

2016



# Projeto Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFPE

V. 2 – Atualização 201



## **COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

Diretora

Profa. Lavínia de Melo e Silva Ximenes

Vice Diretor

Prof. Madson Gois Diniz

Secretária

Marize Viana Pereira da Luz

Coordenadora do Ensino Médio

Profa. Fernanda Cristina Puça França

Coordenador do Ensino Fundamental

Profa. Fabiana Souto Lima Vidal

Chefe da Área de Comunicação e Expressão e Educação Artística

Prof. Peron Rios

Chefe da Área de Estudos Sociais

Profa. Soênia Pacheco

Chefe da Área de Ciências Exatas e da Natureza

Prof. Sérgio Ramos

Chefe do Serviço de Orientação Educacional

Profa. Christiana Salsa

Chefe do Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica

Profa. Viviane Alves

Chefe do Serviço de Orientação e Atendimento ao Estagiário

Prof. Danilo Leandro

Chefe do Núcleo de Extensão e Pesquisa

Profa. Adriana Letícia Torres da Rosa

Bibliotecária da Biblioteca Juvenil

Adelma Ferreira de Araújo

Representante do Grêmio Estudantil

Jéssica Souza

**COMISSÃO DE TRABALHO PARA REVISÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CAP UFPE:  
2013-2015**

REPRESENTANTES

**GESTÃO**

ADRIANA LETICIA TORRES DA ROSA

**SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL**

CHRISTINANA SALSA C. ALBUQUERQUE  
LAVINIA DE MELO E SILVA XIMENES (2013-2015)

**SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

JOSE AERCIO SILVA DAS CHAGAS  
VIVIANE ALVES DE LIMA SILVA  
ALDENIZE FERREIRA DE LIMA (2014-2015)

**SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO AO ESTAGIÁRIO**

VALDICÉIA ALVES RODRIGUES (2014-2015)

**ÁREA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**

RODRIGO CÉZAR LUNA DOS SANTOS (2012-2014)  
PERON PEREIRA SANTOS MACHADO RIOS (2014-2015)

**ÁREA DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA**

MARCOS ANDRE PEREIRA DE MELO (2012-2014)  
HELENA SANDRA BANDEIRA DE GOUVEIA (2014-2015)

**ÁREA DE ESTUDOS SOCIAIS**

ERINALDO FERREIRA DO CARMO

**EQUIPE DE TRABALHO PARA REVISÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CAP UFPE:  
2016**

ADRIANA LETÍCIA TORRES DA RODA  
LAVÍNIA DE MELO E SILVA XIMENES  
MADSON GOIS DINIZ

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	10
<b>INTRODUÇÃO</b>	15
<b>1. Contextos e Perspectivas Formativas: A História da UFPE e do CAp</b>	17
1.1. Educação Básica e Educação Superior no Brasil	
1.2. História da UFPE	20
1.3. O Surgimento do Colégio de Aplicação da UFPE	23
1.3.1 Funções dos Colégios de Aplicação	25
1.4. O Colégio de Aplicação e a Formação de Professores	
1.4.1. Modelos de Formação de professores e Práticas Docentes no CAp	
1.5. A Missão do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco – CAp UFPE	
<b>2. Princípios Formativos: Objetivos do CAp-UFPE</b>	34
2.1. Concepção de Mundo e Sociedade	
2.2. Concepção de Ser Humano	
2.3. Concepção de Educação e Escola: objetivos constitutivos	
<b>3. A Constituição do Currículo da Educação Básica no CAp-UFPE</b>	41
3.1. O Currículo em Ação: Metodologias e Práticas no CAp-UFPE	49
3.1.1. Aulas Campo	51
3.1.2. Festival de Artes	
3.1.3. Festival de Educação Física	
3.1.4. Feira de Conhecimentos	
3.1.5. Semana da Matemática	
3.1.6. Encontro da Leitura e da Literatura	
3.1.7. BioquimiCAp	
3.1.8. QuimiCurta	
3.1.9. Visitas a Espaços Científicos e Culturais	

3.2. Ações Formativas Integradas às Práticas Docentes no CAp	55
3.2.1. Estágios Institucionais	
3.2.2. Monitoria	
3.2.3. Programas de Iniciação Científica (PIC)	
3.2.4. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)	
3.2.5. Programa de Vocação Científica (PROVOC)	
3.2.6. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ensino Médio (PIBIC-EM)	
3.2.7. Olimpíadas Científicas	
<b>4. O Processo de Avaliação Escolar no CAp UFPE</b>	<b>58</b>
4.1. Concepção da Avaliação da Aprendizagem Escolar	
4.1.1. Princípios e Procedimentos da Avaliação de Aprendizagem na Instituição	
4.1.2. O Parecer de Aprendizagem	
4.1.3. Conselho de Classe: Avaliação Discente, Avaliação Docente	66
4.2. Avaliação em Larga Escala e o Colégio de Aplicação da UFPE	
4.3. Avaliação Institucional no CAp-UFPE	
<b>5. Acessibilidade e Educação Inclusiva: perspectivas para o CAp-UFPE</b>	<b>77</b>
5.1 Diagnóstico da Educação Inclusiva no CAp-UFPE	81
5.2 Proposta Pedagógica de Acessibilidade e de Educação Inclusiva no CAp-UFPE	81
5.3 Possibilidades Inclusivas no Currículo	84
5.4 Práticas Educacionais para Inclusão Escolar no CAp-UFPE: metodologia e avaliação em diálogo	86
<b>6. Organização Administrativa e Comunitária do Colégio de Aplicação-UFPE</b>	<b>91</b>
6.1. A Escola Pública e a Gestão Democrática	92
6.2. O Colégio de Aplicação frente às perspectivas do Novo Estatuto da UFPE	97
6.3. Caracterização do Perfil Humano no CAp-UFPE: Docentes, Servidores Técnico-Administrativos, Licenciandos e Alunos da Educação Básica	99
6.3.1. Perfil dos Professores do CAp-UFPE: Faces da Forma(Ação) e Profissão	99
6.3.1.1. Quadro de docentes do CAp	99

6.3.1.2. Perfil dos docentes do CAp UFPE	102
6.3.2. Perfil do Corpo Técnico-Administrativo do CAp-UFPE	115
6.3.3. Caracterização dos Licenciandos em Estágio no CAp UFPE	122
6.3.4. Perfil Socioeconômico e Cultural do Corpo Discente do CAp-UFPE	133
6.3.5. Perfil do Egresso do CAp-UFPE em 2015.	139
6.4. Relação Escola-Família: mediação e compromisso com a formação do aluno para a cidadania	140
6.5. Apoio Institucional ao Aluno do CAp	146
<b>7. Acesso ao CAp UFPE: demandas e possibilidades</b>	148
7.1. O sorteio público: no contexto da implementação do 1º ao 5º ano do ensino fundamental	150
7.2. As cotas com o precedente da universidade	152
<b>8. Condições da Infraestrutura do Espaço Escolar</b>	154
<b>9. Perspectivas de Ação para Intervenção na Realidade: planejando a escola que queremos ser</b>	162
<b>Referências</b>	168

## APRESENTAÇÃO

Apresentamos à comunidade escolar<sup>1</sup> do Colégio de Aplicação da UFPE e à sociedade em geral, o nosso Projeto Pedagógico. Esse documento visa a nortear as ações educacionais e políticas para o nosso fazer acadêmico cotidiano, fortalecendo as nossas ações referentes ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão.

