagem e da prática pedagógica dos docentes. Isso explica muito do que temos como sendo, de modo geral, a atribuição do Gestor.

No que tange ao universo escolar, as características que marcavam a ação supervisora tinham como base a tarefa de tomada de decisões, bem como o controle do processo de ensino-aprendizagem, enquanto o professor era visto como responsável pelas tarefas de execução. Atualmente, a partir da implementação da LDB (9.394/1996), dentre as mudanças próprias que ocorreram quando da implementação da lei, como as transformações sócio-históricas pelas quais vem passando o Brasil, de modo específico, e o mundo, de modo geral, muitas concepções relativas ao fazer pedagógico em instituições escolares têm acontecido.

Na atualidade, o trabalho acontece de maneira menos opressora e mais colaborativa, é justamente por esse motivo que insistimos neste livro que a gestão é um somar de esforços de diferentes profissionais na escola. Embora a nomenclatura de supervisor seja ainda utilizada no texto da LDB para se referir a quem coordena o trabalho pedagógico, o documento da lei apresenta novas formas de conceber as funções desses profissionais, longe daquela imagem de quem unicamente fiscaliza o trabalho dos professores. O texto sinaliza afazeres e deixa ver profissionais que coordenam o trabalho pedagógico, tal como se lê na Resolução 243 do IFRR/2015.

Ao encontro do que lemos no citado documento, Almeida (2010, p. 15) explica que:

O trabalho pedagógico, por sua vez, constitui-se em um conjunto de práticas sociais intencionalmente sistematizadas de formação humana, que ocorre nas relações sociais de acordo com cada fase específica de desenvolvimento das formas produtivas numa determinada sociedade.

Assim, em seu dizer, a autora abre caminhos para refletir a respeito da importância do trabalho pedagógico nas instituições escolares. Nesse sentido, podemos entender o trabalho do Gestor Pedagógico como um trabalho exercido com profissionalidade, de forma sistematizada, capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento qualitativo da instituição em que atua. Essa prática não está somente na figura do pedagogo, mas sim se espalha por profissionais como os coordenadores de área, a diretora de ensino e a equipe pedagógica como um todo.

Esclarecidas essas questões, no capítulo seguinte, passamos à descrição da pesquisa, explicando como se construiu o objeto de estudo. Desse modo, apresentamos os processos metodológicos percorridos.

CAPÍTULO 2

A Pesquisa

A PESQUISA

Para compreender a complexidade do contexto cultural em que se desenvolveu a pesquisa, é necessário levar em consideração que Roraima é o estado que tem a maior concentração de população indígena do país, cerca de 13%. Amajari, lócus da pesquisa, tem a área urbana totalmente contornada por comunidades indígenas. Assim, é forte a presença de roraimenses indígenas nas escolas. Em números proporcionais, em Roraima, segundo o IBGE (2010), 49.637 pessoas – de um total de 450.479 habitantes – declararam-se indígenas.

Em se tratando da região Norte, os estados de Roraima e Amazonas são os que possuem municípios com maior proporção de população indígena do país. No caso específico de Roraima, a maior concentração está localizada no município de Uiramutã, onde 88,1% da população é indígena; seguido pelos municípios de Normandia (56,9%), Pacaraima (55,4%) e Amajari (53,8%). No território roraimense, existem 32 Terras Indígenas, são elas: Ananás, Anaro, Aningal, Anta, Araçá, Barata, Livramento, Bom Jesus, Boqueirão, Cajueiro, Canauanim, Jabuti, Jacamim, Malacacheta, Mangueira, Manoa/Pium, Moskow, Muriru, Ouro, Ponta da Serra, Raimundão, Raposa Serra do Sol, Santa Inez, São Marcos, Serra da Moça, Sucuba, Tabalascada, Trombetas/Mapuera, Truaru, Waimiri-Atroari, Waiwái e Yanomami (FUNAI, 2017).

Em razão da diversidade cultural que existe no estado de Roraima, é oportuno pesquisar se as instituições de ensino possuem orientações e ações específicas para contemplar tal interculturalidade. Nesse sentido, voltando o olhar para o Instituto Federal, Campus Amajari, queremos averiguar quais são as propostas de Gestão Pedagógica para atender às demandas da comunidade escolar.

1. Objetivos da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as características do trabalho da Gestão Pedagógica em uma escola técnica do Instituto Federal

de Roraima (IFRR), do Campus Amajari, região de fronteira Brasil/Venezuela, buscando compreender como tal função se constitui nessa instituição e quais desafios atravessam suas práticas no cotidiano escolar.

Complementando o objetivo geral deste livro, foi identificado um tripé de objetivos específicos, os quais estão apresentados pelas seguintes assertivas:

1. Caracterizar o perfil profissional da Gestão Pedagógica de um Instituto Federal localizado em região de fronteira;
2. Identificar, junto aos participantes da pesquisa, os desafios vivenciados pelos profissionais que atuam na Gestão Pedagógica dessa instituição, que apresenta uma ampla diversidade cultural;
3. Detectar a existência de atitudes e práticas específicas para a atuação desses profissionais, relacionadas à interculturalidade presente no Campus Amajari.

2. Justificativa

No que diz respeito ao trabalho da Gestão Pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem em instituições escolares, esta pesquisa é oportuna porque propõe refletir acerca das características desse processo. Além disso, frente à preocupação com o baixo número de pesquisas existentes sobre questões culturais e pedagógicas específicas de instituições fronteiriças, esta pesquisa configura uma importante oportunidade para compreender questões que envolvem o fazer da Gestão Pedagógica. Assim, esperamos contribuir com estudos científicos no que diz respeito ao processo de Gestão Pedagógica, tendo em vista o entendimento de que esse fazer não compete somente ao pedagogo, mas à equipe envolvida nas questões pedagógicas da instituição. Portanto, a edificação deste livro responde a uma lacuna científica, abrindo precedentes para subsidiar investigações futuras, já que a problemática do

trabalho da Gestão Pedagógica em contextos transfronteiriços é a realidade de diversas instituições em diferentes regiões do País.

Ademais, esta pesquisa justifica-se por contribuir para a reflexão acerca das práticas pedagógicas realizadas pelos profissionais da instituição em que a pesquisadora está inserida e assim ser um instrumento fornecedor de dados para a discussão de problemáticas específicas da escola. Nesse sentido, pode também fornecer resultados e sugestões que, em alguma medida, resultem em mudanças – caso necessário – nas práticas realizadas no grupo pedagógico observado.

Quanto às motivações em relação à escolha da instituição para a realização da pesquisa sobre a problemática dos desafios da gestão pedagógica e as relações existentes entre o trabalho pedagógico e a interculturalidade no Instituto Federal de Roraima - Campus Amajari, podemos citar a localização geográfica da escola e aquilo que essa localização apresenta em termos de interação sociocultural diversificada, por se tratar justamente do encontro geográfico de dois países e do intercâmbio de suas culturas. Nesse sentido é que se justifica investigar cientificamente o fazer da Gestão Pedagógica. Entender os modos de agir institucionais é entender como o ambiente de ensino e aprendizagem está sendo pensado, construído e vivido.

Além da necessidade da realização de estudos que investiguem essas problemáticas na região de fronteira Brasil-Venezuela, esta pesquisa pretende trazer à tona discussões para a construção de uma escola inclusiva. Ademais, configura-se como uma oportunidade para repensar o trabalho pedagógico realizado em escolas técnicas com características peculiares como o Instituto Federal de Roraima, no Campus Amajari.

3. A paisagem da pesquisa

A história de Roraima está fortemente ligada ao Rio Branco, por onde chegaram os primeiros colonizadores portugueses. O Vale do Rio Branco sempre foi cobiçado por ingleses e neerlandeses, que adentraram no Brasil através do Planalto das Guianas em busca de índios para serem escravizados. Pelo território da Venezuela, os espanhóis também

chegaram a invadir a parte norte do rio Branco e do rio Uaricoera. Os portugueses derrotaram e expulsaram os invasores e estabeleceram a soberania de Portugal sobre a região de Roraima e de parte do Amazonas.

Roraima dispunha em 2009 de uma rede de 585 escolas de ensino fundamental: 322 estaduais, 252 municipais, 10 particulares e 1 pública federal. O corpo docente era constituído de 4.842 professores, sendo que 2.952 trabalhavam nas escolas públicas estaduais, 1.627 nas escolas públicas municipais e 217 nas escolas particulares. Estudavam nessas escolas 86.547 alunos, 82.208 em escolas públicas e 4.339 em escolas particulares. O ensino médio foi ministrado em 100 estabelecimentos, com a matrícula de 17.512 alunos: 16.175 em escolas públicas e 1.337 em particulares.

Quanto ao ensino superior, destaca-se a Universidade Federal de Roraima (UFRR), a Universidade Estadual de Roraima (UERR) e o Instituto Federal de Roraima (IFRR). Há ainda estabelecimentos de Ensino Superior privados, tais como: a Faculdade Roraimense de Ensino Superior (FARES), a Faculdade Estácio Ameal, a Faculdade Cathedral e a Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil (FACETEN).

Foram registrados ainda 14.575 estudantes de ensino pré-escolar, divididos em 270 unidades de ensino. Dessas, 258 eram municipais, não existindo nenhuma estadual. No estado havia 857 professores de ensino pré-escolar. Em 2010 a taxa de analfabetismo no estado de Roraima era de 9,69%, colocando-o na 15ª posição entre os estados do Brasil por analfabetismo. Em porcentagens, 15,9% dos roraimenses são analfabetos funcionais. Isso faz da educação de Roraima a 13ª melhor educação do Brasil, com um Índice de Desenvolvimento Humano na área de 0,628. A última estatística informou que o estado possuía 450 prédios destinados a unidades de ensino público. Em 2013, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o estado roraimense alcançou nota de 5,0 pontos, sendo superior à média nacional, e se configurando na 16ª posição nacional.

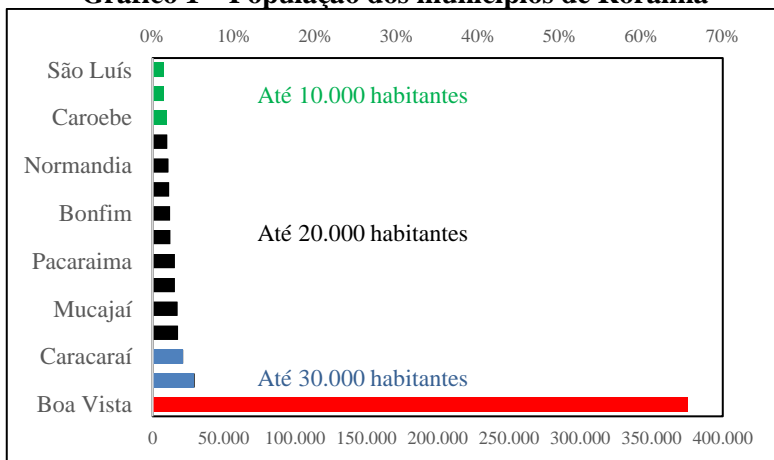
Em termos comparativos nacionais, observa-se que o estado de Roraima é o menos populoso do país, com um total de 576.568 habitantes,

segundo estimativas de 2015 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018). É também o que apresenta a menor densidade demográfica da Federação, com 2,01 habitantes/km². Sua economia é baseada principalmente no setor terciário em função, tanto, do peso da *economia do contracheque* direta e indiretamente ligada à Administração Pública, quanto, ao peso do tamanho da capital, Boa Vista, em relação aos demais 14 municípios do interior.

A cultura de Roraima apresenta forte influência indígena. É marcada também pela influência dos colonizadores e dos mestiços que habitam e habitaram a região. O artesanato é um dos marcos centrais da cultura. Os Ianomâmi – grupo indígena do estado – produzem diversos produtos artesanais, como cestas, leques, joias e redes. Muitos desses materiais são comercializados na Feira de Artesanato de Roraima, sediada em Boa Vista, capital do estado.

No que tange à divisão do estado, Roraima possui 15 municípios, os quais são identificados no gráfico 1 em termos de hierarquização populacional de acordo com estimativas do IBGE de 2018, demonstrando acentuada concentração populacional na capital, Boa Vista (65%).

Gráfico 1 – População dos municípios de Roraima



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: IBGE (2018).

No contexto de forte concentração população na capital, Boa Vista (65%) em contraposição a um baixo adensamento populacional nos 14 municípios do interior do estado (35%), observa-se que o município de Amajari ocupa a 8ª posição como maior município, totalizando 12.394 habitantes, com uma população residente predominantemente rural, seguindo a tendência dos demais municípios do interior, claramente dependentes do Setor Terciário (Administração Pública) e do Setor Primário (Agropecuária).

4. Município de Amajari

Amajari é um município do norte do estado de Roraima. Sua população estimada em 2016 era de 12.394 habitantes e a área de 28.472 km², o que resulta numa densidade demográfica de 0,2 habitantes/km². Seus limites são a Venezuela, a oeste e norte; Pacaraima, a leste; Boa Vista, a sudeste; e Alto Alegre, a sul.

Amajari foi formado da união de várias vilas. A Vila Brasil foi definida como sede municipal, sendo elevada, posteriormente, à categoria de cidade. O acesso a ela dá-se parte pela BR-174 e parte pela rodovia estadual RR-203, ambas asfaltadas e em boas condições de tráfego, totalizando 158 km da capital Boa Vista.

Os principais rios do município são o Uraricoera, o Parimé e o Amajari (esse último dá nome à cidade). O município tem como produtos principais na área de cultivo o milho, a mandioca, a banana, a cana-de-açúcar e o arroz. Possui bom potencial para a produção de culturas permanentes, um exemplo disso é o café.

Quanto ao turismo, destacam-se a Serra do Tepequém, a região das cachoeiras do Ereú e sua natural fauna e flora. Além dessas, as principais atrações turísticas são: a Reserva Biológica Ilha de Maracá e a Estância Ecológica Sesc Tepequém. A reserva é a primeira estação ecológica do país e terceira ilha fluvial em superfície do planeta, só perde para Marajó e Bananal. Possui grande diversidade biológica e populações endêmicas de fauna e flora. A visitação só é permitida com a autorização do Ibama. O acesso é pela RR 205 (asfaltada). Localizada no topo da Serra do Tepequém, a Estância Ecológica Sesc Tepequém.

5. Breve histórico da instituição pesquisada

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) é originário da extinta Escola Técnica, implantada, informalmente, em outubro de 1986. Iniciou suas atividades em 1987 com os Cursos Técnicos em Eletrotécnica, com 105 estudantes, e Edificações, com 70 estudantes. Por meio do Decreto nº 026 (E), de 12 de outubro de 1988, o Governo do então Território Federal de Roraima criou a Escola Técnica de Roraima. O Parecer nº 26/89 do Conselho Territorial de Educação (CTE-RR), de 21 de dezembro de 1989, autorizou e reconheceu a Escola, aprovou o seu Regimento Interno e as grades curriculares dos cursos por ela ministrados e tornou válido todos os atos escolares anteriores ao Regimento.

Por força da Lei Federal nº 8.670, de 30 de junho de 1993, foi criada a Escola Técnica Federal de Roraima (ETFRR). Em 1994, iniciou suas atividades nas instalações físicas da Escola Técnica Estadual. Com 74% de seus servidores redistribuídos do quadro de pessoal do extinto Território Federal de Roraima, incorporou ao seu patrimônio a rede física (prédio institucional), materiais e equipamentos e absorveu todos os estudantes matriculados naquela escola nos cursos de Edificações e Eletrotécnica.

A partir dessa data, a Escola iniciou um Programa de Expansão de cursos e do número de vagas, implantando novos cursos em diferentes níveis: Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série (descontinuado a partir de 1996) –, e o Ensino Médio Técnico em Agrimensura e Magistério em Educação Física, totalizando, naquele ano, 17 turmas e 406 estudantes. Em dezembro de 1994, por meio da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro, publicada no Diário Oficial da União nº 233, de 9 de dezembro, Seção I, foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que passou a transformar as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). A ETFRR foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima somente em 2002, por meio do Decreto Federal de 13 de novembro.

Com a transformação dessa Instituição em CEFET-RR, a comunidade interna preparou-se para fazer valer o princípio da verticalização da Educação Profissional, oferecendo cursos

profissionalizantes de nível básico, técnico e superior. O Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo foi o primeiro a ser implantado e teve sua proposta vinculada à transformação da ETFRR em CEFET-RR. Em 2005, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, instituiu o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país, promovendo a implantação de Unidades Descentralizadas – UNED's em diversas unidades da Federação, sendo o CEFET-RR contemplado na fase I, com a UNED Novo Paraíso, no município de Caracaraí, região sul do Estado.

As atividades pedagógicas na UNED Novo Paraíso tiveram início em agosto de 2007 com 172 estudantes matriculados no Curso Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio, incluindo uma turma com 22 estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Em 11 de novembro de 2007, a UNED de Novo Paraíso foi inaugurada, com a presença in lócus do Ministro da Educação, Fernando Haddad.

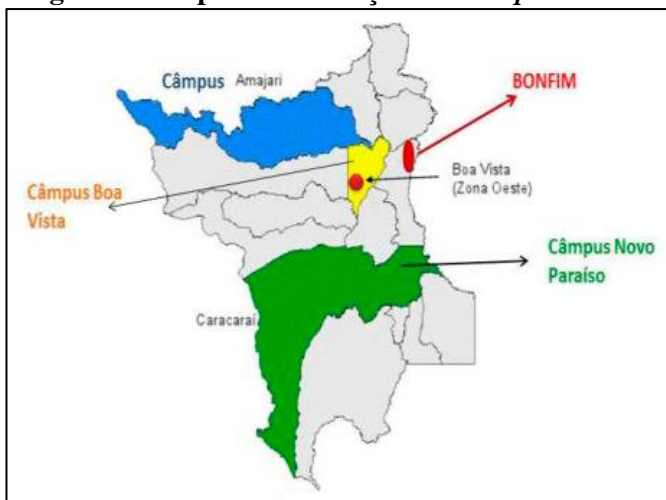
Na fase II, o CEFET-RR foi contemplado com o Campus Amajari, localizado na região norte do Estado, município de Amajari, que iniciou suas atividades atendendo a 70 estudantes matriculados no Curso Técnico em Agricultura, funcionando provisoriamente no espaço físico da Escola Estadual Ovídio Dias, mediante parceria firmada com a Secretaria Estadual de Educação. Em setembro de 2012, o Campus Amajari foi oficialmente entregue à comunidade e, em dezembro de 2012, foi inaugurado pela Presidenta da República, Dilma Rousseff, em solenidade realizada no Palácio do Planalto.