A nossa opção teórico-metodológica para a construção do PP teve como fundamento as contribuições de diversos autores, entre os quais, destacamos a abordagem de Vasconcelos (2005), a mesma também adotada pelo Projeto Vivencial da Escola de Gestores do MEC. A opção pelo referido autor se justifica pela visão do mesmo a respeito do PP como sendo o documento que consiste no planejamento global das ações educativas a serem realizadas na escola. Nesse sentido, o PP é sempre um projeto inacabado que vai se reconfigurando de acordo com a percepção das novas demandas e anseios da instituição, ou seja, é um projeto que está sendo revisitado e aperfeiçoado constantemente por todos que fazem parte da comunidade escolar. Dessa forma, deve ser um instrumento teórico-metodológico para intervir e mudar a realidade (VASCONCELOS, 2005). Percebemos relação entre a abordagem desse autor e as possibilidades de práticas democráticas a serem efetivadas pela comunidade do CAp da UFPE, no intuito de favorecer e aperfeiçoar o aprendizado democrático.

Partindo da movência das temáticas educacionais e suas reflexões, o embate de novas tecnologias e concepções de conhecimento implicam conseqüentemente as adequações necessárias nos espaços escolares, visto que os modelos e paradigmas educacionais se adaptam às realidades socioeconômicas e culturais, recontextualizando, portanto, projetos pedagógicos em face às demandas contemporâneas.

No caso do Colégio de Aplicação da UFPE, laboratório experimental de práticas pedagógicas, a decisão de sistematizar o Projeto Pedagógico da unidade acadêmica remonta documentos elaborados por comissões anteriores, apontando a necessidade de mudanças curriculares e metodológicas das concepções de escola, uma vez que as demandas do mundo globalizado estavam sendo alteradas e o perfil de uma unidade de educação básica deveria alterar para atendê-las.

---

<sup>1</sup> A comunidade escolar se refere aos discentes, seus pais ou responsáveis e os servidores (técnicos e os docentes).

No ano de 2008, um grupo de trabalho iniciou um resgate do documento elaborado, em 2005, pelo Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica (SOEP), nas suas primeiras tentativas de sistematizar o Projeto Pedagógico do Colégio de Aplicação. Com base nesse documento ainda inconcluso, por dois anos de atividades, essa Comissão ampliou a discussão sobre o Marco Referencial e o Marco Filosófico da unidade acadêmica com vistas a dar prosseguimento à feitura do PP. De 2013 a 2015, uma nova comissão recupera os trabalhos não finalizados, amplia a reflexão dos referidos Marcos e complementa o projeto, fechando a primeira versão completa do PP do CAp.

Face às demandas da educação inclusiva e acessibilidade, além do curso de Formação Continuada realizado na mesma temática – no final de 2015 -, a unidade acadêmica optou por rever a concepção desse Projeto Pedagógico, passando a ressignificar o lócus da educação especial dentro do espaço escolar através da flexibilização do currículo, das noções de temporalidade e terminalidade, das metodologias e ações que busquem repensar a escola a partir da perspectiva do aluno com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação. Essa discussão não apenas tenciona os aspectos da organização didática, mas, sobretudo, tematiza a reestruturação física de sorte a acomodar e incluir eficientemente todos os partícipes da unidade escolar. Nesse caminho, no início de 2016, em virtude dessa necessária atualização para atender à demanda do debate da acessibilidade e da educação especial, uma equipe de trabalho composta pela direção, servidores docentes e técnicos faz adendos ao documento de 2015.

É dentro desta conjuntura de mudanças e da ausência de um documento mais sistêmico que a comunidade deste Colégio decidiu intensificar o processo de elaboração do Projeto Pedagógico do CAp nos últimos anos, discutindo-se com a comunidade escolar princípios e diretrizes para o ser e o estar na Escola. Soma-se a esta dinâmica, a necessidade inexorável de repensar a escola de forma inclusiva, abrindo suas portas para o aluno com deficiência. É a partir desse esforço que surge a proposta de Projeto Pedagógico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, que inclui as reflexões teórico-metodológicas que permeiam as práticas educativas do CAp; as proposições curriculares a partir da compreensão da escola que somos e da que queremos ser; os objetivos formativos do CAp; o perfil dos docentes, servidores técnico-administrados, alunos e estagiários; as condições infraestruturais para o trabalho; além da projeção de objetivos e metas para o trabalho coletivo a ser desenvolvido.



Assim, para justificar as atualizações nesse PP foram levadas em consideração as mudanças ocorridas na sociedade e na educação por meio de análise da comunidade interna e avaliação institucional, a saber:

1. A necessidade de atualizar o PP, - documento preliminar datado de 2005 - , frente às mudanças na produção de conhecimentos, de novas tecnologias de produção e comunicação;
2. A necessidade de se integrar o conteúdo das disciplinas através da inter e transdisciplinaridade;
3. A necessidade do se assumir a responsabilidade na busca de um modelo de desenvolvimento sustentável para a Educação Básica;
4. A necessidade de considerar uma formação técnico-científica e sociopolítica que desenvolva maior responsabilidade social, ambiental, política, cultural e ética diante das problemáticas que a sociedade contemporânea apresenta;
5. A necessidade de entender a realidade sociocultural, econômico e política;
6. A necessidade de valorizar a formação humana no CAp, sinalizando a participação de segmentos da comunidade universitária e da sociedade organizada;
7. A necessidade de se ressignificar as noções de escola a partir dos preceitos da Lei de Diretrizes de Base para a Educação, buscando um CAp mais inclusivo e voltado às demandas da sociedade brasileira.
8. A relevância de um tratamento adequado e sistêmico à dimensão da acessibilidade na escola, visando à plena integração do educando em um espaço que seja formativo, ético, solidário e acolhedor das diferenças e diversidades.

A metodologia de trabalho para construção do Projeto Pedagógico Institucional de uma escola tem correlação com a concepção de gestão que marca a sua identidade institucional. No caso deste Colégio de Aplicação, em consonância com os princípios norteadores da gestão na UFPE, buscamos pautar nossas discussões e ações no planejamento participativo, em que o diálogo é a estratégia basilar para se delinear o conjunto de filosofias, percepções, intenções da comunidade escolar sobre a Educação que se faz e que se deseja fazer.

Sendo diversificados os caminhos para a elaboração e implementação do PP, vale destacar que é importante aprendermos a indagar acerca da realidade, ou seja, problematizar

questionando e/ou questionar problematizando. Muitas indagações surgem do exercício de participação e da sensibilização. Sabemos que formular questionamentos exige também reflexão. As indagações bem elaboradas, focalizadas, claras e objetivas contribuem no processo de participação e na análise da realidade.

As indagações a serem elaboradas devem ser específicas e condizentes com as respectivas etapas/partes constitutivas do PP. Dessa forma, buscamos formular perguntas próprias para a construção das etapas que se sucederam. A elaboração e a própria seleção dos questionamentos realizados em cada etapa constituíram propriamente o fruto de uma reflexão, sensibilização e de tomada de consciência. As respostas foram valiosas para identificar as percepções dos sujeitos e para sistematizar o pensamento coletivo.

Para a operacionalização da construção do PP, buscamos vivenciar os princípios da **participação, legitimidade e democracia**. Isso porque o PP só adquire legitimidade político-institucional e pedagógica quando é resultante da participação de toda a comunidade escolar, diretamente ou por representatividade, também legítima e democrática.

Para tanto, a Comissão composta por um Representante da Gestão Escolar, por Professores representantes das Áreas de Conhecimentos e por Professores e Pedagogas do Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica (SOEP) e do Serviço de Orientação Educacional (SOE) conduziu os trabalhos – 2013-2105. A referida comissão mobilizou a comunidade escolar, através de metodologia democrática, participativa, dialógica e comunitária; utilizando estratégias de consultas à comunidade do CAP que fornecessem subsídios para a construção do presente documento, tais como: encontros coletivos, abertos à comunidade escolar, para realização de leituras e debates; aplicação de questionários com os diferentes segmentos da escola; reuniões com membros da comissão direcionadas para segmentos específicos, por exemplo, reuniões somente com professores, ou apenas com pais de alunos, ou apenas com técnico-administrativos e também com o Grêmio Estudantil e Conselho de Representantes de Turma. Contamos também com a colaboração de professores do Centro de Educação na ministração de palestras que nortearam nossos debates, bem como a própria construção do documento. É nesse sentido que o texto deste Documento foi escrito não apenas a várias mãos, caracterizando-se bastante heterogêneo quanto ao seu estilo retórico, mas ainda congrega um conjunto de vozes que interagem na expressão plural de múltiplas ideologias circundante no contexto da Educação.

Por fim, evidenciamos que as possibilidades de mudanças na escola demandam persistência, muita reflexão e trabalho coletivo, na perspectiva de superação dos limites e dificuldades. Assim, na medida em que planeja, decide e executa, a comunidade escolar se responsabiliza por seus atos e passa a tomar mais consciência das suas necessidades e a dialogar e a problematizar sobre a sua realidade. Nesse sentido, esperamos que o documento apresentado seja de fato um documento vivo e inserido em uma realidade dinâmica, e não apenas um registro burocrático. Veiga (2011) destaca que o PP deve respaldar as ações de todos que fazem parte do processo educativo. Ações que estão em consonância com o objetivo do CAp UFPE, que é o fortalecimento de uma educação pública, democrática, de qualidade e com responsabilidade social.

## INTRODUÇÃO

*Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola, que é a sua história, os seus currículos, os seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida.*

Moacir Gadotti

O Projeto Pedagógico de uma instituição representa a oportunidade de se definir o papel estratégico da escola na educação de seus alunos, de delinear suas ações visando aos objetivos a que se propõe. Enquanto documento legal, configura-se como ordenador e norteador da vida escolar. Ele é político porque diz respeito à arte e à ciência de governar – ele prevê e dá uma direção à gestão da escola. É pedagógico porque diz respeito à reflexão sistemática sobre práticas educativas: dá sentido e rumo às práticas educativas contextualizadas culturalmente.

De acordo com Veiga (2011, p.13), “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”. Na perspectiva da referida autora, o projeto escolar deve fazer dialogar os aspectos pedagógicos e políticos que expressam os interesses coletivos da comunidade que representa. Assim, para Veiga (2011), o projeto assume seu caráter político quando se compromete com a formação do cidadão inserido em um dado contexto social e, ao mesmo tempo, pedagógico, quando evidencia a intenção formativa da escola no desenvolvimento de um cidadão que seja crítico, ético, solidário, participativo, criativo e responsável.

Nesse sentido, construir o projeto requer o conhecimento:

- Da realidade da escola e do mundo;
- Dos princípios que reafirmam as forças e fraquezas do potencial humano;
- Do processo de construção do conhecimento e dos saberes;
- Do processo de gestão do conhecimento e das relações estabelecidas;
- Das possibilidades e dificuldades do contexto;
- Dos recursos existentes e necessários.

Desse modo, consideramos que o Projeto Pedagógico (PP) deve expressar, de forma sistemática e legítima, os fundamentos pedagógico-educacionais, sociofilosóficos e epistemológicos sobre os quais é concebida, planejada e avaliada a proposta educacional da

instituição, visto que estruturado de forma coletiva e democrática pelos seus representantes. Desse modo, tal projeto evidencia os valores, as intenções, as metas e as prioridades da instituição que, dotados de autonomia e criatividade, estabelecem as estratégias e os procedimentos que julgam relevantes na perspectiva da formação de seus educandos.

Ainda, para Veiga (2011), torna-se importante considerar o PP de uma instituição acadêmico-escolar como uma reflexão e expressão de seu cotidiano, o que demanda tempo e envolvimento coletivo para a consolidação e implementação de propostas e ações formativas. Tal processo, porém, não ocorre sem tensões e conflitos que desafiam a comunidade escolar a confrontar-se com o movimento de luta e as resistências à mudança, as diferenças e a diversidade de saberes que a caracterizam. Ainda em relação à construção do projeto pedagógico, a referida autora afirma que o mesmo “requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório” (VEIGA 2011, p.33).

Ressalta-se, dessa forma, a função social da educação e da instituição formadora, que se caracteriza pelo seu caráter intencional e político, bem como se prioriza a efetiva participação de todos da comunidade escolar, em todos os momentos de elaboração do Projeto Pedagógico (PP).

Ainda, segundo Veiga (2003), é fundamental o entendimento de que, no que tange às inovações, mudanças e transformações vividas no espaço escolar, o PP pode assumir um **caráter regulatório** que emerge como prescrições ou recomendações externas à escola, com predomínio dos aspectos técnicos e burocráticos, não expressando a participação da comunidade escolar; no entanto, o PP também pode assumir um **caráter emancipatório**, cuja origem e destino vinculam-se às necessidades do coletivo escolar, com prevalência dos aspectos de ordem político-cultural.

Enquanto instrumento de regulação, o PP configura-se como uma prescrição, um cumprimento de metas a serem atingidas sem a devida consideração dos aspectos processuais e qualitativos das mudanças projetadas. Todavia, como inovação emancipatória, o PP integra em si os movimentos de ruptura com o instituído, refletindo a dinâmica entre a realidade da escola e o contexto social mais amplo.

Na perspectiva de Santiago (2009, p.104), “o Projeto Político-Pedagógico da Escola são as intenções do corpo da escola, geradas, discutidas e postas em ação por aqueles/as que fazem a escola”, particularmente, mas não de modo exclusivo, mediante o trabalho dos professores. Para

a referida autora, o projeto político pedagógico sinaliza “o confronto entre as intenções e os resultados escolares”.

Assim, o PP do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco tem sua construção pautada na participação democrática daqueles que dele serão beneficiados (alunos, professores, servidores e pais/responsáveis), representando a expressão de responsabilidade e autonomia da escola.

## **1. Contextos e Perspectivas Formativas: A História da UFPE e do CAp**

Passados mais de dez anos do início do novo século, percebe-se que preocupações e expectativas herdadas do século passado persistem e se impõem na trajetória desse novo milênio. Os impactos representados pela globalização da economia, das comunicações e da cultura começam a emergir, evidenciando aspectos positivos e negativos desse movimento.