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei Federal nº 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e mudou a denominação das unidades passando de UNED para Campus. O IFRR foi criado por essa lei mediante a transformação do CEFET-RR em Instituto Federal. Em 2010, foi lançada a fase III do plano de expansão da Rede Federal e o IFRR foi contemplado com mais uma unidade, o Campus Zona Oeste.

Atualmente, o IFRR está estruturado com uma Reitoria, quatro *Campi* e um *Campus Avançado*, os quais estão distribuídos em distintos

municípios do Estado findando potencializar a capilaridade educacional (figura 1).

Figura 1 - Mapa de localização dos *campi* do IFRR



Fonte: Brasil, MEC/SETEC. Adaptações próprias.

A estruturação das diferentes unidades do IFRR no estado de Roraima obedeceu a distintas lógicas de periodização, conforme liberação de recursos existentes por parte do Governo Federal, o que repercutiu em fases de construção e implementação de cada campus:

- a. *Campus Boa Vista* – Fase de expansão prévia a 2003, localizado na região central do estado, em Boa Vista. Tem como referência, para o desenvolvimento de suas atividades, os municípios de Boa Vista, Bonfim, Cantá, Normandia, Alto Alegre, Mucajaí e Iracema;
- b. *Campus Novo Paraíso* – Fase I, localizado na região sul do estado, tem como referência para o desenvolvimento de suas atividades os municípios de Caracará, Cantá, São Luiz, São João da Baliza,

Caroebe e Rorainópolis, com expansão entre os anos de 2003-2010;

- c. *Campus Amajari* – Fase II, localizado na região norte do estado, tem como referência para o desenvolvimento de suas atividades os municípios de Amajari, Pacaraima, Uiramutã e Alto Alegre, tendo expansão entre 2011 e 2012;
- d. *Campus Zona Oeste de Boa Vista* – Fase III, localizado na zona oeste da cidade de Boa Vista, com fase de construção e implantação entre 2013 e 2014;
- e. *Campus Avançado do Bonfim* – Fase III, localizado no município de Bonfim, com fase de construção e implantação entre os anos 2013 e 2014.

Nos dias atuais, o IFRR caracteriza-se como uma instituição autárquica integrante do Sistema Federal de Ensino, composta por diferentes *campi*, estando vinculado ao Ministério de Educação e supervisionada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), com sede e foro na cidade de Boa Vista e atuação no Estado de Roraima.

São objetivos do IFRR: ministrar educação profissional, técnica de nível médio, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, cursos de graduação; realizar pesquisas e desenvolver atividades de extensão, além de oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização e cursos de pós-graduação *stricto sensu* de Mestrado e Doutorado.

6. Lócus da Pesquisa-Instituto Federal de Roraima, Campus Amajari

O IFRR/Campus Amajari teve seu funcionamento autorizado pela Portaria nº 1366, de 06 de dezembro de 2010 do Ministério da Educação, publicada no Diário Oficial da União nº 234 de 08 de dezembro 2010,

iniciando suas atividades em 08 de dezembro de 2010, dentro dos pressupostos do Plano de Expansão da Educação Tecnológica.

O Campus Amajari, localizado a 156 km da capital, Boa Vista, foi implantado em local que permite o acesso à população da sede do município, dos produtores rurais oriundos de áreas de assentamentos rurais e das comunidades indígenas. Foram realizadas em 2008 três Audiências Públicas – na sede do município, na Vila Trairão e na Comunidade Indígena Três Corações – com o objetivo de apresentar o projeto de implantação e ouvir a população quanto aos cursos a serem ofertados. Em 2009, já como IFRR/Campus Amajari, foram realizados levantamentos sobre informações socioeconômicas, educacionais e produtivas da região por meio de visitas às escolas municipais e estaduais e às propriedades rurais.

Figura 1 - Vista Panorâmica do IFRR, Campus Amajari



Fonte: IFRR, Campus Amajari.

Em 22 de maio de 2010, foi realizado o lançamento da Pedra Fundamental do Campus Amajari, cerimônia em que os presentes registraram suas perspectivas do futuro para a região de Amajari. Esses registros foram lacrados em uma caixa de intenções que será aberta no 5º aniversário do Campus. Pautado no retrato da região, em 2010, começa a ser elaborado o Plano de Curso Técnico em Agricultura, subsequente ao Ensino Médio, para ser ofertado no segundo semestre. Em julho, aprovado

pelo Ministério da Educação, iniciam-se os trabalhos no Projeto de Estruturação de Hortas Orgânicas nas comunidades do Amajari, iniciativa de implantação de Núcleos de Estudos em Agroecologia – NEAGRO. Em setembro, ainda em instalações provisórias, na Escola Estadual Ovídio Dias de Souza, o Campus Amajari iniciou suas atividades acadêmicas, ofertando 70 vagas para o curso Técnico em Agricultura – Subsequente ao Ensino Médio (diurno e noturno, com retornos aos sábados para as atividades práticas).

Ao final de 2011, o Campus Amajari passa a sediar o Núcleo de Pesquisa Aplicada à Pesca e Aquicultura – NUPA/Norte 06 do IFRR, realizando levantamento de dados sobre o perfil dos pescadores e consumidores de pescado da região. As primeiras turmas na modalidade Integrada ao Ensino Médio do Curso Técnico em Agricultura são ofertadas em 2012, sendo que das 140 vagas oferecidas, 70 foram em regime de Alternância.

Em meados de julho, o IFRR/Campus Amajari retorna às aulas na sede própria, ainda em fase final de construção. A solenidade de inauguração do novo edifício acontece em 28 de agosto de 2012, durante as comemorações de 19 anos do IFRR. Ainda em 2012, por meio do Programa Mulheres Mil, 100 mulheres oriundas das Comunidades Indígenas do Aningal, Cajueiro, Guariba, Juraci, Mangueira, Mutamba, Ouro, Santa Inês, Três Corações e Urucuri iniciaram o curso de Produção e Beneficiamento de Frutas e Hortaliças. O foco do curso foi a produção de molho de pimenta a partir de receitas indígenas, agregando-se o conhecimento técnico.

Em 2013, o Campus Amajari oferta o curso Técnico em Agropecuária (Integrado ao Ensino Médio e Subsequente), e pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC os cursos de Apicultor, Auxiliar Administrativo e Operador de Computador.

Em 18 de novembro de 2014, iniciaram as aulas da primeira turma de um novo curso no Campus Amajari, Técnico em Aquicultura da modalidade Subsequente. No IFRR/Campus Amajari é ofertada uma formação técnica e tecnológica, em que os estudantes adquirem

conhecimentos e desenvolvem habilidades para que, ao concluir seus estudos, estejam preparados para o mercado de trabalho e para trilhar os próximos níveis educacionais. Com base nesses princípios, a instituição procura preparar os estudantes para serem membros responsáveis e atuantes da sociedade. Para tanto, realiza ainda ações junto à comunidade por meio de seus Núcleos (NEAGRO e NUPA – Norte 06) e de projetos de Extensão e Pesquisa, envolvendo estudantes, servidores do IFRR e de instituições parceiras.

No Campus Amajari, são ofertados os Cursos Técnicos em Agricultura, Aquicultura e Agropecuária, nas modalidades integrado, subsequente e concomitante⁴. O Campus também oferece o Curso Técnico em Agricultura no regime de Alternância⁵ – internato pleno – para a comunidade indígena. Além dos cursos regulares, são ofertados também Cursos de Qualificação Profissional de Formação Inicial e Continuada – FIC, Cursos do Programa Mulheres Mil e do PRONATEC. Atualmente o IFRR atende a um total de 610 alunos. A seguir, apresentamos uma Tabela que mostra o quantitativo de alunos por curso e por modalidade.

⁴ A modalidade integrado é aquela em que o aluno cursa, ao mesmo tempo, o Ensino Médio e o Técnico na mesma instituição de ensino. A modalidade subsequente é aquela destinada a alunos que possuem o Ensino Médio completo, independentemente da instituição onde foi cursado. O curso técnico de nível médio concomitante ou subsequente é oferecido a quem já concluiu o Ensino Fundamental e tenha concluído ou esteja cursando, no mínimo, o segundo ano do Ensino Médio.

⁵ Os cursos em regime de Alternância acontecem na seguinte forma: na escola, os alunos alternam períodos de duas semanas na instituição com uma ou duas em casa. Enquanto estão na unidade, eles têm aulas das 7h30min às 12h e das 13h30min às 18h. Os alunos cursam as disciplinas regulares do currículo do Ensino Médio, além de outras voltadas à Agropecuária. Quando retornam para casa, devem desenvolver projetos e aplicar as técnicas que aprenderam em hortas, pomares e criações.

Tabela 1 - Quantitativo de alunos por curso e modalidade

AGROPECUÁRIA	QUANTIDADE DE ALUNOS
Integrado ao Ensino Médio Regular	176
Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância	46
Integrado ao Ensino Médio – EJA	6
Subsequente	14
Concomitante ao Ensino Médio	10
TOTAL	252
AQUICULTURA	QUANTIDADE DE ALUNOS
Integrado ao Ensino Médio Regular	65
Subsequente	11
Superior	49
TOTAL	125
AGRICULTURA	QUANTIDADE DE ALUNOS
Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância	4
Integrado ao Ensino Médio – EJA	5
TOTAL	9
EAD	QUANTIDADE DE ALUNOS
Curso Técnico em Cooperativismo	83
Curso Técnico em Informática	141
TOTAL	224
TOTAL GERAL DE ALUNOS	610

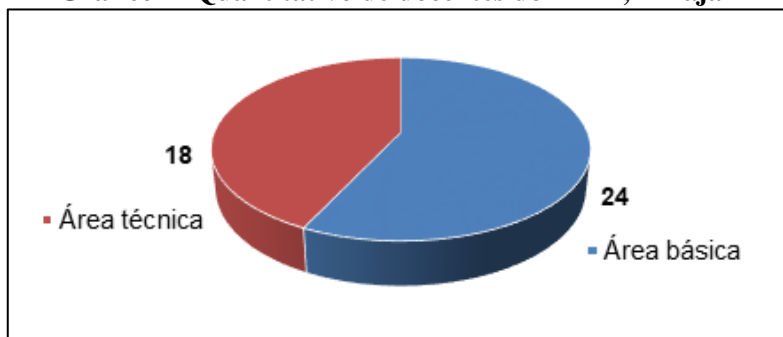
Fonte: Coordenação de registro acadêmico.

Para dar conta de sua demanda, o Campus Amajari conta com um quadro de pessoal constituído por 42 docentes, sendo 2 substitutos e 40 efetivos e 45 Técnicos-Administrativos, sendo todos efetivados. A área de atuação do IFRR se estende pela soma das áreas de abrangência de todos os seus Campi, o que significa dizer praticamente todo o estado de

Roraima. Destaca-se especialmente, através dos Campi Boa Vista e Amajari, o atendimento às comunidades indígenas.

Sobre o quantitativo de docentes, optamos em separar a equipe em dois grupos, os que atuam na área básica – que são professores formados em cursos de licenciaturas referentes às áreas comuns, tais como: Matemática, Sociologia, Física etc. – e atuam como professores de ensino de conteúdos da área básica de formação do Ensino Médio, totalizando um número significativo de 24 professores; e os da área Técnica – que são aqueles profissionais formados em Cursos de bacharelado – tais como: Zootecnia, Agronomia, Engenharia de Pesca etc. –, que atuam diretamente com o ensino da parte específica da formação técnica dos alunos, de acordo com o curso em que desenvolvem suas atividades.

Gráfico 2- Quantitativo de docentes do IFRR, Amajari



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: IFRR (2017).

Conforme o gráfico 2, quando analisado o quantitativo de docentes do IFRR no Campus Amajari, observa-se que houve um planejamento institucional nos processos seletivos dos docentes para a conformação de um quadro relativamente equilibrado de professores de distintas formações, uma vez que há 24 professores da área básica (57%) em comparação a 18 professores da área técnica (43%).

7. Um olhar sobre fronteira e “culturas” na contemporaneidade

A fronteira é um espaço que abrange muito mais do que questões geográficas de divisão de estados, de países e de nações. Essa temática certamente perpassa o entendimento do significado da cultura e da identidade, esse limite que separa e une ao mesmo tempo diferentes culturas – no caso específico da linha Brasil-Venezuela, onde está situada a escola que se observa na pesquisa. As questões arroladas neste tópico são importantes para compreender as entrevistas realizadas com os sujeitos, bem como as análises levadas a cabo por mim, amparadas pelo referencial teórico que sustenta esta pesquisa.

Opto por iniciar esta seção com a imagem de uma reportagem divulgada no jornal local de Boa Vista, capital de Roraima, a qual aponta como destaque a formação da primeira aluna estrangeira (venezuelana), a partir da conclusão do curso técnico na instituição lócus da pesquisa, o Instituto Federal de Roraima, Campus Amajari (figura 3).

Essa é uma linda imagem, que estimula e faz acreditar que a educação está se tornando acessível a quem precisa, independentemente de classe social, nacionalidade ou etnia. Esse fato leva a acreditar que a escola brasileira, de fato, pelo menos no exemplo da instituição observada, constitui-se como um espaço de inclusão.

Ao considerarmos a localização geográfica em que essa escola está inserida, percebemos a singularidade e a complexidade da diversidade cultural que ela abriga. Localizada numa linha de fronteira com outro país, a Venezuela, ela produz encontros diferenciados e múltiplos, distantes daqueles das escolas no interior dos territórios nacionais de cada país (Brasil e Venezuela). É importante pensar, no entanto, que a situação geográfica é apenas um dos fatores a ser levados em consideração numa escola de fronteira.

Inventada na Europa no século XIII, a fronteira surgiu com a função inicial de definir a distribuição de áreas entre Estados territoriais. No entanto, é possível compreender que a palavra nos remete a um extenso leque de significados, inclusive pelo fato do surgimento de discussões

recentes sobre tal temática, mostrando sua abrangência muito além das linhas que demarcam geograficamente uma fronteira.

Figura 2 - Reportagem sobre venezuelana concluinte de curso técnico no IFRR, *Campus Amajari*



Fonte: Jornal Folha de Boa Vista (2016).

No que diz respeito à organização dos limites territoriais, de acordo com Carneiro:

Alguns países estipulam em lei a extensão de suas faixas de fronteira, na América do sul, as faixas de

fronteira dos países abrangem algumas dezenas de quilômetros, sendo que a mais extensa de todas é a brasileira, com 150 km de largura, contados a partir do limite internacional (CARNEIRO, 2016, p. 21).

Para esse mesmo autor, na história da humanidade, a demarcação das fronteiras ocupa uma posição de destaque, tanto nos tratados de paz, como na convivência pacífica entre povos (CARNEIRO, 2016). No entanto, não há como negar a existência de conflitos, jogos de poder e até relações caracterizadas pela violência e convivências características e singulares que se estabelecem e são produzidas em localidades de fronteira. Lugar de tensão, a fronteira pode configurar fator de integração, na medida em que for uma zona de interpenetração mútua e de constante manipulação de estruturas sociais, políticas e culturais distintas (MACHADO, 1998).

De outro ponto de vista, as fronteiras entendidas socioculturalmente são descontinuidades maiores de natureza econômica ou étnica, às vezes visíveis no espaço (paisagem) e geralmente sensíveis no que tange a aspectos políticos. No entanto, os limites entre duas áreas socioculturais diferentes – de um ponto de vista linguístico, confessional ou socioeconômico – nem sempre são claros, sendo a evolução espacial dos idiomas um caso especial. As fronteiras linguísticas são objetos difíceis de entender, pois as línguas podem evoluir ou se sobrepor, haja vista que elas não são objetos claros (ROSIÈRE, 2007).

Essa é uma das questões que precisamos levar em consideração quando se analisa uma escola como o Campus do IFRR, Amajari, uma instituição em que diversas culturas se encontram, em que alunos venezuelanos, brasileiros indígenas e não indígenas, falantes do português, do espanhol e de outras línguas indígenas locais, interagem diariamente numa relação contínua. Nessa convivência, não se extingue a possibilidade do predomínio de uma língua ou outra – ainda que a língua portuguesa seja a falada pela maioria dos estudantes que compõem o quadro discente dessa escola. Nesse cenário múltiplo, acontecem relações de conflito que nos permitem reconhecer a existência de diversas percepções de homem e de mundo.

Conforme Raffestin (2005, p. 13), fronteira “não é uma linha, a fronteira é um dos elementos da comunicação biossocial que assume uma função reguladora. Ela é a expressão de um equilíbrio dinâmico que não se encontra somente no sistema territorial, mas em todos os sistemas biossociais”. Assim, entendemos que a fronteira suscita diversidade: de culturas, de etnias; é uma tessitura, um mosaico de questões.

A fronteira cultural é um lugar de encontro e contato com diferentes culturas. Essa fronteira “não possui muros e arames farpados que possam impedir o trânsito de ideias” e a ressignificação das identidades. Porém, é necessário não perder de vista que a aparente inovação pode trazer consigo a perpetuação de antigas práticas (BURKE, 2005, p. 161).

Tendo por base esses autores, entendemos que fronteira é mais um conceito do que uma demarcação física. Esse conceito é, nesses termos, atravessado por variadas problemáticas que deixam ver culturas e pontos de intersecção formados naquele local fronteiriço, que se torna realidade particular e característica da identidade de cada zona de fronteira. Assim sendo, as escolas de fronteira são espaços únicos e carregados de encontros culturais que se multiplicam em suas diferenças.