No balanço referente aos ganhos e às perdas advindos do mundo globalizado, contabilizamos como aspectos positivos a comunicação entre os povos, o trabalho em rede, o conhecimento simultâneo e direto dos grandes acontecimentos mundiais. Por outro lado, nessa mesma esteira, e escriturados como aspectos negativos, intensificaram-se as diferenças sociais, a generalização do uso das drogas, a perda da identidade étnica e cultural, a intolerância, a falências de pequenas e médias empresas, a crise do emprego e a pobreza.

Nessa conjuntura de transformações, vivemos uma revolução tecnológica assentada na informática, na microeletrônica e na genética. Nesse estado de intensa transformação tecnológica, cultural, social, ideológica e profissional, indica-se a educação, mais precisamente a escola, como um dos lugares de destaque para o desenvolvimento e a formação humana. Desse modo, aguarda-se uma redefinição do sentido e da missão da escola, levando-a a buscar compreender as transformações que a circundam com a responsabilidade da reflexão e da formação para vivência em sociedade.

O cenário apresentado amplia, em complexidade, a expectativa em relação à educação e ao que se espera da escola, situando-a não somente como local de apropriação de valores, crenças, conhecimentos/saberes de referenciais sócio-históricos, mas também como *locus* fértil de compreensão do presente e de preparação para esse presente e para o futuro. Nesse sentido, compete à escola a interpretação dos sinais do futuro, compatibilizando-os com as demandas

relativas ao ensinar e aprender e ao desenvolvimento das pessoas em suas diversas dimensões. Essas novas exigências requerem uma instituição que se pense e se avalie em seu projeto educativo e que, especialmente, gere conhecimento sobre si, contribuindo para o entendimento do seu papel na sociedade. Nos diferentes debates a respeito do papel da educação, na atualidade, observa-se à emergência da necessidade de mudanças no âmbito da escola para acompanhar o curso que marca esse novo momento da história da sociedade e exercer assim sua função com eficácia.

Nesse contexto, almeja-se uma escola que esteja em consonância com os requerimentos do presente e que compreenda as exigências do futuro. Uma instituição que consiga compatibilizar as esferas pessoal, social e profissional, bem como as tensões que emergem desse movimento. E que entenda a ação de formar (educar) como uma atividade relacional, reconhecendo que o ensinar/aprender está associado a diversas dimensões, dentre elas, a biológica, a afetiva, a social, a cultural e a cognitiva.

Por fim, destacamos que qualquer projeto de escola, pensado na atualidade, não pode passar ao largo da constatação de que existe uma nova maneira de interagir na atualidade. E essa nova conjuntura, manifestada no modo de pensar e de atuar, tem implicações na sociedade e na escola, reverberando na formação do professor e do aluno, bem como na organização da instituição, seja no âmbito da Educação Básica, seja no do Ensino Superior.

### **1.1. Educação Básica e Educação Superior no Brasil**

As políticas de Educação Básica, postas em curso entre o final do século XX e a primeira década deste século, passaram a focalizar a qualidade da educação interligada a aspectos relacionados à formação inicial e continuada de professores; às condições de trabalho e valorização da profissão docente; à universalização e ampliação de acesso e atendimento em todos os níveis e à permanência do aluno na escola. Contudo, a Educação Básica no Brasil ainda é objeto de muita preocupação para sociedade: problemáticas relacionadas ao investimento do poder público na qualificação e acompanhamento dos recursos humanos, - alunos, professores e gestores, entre outros -, na melhoria de materiais de uso pedagógico, na expansão e reestruturação da rede física escolar são evidentes.

A despeito da conjuntura descrita, parece consenso, na cena educacional, que a

Educação Básica deve oferecer aos estudantes uma formação que possa assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal e para vida em sociedade (DCNEB, 2010).

Nessa perspectiva, espera-se uma educação que esteja voltada para a formação geral do aluno, mas que não perca de vista o seu contexto histórico e, sobretudo, se constitua em um ambiente para participação consequente e o pleno desenvolvimento da cidadania; e, desse modo, cumprir sua finalidade no que se refere a dar condições ao aluno, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornece-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos superiores, conforme Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394/96.

A Educação Superior, enquanto sequência da escolarização continua sendo projeto de vida de uma parcela significativa dos alunos brasileiros, consistindo no desejo e sonho de estudantes e famílias em todos os recantos do país. Essa modalidade de ensino, por sua vez, tem seus princípios e fundamentos amparados na LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

A LDB estabelece como função da educação superior: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de divulgação; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais; prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Assim a educação superior, enquanto continuação do processo de escolarização deve ofertar uma educação avançada, que abarque desde os processos educativos desenvolvidos no âmbito familiar e na convivência humana, àqueles vivenciados no mundo do trabalho, movimentos sociais e organização da sociedade civil.



## 1.2. História da UFPE<sup>2</sup>

Em 11 de agosto de 1946, a Universidade Federal de Pernambuco é criada por meio do Decreto-Lei da Presidência da República nº 9.388, de 20 de junho de 1946, com o nome de Universidade do Recife (UR), reunindo a Faculdade de Direito do Recife (1827), a Escola de Engenharia de Pernambuco (1895), a Faculdade de Medicina do Recife (1915), com as escolas anexas de Odontologia (1913) e Farmácia (1903), a Escola de Belas Artes de Pernambuco (1932) e a Faculdade de Filosofia do Recife (1941): um marco para o estado de Pernambuco. Em 1965, a Universidade do Recife é integrada ao grupo de instituições federais do novo sistema de educação do país, recebendo a denominação de Universidade Federal de Pernambuco, autarquia vinculada ao Ministério da Educação.

A construção do campus universitário, onde hoje a instituição está situada, no bairro da Cidade Universitária, Recife, iniciou-se em 1949, com o projeto arquitetônico do arquiteto italiano Mario Russo, professor de arquitetura na Escola de Belas Artes.

Passados quase 10 anos, em 1958, a inauguração do Campus Universitário foi realizada pelo presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, o qual entrega à sociedade pernambucana o prédio da Faculdade de Medicina, atualmente Centro de Ciências da Saúde. O professor Joaquim Ignácio de Almeida Amazonas, que também ocupou o cargo de diretor da Faculdade de Direito, foi o primeiro reitor da UFPE, atuando por 12 anos em seu reitorado.

Ao longo dos seus 70 anos de existência, diversas outras unidades acadêmicas e administrativas foram criadas, ampliando o potencial e o papel formativo da Universidade: Instituto de Nutrição, o Instituto de Antibióticos, o Instituto de Micologia, o Instituto de Ciências do Homem; Imprensa Universitária atual Editora Universitária, primeira no Brasil; o Departamento de Ação Cultural (DAC), Rádio Universitária e da Televisão Universitária, são exemplos que atestam a grande expansão da UFPE.

Para além de atuar na cidade do Recife, recebendo público de todo o estado e de outras regiões do país, em 2006, inicia-se o processo de interiorização da UFPE. Os Centros Acadêmicos do Agreste e de Vitória são criados como parte do programa de ações do governo federal para ampliar o acesso ao ensino superior público e gratuito. A interiorização é marcada

---

<sup>2</sup> Texto foi baseado no Projeto Político-Pedagógico Institucional da UFPE.

pelo amplo diálogo com a comunidade interna e externa à UFPE, envolvendo a comunidade das regiões Agreste e Zona da Mata. Com isso, a UFPE redesenha a sua configuração compondo-se de três campi, localizados no Recife, em Vitória de Santo Antão e em Caruaru.

A UFPE hoje reúne mais de 40 mil pessoas, entre professores, servidores técnico-administrativos e alunos de graduação e pós-graduação, distribuídos nos seus três campi. Mais de 2.500 vagas são ofertadas em cursos de graduação. O crescimento, especialmente nos últimos anos, atendendo às demandas sociais e econômicas do Estado, está estreitamente ligado à política nacional de expansão universitária, tal como os programas do Ministério da Educação e de Interiorização do Ensino Superior e o de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

Atualmente, a Universidade Federal de Pernambuco é considerada uma das melhores universidades do País, em ensino (graduação e pós-graduação) e pesquisa científica, sendo a melhor do Norte-Nordeste, conforme avaliações dos Ministérios da Educação (MEC) e de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI).

Os índices de desempenho dos alunos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, a estrutura das instituições e o investimento em professores e nos cursos, reunidos agora no Índice Geral de Cursos (IGC), e da titulação e produção científica dos professores da pós-graduação – pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) indicam os resultados positivos das avaliações institucionais federais.

Entendidas como Instituições Sociais, as universidades públicas federais e demais instituições de ensino superior (IES) têm como proposta educacional a efetivação de ações e atividades acadêmicas que contemplem a tríade: ensino, pesquisa e extensão. Dentro dessa perspectiva, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), conforme consulta ao texto provisório de seu Projeto Político-Pedagógico Institucional (2007)<sup>3</sup>, assume como incumbência:

Criação e disseminação do conhecimento, em suas diferentes formas, contribuindo na formação profissional, através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, para a apropriação de tecnologias e inovação de instrumentos, de produtos e processos, de pesquisa básica para o desenvolvimento sustentável, de geração de emprego e de renda, transformando o conhecimento acadêmico em possibilidades de desenvolvimento humano e sócio profissional, assumindo o compromisso social de melhorar a vida na sociedade, agregando em suas práticas a democratização de oportunidades, os valores

---

<sup>3</sup> Disponível em

[http://www.ufpe.br/proacad/images/Projetos\\_Institucionais/PROJETO\\_POLITICO\\_PEDAGOGICO\\_INSTITUCIONAL\\_PPPI/Documentos\\_PPPI/pppi\\_texto\\_provisorio\\_julho2007.pdf](http://www.ufpe.br/proacad/images/Projetos_Institucionais/PROJETO_POLITICO_PEDAGOGICO_INSTITUCIONAL_PPPI/Documentos_PPPI/pppi_texto_provisorio_julho2007.pdf).

da liberdade, da responsabilidade e da cooperação comunitária, do respeito à diversidade, do sentido de justiça, da honestidade, e da ética.

Essa proposta esboça um tipo de instituição educacional que dialoga com diferentes saberes e se propõe a uma constante reavaliação de sua práxis, o que implica também uma revisão contínua do exercício docente. É nesse mesmo sentido que se entende a razão do funcionamento do Colégio de Aplicação. Nessa direção, o colégio não pode perder de vista sua importância enquanto *locus* de docência, pesquisa e extensão, ou seja, enquanto espaço privilegiado de exercício da tríade mencionada, sobretudo no que diz respeito ao ensinar e aprender no Ensino Básico.

### **1.3. O Surgimento do Colégio de Aplicação da UFPE**

No Brasil temos, hoje, 17 colégios de Aplicação ligados a faculdades e universidades. Se a primeira vista essa quantidade parece pouco expressiva, esse número ganha significado e importância ao se considerar que cabe a União apenas a educação superior, estando a Educação Básica sob responsabilidade de estados e municípios. Essas escolas se diferenciam entre si por funcionarem conforme as necessidades da instituição a que se vinculam.

Os Colégios de Aplicação apresentam propostas inovadoras de reforma curricular e abordagem didático-pedagógica e destinam-se a educar alunos da Educação Básica, e formar futuros professores. Tais escolas oferecem um bom padrão de ensino, permitindo aos licenciandos a observação de um saber-fazer docente importante, no campo das abordagens didático-pedagógicas.

Os fundamentos para a criação dos colégios de Aplicação no Brasil amparam-se nas ideias e princípios pedagógicos do movimento conhecido como Escola Nova, que surgiu no final do século XIX e início do século XX, primeiro na Europa e, posteriormente na América. Essa corrente reformista apareceu como um movimento de oposição ao ensino tradicional.

No ano de 1896, o educador John Dewey, fundou o movimento Escola Nova na América do Norte, criando nos Estados Unidos a Escola Experimental, hoje conhecida como Escola-Laboratório da Universidade de Chicago. A escola foi criada para ser um laboratório de ensino, em que teorias sobre educação poderiam ser postas em prática, testadas e cientificamente avaliadas, objetivando encontrar meios eficazes de aprender e ensinar, tendo o aluno como

centro da educação e sujeito ativo no processo de aprendizagem (GALIANI & MACHADO, 2013). Os princípios que nortearam a Escola de Dewey serviram como ponto de partida para a criação de diversos colégios de aplicação, cujo papel tem sido oferecer uma abordagem educacional inovadora, direcionada para o desenvolvimento de alunos da Educação Básica e licenciandos do Ensino Superior, futuros professores.

O primeiro Colégio de Aplicação no Brasil foi criado em 1934, no domínio estadual, vinculado à Universidade de São Paulo (USP). Tinha como proposta a experimentação pedagógica (MARQUES et al, 2011). O primeiro colégio da esfera federal foi criado na antiga universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1946, vinculado à Faculdade de Filosofia da UFRJ. As unidades seguintes de Educação Básica, das Universidades Federais brasileiras, foram sendo instituídas a partir do Decreto-Lei nº 9.053 de 12 de março de 1946. De acordo com o Artigo 1º desse decreto:

As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática.

Com a vigência desse decreto-lei, foram criados vários Ginásios de Aplicação em Universidades, destinados inicialmente a ser um espaço de prática dos alunos do Curso de Didática das Universidades Federais.

O Colégio de Aplicação da UFPE surge cerca de doze anos depois, em 10 de março de 1958, inicialmente, com o nome de Ginásio de Aplicação. O Colégio, como os demais institutos do período, nasce integrado à Faculdade de Filosofia, tendo como finalidade funcionar, enquanto laboratório da faculdade e espaço para aplicação de teorias pedagógicas da Universidade. Através do Parecer do CFE 292/1962, foi transformado em um espaço de experimentação e demonstração de inovações pedagógicas, para atendimento às disciplinas de Prática de Ensino. Em 1969, foram ampliados os níveis de ensino, com a implantação do 2º grau, atual Ensino Médio. Na ocasião, passou a ser denominado de Colégio de Aplicação. Em 1976, transferiu-se para o Campus Universitário, na Cidade Universitária, onde funciona até a presente data, como componente do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Da década de 1970 em diante, os ginásios de aplicação passaram a receber denominações como Colégios de Aplicação ou Escolas de Aplicação. A função dessas escolas era formar jovens professores. As faculdades possuíam cursos de licenciatura que utilizavam essas escolas

como *locus* de experimentação de metodologias de ensino em que os licenciandos ministravam aulas sob a supervisão de seus professores de didática, segundo CONDICAP, 2012.