Nesses termos, coordenar o setor pedagógico em uma perspectiva intercultural implica pensar nos espaços de negociação e não apenas de tolerância com o diferente. Sublinhamos que a interculturalidade tem lugar quando duas ou mais culturas entram em interação para desenvolver múltiplas relações: de trabalho, de amizade, de parentesco, de nacionalidade, de profissionalidade, entre outras. Escolas de fronteira são espaços ricos nessas possibilidades de interculturalidade. Sobre esse conceito, Candau explica que:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos

sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – socioeconômica, política, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2013, p. 01).

A educação, a partir de um olhar inclusivo, pressupõe aceitar que as diferentes culturas não sobrevivem isoladas, o que ocorre é o inter-relacionamento entre elas. As palavras de Franco instigam a refletir sobre as funções da coordenação pedagógica de uma escola nesse contexto:

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos (FRANCO, 2008, p. 128).

Nesses termos, entendemos a Coordenação Pedagógica como uma ação política e estratégica permanente e continuada junto ao trabalho docente, cujas principais atribuições podem ser listadas em quatro dimensões, como aponta Piletti:

- a. acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b. fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;

- c. promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade, no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d. estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem (PILETTI, 1998, p. 125).

Apesar das dimensões apontadas, em uma escola com as características do Campus Amajari, essas ações pedagógicas precisam ser mergulhadas nos desafios das diferenças que os professores e alunos apresentam, não só no projeto político-pedagógico, mas no cotidiano de suas aulas, assim como em todas as suas práticas. Nesse cenário, Dantas (2007) aponta a necessidade de superação do modelo tecnicista⁶ pelo profissional, pois implica na maturidade pedagógica, sendo, portanto, fundamental articular teoria e prática, na perspectiva de novos saberes pedagógicos.

Se a característica intercultural está presente, não adianta somente teorizar sobre esse fato. O que vale são as iniciativas que se somam às teorias, no sentido de que a Gestão precisa averiguar o que os sujeitos

⁶ Segundo Luckesi (2003), o tecnicismo foi introduzido na educação brasileira na década de 1960, no decorrer do regime militar, através da implantação dos programas de desenvolvimento social e econômico “Aliança para o Progresso” e acordo “MEC-USAID”, frutos do convênio de cooperação firmado entre Brasil e Estados Unidos da América. A implantação do modelo tecnicista foi oficializada por meio da promulgação das leis federais 5.540/1968 e 5.692/1971, que, respectivamente, reformulou a educação superior e instituiu o ensino de 1º e 2º graus. O foco principal desta tendência pedagógica é produzir sujeitos capazes e eficientes para o desempenho de funções no mercado de trabalho. Ao valorizar as informações científicas, presentes nos manuais técnicos e de instrução, incumbe a escola de divulgar o modelo de produção capitalista, de forma a que o aluno internalize e seja bem treinado para inserir-se profissionalmente no sistema econômico vigente. A prática pedagógica encontra-se voltada para a aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais, cujo papel do professor é administrar as condições de transmissão de conteúdos, cabendo ao aluno executar o sistema instrucional previsto.

percebem como necessário para que a escola congregue e inclua. Isso é administrar com e para as pessoas. É um trabalho de dentro, que parte de seus integrantes, que adapta e transpõe os objetivos da instituição, do coletivo.

Assim, o trabalho pedagógico, bem como o trabalho de toda ação gestora em um espaço educativo, tem se caracterizado cada vez mais como um trabalho de sensibilidade coletiva do que deve ser feito para a realização de um trabalho efetivo com qualidade, não havendo mais espaço para tentativas de ações impostas de forma autoritária. Tampouco para cópias de práticas realizadas em outras realidades, práticas essas descontextualizadas da realidade que nos circunscreve e tem de ser permanentemente revista e ajustadas aos anseios daquele contexto.

Sobre a existência latente das diferenças culturais na escola de fronteira, há a necessidade de desenvolver uma pedagogia diferenciada nessas instituições, para isso Blanchot aponta que:

Fazer pedagogia significa procurar acolher o outro como outro e o estrangeiro como estrangeiro; acolher outrem, pois, em sua irredutível diferença, em sua estrangeiridade infinita, uma estrangeiridade tal que apenas uma descontinuidade essencial pode conservar a afirmação que lhe é própria. (BLANCHOT, 1969, p. 115.)

O fazer pedagógico em uma escola de fronteira pressupõe considerar que os diferentes vão se encontrar de formas diversas, tanto de modo previsível quanto imprevisível. Desse modo, esta pesquisa afirma que a Gestão Pedagógica comprometida com as diferenças é indispensável durante todo o processo educativo, desde o planejamento, o acompanhamento diário e a avaliação das práticas pedagógicas realizadas nesta instituição escolar.

Cultura é uma problemática que está diretamente relacionada à educação. É também considerado um termo polissêmico, amplo, instigador – que faz parte da minha caminhada tanto profissional como

pessoal. Cresci e até hoje resido em um estado fronteiriço, Roraima, com dois países diferentes (Venezuela e Guiana), no qual se falam diversas línguas, 14 línguas indígenas, inglês, espanhol e português, num total de 17 idiomas. Não somente os aspectos linguísticos, mas tantos outros aspectos das diversas culturas presentes em contextos transfronteiriços, permitiram-me sempre manter contatos com uma grande diversidade cultural, que me faz despertar para dar início a esta pesquisa focada em tal problemática.

No que diz respeito aos sentidos que podem ser atribuídos ao conceito cultura, considero pertinente a perspectiva de Velho, quando afirma:

Hoje em dia cultura faz parte do vocabulário básico das ciências humanas e sociais. O seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido que este dá às noções de homem culto e inculto. Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente, participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo, redes de significado que definem a própria natureza humana. Por outro lado, cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros (VELHO, 1994, p. 63).

Considerando a diversidade semântica do termo cultura e sentindo a necessidade de aprofundar mais sobre o tema em questão, ancoo minhas reflexões nos seguintes significados de cultura:

- a. Conjunto de práticas que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser não somente em família, como também por fazer parte de uma sociedade da qual é membro (TAYLOR apud LARAIA, 2004, p. 25).

- b. “Cultura é um sistema de símbolos e significados”.
(LARAIA, 2003, p. 63).

Laraia (2003) explica que os indivíduos pensam de acordo com a cultura em que foram criados. Ele afirma que numa mesma região podem existir diferentes culturas, por exemplo: a cultura exercida e praticada no Norte não é a mesma do Sul. Vários fatores corroboram para que seja assim, como o clima, a historiografia da formação, a composição das cidades, dentre outros. Longe de generalizações determinísticas, entendemos que a cultura, em seu caráter heterogêneo, implica construções sociais características. Essas dizem respeito a sua dinâmica, a suas combinações e a suas misturas, o que nos permite conceber a cultura no plural, a constante interação de elementos culturais.

De modo geral, na sociedade a existência de diferenças, ainda é pouco compreendida. Em virtude dessa reduzida compreensão, há preconceitos religiosos, linguísticos, no que diz respeito ao modo de vestir e de se alimentar. Mesmo sendo o Brasil um país notavelmente multicultural, esse fato não tem sido suficiente para diminuir preconceitos e situações diversas de intransigência.

Ainda sobre a compreensão desse termo polissêmico, Canclini propõe a seguinte abordagem:

Cultura abrange tanto os processos de produção, circulação e consumo de significações na vida social quanto os processos de regulação e de reelaboração de sentidos que resultam das relações entre diferentes sujeitos. Cultura não deveria ser grafada como um substantivo – ao entendimento de algo fixo, passível de domínio ou posse – mas como adjetivo como “o cultural”. Essa perspectiva permite pensar a cultura menos como propriedade dos indivíduos e dos grupos e mais como um recurso; permite entendê-la como um conjunto de aspectos que não estão fechados em si mesmos, mas que continuamente se produzem e mesclam-se – em redes instáveis de

relatos e de significados tramados cotidianamente pelos sujeitos em relações de poder (CANCLINI, 2005, p. 37).

Como os autores apresentam, a cultura é algo dinâmico, ou seja, muda com o tempo. Essas mudanças podem ser demoradas e até mínimas, mas ocorrem. As instituições sociais, como a família, a igreja e, em especial a escola, devem também ser um espaço para conhecimento e valorização dos diferentes tipos de culturas. Por isso, é necessário trabalhar na construção de uma escola inclusiva, em que as práticas pedagógicas sejam organizadas de forma que todos aqueles que integrem esses espaços percebam as diferenças étnicas e culturais não como um problema, mas como novas possibilidades de se pensar e de se fazer todo o processo pedagógico. Compreender que existem culturas diversas implica que sejam expostas práticas de Gestão e de docência diversificadas para cumprir a demanda de múltiplas necessidades. Nesse sentido, esta pesquisa pretende contribuir com os estudos do campo da educação, da cultura e da Gestão Pedagógica, numa perspectiva da educação intercultural.

7.1 Cultura Escolar: a constituição do Gestor Pedagógico numa Instituição de fronteira

Assim como outras instituições sociais, a escola desenvolve e reproduz uma cultura específica, ligada à própria origem da escola como instituição. Antonio Viñao (2002, p. 75) considera que a utilização progressiva da expressão “cultura da escola” veio demonstrar que a generalidade dos autores assume a existência de uma cultura escolar institucionalizada definida como “um conjunto de teorias e práticas sedimentadas no seio da instituição escolar ao longo do tempo” cuja apropriação e assimilação provoca em alguns docentes uma certa inércia, que se limita a reproduzir mecanicamente sem se questionar por que estão fazendo determinado trabalho.

Gómez (2013) também sublinha que a cultura da escola é a cultura dos professores como grupo social e como corpo profissional, ou seja, o recorte de possibilidades está muitas vezes embasado na visão deles. Essa perspectiva a caracteriza como o conjunto de valores, hábitos, formas de fazer, que determina e influencia o que os docentes consideram valioso no contexto profissional e nos modos politicamente corretos de pensar, atuar e se relacionar.

Nesta pesquisa, que não constitui um estudo acerca dos diversos estilos de docência, mas focaliza docentes que exercem função na Gestão Pedagógica, argumentamos que a Gestão significa trabalhar qualitativamente em prol do todo, desde o ponto de vista de diferentes papéis desempenhados na escola: Diretor, Coordenador de área ou Coordenador Pedagógico. Um aspecto importante a ser considerado sobre a instituição observada é que os atores sociais entrevistados exercem algum tipo de docência.

Assim, todos ministram aulas nos cursos técnicos ou tecnólogos que a instituição oferece, realizam diariamente um trabalho de organização, instrução, orientação e ensino de forma sistematizada a alunos e professores que fazem parte do quadro pedagógico da instituição. “No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (VEIGA, 2006, p. 468).

Docente é um termo relativo ao ensino, é o termo que designa o sujeito que ensina outros, independentemente do tema. Segundo Tardif (2002), os saberes docentes utilizados nas práticas em sala de aula apresentam especificidades, cuja importância circunscreve a figura daquele que o profere, na posição ocupada na instituição como mediador do processo cultural e na produção de saberes dos alunos.

Nessa mesma perspectiva, Tardif e Gauthier (2001) concebem a docência com um viés mais prático, pois consideram que o saber dos professores está assentado em uma racionalidade técnica da profissão. Consideram os professores capazes de agir, de falar e de pensar, pois, como são dotados de racionalidade, encontram formas para orientar a sua prática.

Podemos dizer que docência é a atividade em que o professor mobiliza e articula atitudes de colaboração, reflexão, pesquisa e crítica em contextos formativos, com o objetivo de mediar aprendizagens (IBIAPINA, 2004). Portanto, conceber a atividade de orientação pedagógica diária realizada pelos Gestores Pedagógicos como uma atividade docente, um trabalho de instrução e de ensino que influencia diretamente nos resultados de aprendizado dos discentes, é coerente com as reflexões observadas no decorrer da pesquisa.

Para fortalecer as discussões sobre esse tema, buscamos auxílio em Morgado (2005), visto que o autor explica que o maior problema das reformas educativas passa por desvalorizarem o poder da cultura instituída na escola para aceitar, adaptar e ou repudiar as inovações que lhe são propostas e que entram em conflito com as estruturas e os valores dominantes na instituição. Daí o fato de as mudanças superficiais serem facilmente alcançáveis, o que não acontece com mudanças nas estruturas e nos aspectos mais profundos.

Para qualquer mudança que se pretenda fazer no âmbito educativo dentro da escola, há a necessidade de um envolvimento por parte dos professores, mas também da comunidade escolar. Isso porque, sem a vontade dos professores e sem o apoio da sociedade, as reformas educativas nunca sairão dos planejamentos escritos. Menciona, ainda, que o professor está em um primeiro plano em relação à proposição dessas mudanças porque é “através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participam” (MORGADO, p. 18). É nessa relação dialética entre aquilo que pode difundir e os diferentes contextos da sua prática que repousa “a essência da sua profissionalidade”.

A partir dos estudos de Rosenholtz (1998), realizados em torno da cultura profissional docente, Fullan e Hargreaves (2001, p. 82) evidenciam os benefícios que podem resultar da existência de culturas colaborativas nas escolas. Explicam eles que: “nas escolas eficazes, a colaboração está ligada às normas e a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira”.

Nesse mesmo domínio, Fullan (2004), no que diz respeito ao âmbito interno da organização, destaca os benefícios das culturas de colaboração e aponta que elas:

- a. Promovem a diversidade, respeitam diferentes perspectivas e ideias e fomentam a confiança necessária para melhorar a qualidade das relações;
- b. Geram ansiedade: necessária à tomada de decisões. Mas, é contida no compromisso do trabalho coletivo;
- c. Estimulam a criação do conhecimento tácito e seu acesso a todos os membros da organização;
- d. Melhoram as interações e a abertura (necessárias para prosperar em meios adversos);
- e. Favorecem a fusão da dimensão espiritual com os propósitos morais e compromissos com a educação – concretização dos objetivos definidos;
- f. Ampliam, consolidam e diversificam as relações nos dois sentidos: aumentando a relação à interferência da escola com o meio que a rodeia;
- g. Procuram o equilíbrio entre o exercício do controle: excesso de estrutura ou estrutura insuficiente;
- h. Estimulam o aprofundamento de capacidades intelectuais: pelo processamento contínuo de novos conhecimentos e de melhores soluções pedagógicas;
- i. As atividades de cooperação profissional baseiam-se numa série de atitudes que devem ter sido construídas com antecedência – capacidade de ajuda e apoio mútuo, confiança e abertura, participação individual nas decisões coletivas, clima afetivo, bom humor, camaradagem e expressar o reconhecimento pelos outros (FULLAN, 2004, p. 53-57).

As culturas colaborativas englobam um conjunto de relações de trabalho que Andy Hargreaves (1998) caracteriza como sendo: 1)

espontâneas, as que partem dos próprios docentes; 2) voluntárias, as que não podem ser coercitivas; 3) orientadas para o desenvolvimento, aquelas que se dão a partir do trabalho conjunto e que se desenvolvem por iniciativas próprias; 4) difundidas no espaço e no tempo, isto é, aquelas que não podem ser decididas administrativamente; e as 5) imprevisíveis, aquelas que são uma das qualidades mais características das relações de colaboração.

A cultura de colaboração é uma cultura tão valiosa que não deve circunscrever-se apenas ao espaço escolar. É evidente que o conceito de cultura de colaboração implica uma outra concepção: a de educação. Uma educação que resulte de um processo decidido coletivamente e seja, acima de tudo, um caminho para o desenvolvimento autônomo de cada profissional.

Após explicar o contexto desta pesquisa, passamos à apresentação da metodologia do trabalho. Assim, na seção que segue, abordaremos a metodologia de pesquisa.

8. Os caminhos metodológicos da pesquisa

Nesta seção apresentamos os caminhos percorridos para a construção da pesquisa, desde a etapa inicial de revisão de literatura até a etapa culminante das análises do material produzido e coletado em campo.

8.1 Instituição Pesquisada

O contexto pesquisado neste livro é o Campus Amajari do Instituto Federal de Roraima, localizado a 156 km da capital, Boa Vista. Situado na Rodovia Antonino Menezes da Silva (antiga RR 342), vicinal que liga a Balsa de Aparecida à Vila Brasil Km 03, Amajari, RR.

8.1.1 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

É preciso destacar que os sujeitos da pesquisa não foram selecionados aleatoriamente, houve uma intencionalidade em contar com representantes de gestores dos diferentes setores e com distintas atuações pedagógicas na instituição pesquisada, são estes dos setores: DEN (Direção de Ensino), CCTEC (Coordenação de Cursos Técnicos), COPED (Coordenação Pedagógica) e Coordenação do Curso Superior (Tecnólogo em Aquicultura). Por compreender que o olhar estaria mais focalizado na atuação do Gestor e não no curso, foram escolhidos profissionais desses diferentes setores. Assim, seria possível traçar um panorama de como se dá o processo de gerir o pedagógico em uma instituição com as características e particularidades que compõem o Campus Amajari. Mais uma vez, sublinhamos com essa atitude, o entendimento de que a Gestão Pedagógica envolve diferentes profissionais, não somente o pedagogo.

Quadro 1 - Informativo sobre os sujeitos de pesquisa

Ord. □	NOME □	ID. □	NATURALI DADE □	FORMAÇÃO: BÁSICA/TÉCNICA □	TITULAÇÃO □	TEMPO DE DOCÊNCI A □	TEMPO NA INSTITUI ÇÃO □
01 □	Tepequém □	31 □	Amazonas □	Técnica: Engenharia de Pesca □	Mestre □	2 anos □	3 anos □
02 □	Macunaíma □	37 □	Amazonas □	Técnica: Engenharia de Pesca □	Mestre □	3 anos □	1 ano □
03 □	Açai □	32 □	São Paulo □	Técnica: Zootecnia □	Doutor □	3 anos □	3 anos □
04 □	Canaimé □	29 □	São Paulo □	Licenciatura em Geografia □	Mestre □	6 anos □	1 ano □
05 □	Cruviana □	28 □	Roraima □	Licenciatura em Pedagogia □	Mestrando □	6 meses □	4 anos □
06 □	Muiraquitã □	41 □	Roraima □	Licenciatura em Pedagogia □	Mestre □	21 anos □	4 anos □

Fonte: Elaboração própria.

Ainda sobre os sujeitos da pesquisa, apresentamos o quadro 1 com os dados básicos dos Gestores pesquisados. Destacamos também que, para

manter sigilo sobre os entrevistados, utilizamos um pseudônimo para cada um deles, optando por colocar nomes de conhecidas lendas indígenas existentes no estado de Roraima.

Foram aplicados 6 (seis) questionários, com 8 (oito) perguntas abertas, nesse universo amostral, nos meses de setembro e outubro de 2017. Alguns tiveram de ser enviados via e-mail, pois, devido à alta demanda de atividades e viagens dos sujeitos selecionados para compor o quadro da pesquisa, houve um combinado entre pesquisadora e entrevistados sobre tal situação. 2 (dois) Gestores responderam presencialmente, pois, segundo eles, fazia-se necessária a minha intervenção para esclarecimento das questões (sendo estes pertencentes ao grupo de Gestores da área técnica), além disso argumentaram que a minha presença facilitaria a dedicação e o tempo destinado ao preenchimento do instrumento. Quanto aos instrumentos enviados por e-mail, houve dificuldade para o retorno, porém, após 2 (dois) meses, tive o recebimento de todos os questionários aplicados.

Segundo Cervo e Bervian (2002, p. 48), o questionário “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. Ele pode conter perguntas abertas e/ou fechadas. As abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas e as fechadas maior facilidade na tabulação e análise dos dados.

No mesmo entendimento, Marconi e Lakatos (1996, p. 88) definem o questionário estruturado como uma “[...] série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”. Dentre as vantagens do questionário, destacam-se as seguintes: ele permite alcançar um maior número de pessoas; é mais econômico; a padronização das questões possibilita uma interpretação mais uniforme dos respondentes, o que facilita a compilação e comparação das respostas escolhidas, além de assegurar o anonimato ao interrogado.

Os sujeitos selecionados para participarem como informantes da pesquisa foram: 1 Coordenador Pedagógico geral do Campus Amajari; 1 Coordenador do Curso Técnico em Agropecuária; 1 Coordenador do Curso Técnico em Aquicultura; 1 Coordenador do Curso Superior de

Aquicultura; 1 Coordenador do Curso em Agropecuária-Regime Alternância; e a Diretora de Ensino do Instituto Federal Campus Amajari.

As respostas dos Gestores, bem como a conversa que tive com cada um deles, somadas às análises dos documentos da instituição, são base para a compreensão das questões que inspiram esta investigação. Isso porque um aspecto relevante é observar o contexto em que se situa a Instituição e perceber que é um local intercultural compreendido pelas diferenças e suas peculiaridades que se consolidam e se estendem pelo emaranhado das veredas do extremo norte amazônico, com diferentes culturas que se entrelaçam pelas relações de conflitos e assimilação de costumes num movimento dialético que permeia transformações constantes.

A realidade local permitiu investigar como os profissionais lá exercem seu fazer docente. A partir de instrumentos de pesquisas como o questionário, é possível investigar as concepções dos profissionais que atuam nessa instituição em relação às estratégias pedagógicas exigidas nessa instituição diferenciada em razão de seu entorno. Uma vez que eles reconhecem a necessidade de estabelecer estratégias específicas, é possível abordar a segunda questão proposta: conhecer os planejamentos projetados para atender a esse público diferenciado.

A partir dos questionários por eles preenchidos, bem como da conversa quando da entrega do instrumento, tive trocas intersubjetivas com os Gestores Pedagógicos e o Diretor de Ensino, a fim de compreender a dinâmica e os desafios do trabalho pedagógico de gestores que atuam na escola pesquisada. Pude entender mais de perto como se dá o dia a dia escolar. Como é a dinâmica de trabalho em um ambiente intercultural como o é o caso do IFRR. Além disso, pude também refletir a respeito das demandas da instituição para lidar com tamanha diversidade, e o que está sendo feito para propiciar um ambiente interessante de trocas culturais entre os alunos e para com eles.

8.2 Abordagem da Pesquisa

A abordagem metodológica adotada na pesquisa é qualitativa, que se caracteriza pelos métodos de pesquisa bibliográfica e de campo. Para Minayo (2011, p. 14), a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Completando esse entendimento, Tozone-Reis (2009, p. 16) afirma que a “metodologia da pesquisa é um caminho a ser trilhado pelo pesquisador no processo de produção de conhecimento sobre a realidade que se busca conhecer”.

Esta pesquisa caracteriza-se pelo modo de abordagem qualitativa pelas características metodológicas, focadas em questões subjetivas da instituição pesquisada, principalmente sobre o fazer da Gestão Pedagógica de uma escola técnica localizada no Campus Amajari, linha de fronteira Brasil/Venezuela. Isso porque, nas palavras de Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1995, p. 21-22).

Corroborando com a escolha do paradigma qualitativo, apresento as ideias de Córdova e Silveira, que explicitam que as características da pesquisa qualitativa são:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em

determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p. 31).

Somada aos ganhos advindos do viés qualitativo, a pesquisa de campo permitiu coletar in loco as informações que foram analisadas, a fim de levar a cabo o objetivo de investigar as características do trabalho da Gestão Pedagógica em uma escola técnica localizada no Campus Amajari, região de fronteira Brasil/Venezuela. O objetivo principal foi compreender o perfil de Gestão dessa instituição e saber quais desafios atravessam suas práticas no cotidiano escolar.

Além disso, no que diz respeito à metodologia, o trabalho de campo tem um viés etnográfico. A etnografia é, pois, conhecida como uma experiência de pesquisa (nascida no campo antropológico, mas não restrita a ele) em que enfatizamos o contato direto e prolongado do pesquisador com o local e o grupo que serão pesquisados.

A etnografia, assim, estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis das percepções e dos comportamentos manifestos na rotina diária dos sujeitos estudados. Esse viés ainda aborda os fatos e eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos. Para Geertz (1989, p. 15), praticar etnografia não é somente estabelecer relações, selecionar informantes transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário. “O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa”.

A tessitura que se faz entre as duas abordagens visa não à generalização, mas ao entendimento pontual das questões do IFRR,

Campus Amajari. Com apoio de questionários semiestruturados, análise documental e de imersão da pesquisadora no lócus da pesquisa, é possível um olhar particularizado para a compreensão dessa instituição, e não outra. É oportuno sublinhar que não é o objetivo julgar o trabalho dos profissionais que participaram – gentilmente – desta pesquisa. O que procuramos é entender se a localização geográfica da escola e o contexto em que está inserida, repleta de nuances sociais, históricas e culturais, influenciam no dia a dia do planejamento pedagógico, nas orientações que esse setor dá a seu quadro de professores.

A pesquisa de campo faz com que o pesquisador viva um pouco do ambiente pesquisado. Nesse sentido, ele pode ir além do que as abordagens bibliográfica e/ou documental lhe disponibilizam – no sentido de complementar o que os referenciais e os textos acessados indicam. A partir da participação efetiva no cotidiano da instituição, o pesquisador consegue saber se as respostas dadas na aplicação dos instrumentos são, de fato, coerentes com a realidade da instituição (FONSECA, 2002).

8.3 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Além de representar o ponto de vista dos participantes, os dados obtidos também proporcionam a contextualização dos dados oriundos da análise documental, realizada a partir da leitura atenta dos seguintes documentos: Organização Didática e a Resolução 243 (CONSUP), documentos estes que organizam e sistematizam o trabalho realizado no IFRR.

Na etapa inicial da pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica, com levantamento do material disponível na área da Gestão Pedagógica, Cultura, Diferença e interculturalidade em bancos de dados da CAPES, ANPED, PPGA e outros com pesquisas sobre as temáticas apontadas.

Nessa busca, percebi que os procedimentos metodológicos adotados geralmente envolvem: pesquisa bibliográfica, análise documental e trabalho de campo, a fim de conciliar o maior levantamento

possível de informações em diferentes fontes disponíveis (documentos internos, legislação, resoluções), bem como informações obtidas a partir de questionários previamente estruturados pelo pesquisador e respondidos pelos sujeitos da pesquisa.

Sobre pesquisa documental, Fonseca explica que:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc (FONSECA, 2002, p. 32).

O questionário com perguntas abertas foi importante para coletar a impressão dos pesquisados. Foi uma forma de entender seu ponto de vista. Alguns o responderam comigo presencialmente. Outros optaram por respondê-lo individualmente e enviá-lo a mim por e-mail. Ficou acordado que teriam liberdade para estabelecer contato telefônico, pessoal ou por e-mail, a fim de sanar eventuais dúvidas sobre as indagações postas no questionário.

Houve, ainda, casos em que eu fiquei na sala do entrevistado enquanto ele respondia ao questionário, para evitar que outras demandas de alunos aparecessem e ele não pudesse dar continuidade no referido questionário. Vale citar que esta sugestão veio inclusive dos próprios entrevistados.

É importante mencionar que houve um entrevistado que questionou se de fato ele é um Gestor Pedagógico, visto que coordena “apenas” a área de curso técnico. Na ocasião, eu expliquei com cautela a

discussão que venho apresentando nesta pesquisa, que caracterizo como gestor pedagógico os profissionais que estão em coordenações de uma forma geral, lidando com a Gestão do trabalho técnico e pedagógico do Instituto Federal de Roraima, Campus Amajari.

Depois de todo o material coletado, das conversas com os participantes, da análise dos documentos da instituição, passei à análise dos dados. Sempre tendo em vista o caráter qualitativo da pesquisa, meu foco foi compreender caso a caso, sujeito a sujeito a fim de não generalizar, mas procurar a linha de pensamento de cada sujeito participante.

Ao mesmo tempo que me deixei levar pelas subjetividades de cada participante, também tentei olhar para os dados a partir das referências que orientam este trabalho. Levando em consideração os autores que sustentaram, inclusive, a edificação do questionário. As análises propriamente ditas dos dados são mensuradas no Capítulo que segue.

CAPÍTULO 3

Gestão Pedagógica e Interculturalidade no IFRR, Amajari

GESTÃO PEDAGÓGICA E INTERCULTURALIDADE NO IFRR, AMAJARI

Este capítulo apresenta uma série de informações que caracteriza os sujeitos que participaram da pesquisa. Pretendemos, aqui, realizar uma descrição do perfil do profissional Gestor que atua na instituição selecionada para a realização deste trabalho, assim como identificar, junto aos participantes, os desafios vivenciados pelos profissionais que atuam na Gestão Pedagógica dessa instituição, que apresenta uma ampla diversidade cultural.

As falas dos entrevistados aparecem mescladas às minhas percepções, enriquecidas pelo aporte teórico deste livro. Apresentamos também gráficos, que foram gerados a partir dos questionários preenchidos pelos entrevistados e de informações que me foram dadas por eles.

1. Perfil da Gestão Pedagógica do Campus Amajari: um Encontro com as Diferenças

Já no primeiro olhar do material oriundo dos questionários e dos encontros com os professores, afirmo que os entrevistados se encontram numa faixa etária de idade de 28 a 41 anos de idade, e que dos 6 entrevistados apenas 2 eram do sexo masculino, sendo, portanto, 4 mulheres. Os dados encontrados estão em harmonia com a maioria das instituições deste tipo no Brasil, em que tais funções são ocupadas na sua maioria por mulheres.

Cabe mencionar que todos os entrevistados são ocupantes de cargos com funções gratificadas, dentro da Gestão Pedagógica, ligadas diretamente com o processo de ensino e aprendizagem desta instituição. Ratificando e ilustrando esses dados encontrados na pesquisa em pauta,

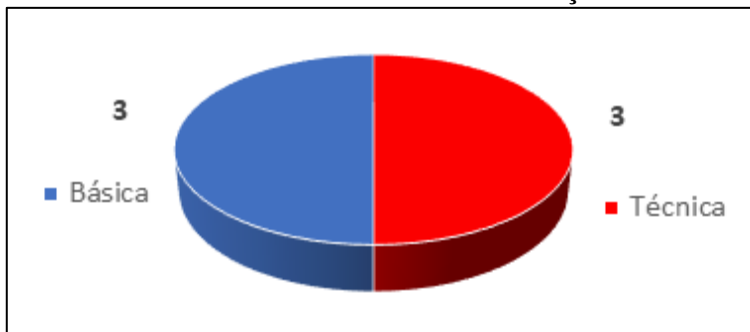
exemplificativo sobre uma pesquisa⁷ conduzida pela Fundação Vitor Civita, em 2010, que indicou que 90% desses profissionais (Coordenadores Pedagógicos) eram mulheres; 88% já deram aula na educação básica; 76% têm entre 36 e 55 anos; e a maioria tem mais de cinco anos na função (PLACCO, 2010).

Em relação aos sujeitos da nossa pesquisa, 1 (um) tem Licenciatura em Pedagogia; 1 (um) Licenciatura em Geografia; 1 (um) Licenciatura intercultural: Filosofia/Sociologia; 1 (um) Bacharelado em Zootecnia; 2(dois) Bacharelado Engenharia de Pesca – como podemos observar os Engenheiros de pesca atuam na parte técnica pedagógica, como mostra o gráfico, totalizando 2 (dois) do total de gestores.

Quanto à área de formação dos profissionais da Gestão Pedagógica do Campus Amajari, podemos notar que esses estão divididos em sendo 3 (três) docentes de cursos de bacharelados da área técnica, que atuam diretamente com a parte da formação técnica dos alunos e 3 (três) da área básica, graduados em licenciaturas básicas, como: Pedagogia, Geografia e Sociologia. É interessante destacar essa composição igualitária de áreas de atuação, não sabemos se ela é produto de um planejamento intencional, mas percebemos que tal situação pode contribuir de modo significativo e positivo no processo de desenvolvimento pedagógico institucional, a partir da criação de um trabalho coletivo, com troca de saberes e conhecimento compartilhado com profissionais de diferentes áreas.

⁷ Trata-se da pesquisa realizada no ano de 2010 pela Fundação Victor Civita (FVC) intitulada: *O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores: Intenções, Tensões e Contradições*. O estudo foi coordenado por Vera Maria Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida, ambas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e por Vera Lúcia Trevisan de Souza, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). O estudo foi realizado em escolas públicas, municipais e estaduais, situadas em cinco cidades, em cinco estados das cinco regiões do Brasil: Região Sudeste – Estado de São Paulo – Cidade de São Paulo; Região Centro-oeste – Estado de Goiás – Cidade de Goiânia; Região Sul – Estado do Paraná – Cidade de Curitiba; Região Nordeste – Estado do Rio Grande do Norte – Cidade de Natal; e Região Norte – Estado do Acre – Cidade de Rio Branco.

Gráfico 3 - Áreas de atuação



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Pesquisa de Campo.

Ainda sobre a formação dos Gestores, destacando o grau de titulação que eles possuem, podemos dizer que de uma forma geral o Campus pesquisado é bastante forte no sentido de ter professores inseridos no contexto pedagógico que já possuem formação de pós-graduação, pois: 1 (um) Gestor tem formação de doutorado completo, 4 (quatro) possuem formação de mestrado concluída. Há apenas uma gestora com formação *stricto sensu* incompleta, cursando o mestrado, em fase de conclusão, conforme destacamos no seguinte gráfico.

Gráfico 1 - Grau de titulação



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Pesquisa de Campo.

Conhecer os dados sobre a formação do corpo docente é importante para entender algumas características dessa instituição, haja vista que, a cada grau de especialização que o profissional conquista, há mais saberes em construção, mais pontos de vista, mais universos teóricos sendo acessados e tudo isso reverte na sala de aula. Um profissional que se mantém em formação continuada é alguém que está aberto a repensar com frequência sua postura, assim como os modos de apreender de seus alunos. Sobre a importância da formação continuada na vida profissional do professor, Nóvoa destaca que:

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado (NÓVOA, 1999, p. 10).

O autor ratifica a relevância da formação dos professores, mostrando a necessidade de se pensar a formação do professor além daquela que ocorre em cursos lato ou stricto sensu. Entendendo a formação continuada como um processo amplo, seremos capazes de valorizar a prática do professor e suas memórias no processo de formação e de autoformação.

Embora se faça pertinente observar o quanto a escola pesquisada é privilegiada nesse quesito, quando se trata da formação dos professores na função de Gestor Pedagógico, ter titulação formal não é uma realidade da maior parte das escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, destacamos a importância de valorizar as demais formas de dar continuidade à formação dos profissionais que atuam na educação, desenvolvendo esse

processo de formação no próprio espaço escolar, com momentos de estudo sob diferentes temáticas e trocas de experiências com professores da própria unidade e de outras instituições educacionais.

A partir das análises documentais e dos questionários aplicados foi possível identificar que essa proposta de formação deve ser contínua e não apenas no início ou no fim de semestre, como muitas vezes ocorre. A promoção de palestras ou minicursos isolados, certamente não tem o mesmo impacto que uma rotina de formação, entendida como um processo sistematizado que ocorra ao longo do semestre, de forma que envolva Professores e Gestores Pedagógicos. Apesar de todas as proposições serem válidas, o oferecimento de mais momentos de formação para a equipe Gestora Pedagógica é necessário para que sejam contempladas, ademais das questões básicas que norteiam a docência, as problemáticas específicas relacionadas às práticas de quem ocupa essas funções, que ultrapassam as práticas cotidianas da sala de aula.

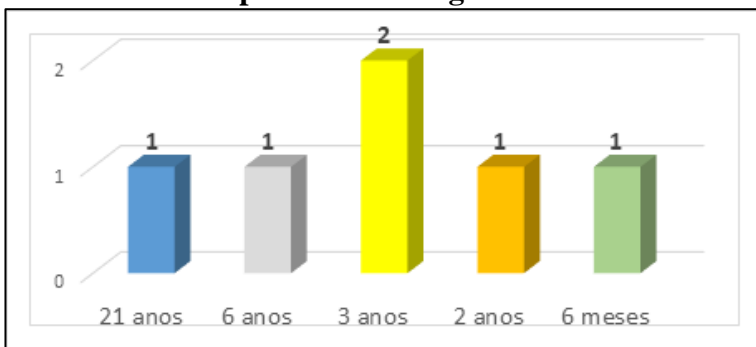
Especificamente em relação a cada sujeito envolvido na pesquisa, procuramos saber qual foi sua trajetória profissional enquanto Gestor Pedagógico, no sentido de entender se já havia exercido anteriormente a função, se possui experiência docente e como se vê na Gestão específica da instituição em que atua, frente às especificidades desse campus.