Inicialmente voltados à experimentação pedagógica e ao campo de estágio dos alunos de didática, os ginásios ultrapassaram esses limites, avançando para além do campo de estágio, construindo uma experiência bem sucedida de ensino-aprendizagem de forma contínua e sistemática.

Com o passar do tempo, reescrevendo os princípios que nortearam a criação dessas escolas, tanto os professores como os estagiários desenvolveram importantes experiências pedagógicas, com ampla difusão nas redes de ensino público e privado.

Como sinalizamos, atualmente há, no Brasil, 17 colégios de aplicação vinculados às Universidades Federais, situados nas cidades de Recife, Aracaju, Natal, Vitória, Rio de Janeiro, Niterói, Viçosa, Juiz de Fora, Uberlândia, Belo Horizonte, Goiânia, Florianópolis, Porto Alegre, Rio Branco, Boa Vista, São Luís e Belém.

### **1.3.1 Funções dos Colégios de Aplicação**

As finalidades dos colégios de aplicação foram se alterando, acompanhando as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade. De acordo com o Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica Vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAP), os CAPs são mantidos e administrados pelas Universidades Federais, portanto, enquadram-se nas prerrogativas estabelecidas pelo artigo 207 da Constituição Federal, o que implica em obedecer ao princípio conferido às universidades federais no que diz respeito à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Abaixo destaque de algumas das competências dos colégios de aplicação (cf. CONDICAP, 2011):

- Oferecer o ensino de qualidade na Educação Básica visando à formação de crianças, jovens e adultos, capacitando-os para o exercício da cidadania;
- Constituir-se como campo para estágio e realização de atividades teórico-práticas na formação docente;

- Constituir-se como espaço de produção de conhecimento sobre a Educação Básica por meio de experimentação metodológica inovadora associada ao ensino, a pesquisa e a extensão;
- Constituir-se como campo de pesquisa, experimentação e avaliação do cotidiano escolar, oferecendo subsídio para inovação e consolidação de práticas educativas nos diversos níveis da Educação Básica;
- Participar de projetos de extensão por meio dos editais institucionais;
- Oferecer cursos de formação continuada para os docentes da Educação Básica afim de promover o desenvolvimento, a ampliação e a divulgação de conhecimentos produzidos nos CAs.

Tais competências encontram-se referendadas ainda pela Portaria No. 959, de 27 de setembro de 2013<sup>4</sup>, do Ministério da Educação que estabelece como **objetivos** dos CAp, sendo destacado nesse PP o CAp-UFPE:

- Desenvolver, no âmbito da Educação Básica, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão.
- Priorizar como foco de intervenção as inovações pedagógicas e a formação docente.
- Assumir como diretrizes o oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento, inclusive os que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação;
- Realizar atendimento educacional gratuito a todos e atendimento especiais específicos aos que o demandem;
- Integrar as atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade;
- Constituir-se como espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade.

---

<sup>4</sup> Disponível em [www.cap.ufpe.br](http://www.cap.ufpe.br).

#### 1.4. O Colégio de Aplicação e a Formação de Professores

A criação dos Colégios de Aplicação aconteceu em articulação com preocupações relativas à formação docente e aos objetivos estabelecidos no estatuto das Universidades Brasileiras. Tais objetivos estão consubstanciados no estímulo à investigação científica e na preocupação com a formação e com a habilitação ao exercício de atividades que exigissem preparo técnico-científico, no âmbito da didática. Nessa direção, fica claro, já na sua gênese, que a função precípua dos Colégios de Aplicação vinculados às universidades reside na formação docente inicial.

A ideia dos Colégios de Aplicação ou de demonstração<sup>5</sup> nasceu no interior das faculdades de filosofia que fixaram como finalidade o atendimento à demanda relativa às aulas de práticas de ensino, enquanto disciplina ministrada aos futuros professores do ensino secundário, isto é ginásial. Observa-se, desse modo, que o grande lema de criação dos Colégios de Aplicação incide justamente na formação docente. Coube então a esses colégios das universidades assumirem a empreitada relativa à formação inicial de professores, tomando como pontos altos dessa tarefa a prática de ensino e o estágio curricular. Fazia-se necessária a criação de um *lócus* em que se assegurasse ao professor a aquisição de um conjunto de saberes que permitisse o desenvolvimento profissional, exigido no ensino secundário. Os colégios se tornariam, assim, espaços privilegiados de aprendizado teórico-prático do aluno em formação nas diversas licenciaturas.

Essas instituições, ao tomarem como escopo uma epistemologia escolar centrada na experimentação conseguiram estimular a reflexão e ampliar as discussões relativas ao currículo, desencadearam um processo de reconstrução e reestruturação do saber-fazer docente. Nesse sentido os colégios de aplicação devem observar a construção de uma lógica de formação em que são valorizadas as orientações de ordem didática e epistemológica, bem como a experiência de ser professor. A atenção com métodos que permitissem o desenvolvimento/aprimoramento do como ensinar, por exemplo, sempre esteve na ordem do dia dos projetos pedagógicos dessas escolas, destacando-se, especialmente, a preocupação não apenas com *o que ensinar*, mas

---

<sup>5</sup> Cf. SILVA (2014), inicialmente os Colégios de Aplicação foram chamados de demonstração, sendo esta nomenclatura utilizada desde a sua inauguração, no Brasil, em 1948.

também como fazê-lo. A atmosfera presente nessas escolas fez emergir inquietações e interrogações a respeito do conteúdo ensinado, da importância do conhecimento das implicações pedagógicas acerca dos objetos de ensino e, sobretudo, das tensões que marcam o ensinar/aprender na educação escolar.

A proposição de lidar com a formação docente fez dos Colégios de Aplicação espaços nos quais circularam e ainda coexistem os diversos modelos de formação docente presentes no cenário da formação no país. Nas instituições de formação de professores, não se encontra um modelo que seja hegemônico em relação ao outro. Na seção a seguir, apresentaremos, de forma breve, os modelos presentes nesses espaços de formação de professores e as implicações decorrentes da adesão a cada um deles. Mostraremos também algumas características dos modelos de formação que marcam a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica, bem como destacaremos como esses modelos coexistem nos cursos de formação e nesse Colégio de Aplicação da UFPE.

#### **1.4.1. Modelos de Formação de professores e Práticas Docentes no CAP**

A abordagem de modelos de formação de professores será feita a partir subsídios presentes na racionalidade técnica, na racionalidade prática e na racionalidade crítica (DINIZ-PEREIRA, 2014). A opção pela abordagem da racionalidade técnica, prática e crítica, enquanto dispositivo teórico e explicativo de compreensão da formação, ocorre em função dessa modelagem se apresentar como um recurso importante de apreensão da realidade e possibilitar o entendimento dos conjuntos teóricos/práticos como dispositivos que são datados, não se submetem a uma sucessão cronológica, vivem numa disputa histórica pela hegemonia e que têm orientado a prática escolar e a formação de professores nos centros de formação docente.