No que diz respeito às peculiaridades desses profissionais que atuam como Gestores Pedagógicos, podemos observar que todos já tiveram experiência de docência em algum momento de suas vidas. A pesquisa mostrou que tal experiência vai de um mínimo de 6 meses até 21 anos de atuação direta com a prática do professorado nos diferentes níveis de ensino da educação básica e superior. É importante lembrar que, dentre os sujeitos pesquisados, todos (exceto a Pedagoga que é Servidora Técnica), além de exercerem suas funções na Gestão Pedagógica, continuam a realizar as atividades de ensino na docência, uma exigência legal existente hoje nos Institutos Federais.

A normativa dos Institutos Federais de exigir que os profissionais que atuam na Gestão também tenham presença como docentes vai ao encontro do que diversos autores afirmam: ocupar ambas as funções contribui para a consolidação de um profissional com uma visão ampla,

heterogênea, constituído de diversos saberes. A referida experiência pode ser adquirida “a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho”. (TARDIF, 2007, p. 109). Assim, compreendo que a docência vivida anteriormente pelos entrevistados que hoje atuam diretamente na Gestão Pedagógica facilita e complementa o trabalho desses profissionais, sendo necessária a participação num processo formativo contínuo e específico para levar a cabo a função gestora. O gráfico a seguir apresenta os dados referentes à experiência docente dos entrevistados.

Gráfico 2 - Tempo docente dos gestores entrevistados



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Pesquisa de Campo.

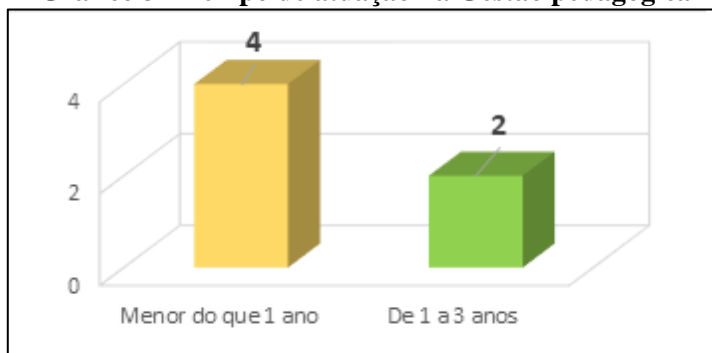
A respeito da importância da experiência docente, Pimenta (2002, p. 20) esclarece que “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”. Desta forma, acreditamos que a atuação em diferentes esferas contribui para o crescimento do profissional.

Quanto ao tempo de atuação no cargo de Gestor Pedagógico na instituição pesquisada, verificamos que a grande maioria exerce há pouco tempo a função, em torno de 1 a 3 anos. É possível citar ainda que as recém-ocupações nas funções se deram, inclusive, por um número significativo de servidores que passaram por processo de remoção e

transferência de estado para outras instituições, sendo essa uma das características do Campus Amajari, ou mesmo das instituições federais: nelas pessoas de diferentes regiões e estados são aprovadas em concursos em localidades diferentes das de origem. Assim, posteriormente pleiteiam uma mudança de instituição e conseguem retornar para suas localidades.

A seguir apresento de forma ilustrativa os dados sobre o tempo de atuação na Gestão Pedagógica dos profissionais que participaram da pesquisa no que diz respeito à Instituição em foco.

Gráfico 3 - Tempo de atuação na Gestão pedagógica



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Pesquisa de Campo.

Depois de arrolados os dados necessários para entender o contexto de formação e atuação dos sujeitos de pesquisa, passamos à análise propriamente dita das respostas dadas pelos entrevistados. No que diz respeito à explanação do material de análise, oriundo das respostas ao questionário preenchido pelos profissionais gestores pesquisados, respectivamente apresento: a pergunta (foram aplicadas 8), na sequência, um resumo das respostas – com destaques, quando oportuno, de trechos de gestores, sinalizados em uma ordem numérica e sob pseudônimo apenas para fins de organização –, seguido dos comentários com base nas teorias que fundamentam este trabalho.

2. Experiência profissional e as relações com o contexto

Esse item apresenta os relatos dos entrevistados sobre sua experiência profissional. Além disso, mostra a visão dos gestores em relação às especificidades requeridas pelo contexto em que atuam. Tínhamos como questionamentos prévios em relação a essa problemática: será que os profissionais entrevistados acreditam que o instituto em que trabalham demanda uma postura diferente das demais instituições por localizar-se em região de fronteira? O atendimento a alunos de diversas culturas requer especificidades, se levarmos em consideração as diversas línguas faladas por eles?

A primeira pergunta do questionário entregue foi: *Considerando sua experiência e atuação profissional, você acredita que exista alguma característica na instituição que demande um processo de Gestão específico, em razão do público-alvo que atende?*

Todos os respondentes indicaram reconhecer a necessidade de uma abordagem especial no processo de Gestão, em razão do entorno social da comunidade atendida pela instituição, conforme se pode ver nos trechos arrolados.

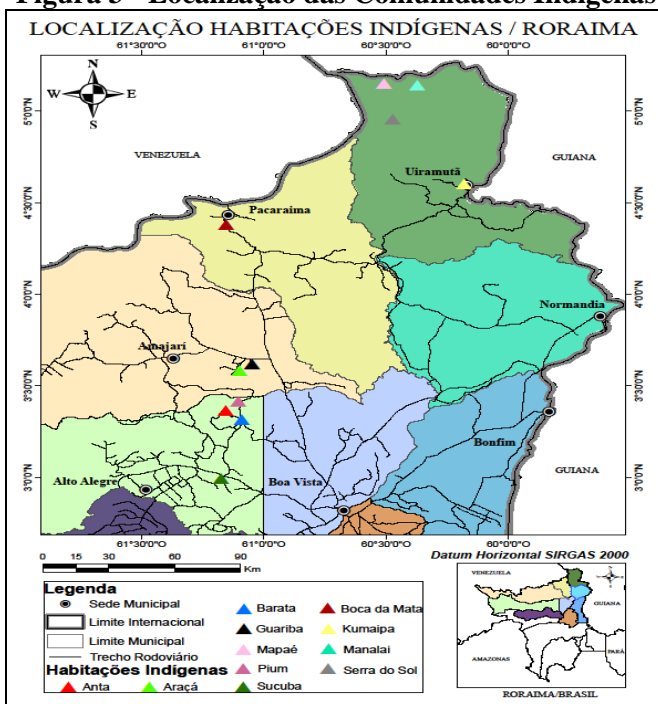
Segundo o Gestor 1 - Tepequém, “[...] por ser um campus agrícola que atende a uma clientela majoritariamente indígena, existem especificidades a serem consideradas na tomada de decisões”. O Gestor Canaimé explicou pontualmente as características específicas do Campus Amajari. No que tange ao público-alvo que atende, citou exemplos de um processo de Gestão específica, descrevendo o ambiente educacional, mencionando as características socioeconômicas e culturais dos discentes atendidos pela instituição pesquisada, conforme podemos observar no excerto retirado do questionário respondido:

Sim, principalmente devido atendermos discentes oriundos de comunidades indígenas, assentamentos, países estrangeiros e da área rural. Além disso, o desenvolvimento de ações dentro das terras

indígenas faz com que institucionalmente tenhamos uma atuação dialógica e participativa, garantindo o direito à consulta a estes. Outra característica é que a maioria dos discentes atendidos está em uma condição de vulnerabilidade socioeconômica (Gestor 4: Canaimé).

Para ilustrar e mostrar a localização das comunidades indígenas existentes em Amajari, assim como a diversidade que compõe o campus pesquisado, apresentamos a seguir um mapa elaborado por um Professor do Campus Institucional pesquisado, mostrando o quantitativo de comunidades indígenas localizadas nas adjacências do CAM (figura 4).

Figura 3 - Localização das Comunidades Indígenas



Fonte: RODRIGUES (2017).

Nessa perspectiva, sentimos a necessidade de um reconhecimento dessa diversidade por parte da Gestão, levando em consideração as especificidades do contexto, uma vez que a região está situada em uma área compreendida por diversas etnias e populações amazônicas. Portanto, torna-se relevante citar as autoras André e Dias (2013):

Muitas vezes a escola se move no sentido de padronizar, de homogeneizar, de ignorar as diferenças de entrada, e tentar tratar os alunos como se fossem iguais. Vários estudos mostram que uma das causas do fracasso escolar e da baixa qualidade e eficiência do ensino é a dissociação entre a cultura escolar e a cultura social (ANDRÉS; DIAS, 2013, p. 65).

Nessa mesma linha de pensamento, corroborando com as ideias supracitadas Berenblum (2003) traz os valiosos argumentos que:

Consideramos que pese a emergência das novas concepções que tiveram um importante impacto nas teorizações críticas acerca da educação e das práticas educacionais, a escola atual continua mantendo uma forte tendência à homogeneidade, e esta tendência explica, em parte, a existência de práticas que, na tentativa de nivelar cultural e linguisticamente os alunos portadores de capitais linguísticos diferentes ao que a escola pretende transmitir, acabam por condená-los ao silêncio ou- no pior dos casos ao fracasso ou ao abandono escolar (BERENBLUM, 2003, p. 104).

Os pesquisadores citados nos incitam a retomar uma discussão que não é recente, sobre a homogeneização dos alunos que frequentam a escola regular. O mais grave é que a proposta de padronização imposta nas escolas desvaloriza os aspectos subjetivos dos indivíduos dentro de sua própria cultura. Se como vimos, o estado de Roraima é composto de Terras Indígenas com diferentes etnias, como é possível que as especificidades indígenas não tenham vez nas proposições temáticas das grades curriculares das instituições educacionais roraimenses? Esse é um dos problemas de não estabelecer, por exemplo, uma administração com as pessoas, em que elas se reconheçam e se envolvam com suas demandas.

A pergunta número 2 foi a seguinte: *Para você, quais os principais desafios da função de Gestor Pedagógico numa instituição com as características do Campus Amajari?* Como resposta a essa questão, vieram à tona os desafios existentes na atuação do Gestor. A burocracia apareceu como um fator recorrente do trabalho inerente à função. Por tomarem muito do tempo, os aspectos formais do setor público retiram do profissional Gestor um tempo valioso que poderia ser ocupado para discutir e dar respostas a demandas pedagógico-educacionais da instituição.

Além disso, outras questões também são apontadas como desafiadoras, é o caso da formação continuada dos professores. Segundo os entrevistados, ela ainda não ocorre de forma adequada, de modo a instrumentalizar para o atendimento das necessidades dos alunos e dos professores e abordando o quadro multiculturalmente diverso da instituição, como podemos notar na fala dos entrevistados:

Posso dizer que fazer parte de uma instituição educacional por si só já é desafiador, porém, fazer parte da equipe da coordenação pedagógica numa instituição federal de educação profissional, técnica e tecnológica com propostas pedagógicas pluricurriculares (educação profissional técnica de nível médio e ensino superior), localizada em terras indígenas onde em seu entorno existem muitas comunidades indígenas (a maioria dos nossos

discentes são indígenas), que atende a um público alvo diverso (**discentes índios de diversas etnias, venezuelanos, assentados, da cidade, etc.**) e conta com um quadro docente caracterizado por docentes de diversos estados do Brasil e que apresenta uma certa rotatividade em seu quadro, **é muito desafiador**. Dentre os desafios podemos destacar o **acompanhamento pedagógico de um público discente com a diversidade cultural existente**, onde muitas vezes a **barreira em sala de aula está no entendimento das línguas portuguesa e espanhola**, nos casos dos indígenas e estrangeiros. O *déficit* dos discentes no que tange ao ensino fundamental também é desafiador, pois requer planejamento e estratégias pedagógicas que considerem essa necessidade. No que se refere aos docentes, os principais desafios envolvem o suporte pedagógico e **a promoção de formação continuada que atendam as demandas surgidas na prática pedagógica**, e ainda, que essas formações tenham uma participação ativa de 100% dos docentes. (Gestor 3: Açaí).

Quando o Gestor 3 se refere ao “*déficit*” dos discentes, acreditamos que, na realidade, as políticas públicas na área da educação para o ensino público, ainda, são frágeis, uma vez que não focam a construção coletiva de conhecimentos. Entretanto, apesar da situação em pauta, observou-se que a instituição objeto da pesquisa realiza um trabalho contínuo para superação das lacunas existentes: execução de projetos de ensino de caráter interdisciplinar, projetos de nivelamento e de reforços diversos, além de projetos de pesquisas e de intervenção como: PBAEX, INOVA E PIBICT⁸.

⁸ Programa Institucional de Bolsa Acadêmica de Extensão (PBAEX), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Fomento a Projetos de Práticas Pedagógicas Inovadoras – (INOVA/IFRR).

Manter uma equipe permanente de profissionais técnicos e docentes, isso requer realizar constantemente **formação continuada** para a equipe para atuar com o público que atendemos e a modalidade que ofertamos (Gestor 4: Canaimé).

São vários, ainda mais quando se vem de uma área técnica, pouca experiência em gestão, **a cultura local**, o regime integral e integrado ao ensino médio, **as questões sociais**. Além disso, as dificuldades burocráticas e o acompanhamento de demandas relacionadas aos docentes. (Gestor 2: Macunaíma).

Os desafios são de diversas naturezas, indo desde as características de diversidade cultural dos discentes e dos servidores, que se refletem nas práticas do cotidiano; os diferentes níveis de formação e de modalidades, como é o caso dos cursos técnicos, superiores, inicial e continuada, presencial, à distância, alternância, concomitantes, etc. Pode-se acrescentar a isso também o regime de alojamento. Todos esses fatores tornam mais complexa a forma de planejar e gerir a execução das atividades acadêmicas diante dessa diversidade. Por exemplo, há uma grande dificuldade para realizar a lotação dos docentes, pois é preciso avaliar todas essas particularidades; conciliar as dificuldades inerentes da própria atividade de gestão as de docente, principalmente em função do déficit de docentes em determinadas áreas; a própria gestão no serviço público é bastante dispendiosa, baixa eficiência considerando os aspectos globais, burocracia demasiadamente onerosa, recursos materiais e financeiros escassos, estes fatores podem ser considerados como principais dificuldades na gestão (Gestor 5: Cruviana).

O gestor pedagógico tem vários desafios numa instituição com as características do *Campus*

Amajari, dentre eles: proporcionar que a aprendizagem dos alunos vindos de diferentes comunidades e contextos sociais seja eficiente e eficaz, e também procurar **encorajar os alunos a fortalecer suas culturas, suas raízes, costumes e língua materna**. Pois sentimos que os alunos do nosso *Campus* vêm perdendo sua identidade indígena⁹. Quanto aos docentes, também vejo um grande desafio ao Gestor Pedagógico, que é o de trabalhar com docentes vindos de diferentes regiões do país, alguns com licenciatura, outros apenas com bacharelado, e muitos são relutantes em seguir as recomendações pedagógicas e até institucionais. (Gestor 6: Muiraquitã).

Como podemos ver, são muitos os desafios apontados pelos profissionais que atuam na Gestão Pedagógica, dentre eles se destacam a complexidade linguística e cultural, em função das diferentes línguas faladas pelos discentes, a rotatividade do quadro docente e a insuficiente formação continuada da equipe Gestora. Além disso, houve uma ênfase dos entrevistados no destaque das culturas e questões sociais como desafios cotidianos no exercício de suas ações. Se para os gestores os desafios a serem contornados estão bem claros, cabe indagar a sua posição em relação às ações necessárias para minimizar tais problemáticas. Outras perguntas do questionário tocam nessa questão.

Por ora, seguimos analisando os desafios no exercício de suas funções. A partir do apontamento dos gestores entrevistados, foi possível destacar aspectos comuns, a saber, as questões culturais e linguísticas em que essa instituição está inserida. Poderíamos dizer que tudo que envolve as multiplicidades da sociedade e as diferenças de um modo geral, sejam

⁹ Esta observação apontada pelo Gestor 6 (seis), se refere aos processos de assimilação por parte dos povos indígenas de novos dispositivos culturais da sociedade ocidental, compreendida pelos sujeitos da pesquisa. Porém, há um processo dinâmico constante da identidade étnica dos povos indígenas, o que não significa perda de identidade.

sociais ou culturais, ainda é algo que inquieta a coletividade como um todo, até porque a própria história nos revela que a heterogeneidade foi negada durante muito tempo, tendo sido até mesmo silenciada: a existência das chamadas “minorias” nos mais distintos espaços da sociedade, sejam elas negras, indígenas, pessoas com deficiências.

Assim, faz-se necessário lembrar as palavras de Hall ao discutir tal situação, para quem:

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema educacional nacional. Dessa e de outras formas, a cultura nacional se tornou uma característica-chave da industrialização e um dispositivo da modernidade (HALL, 1997, p. 54).

Já para Veiga-Neto (2003):

Mais do que nunca, têm sido frequentes e fortes tanto os embates sobre a diferença e entre os diferentes, quanto à opressão de alguns sobre os outros, seja na busca da exploração econômica e material, seja nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais (VEIGA-NETO, 2003, p. 07).

Progressivamente na contemporaneidade, a cultura vem conquistando espaços de pensamento e reflexão sob diversos aspectos. Assim, segundo Hall (1997), ocorreu no século XX, uma “revolução cultural”, pois a cultura assume uma função de importância sem igual no

que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade da modernidade tardia.

A cultura é dinâmica, ou seja, muda com o tempo. Essas mudanças podem ser demoradas e pequenas, mas ocorrem. As instituições sociais, como família, igreja e, em especial, escola devem, pois, também ser um espaço para o conhecimento e a valorização dos diferentes tipos de culturas e para a dinamicidade que envolve o fenômeno. Tudo é muito dinâmico e os conceitos são sempre referentes a certos pontos de vista, ancorados a determinadas épocas. Mostrar e refletir sobre essa questão é contribuir para a compreensão do diferente no contexto escolar.

Embora historicamente tenhamos sido resultado de uma escola “homogeneizadora”, é tempo de entender o quão rico é manejar o traço peculiar de cada cultura, das culturas, o quanto a escola ensina em termos de generosidade, aceitação, tolerância e respeito quando educa para a diferença. Berenblum (2003) explica que:

A escola pública servia tanto para espalhar as letras a uma quantidade cada vez maior de cidadãos, quanto para nacionalizar os eventuais filhos de estrangeiros ou os falantes de dialetos ou línguas diferentes da institucionalizada como “língua nacional”. Esse processo adquiriu características próprias em cada nação, sendo o elemento comum a todas elas a necessidade de criar uma língua ou uma variedade de língua com o status de Língua nacional, que servisse para os fins da integração nacional. Como afirmei antes, esse projeto de homogeneização de padrões culturais e linguísticos, em nome daqueles considerados “superiores” e nacionais, contribuiu para o surgimento, no interior das sociedades, não apenas da ilusão homogeneizadora, mas de uma profunda desigualdade, constituindo em mecanismo de exclusão e segmentação. Isto se manifesta em uma desigual distribuição das possibilidades de acesso e aquisição desses padrões e valores da considerada “alta cultura nacional” e na

consequente desvalorização das demais línguas e variedades linguísticas (BERENBLUM, 2003, p. 85).

Justamente por isso é importante que a escola promova a diferença, se ela como instituição destacar as benesses de reconhecer as especificidades de sua comunidade, estará, pelo próprio exemplo, demonstrando valores de acolhimento, individualidade, identidade e respeito. A cultura realça a diferença entre as pessoas. Laraia (2014) menciona que talvez esse seja um dos motivos das angústias dos gestores em relação ao trabalho que necessitam realizar. Lidar harmoniosamente e de forma integradora com culturas múltiplas é um árduo trabalho porque se coloca no contrafluxo social: celebrando a diferença como traço constituinte de identidade. Sem lidar com o diferente como algo problemático, sem deixá-la negada ou amortizada.

Diante das questões expressas pelos gestores pedagógicos e analisadas até aqui, afirmo que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, nesse sentido, são práticas de significação. Assim, entendo a importância e a necessidade de cuidar todas as ações do profissional que atua na função de Gestor Pedagógico de quaisquer instituições.

Para ilustrar a explanação anterior, apresento uma pequena história sobre a experiência de se conhecer, viver e respeitar as culturas de outrem, que até pouco tempo eram estranhas. Para tanto, citamos Rocha (1991):

Ao receber a missão de ir pregar junto aos índios, um pastor se preparou durante dias para vir ao Brasil e iniciar no Xingu seu trabalho de Evangelização e catequese. Muito generoso comprou para os desconhecidos espelhos, pentes etc. Comprou para si próprio um relógio digital capaz de acender luzes, fazer contas, cronometrar e até dizer a hora absolutamente certa. Tempos depois, fez-se amigo

de um índio muito jovem, que o acompanhava em todos os lugares de sua pregação e mostrava-se admirado de muitas coisas, especialmente do barulhento, colorido e estranho objeto que o pastor trazia no pulso e consultava frequentemente. Um dia, por fim, vencido por insistentes pedidos, o pastor deu seu relógio ao jovem índio. A surpresa maior estava por vir. Dias depois o índio chamou-o apressadamente para mostrar-lhe muito feliz seu trabalho, lá estava seu relógio pendurado no galho de uma árvore altíssima da aldeia. O pastor de sorriso amarelo observou seu relógio pendurado sem utilidade nenhuma. Passados alguns meses o pastor voltou para casa e numa manhã de trabalho no meio da sua sala apreciando suas paredes se deu conta de que ali na sua parede estavam penduradas, arcos, flechas, tacapes, bordunas e cocares e até uma flauta decorava seu ambiente. Ele então olhou para aqueles objetos sorriu e disse: engraçado, o que aquele índio foi fazer com meu relógio. (ROCHA 1991, p. 11-12).

A história destacada relaciona-se aos relatos dos entrevistados porque nos leva à compreensão daquilo que Hall vem afirmando em seus escritos: toda prática social depende e tem relação com o significado. Além disso, menciona que toda prática tem uma dimensão cultural, refletida em objetos, crenças, apreciações, que acontecem de forma diferente, porque os modos de perceber e dar valor a determinadas ações ou objetos variam nos diferentes contextos de vivências das pessoas. Cada cultura é, nesse sentido, uma forma de apreender o mundo e de significá-lo, por isso as imposições valorativas são sempre relativas em essência.

Ademais desse importante e amplo destaque que foi dado à questão cultural como desafio de uma escola localizada em linha fronteira, sublinhamos ainda como fortemente relevantes as falas dos entrevistados sobre a preocupação de se promover formação continuada com qualidade ao corpo docente no qual atuam e do qual fazem parte.

Promover formação continuada que atenda às demandas surgidas na prática pedagógica não é ação fácil, pois, assim como qualquer ação referente ao processo educativo, exige planejamento, avaliação, reflexão e recursos dos mais diversos, como os materiais, humanos e financeiros. Na atual conjuntura em que se encontram as escolas públicas, inclusive as federais de nosso país, não há foco em ações políticas nacionais, tais como: investimento em pesquisa e formação continuada de professores, e conseqüentemente isso impacta na qualidade do ensino. Assim, pelos relatos dos entrevistados, percebemos que, embora por vezes tenham sido planejadas e articuladas ações nesse sentido, poucas foram as vezes em que de fato se efetivaram de modo sistemático e coerente, isto é, regular. A formação continuada é importante para discutir as reais necessidades pedagógicas das escolas públicas brasileiras na contemporaneidade. Sobre essa situação Osolon argumenta a respeito da possibilidade de:

Desencadear o processo de formação continuada na própria escola, com coordenador assumindo as funções de formador, além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio (OSOLON, 2001, p. 23).

A citação pode vincular-se às particularidades do trabalho exercido pelo Gestor Pedagógico de um Campus educacional como o de Amajari (CAM). Esse trecho faz menção a alguns dos desafios característicos desse exercício profissional, entre os que destacamos: a promoção de formação contínua ao professorado, de acordo com as demandas observadas no coletivo, que geralmente são múltiplas e variadas, contemplando inclusive questões específicas do contexto geográfico e cultural em que o CAM está inserido.

As palavras do Gestor 3 (Açaí) também apresentam uma riqueza de detalhes sobre os desafios da atividade do Gestor Pedagógico em uma Instituição com as especificidades do Campus Amajari, que vão desde atendimentos didático-pedagógicos a alunos e professores, oriundos de contextos e etnias das mais diversas, até a promoção de formação continuada que atenda às demandas destacadas pelo corpo docente.

Sobre a complexidade de promover formação continuada ao professorado, o pesquisador português Antônio Nóvoa sublinha que:

É verdade que não faltam programas onde estas dimensões estão contempladas. Mas a questão essencial não é organizar mais uns “cursos” ou atribuir mais uns “créditos de formação”. O que faz falta é integrar estas dimensões no cotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a (NÓVOA, 1999, p. 11).

A propósito das particularidades e variedades de desafios existentes no exercício da função gestora com fins pedagógicos em espaços como esse, Souza explica com propriedade que:

A necessidade da formação contínua do professor é uma realidade que o coordenador pedagógico tem de enfrentar. Digo “enfrentar” porque é dele a função de formar esses professores dentro da instituição em que atua, e sabemos que a formação contínua é condição para o exercício de uma educação consciente das necessidades atuais dos alunos que frequentam a escola (SOUZA, 2001, p. 27).

A necessidade de uma formação contínua de professores vem sendo debatida há mais de três décadas, mas essa discussão tem se fortalecido a partir dos anos 90, com a proliferação de textos que a

abordam, como as produções de autores como Nóvoa, Pimenta, Ibernón, Souza, Osolon, que têm publicado estudos discutindo essa questão. Além disso, a própria LDB, de 1996, trata da importância dessa formação de forma ininterrupta. Em seu artigo 52, há a explicação de que a “formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”.

Ainda sobre o posicionamento dos gestores em relação à formação continuada dos professores que compõem sua equipe de trabalho, é mister reconhecer que, de fato, não se trata de um trabalho simples, pois exige uma amplitude de habilidades, bem como disponibilidade de se efetivar no cotidiano da escola. Sob essa ótica, Souza apresenta a seguinte discussão:

O(a) coordenador(a) precisa ter um planejamento para a formação contínua, o qual só pode ser desenvolvido a partir as leituras das necessidades do grupo de professores. Nesse sentido, o trabalho do(a) coordenador(a) não é muito diferente do professor que, para fazer seu planejamento, precisa antes conhecer o que seus alunos já sabem, o que sabem e o que precisam aprender (SOUZA, 2001, p. 28).

Isso posto, entendemos que o trabalho do Gestor Pedagógico possui características que se assemelham ao trabalho do professor, tais como o lidar diariamente com um grande número de pessoas, inclusive alunos; tratar da promoção de saberes; de questões que se referem à formação continuada do grupo; de planejamento de diversas ações pedagógicas e da avaliação contínua dessas ações, das suas práticas e do seu cotidiano pedagógico como um todo, de maneira que muitas vezes há que se refazer percursos e usar estratégias diferentes para obter êxito no que se tem objetivado, seja em curto ou em longo prazo. Como já foi dito em outros momentos deste texto, o trabalho do Gestor Pedagógico apresenta-se como um tipo de docência realizada, visto que este também ensina, educa e possibilita avanços no processo de aprendizagem, seja de alunos ou de outros professores, ou de ambos ao mesmo tempo.

Nessa perspectiva de apoio efetivo aos professores e com uma postura de receptividade e participação nas formações ofertadas, Osolon nos propõe a seguinte reflexão quanto ao profissional Gestor:

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeado por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática (2001, p. 20).

Sobre a mesma temática, Clementi (1997) tem discutido que, quando o coordenador assume que sua função é acompanhar o projeto pedagógico, formar os professores, partilhar suas ações, também é importante que compreenda as relações decorrentes dessa posição. Do contrário, uma vez realizada tal prática, corre o risco de se tornar limitada e limitante.

Tendo por base investigar a relação entre as demandas da escola e a atuação do profissional Gestor, edificamos a pergunta 3, na qual indagamos: No seu cotidiano profissional, quais as principais atividades e ou estratégias que você tem para realizar um trabalho coerente com as necessidades da realidade social em que está inserida a instituição? Aponte exemplos e mencione os propósitos almejados.

Essa pergunta volta-se à prática do profissional, no sentido de compreender como ele próprio entende o seu fazer enquanto Gestor. Nessa perspectiva, as respostas abordam desde a preocupação em conhecer o entorno escolar, saber qual a realidade dos alunos e qual os traços de sua cultura até o necessário diálogo com a comunidade escolar, bem como com os servidores da instituição, tal como demonstram os trechos que seguem.

No [...] processo de aprendizagem, minha postura vem mudando a cada visita que faço e conheço as comunidades; o desempenho de muitos alunos é muito aquém do que esperamos como professor e às vezes é o reflexo de uma vida desestruturada. [...] por isso, nossos professores precisam de um olhar diferenciado bem como a coordenação. (...) A partir do momento que conhecemos suas casas, famílias, suas histórias de vida, desafios, enfim, muda o nosso olhar em relação ao acompanhamento que realizamos. Conhecer o contexto dos alunos nos faz compreender muitas de suas posturas no âmbito escolar, como também, confirmar a importância da instituição estar localizada nessa região (Gestor 2: Macunaíma).

Outros gestores afirmam:

O trabalho que realizamos prioriza o diálogo e o conhecimento dos contextos e necessidades para que a equipe planeje estratégias pedagógicas de intervenção e acompanhamento a partir das demandas dos docentes e discentes (Gestor 3: Açai).

Fomento à formação continuada da equipe: em parceria com a Coordenação Pedagógica são realizados encontros pedagógicos, grupo de estudos, seminários entre outras atividades visando à formação da equipe e sua interação. Além disso, os docentes e técnicos são incentivados e apoiados a participarem de eventos/cursos relacionados a sua área promovidos pela Instituição e por outras. Apoio as iniciativas dos profissionais: todos os profissionais que trabalham no setor têm apoio para realizarem atividades/ações propostas pelos mesmos”. E Autonomia para que os profissionais desenvolvam atividades e ações que contribuam com

o processo formativo dos discentes (Gestor 4: Canaimé).

A cada dia surge uma situação nova, seja com alunos, professores ou administrativa. De uma forma geral, procura-se resolver pontualmente cada uma delas e quando não é possível, a estratégia é articular com os setores e pessoas que possam ajudar a solucionar a questão. Quando se trata de um problema específico, também é realizado o encaminhamento pro setor especializado. Exemplo: dificuldade de aprendizado dos alunos, dificuldade de relação entre alunos, entre professor e aluno, professor e a turma; atendimento psicológico e social, etc (Gestor 5: Cruviana).

Sempre que possível estou participando de eventos de formação continuada e também eventos locais, tais como assembleias indígenas. Além disso, realizo visitas domiciliares acompanhada da equipe da CAES e também da pedagoga do CAM. Com a formação continuada aprendo metodologias diferentes para otimizar e melhorar meu cotidiano profissional. E com as visitas domiciliares, juntamente com os atendimentos aos discentes, pais e responsáveis na Coordenação de Curso, é possível conhecer e compreender o contexto social em que esses alunos vivem e, dessa forma, me permite tomar decisões mais assertivas e direcionadas com o objetivo de identificar o quanto as questões sociais estão interferindo na aprendizagem dos mesmos (Gestor 6: Muiraquitã).

Clementi (2001) refere-se à dificuldade de alguns Gestores Pedagógicos não levarem em conta que cabe a eles estimular e criar situações para que se realizem debates amplos e definições sobre a estrutura da escola, seu funcionamento e suas relações com a sociedade. Assim, é necessário que deles parta o fato de conhecer a realidade em que se inserem. Uma boa relação com a comunidade é uma necessidade de

qualquer instituição educacional. Neste percurso, observando as peculiaridades sociais, culturais e étnicas do IFRR-CAM é essencial efetivar essa relação de proximidade com as diversas comunidades do seu entorno.

André e Vieira (2009) consideram que os saberes do coordenador são, portanto, plurais, heterogêneos e interconectados. No cotidiano, ele atua e recompõe constantemente seus saberes. É ele que muitas vezes convida o grupo de professores a participar das ações escolares, consolidadas de forma efetiva e sistemática. Assim, identificamos a importância do Gestor para conduzir uma estreita relação com a comunidade escolar. Nesse sentido, Vasconcelos explica que:

É importante lembrar que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente (repetência ou aprovação sem apropriação do saber), a discriminação social na e através da escola, etc. (2013, p. 87).

Tendo por base os pressupostos de Vasconcelos (2013), a pergunta 4 voltou-se ao entendimento do Gestor em seu específico entorno de atuação. Nela indagamos: na sua concepção, que características deve ter um Gestor Pedagógico para atuar junto às demandas existentes especificamente nessa instituição educativa?

Quanto à caracterização da profissão de Gestor, especificamente atuante em uma instituição de fronteira, as respostas apontaram para a responsabilidade de se manter aberto ao diálogo com todos. Foi mencionado o fato de estar disposto a sempre aprender e estar aberto a mudanças. Um participante, porém, trouxe uma importante questão, a saber, a necessidade de instrumentalização para exercer a função, tal como se pode ver no trecho que segue:

Deveríamos ter uma capacitação antes de ingressar na gestão. O fato de ser da área do curso já ajuda bastante, no entanto, no meu caso que venho de um bacharelado, a questão pedagógica fica comprometida. Conhecer normas, regras e o papel do coordenador e dos outros setores é importante. Claro que, ao aceitar um cargo de coordenador, é necessário buscar os itens que relatei, mas talvez algo direcionado ajuda a entender todo ou parte do processo educacional, pedagógico e administrativo (Gestor 2: Macunaíma).

Outros destacaram que é preciso:

Considerar o contexto do IFRR, Campus Amajari (CAM), dos discentes, docentes, da proposta pedagógica dos cursos e da formação do IFRR/CAM é outra característica que deve ser destacada. Nossa realidade é singular, devemos sempre estar atentos a isso (Gestor 3: Açai).

As principais características são as humanas: sensibilidade, ética, responsabilidade, não somente com o bem público, mas com o social, respeito pelas diferenças (Gestor 4: Canaimé).

Como é possível observar, os entrevistados reconhecem que certas características são inerentes ao cargo, como abertura ao diálogo e proatividade para lidar com as demandas escolares. Ademais das características relacionadas à formação profissional, há também a necessidade de saber lidar com empatia no cotidiano escolar, orientado ainda a partir de saberes administrativos e pedagógico-educacionais. As demandas administrativas podem ser solucionadas com o auxílio daqueles que já estiveram à frente do cargo de Gestor. Há ainda a possibilidade de se fazer uma formação específica para o cargo. E os saberes pedagógico-

educacionais? Essa situação pode ser mais grave em casos em que a formação do profissional que ocupa o cargo não é a licenciatura.

Além dessas questões especificadas no parágrafo anterior, outro item apontado por um dos gestores entrevistados (Gestor 4:Canaimé) se refere a uma importante característica que deve ser assumida pelos profissionais que atuam numa instituição como o Campus Amajari e se pode resumir na frase “respeito pelas diferenças”. Tal expressão, oriunda de um Gestor, torna-se significativa, no entanto é sabido que é característica de qualquer educador, pois no contexto escolar as relações de conflito acontecem simultaneamente. Esse enunciado define com coerência a realidade de uma escola em que há um grupo de estudantes, com diversas culturas, visto que sua própria localização geográfica, próxima à fronteira e a múltiplas comunidades indígenas, favorece a intensificação desse fenômeno.