O modelo pautado na racionalidade técnica tem como escopo o entendimento de que a atuação docente deve incidir na solução instrumental de problemas através da aplicação de um conhecimento teórico ou técnico. Nessa direção, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica rigorosamente os preceitos de conhecimentos científicos e pedagógicos. O ensino é visto com uma atividade direcionada a objetivos predeterminados. O conteúdo escolar, por sua vez, é concebido como um conjunto de conhecimentos descontextualizados e universais. Segundo Gatti (2010), no final dos anos de 1940, a partir da formação de bacharéis nas poucas



universidades então existentes, acrescentava-se um ano com disciplinas da área de educação para obtenção da licenciatura, que era direcionada à formação de docentes para o ensino secundário. A expressão histórica desse modelo de formação de professores é o formato 3+1. O ensino é inspirado nas pedagogias tradicional e tecnicista. As críticas a esse modelo de formação residem na separação entre teoria e prática, na prioridade dada à formação teórica e ainda na concepção da prática pedagógica enquanto aplicação acrítica ou meramente instrumental de conhecimentos teóricos.

O modelo da racionalidade prática, por sua vez, lastreia-se na crítica ao modelo de formação baseado na racionalidade técnica. Nesse segundo modelo, o professor, enquanto profissional reflexivo elege a reflexão como o instrumento de conhecimento da e sobre a prática docente. Nesse sentido, refletir tem o significado de articular o conhecimento profissional acumulado, objetivando compreender os problemas oriundos da prática a fim de buscar novas maneiras de atuação. Esse modelo ampara-se teoricamente em dois pensadores: Donald Schön (2000), que entende que a reflexão é uma ação mental e destaca a preocupação com a *situação em si* e sua melhoria e Kenneth Zeichner (2008), o qual admite que se deve considerar os discursos que reconhecem o conteúdo político e cultural, dando importância ao *contexto e relevância* à questão da *diversidade cultural*.

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formação de propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A ‘reflexão’ também significa que a produção de conhecimentos novos sobre o ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento de um conhecimento de base sobre boas práticas de ensino (Cochran-Smith & Lytle, 1993, *apud* ZEICHNER, 2008. p. 539).

Para Zeichner (2008), o conceito do professor como profissional reflexivo parece reconhecer a *expertise* que existe nas práticas de bons professores, mais precisamente no que Schön (1997) denominou de conhecimento-na-ação, isto é, o conhecimento que os professores produzem por meio da análise de suas práticas.

A ideia de professor reflexivo (Schön, 2000) tem aproximações com o professor pesquisador, pois o docente enquanto pesquisador investiga com senso crítico sua própria atividade prática. Observa-se nesse modelo uma relevância acentuada nos *saberes docentes*. As expressões mais significativas desse modelo são reformas educacionais dos anos 1990, que reverberaram no currículo e na formação, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as

Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNFP). As críticas situam-se na excessiva importância dos saberes docentes e no conseqüente esvaziamento dos saberes de referência. Para Duarte (2003), os estudos de Donald Schön no campo da formação profissional, em geral, e da formação docente, em particular, lastreiam-se numa epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico e numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar.

O modelo de formação amparado na racionalidade crítica tem como fundamento básico o entendimento da educação e suas relações com a totalidade social, numa perspectiva problematizadora de compreensão da formação docente. Nessa direção, o conhecimento crítico da realidade terá um papel imperativo na construção de possibilidades de formação de professores.

Somam-se ainda aos pressupostos que amparam esse modelo de formação docente as seguintes ideias básicas: transformação do sujeito, prática formadora contextualizada e, ainda, dialogicidade entre sujeitos pedagógicos e entre estes e os diversos saberes, numa relação estruturante. Por último, o entendimento da educação como meio capaz de formar o humano em nós. Esse modelo pauta-se na compreensão da assimetria da relação entre os sujeitos envolvidos no processo de formação, reconhecendo a diversidade e o respeito às diferenças.

As ações didáticas e metodológicas fundamentadas nos modelos de formação apresentados acima, se apresentam de formas distintas e simultâneas no cotidiano da prática docente no CAp-UFPE. No universo de formação das diferentes licenciaturas, os conteúdos específicos trabalhados, podem assumir características de cada um dos modelos de racionalidade técnica, prática ou crítica, de forma isolada ou simultaneamente, conforme o objetivo da ação a ser desenvolvida, a concepção de ensino-aprendizagem do docente, as estratégias para construção ou assimilação do conhecimento.

Ressaltamos assim que no âmbito do CAp-UFPE coexistem diferentes olhares e práticas pedagógicas que vão sendo estruturadas e transformadas, ou não, no exercício sistemático e intencional do fazer pedagógico, conforme os modelos a seguir:

<b>Modelo de Racionalidade Técnica</b>	<b>Modelo de Racionalidade Prática</b>	<b>Modelo de Racionalidade Crítica</b>
Treinamento de habilidades comportamentais específicas e observáveis.	Ênfase na experiência e na aprendizagem decorrente da prática.	Produção do conhecimento é contextualizada.
Transmissão do conteúdo	Professor pesquisador que	Entendimento das relações

científico e/ou pedagógico baseada na teoria e na técnica.	estimula a construção do conhecimento a partir da prática docente.	estabelecidas entre as pessoas, o meio e o tipo de conhecimento nele construído.
Paradigma tradicional de ensino.	Modelo de ensino que favorece a autonomia, o pensar e a reflexão-na-ação.	Ensino e aprendizagem concebidos para a promoção da igualdade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade.
Desconsideração das habilidades práticas do ensino.	Busca de solução para problemas enigmáticos, inquietantes e incertos.	Problematização da realidade vivida em seus aspectos políticos, sociais, históricos e culturais.
Visão instrumental dos problemas dados.	Visão interpretativa da realidade.	Concepção política e dialógica de educação.

Importante ressaltar que mesmo entre docentes vinculados a um mesmo campo de formação e domínio de conteúdos específicos, o exercício da prática docente será permeado pelos representantes simbólicos e significativos no processo de formação de cada um. Desse modo, frente às abordagens apresentadas, podemos inferir que o CAP-UFPE, em sua proposta de formação docente, tenta aproximar-se do modelo que tem a racionalidade crítica como seu fundamento, embora coexistam práticas e intervenções representativas dos demais modelos, evidenciando, desse modo, a complexidade do processo de formação docente, bem como o exercício da prática pedagógica na atualidade.

No que tange ao processo de formação inicial dos alunos de graduação, destacamos que o CAP apresenta-se como campo privilegiado de estágios das licenciaturas da UFPE. Atualmente, comungando com a perspectiva do modelo de formação amparado na racionalidade crítica, o Colégio de Aplicação valoriza o estágio curricular como momento crucial para formação inicial do professor. O estágio configura-se como um dos principais momentos de aproximação Universidade-Escola, quando o graduando, assume o status de professor-aprendiz, realizando concretamente a articulação teoria-prática para consolidação do seu perfil profissional.

Nessa articulação teoria-prática, o estágio, mais que um espaço de reprodução de modelos ou aplicação de teorias ou técnicas pelo licenciando, expressa-se como momento de (re)construção teórica e ação investigativa. Nessa perspectiva, a reflexão sobre a prática articula-se à teoria discutida ao longo do curso de licenciatura. Junto ao professor da graduação, orientador das disciplinas de Estágios ou Práticas de Ensino, e do professor da educação básica,

supervisor de estágios, o aluno da licenciatura irá teorizar e pesquisar “na” e “para” a prática. Como bem alegam Pimenta e Lima (2012, p. 43)

(...) o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumento e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Mais especificamente no que concerne à supervisão de estágio, o Colégio de Aplicação destaca como basilar a figura do professor da educação básica como interlocutor do estagiário no seu processo formativo. Cabe ao referido docente acompanhar e orientar o licenciando sobre as questões do cotidiano escolar e da ação profissional, assistindo e propiciando interações e intervenções pedagógicas academicamente consistentes para formação de sua identidade docente.