O processo de Gestão Pedagógica numa escola com a multiplicidade étnica como a que apresenta o Campus Amajari implica reconhecer as diferenças. Isso significa, de acordo com Honneth (2009), que uma coletividade política só pode ter êxito na medida em que lhe correspondem, pelo lado dos membros da sociedade, hábitos culturais, que têm a ver com a forma de seu relacionamento recíproco. Esse reconhecimento implica a apropriação sistemática das formas de interação social.

Sobre as escolas que necessitamos construir para a sociedade atual, uma escola inclusiva para todos, Libâneo explica que:

A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana. E para quê? Para formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, o que implica articular

os objetivos convencionais da escola-transmissão-assimilação ativa dos conteúdos escolares, desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjugação da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso de informática, formação continuada (aprender a aprender), capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças, solidariedade, qualidade de vida, preservação ambiental (2002, p. 07).

Nesse mesmo sentido, o relatório da UNESCO (2002) já apresentava argumentos dessa natureza para validar que “em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver.”

As diferenças culturais não desaparecem; pelo contrário, o conhecimento e a aproximação de povos e nações distintas geram uma maior consciência da diferença nos estilos de vida e nas orientações valorativas, que podem tanto expandir o horizonte de compreensão da própria sociedade e cultura quanto fechar-se para reforçar identidades étnicas, nacionais ou políticas sectárias que se sentem ameaçadas (1999, p. 158-59).

Ainda sobre essas questões, Sennet (2012, p. 14) afirma que temos de evitar uma sociedade em que a diferença passa a ser percebida como um problema. “A convivência e a cooperação constituem-se como

problemas em uma sociedade que continua a organizar-se de um modo tribal, a partir do qual os indivíduos unem solidariedade com aqueles que se parecem e agressão aos que são diferentes”. Refletindo a respeito da problemática da diferença, acreditamos que é preciso compreender que a escola não é alheia à questão, já que o fato de não lidar bem com a diferença está, infelizmente, presente na sociedade como um todo. Justamente por isso é que argumento no sentido de enfatizar o quão importante é um fazer pedagógico que valorize e realize ações efetivas nas quais não sejam negadas ou tornadas invisíveis as diferenças, sejam elas de raça, gênero, de classe social, sexuais, ou como as características específicas da escola pesquisada: diferenças culturais e étnicas.

Embora a legislação dos Institutos Federais preveja explicitamente as funções do Gestor Pedagógico, os requisitos para assumir essa função estão muito voltados à formação institucional, no sentido de especificar apenas o diploma requerido nessa área, a saber, o de pedagogia. As atribuições ficam a cargo de cada instituição. Ocorre que realmente o dia a dia da Gestão Escolar e a atuação de cada Gestor somente pode ser compreendida no cotidiano da sua prática, já que não há manuais ou cursos que o contemplem integralmente. Essa forma de atuar vai depender muito do perfil de quem faz parte do quadro, já que é o profissional quem define as frentes em que se envolve e atua de fato.

Assim, no sentido de entender como se organiza o que é e o que não é de responsabilidade do profissional Gestor, elaboramos a pergunta de número 5, a qual solicita: Dentre as atividades pedagógicas existentes no seu setor de trabalho, quais suas principais atribuições?

Essa pergunta abarca questões pontuais de cada Gestor pesquisado. Foi relatado, de modo geral, um acúmulo de tarefas, como é possível verificar nos trechos retirados das respostas dadas nos questionários.

Coordeno a turma de agropecuária em regime de alternância. Dessa forma, acompanho todas as atividades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Discentes: Desempenho;

comportamento etc. Docentes: Práticas em sala; Projetos; diários, entre outros (Gestor 1: Tepequém).

Elaborar ou atualizar os planos de curso. Acompanhar, orientar discentes e docentes. Encaminhar discentes aos setores correspondentes a cada demanda. Definir horário de aula e planejamento dos docentes. Acompanhar dependências. Tentar ao máximo solucionar as demandas dos alunos (Gestor 2: Macunaíma).

Acompanhar os resultados do processo de aprendizagem dos alunos elaborando gráficos, interferindo e sugerindo a adoção de procedimentos metodológicos alternativos para os professores; acompanhar junto aos coordenadores de curso e professores o cumprimento dos procedimentos de avaliação da aprendizagem, bem como as atividades de reforço da aprendizagem e estudos de recuperação dos alunos; definir, em consonância com professores e discentes, a execução de procedimentos didáticos, metodológicos e de avaliação; acompanhar o desenvolvimento curricular e metodológico do plano de curso; orientar os professores na elaboração dos recursos e materiais didáticos e metodológicos; planejar e coordenar as reuniões de estudos, atividades didático-pedagógicas a serem realizadas junto ao corpo docente (Gestor 3: Açaí).

Dentre as funções que seriam de incumbência do profissional Gestor, segundo Vasconcelos (2013), o coordenador, em função do espaço em que atua, tem seu agir no diálogo, tanto no chão da sala de aula como a partir do contato com os professores e alunos. Esse profissional se edifica na relação com o todo e a partir daí vai tecendo seu fazer

profissional. Assim, estamos de acordo com a definição do perfil desse profissional traçada pelo autor, a saber:

O foco de atenção do supervisor no trabalho de formação é tanto individual quanto coletivo: deve contribuir com o aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores, e ao mesmo tempo, ajudar a constitui-los enquanto grupo (tarefa na qual é particularmente ajudado pela orientação educacional) (VASCONCELOS, p. 88).

Analisando as respostas dadas aos questionários, observamos que todos os entrevistados têm clareza de quais são suas atribuições nos espaços e funções que ocupam, assim como também atuam de forma contínua na perspectiva de efetivar o trabalho da melhor forma possível e assim disponibilizar um ensino de qualidade nesta escola localizada no extremo norte do Brasil.

Clementi (1997, p. 56) tem destacado em suas pesquisas a negatividade do não conhecimento das atribuições do Gestor, o que prejudica o resultado do trabalho de qualquer profissional – sendo ele um profissional do campo da educação, como no caso dos que foram observados nesta pesquisa, é ainda mais prejudicial, pois ele lida diariamente com o processo pedagógico e com o direcionamento de práticas e ações pedagógicas que interferem na vida de inúmeros alunos e professores. Em suas palavras: “A falta de clareza do que significa ser um formador de professores, a falta de conhecimento do que seja a construção e a vivência do projeto pedagógico são fatores que intervêm em sua atuação”.

Quanto à função do Gestor, elaboramos a pergunta de número seis: Com respeito à formação que auxilie o seu trabalho nessa função, há iniciativa por parte da instituição quanto ao oferecimento de cursos de formação continuada? Com que frequência? Pode mencionar alguns cursos oferecidos? Ou, ao contrário, essa busca parte de você? Nesse caso,

como faz para administrar sua formação continuada? Que tipos de cursos realiza, com qual frequência?

No que diz respeito à formação, alguns dos entrevistados mencionaram que, por serem ainda recém-chegados na instituição, não sabem opinar sobre se é ofertada alguma formação. Porém, acreditam se tratar de uma atividade fomentada pela instituição de ensino.

Houve quem disse:

[...] da minha parte, preciso melhorar essa busca, mas no momento divido minha carga horária de sala de aula está alta, participação em comissões e elaborando plano de curso, mesmo que procurasse seria difícil acompanhar devido ao tempo para a sala de aula e a própria gestão (Gestor 1: Tepequém).

Já participei de algumas formações e discussões ofertadas pela instituição. Acredito que ainda assim, tendo em vista a complexidade da formação promovida no âmbito dos Institutos Federais do Brasil, especificamente no Campus Amajari, temos essa necessidade na instituição de formação continuada voltada para a atuação do coordenador pedagógico e do próprio pedagogo nesse universo da educação profissional e tecnológica. Eu sinto a necessidade de participar de cursos e formações, porém as demandas do Campus (que são muitas) e a localização (a 156 km da capital) dificultam a participação contínua em formações. Gostaria de poder participar de mais cursos e discussões (Gestor 3: Açaí).

De uma forma geral, há uma certa regularidade na formação continuada. No entanto, a maioria das atividades como cursos e ou palestras são voltadas para o âmbito didático-pedagógico nos encontros pedagógicos e de graduação. No que tange à

formação continuada para a parte de gestão pouco se tem trabalhado (Gestor 5: Cruviana).

Esses relatos nos permitem compreender que, quanto mais atividades o Gestor desempenhar, menos tempo terá para sua formação. Essa é uma questão séria porque a formação e a instrumentalização do profissional Gestor são fundamentais para desenvolver suas funções com segurança e liberdade. Clementi (2005) explica que o profissional gestor tem enormes responsabilidades derivadas da complexidade da escola e das exigências da sociedade atual em relação a ela. Sua formação e instrumentalização são saberes necessários tanto ao seu trabalho como coordenador pedagógico quanto na formação contínua dos docentes com os quais trabalha.

Nesse sentido, para Placco (1994), a ação do coordenador, assim como a do professor, é um saber fazer, um saber ser e um saber agir, que envolvem, respectivamente, as dimensões técnica, humano-interacional e política desse profissional e se concretizam em sua atuação. Esses aspectos estão em constante relação/interação na pessoa do professor e do Coordenador e se traduzem nas suas práticas.

Em outro texto, Placco (2003, p. 47) nos esclarece que “o cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa imediatista e reacional, às vezes até frenética”. Isto devido às múltiplas frentes nas quais atua.

Na intenção de aprofundar a observação nas práticas do Gestor, formulamos a sétima pergunta, que interroga: Como você avalia o seu trabalho realizado, especificamente na função da Gestão Pedagógica? Aborde, por gentileza, suas dúvidas, motivações, satisfações. Se você pudesse, quais mudanças realizaria para que os resultados fossem ainda mais positivos?

Essa também é uma pergunta que implica uma autoavaliação, uma valoração que não é muito confortável, já que envolve uma reflexão crítica da própria atuação. De toda forma, foi possível perceber uma atitude

satisfatória do próprio desempenho, com ressalvas para lacunas de formação a serem preenchidas.

Além disso, foi mencionada a falta de interesse do corpo docente em participar de formações oferecidas pela instituição. Um Gestor em específico destacou que, para alcançar com excelência o que a resolução das atribuições do Gestor Pedagógico preconiza, assim como as demandas surgidas, precisa-se de mais recursos humanos junto aos seus departamentos de trabalho. Sobre essa problemática do excesso de atividades a serem realizadas por este profissional, Domingues sublinha que:

As demandas de trabalho da coordenação pedagógica, pelo seu volume de extensão, indicam aos iniciantes a importância da organização das ações e do planejamento, pois, mesmo que a prioridade na escola seja a formação, isso não descarta todas as outras atribuições, uma vez que a articulação do trabalho pedagógico na escola assume diversas facetas (DOMINGUES, 2014, p. 58).

Nessa perspectiva, Fusari (2000) e Garrido (2000) defendem que o trabalho ativo e intencional do Gestor, sempre articulado com o projeto político-pedagógico da escola, favorece ao professor a tomada de consciência da sua ação e do contexto em que trabalha, bem como possibilita afirmar o favorecimento do próprio repensar do Gestor Pedagógico sobre sua atuação.

Quanto à autoavaliação, um entrevistado (Gestor 2: Macunaíma) respondeu:

Considero satisfatório, mas que requer melhorias. Sobre mudanças, acredito que para que efetivamente tenhamos uma equipe melhor para atender nossos alunos é necessário o envolvimento de todos, a gestão, os docentes, os administrativos. Outro ponto

que deve ser melhorado é o acompanhamento dos planos de ensino e de aula dos docentes e verificar quanto ao devido cumprimento da ementa e proposta do curso (Gestor 2: Macunaíma).

Quanto aos aspectos de autoavaliação, foram destacadas algumas questões que precisam ser melhoradas no exercício da função na Gestão Pedagógica. Foi destaque um envolvimento maior dos gestores, professores e técnicos administrativos nas atividades pedagógicas em andamento, tais como, participação em eventos científicos e culturais organizados pelo campus, cursos e seminários realizados na própria instituição.

Além disso, enfatizou-se a falta de interesse de alguns docentes em participarem dos momentos de formações propostos pela instituição. Não foram citados em detalhes os motivos de tal acontecimento. Dessa forma, podemos levantar algumas hipóteses para tal situação e questionar, por exemplo, se as atividades de formação continuada (minicursos, palestras e seminários) ofertadas são de real interesse dos professores para repensar a prática docente. A equipe docente valoriza o que é proposto? Será que consideram as propostas desnecessárias por acreditarem que já possuem todo o conhecimento técnico e pedagógico para realizar seu fazer docente de forma exitosa? Será que o fato de um número significativo de professores ser da área técnica e não de licenciatura contribui para a desvalorização de ações formativas relativas a problemáticas didático-pedagógicas, justamente porque suas próprias formações não têm relação direta com esse tipo de saberes?

Muitos são os questionamentos que surgem a partir da colocação do Gestor 2, como vimos na citação anterior. Sobre essas questões presentes no cotidiano de trabalho do Gestor, Tardif (2002, p. 36) enfatiza que o saber docente “é um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”. Nesse sentido, é necessária a compreensão de que o saber docente é inacabado, portanto sempre vai haver o que se ensinar e aprender no decorrer do processo didático-pedagógico. Assim, a formação não pode ser vista como perda de tempo, mas, sim, como parte

do processo de crescimento profissional e possibilidade de um melhor desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos discentes.

Além das citadas anteriormente, outras situações são mencionadas como angustiantes pelos Gestores que atuam nesta instituição, como podemos observar no excerto selecionado:

Posso dizer que considero satisfatório mesmo diante das dificuldades. Desde o meu ingresso na gestão (dezembro de 2016) a equipe está reduzida, e isso impacta no trabalho que deve ser realizado, o que me angustia muito, pois são muitas demandas que tenho que conciliar com os afastamentos das semanas de formações/estágio do mestrado. Posso citar, dentre minhas angústias, o acompanhamento pedagógico individual (devolutivas de planos de ensino; projetos de ensino; planos de visitas técnicas; acompanhamento pedagógico em sala) dos docentes no que tange ao planejamento e a prática pedagógica. Ressalto que apesar dos muitos desafios, o trabalho no Campus Amajari me deixa muito satisfeita e feliz. A cada conquista dos nossos alunos; a cada defesa de estágio; a cada trabalho em equipe dos docentes e discentes; fico muito feliz pelo avanço que acompanho; a cada aprendizado diário (Gestor 3: Açaí).

Tendo em conta o posicionamento da Gestora 3, citamos Luck (2008), quem destaca:

O papel do supervisor Escolar se constitui, em última análise, na somatória de esforços e ações desencadeados com o sentido de promover a melhoria do processo ensino aprendizagem. Esse esforço voltou-se constantemente ao professor, num processo de

assistência aos mesmos e coordenação de sua ação (LUCK, 2008, p. 20).

Na abordagem de Cogan (1973), a falta de assistência ao professor quanto a seu desempenho em sala de aula é considerada uma das importantes causas de embaraço do processo educativo. Sendo assim, é crucial que o supervisor escolar preste ao professor uma assistência sistemática, no sentido de suscitar melhoria contínua de seu desempenho. Ocorre que, muitas vezes, por controlar tantas frentes, o Gestor fica afastado do cuidado diário do corpo docente e outras vezes realmente pode existir falta de experiência para esse trato, tal como menciona o entrevistado a seguir:

Em uma autoavaliação posso dizer que há algumas limitações na gestão que precisam ser melhoradas ou otimizadas, o que se deve em função do próprio tempo de experiência na função ou de experiência prévia, aliada ao grande número de atividades desenvolvidas simultaneamente, como orientação de estágio, TCC, projetos e orientações de pesquisa e extensão, e carga horária de regência elevada considerando as responsabilidades da gestão (Gestor 5: Cruviana).

Sobre o posicionamento dos pesquisados a respeito de suas atividades no exercício de suas funções gestora-pedagógicas, observamos que a dimensão do trabalho exercido por esses profissionais é multifacetada, contribuindo para que dediquem pouco tempo a cada função exercida em sua jornada. O que lhes resta é tentar organizar da melhor maneira possível as múltiplas demandas da escola, mantendo uma sistematização coerente para levar a cabo de modo organizado o que a instituição precisa. Nesse sentido, Osolon (2001, p. 20) explica que o Gestor: “Quando planeja suas ações, atribui um sentido ao seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse

processo de planejamento, explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais”.

Temos lido muitos trabalhos desenvolvidos com metodologias de pesquisa de cunho etnográfico, que analisam a prática pedagógica como ‘bem-sucedida’. Em todos esses estudos, o que sobressai como principal fator para o sucesso da escola é a presença de um supervisor que concebe sua tarefa como prioritariamente pedagógica, que está junto com os professores, discutindo com eles os problemas e buscando as soluções, conhecendo a comunidade escolar, suas demandas, enfim, o fato de a escola contar com alguém preocupado com o ensino e que busca meios de auxiliar o professor a tornar a sua tarefa menos árdua. Desta forma, o gestor pode contribuir sobremaneira para o sucesso da escola. (MEDIANO, 1990). Segundo Koran (1969), a eficácia da ação do supervisor escolar, torna-se diretamente ligada a sua habilidade de promover mudanças de comportamento no professor.

A partir das discussões apresentadas, a seguir finalizamos este livro com as considerações finais. Elas sintetizam o que foi proposto e arrolado neste trabalho, mas também dão lugar ao diálogo com outros pesquisadores a fim de promover futuros olhares sobre as questões aqui tratadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um lugar que requer frequente vigilância, no sentido de que precisamos estar atentos às dinâmicas sociais a fim de poder participar de um projeto de educação coerente com as demandas de seu tempo. A escola é, ademais, lugar de congregação, de divulgar valores, atitudes e comportamentos humanitários, que promovam ou fortaleçam a constituição de seres críticos, cidadãos comprometidos consigo e com a sua comunidade. Dessa forma, acolher, festejar a diferença como traço de identidade e semear o respeito são ações que toda instituição escolar tem de ter por base.

Assim, se a comunidade e a escola ensinam e educam para a percepção de que o ambiente escolar é lugar de troca, de intercâmbios culturais, em que é possível apreender elementos de cidadania, estes se construirão em pilares centrais de uma sociedade mais justa. É importante que esse objetivo não seja parte apenas de propostas pedagógico-curriculares ou de documentos oficiais que norteiam a educação, mas que ele possa se tornar na práxis que impera no dia a dia escolar, em cada ação planejada e levada a cabo.

Para que se constitua em uma ação sistemática é necessário envolvimento dos profissionais da escola. Nesse âmbito, a Gestão Pedagógica, composta pela diversidade de profissionais preocupados com o qualitativo da instituição, tem papel relevante, uma vez que a equipe de Gestão pode promover um trabalho dinâmico que potencialize o fortalecimento das relações interculturais.

Com as discussões arroladas, este livro poderá contribuir para promover reflexões em torno das características do trabalho da Gestão Pedagógica de uma instituição de fronteira, a partir daquela realidade do Instituto Federal de Roraima, Campus Amajari. Com o objetivo geral de delinear as especificidades do trabalho da equipe da Gestão Pedagógica dessa Escola Técnica, localizada na fronteira Brasil/Venezuela, esta pesquisa, por meio de método qualitativo, visou a conhecer como tal função se constitui nessa instituição. Além disso, a partir de entrevistas

realizadas com gestores, identificou os desafios e dificuldades envolvidos nas práticas do cotidiano escolar.

A partir dos dados oriundos dos sujeitos de pesquisa, bem como dos autores e documentos oficiais arrolados, percebemos que pouco está explicitado na Legislação sobre o papel e sobre as principais atribuições desse profissional no âmbito escolar. As descrições das atribuições do perfil e das atribuições para atuar no cenário educacional e para as suas demandas referem-se apenas à formação, à instrução formal que lhe possibilita o diploma para exercer cargos, sendo na maioria poucas informações sobre a função do Gestor Pedagógico, diante da amplitude e complexidade do trabalho desse profissional.

Após análise de documentos que regem os IFRR, vimos que diversas são as atribuições dos profissionais que compõem a Gestão Pedagógica de um dos campi do Instituto Federal de Roraima. E, assim, pudemos considerar este profissional como um intelectual multitarefa, em razão de que ele ocupa diversificadas frentes na escola. É ele que comporta as dimensões reflexiva, organizativa, conectiva e avaliativa para organizar muitas das proposições que são desenvolvidas no dia a dia escolar. (VASCONCELOS, 2013).

Destacamos ainda que a resolução 243, que rege de forma geral os cinco campi existentes do IFRR, distribuídos em todo o Estado de Roraima, não deixa claras as particularidades e atribuições específicas do Gestor Pedagógico, de acordo com a realidade de cada campus. Esse fato pode contribuir para a concepção de que não existem peculiaridades e, em razão disso, não existem desafios diferentes e específicos de cada comunidade escolar.

Outra análise que vale destaque nesta pesquisa é o quanto a escola pesquisada é privilegiada, quando se trata da formação dos professores, por ora a função de Gestor Pedagógico está sendo desempenhada por uma equipe de profissionais com elevados graus de titulação – Mestre e Doutores –, sendo que essa, infelizmente, não é a realidade da maior parte das escolas públicas brasileiras, principalmente devido ao pouco investimento em políticas públicas na formação continuada do professor. No entanto, faz-se necessário refletir que, ter formação em *Stricto Sensu*,

embora sejam os mais elevados graus de titulação da carreira profissional, não garante saberes pedagógicos para o exercício da docência e/ou Gestão Pedagógica, visto que muitos profissionais possuem esta formação diretamente ligada a sua área técnica.

Após a análise dos questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa, verificamos que os profissionais entrevistados acreditam que o Instituto em que trabalham demanda uma postura diferente das demais instituições. Além disso, estes reconhecem as diferenças culturais como um desafio no que tange às práticas que realizam no cotidiano desta escola.

Para ilustrar a discussão sobre a questão cultural, problemática que atravessou este livro, recorremos ao poeta e escritor José Saramago, quem afirma: “O problema não está em sermos diferentes. Está em que, quando falamos de diferenças, de diferentes, estamos involuntariamente a introduzir um outro conceito, o conceito de superior e de inferior. É aí que as coisas se complicam”. E mais enfaticamente declara: “Nenhum país tem o direito a apresentar-se como guia cultural dos restantes. As culturas não devem ser consideradas melhores ou piores, todas elas são culturas e basta.” (SARAMAGO, 1998, *apud* AGUILERA, 2010, p. 482; 484).

Ao destacarmos a necessidade de abordarmos a problemática cultural, recorremos a Canclini, que ressalta a importância da convivência da cultura global com as características das culturas locais. Nessa reflexão, o autor questiona:

[...] seremos capazes de construir uma ordem intercultural globalizada na qual as dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais se reorganizem a fim de que aprendamos a descobrir o valor do diferente, a reduzir a desigualdade que converte as diferenças em ameaças irritantes e a gerar conexões construtivas a distância [...]
(CANCLINI, 2007, p. 268).

Muito oportuno é esse questionamento porque a precisamos partir da aceitação de que a diferença é um traço da composição da humanidade, das sociedades. A partir daí será fundamental entender que na escala do diferente, não há melhores ou piores, não há inferioridade nem superioridade; há apenas o outro e esse outro não é uma ameaça, mas uma possibilidade de integração e de crescimento.

Concordando com as ideias de Larraia (2004), destacamos que a cultura realça a diferença, e por realçar essa diferença é que se faz ainda mais pertinente uma postura do Gestor Pedagógico que compreenda e valorize essas diferenças como vantagens pedagógicas e não como empecilhos no desenvolvimento do processo educacional. A valorização das diversas expressões da cultura regional e o respeito às diferenças estão explícitos na resolução 243 do CONSUP.

Nos termos de tudo o que foi dito, esperamos que as discussões traçadas nesta pesquisa possam servir como um espaço de interlocução para construir ideias sobre o significado de uma Gestão Pedagógica inspirada em princípios inclusivos, que valorize a educação numa perspectiva intercultural, considerando a existência de diferentes culturas no espaço escolar, de modo que as práticas pedagógicas sejam organizadas de forma que nenhuma cultura seja supervalorizada ou amortizada.

Além disso, o desejo é que este trabalho de pesquisa tenha motivado pensar no desafio de gerir o pedagógico numa escola com as peculiaridades do Campus Amajari, em que alunos brasileiros, venezuelanos, indígenas e não indígenas cruzam-se e convivam diariamente na tentativa de romper com estigmas de buscas de homogeneização dos que ali estão para ensinar e aprender uns com os outros. E, assim, que sejam fomentadas práticas integradoras, sob a construção de práticas pedagógicas inclusivas e sob uma perspectiva de escola para todos com todas as suas diferenças e subjetividades.

A necessidade de entender a diferença como aspecto integrador da sociedade faz parte da vida humana como um todo. Assim, seria esperado que esse traço estivesse refletido na escola, já que ela deixa ver os aspectos sociais de seu entorno. Sabendo disso, cabe refletir a respeito de quais são as medidas que podem ser tomadas para que a escola sirva como um norte

que oriente sobre a positiva complexidade da diferença, enquanto constitutiva da vida. Se a maioria das críticas dos gestores recai sobre o fato de que eles não têm instrumentalização para o exercício de suas tarefas, é fundamental que as instituições entendam a necessidade de valorizar a formação continuada de sua equipe. A partir desse reconhecimento, cabe pesquisar se as ações promovidas são efetivamente direcionadas nesse sentido, ou, então, são implementadas para cumprir exigências burocráticas. Se o problema é o engajamento da equipe nas formações propostas, também seria necessário rever o que está sendo oferecido. Escutar atentamente a equipe seria oportuno para saber das suas necessidades e criar um ambiente para saná-las.

Se, por outro lado, o Gestor não consegue promover um contexto efetivo de integração entre as culturas que coexistem na escola porque sua atuação é multitarefa, caberia pensar quais são as reais demandas com as quais um Gestor deve se ocupar na escola. Como foi mencionado pelos entrevistados, há grande perda de tempo com questões administrativas, mas que não têm impacto na solução das problemáticas que envolvem alunos e professores. Quem define exatamente o que é e o que não é de incumbência desse Gestor? Certo é que um profissional com muitas tarefas acabará desatendendo alguma delas. Reafirmando que entendemos a Gestão como responsabilidade de uma equipe, caberia uma melhor distribuição dos afazeres, bem como a reflexão sobre a natureza coletiva do trabalho da Gestão educacional.

Como foi mostrado, há pesquisas que discorrem sobre os resultados bem-sucedidos da Gestão Pedagógica em muitos ambientes.

Podemos considerar que muitas vezes a falta de coerência entre os dados obtidos nas pesquisas e o empírico pode se dever à dificuldade dos sujeitos participantes de realizarem a autoavaliação das suas ações, dificuldade que todos temos. Isso pode ser um reflexo da subjetividade implicada no próprio processo de apreensão da realidade: pode ser que o Gestor vivencie densas questões em seu trabalho, mas quando cessa para pensar sobre sua atuação (para responder ao questionário de pesquisa), recorta de maneira diferente os fatos. Quem sabe isso também se dê por conta de que há um entendimento de que o sucesso ou o fracasso escolar é de responsabilidade exclusiva do Gestor – e isso não é verdade. E quais

são as formas de entender o sucesso ou o insucesso escolar? Todos devem envolver-se na tarefa de desenvolver uma Gestão potente. O grupo de Gestão pode organizar e preparar o contexto, mas professores e demais servidores da escola são também responsáveis para que o planejamento dê os resultados desejados pela comunidade escolar.

Para suprir essa lacuna subjetiva do preenchimento do questionário ou das falas correntes da entrevista, foi usado o método etnográfico. Minha percepção como pesquisadora *in locu*, como moradora de uma região de fronteira, como profissional de uma instituição de fronteira aponta no sentido de que os conflitos existem e são muitos! Há bullying, há sentimentos de superioridade, há silenciamento, há sobreposição. Assim, noto discrepância, pois muito foi mencionado pelos entrevistados sobre desafios de gerir o pedagógico numa instituição como a observada, mas o que faremos frente a essa situação?

Nesse mesmo mosaico de perspectivas, entendo que o professor está sobrecarregado, que o Gestor está sobrecarregado, que os documentos oficiais são mais ideais do que reais, que a educação é formação escolar, social e familiar – e nem sempre todos esses pilares cumprem suas funções de forma coerente. Se o cenário real é esse, o que podemos fazer para mudá-lo? O que nós pesquisadores podemos fazer para envolver os entrevistados numa sinceridade que nos permita acolher suas problemáticas, fazendo com que a universidade possa com eles refletir para o planejamento de pontuais intervenções.

Se o problema é a formação, universidade e escola podem apoiar-se. Ambas as instituições podem somar saberes para construir uma parceria direcionada e efetiva, desenhada para as demandas específicas de cada lugar. Quem sabe com um planejamento mais pessoal e específico, todo o grupo se engaje na formação continuada, entendendo suas benesses, e não as vejam como um sacrifício burocrático que lhes quita o pouco tempo de que dispõem.

Sabemos que, ainda que fossem superados esses aspectos, outros permaneceriam como é o caso dos escassos recursos federais destinados à educação, apontados por alguns dos pesquisados. Nesse sentido, também é fundamental refletir acerca das formas como cada instituição aproveita

e utiliza os recursos que tem. Também nos parece que não cabe aqui a discussão sobre a precariedade das condições socioeconômicas de muitos alunos ou de sua vulnerabilidade em diferentes aspectos. O que cabe é questionarmos a respeito de como contornar essas questões, a fim de que a escola seja um lugar acolhedor para a aprendizagem, um espaço em que sejamos capazes de superar as asperezas.

Nesse sentido, a pesquisa realizada no Campus Amajari prestou-se a ouvir aqueles que dela fazem um contexto de congregação, que dão o seu melhor para que a edificação dos saberes tenha vez, independentemente das dificuldades apresentadas. Esperamos que as reflexões arroladas aqui possam abrir diálogos. Temos ciência de que há muita luta pela frente. Uma perspectiva para futuras pesquisas pode ser a proposição de que os entrevistados se sintam mais à vontade para abrir-se ao pesquisador. Que eles possam sentir-se o centro de interesse das pesquisas, no sentido de que percebam que a intenção dos trabalhos científicos realizados nessa instituição é oferecer soma de forças para contornar as demandas e necessidades. Entendemos que a Gestão Pedagógica é um trabalho de equipe e, assim sendo, o pesquisador que se propõe a observar esse grupo também se inclui nela.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. N. S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A.; VIEIRA, M. M. S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

BERENBLUM, A. **A Invenção da Palavra Oficial**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

BLANCHOT, M. **Lentretien infini**. Paris: Gallimard, 1969.

BRASIL. **Lei Federal n. 9394, de 20 de dezembro, 1996**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/02/2019.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos**. 5ª edição. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2005.

CANDAU, V. M. (org). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

CANEN, A. G.; CANEN, A. **Organizações multiculturais: Logística na corporação organizada**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.

CARNEIRO, C. P. **Fronteiras Irmãs – Transfronteirizações na Bacia do Prata**. Porto Alegre: Editora Ideograf, 2016.

CARVALHO, E. M. “A fronteira no direito e os direitos sem fronteiras”. *In*: BARCELLOS, M. A.; SCHULER, F. (orgs.) **Fronteiras arte e pensamento na época do multiculturalismo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5ª edição. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CLEMENTI, N. “A voz dos outros e a nossa voz”. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

DANTAS, O. M. A. N. A. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente** (Tese de Doutorado). Natal: UFRN, 2007.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

FRANÇA, E. T. S. S. **A Atuação do Pedagogo na Educação Profissional: um Estudo de Caso sobre as Ações Pedagógicas desenvolvidas no Instituto Federal do Amapá – campus Macapá** (Dissertação de Mestrado). Seropédica: UFRRJ, 2016.

FRANCO, M. A. S. “Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade”. **Revista Múltiplas Leituras**, vol. 1, n. 1, 2008.

FUSARI, J. C. **A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão** (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC-SP, 1988.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1989.

HALL, S. “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”. **Revista Educação & Realidade**, vol. 22, n. 2, 1997.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2009.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em 12/04/2019.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da População**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em 12/04/2019.

LARAIA, R. B. **Cultura: Um Conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2004.

LIBÂNEO, J. C. “Entrevista”. *In*: COSTA, M. V. (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

LUCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 5ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Editora Porto, 2005.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

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

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. “Os professores e as histórias da sua vida”. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 2000.

NÓVOA, A. “Os Professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”. **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 25, n. 1, 1999.

OLIVEIRA, T. C. M. (org). **Território sem limites: estudos sobre fronteiras**. Campo Grande: EdUFMS, 2005.

ORSOLON, L. A. M. “O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola”. *In: ALMEIDA, L; PLACCO, V. M. N. S. (orgs). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo, Editora Loyola, 2001.

PEREIRA, J. H; V. “Diversidade Cultural nas Escolas de Fronteiras Internacionais: O Caso de Mato Grosso do Sul”. **Revista Múltiplas Leituras**, vol. 2, n. 1, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. “O pensamento prático do professor – A formação do professor como prático reflexivo”. *In: NÓVOA, A. (org). Os professores e a sua formação*. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1992.

PILETTI, N. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

PIMENTA, S. G. (org.). “Formação de Professores: identidade e saberes da docência”. *In. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

PLACCO, V. **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos**. Campinas: Editora Papirus, 1994.

PLACCO, V.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

RAFFESTIN, C. “A Ordem e a Desordem ou os Paradoxos da Fronteira”. *In: OLIVEIRA, T. C. M. (org). Território sem limites: estudos sobre fronteiras*. Campo Grande: EdUFMS, 2005.

ROCHA, E. P. G. **O que é Etnocentrismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

SILVA, Z. R. “Educação e intercultura para além da fronteira”. **Revista Espaço Pedagógico**, vol. 17, n. 2, 2010.

SOUZA, M. I. P.; FLEURI, R. M. “Entre limites e limiares de culturas: Educação na Perspectiva Intercultural”. *In*: FLEURI, R. M. (org). **Educação intercultural: Mediações necessárias**. Rio de Janeiro: Editora DP& A, 2003.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Formação dos professores e contextos sociais Porto: Editora RES, 2001.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Editora Libertad, 2009.

VEIGA-NETO, A. “Cultura, culturas e educação”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003.

VELHO, G. **Projeto em Metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar. 1994.

SOBRE A AUTORA

SOBRE A AUTORA



Joelma Fernandes de Oliveira é pedagoga e autora do presente livro. Doutora e mestre em Educação, especialista pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, e em Gestão, Inovação e Reflexão das Práticas Educativas. Professora do Instituto Federal de Roraima (IFRR), Campus Amajari. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (UNISINOS/CNPq) e o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (UNISINOS/CNPq). Email para contato: joelmaufr@hotmail.com.

COLEÇÃO

Comunicação & Políticas Públicas

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), está à frente do selo coleção “Comunicação & Políticas Públicas” e recebe propostas de livros a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 40 laudas e no máximo 100 laudas configuradas obrigatoriamente em espaçamento 1,5, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas em arquivos separados, de maneira que ao longo do texto do livro sejam apenas indicados os espaços onde serão inseridas. As imagens deverão ser nomeadas e numeradas conforme os espaços indicados no texto.

A submissão do livro deverá ser realizada por meio do envio online de arquivo documento (.doc) em Word for Windows 6.0 ou versão mais recente. O autor ou autores devem encaminhar para o e-mail nupsbooks@gmail.com três arquivos: a) formulário de identificação do autor e da obra, b) livro com sumário no formato Word for Windows 6.0 ou versão mais recente, e, c) via escaneada de carta de autorização assinada pelo (s) autor (es) atestando que cede(m) seus direitos autorais da obra para a editora da Universidade Federal de Roraima.

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA

Coleção “Comunicação & Políticas Públicas”

Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS)

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Campus Paricarana

Bloco 1. Sala 179. Av. Cap. Ene Garcez, n. 2413.

Bairro Aeroporto. Boa Vista, RR.



+ 55 (95) 981235533 /



nupsbooks@gmail.com



www.livroeletronico.net