### **1.5. A Missão do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco**

O CAp UFPE tem como missão desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente inicial e continuada. Para tanto, oferta Educação Básica, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a qual serve de baliza para formação acadêmica de graduandos em diversas licenciaturas da Universidade, enquanto campo de estágio; bem como para formação docente continuada enquanto espaço de pesquisa e extensão universitárias pautadas na experimentação pedagógica.

O Colégio de Aplicação enquanto ente dessa universidade vem a ter como finalidade, além de atividades de ensino, pesquisa e extensão, a consecução de um projeto que possa avançar naquilo que marca a existência desses colégios no âmbito das universidades brasileiras, ou seja, na qualidade da experimentação/inovação pedagógica e no aperfeiçoamento dos estágios dos cursos de licenciatura e Pedagogia. Ainda nesse horizonte, é imperioso que o CAp/UFPE possa contribuir para formação continuada de professores da Educação Básica, exercendo plenamente as atividades acadêmicas de extensão e pesquisa.

Pelo exposto, entendemos que o Colégio de Aplicação da UFPE e os demais colégios vinculados às universidades federais têm um papel de protagonistas nos debates relativos à geração de políticas de Educação Básica no Brasil. Os colégios de aplicação são espaços, por excelência, de docência, pesquisa e extensão, e ainda de formação de futuros professores. Essa

condição, comum a essas instituições, as credenciam como interlocutores vigorosos no diálogo que precisa ser estabelecido entre os cursos de formação de professores (licenciaturas diversas e Pedagogia) e o Ensino Básico.

## **2. Princípios Formativos: Objetivos do CAp-UFPE**

A delimitação de princípios formativos que possam nortear as ações da comunidade escolar constitui-se num pensar em/e com horizontes ampliados, plurais e abertos, seguindo uma perspectiva geral da instituição que explicita uma proposta de sociedade, pessoa, educação e escola, pois como ressalta Vasconcelos (2005), o marco filosófico de um projeto institucional expressa as grandes concepções e opções do grupo, reunindo critérios gerais para orientação dessa instituição.

Nesse sentido, o Colégio de Aplicação da UFPE, em seus princípios formativos e institucionais, abarca utopias e ideais de professores, alunos e seus familiares, servidores técnicos e terceirizados ao conceber e vislumbrar modelo de sociedade, ser humano, educação e escola, conforme apresentado a seguir:

### **2.1. Concepção de Mundo e Sociedade**

Para desenharmos a sociedade almejada, precisamos compreender e considerar a sociedade existente, o mundo que nos cerca; bem como perceber que transformação é uma palavra-chave do fazer-se histórico que permeia e revolve os alicerces sociais. De fato, ao longo da história, diversos e dinâmicos fios socioculturais e práticas políticas vêm tecendo as relações do homem com seus pares e com mundo.

Sob a ótica de Cenci (2010, p.68), desde o advento da Modernidade, as profundas e permanentes transformações em distintas dimensões da vida humana desenharam as atuais sociedades complexas e pluralistas como um contexto no qual o incremento da tecnologia e dos meios de comunicação tem contribuído para, mas não apenas, a instauração de “um profundo redimensionamento da relação espaço-tempo, de modo a encurtar distâncias e transformar o espaço virtual em nova modalidade de articulação dos vínculos sociais”, favorecendo o surgimento de “novos movimentos e de novos atores sociais”, contribuindo para o crescente

“enfraquecimento das figuras de autoridade e das instituições”, dirimindo o sentido e a função normativa da educação na atualidade.

Em razão desse cenário, o caráter formativo-humanizador dos indivíduos não mais se constitui prioridade no que se refere às produções e difusões das realizações e dos bens culturais na atualidade, a pluralidade do ser humano parece sucumbir diante das demandas imperativas da racionalidade e das inferências emocionais e comportamentais que ratificam o modelo cartesiano de ser fragmentado e indiferente a tudo que se remeta à sua interioridade.

Isso nos leva a perceber que, a despeito da emancipação decorrente do acesso ao conhecimento, o sujeito moderno desenvolveu-se num cenário cujo pano de fundo retrata, conforme entendimento de Bauman (2001), todo um processo de organização social que tanto favorece o “derretimento dos sólidos” como instaura a “fluidez” ou “liquidez”, destacando a necessidade de que “repensemos os velhos conceitos que costumavam sustentar as suas narrativas” (p.15). Na visão do autor,

O “derretimento dos sólidos”, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo nesse momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro (BAUMAN, 2001, p.12).

Sob essa perspectiva, as metas formativas às quais o sujeito moderno deveria corresponder foram-se fragilizando, diluindo, o que favorece a retomada da questão sobre o sentido e a finalidade da educação na atualidade.

Todavia, em um contexto de incerteza, “cansaço e exaustão”, de perda da esperança nos próprios sonhos e nas promessas de esclarecimento, o processo formativo precisa ser entendido e ressignificado a partir de princípios<sup>6</sup> que fortaleçam e possam não apenas “conduzir à emancipação e ao progresso humano” (HERMANN 2010, p.83), mas, particularmente, “contribuir para o cultivo de uma vida plenamente significativa” (POLICARPO JUNIOR 2010, p.103).

---

<sup>6</sup> Segundo Carneiro (2010), a expressão em latim é *Principium* e tem a mesma raiz de principal e primeiro, fazendo referência a algo que tem procedência. Segundo a definição de Tomás de Aquino, princípio é tudo aquilo de onde alguma coisa procede; tudo que, de alguma maneira, opera como ponto de procedência para outra coisa.

Desse modo, a despeito e em função do processo histórico vivido, vislumbra-se a possibilidade de se realizar a sociedade que queremos como factível.

Ao refletir sobre a sociedade que se aspira, a comunidade aponta também uma diversidade de percepções da realidade em que vive. Convergentes ou divergentes, essas percepções abarcam as impressões de um grupo plural de realidade diversa, uma complexa teia em que nos organizamos e em que desejamos estar enredados socialmente no futuro.

As vozes do CAp associam-se para ecoar a compreensão de que a sociedade contemporânea democrática e multiculturalmente referenciada carece de indivíduos agindo conjuntamente na construção de um mundo melhor, fundamentados na cidadania, na dignidade da pessoa humana e nos valores sociais do trabalho, em consonância com a Constituição Federal de 1988, no que diz respeito à defesa da paz, à garantia do desenvolvimento nacional, à redução das desigualdades sociais e regionais, e à promoção do bem comum, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Essa é a sociedade que queremos: baseada no pleno desenvolvimento e valorização do ser humano e fortemente empenhada na manutenção dos princípios da liberdade, da justiça, da ética, da democracia e da solidariedade.

## **2.2. Conceção de Ser Humano**

E, nessa sociedade, que tipo de cidadão esperamos ver em interação? Solidário, justo, crítico e autocrítico, consciente, criativo, pacífico, dinâmico, dialógico, flexível, respeitoso, tolerante, partícipe, cooperativo, autônomo, atento à realidade de sua coletividade, preparado para os desafios sociais e existenciais, valorizador da justiça e da democracia, ciente dos seus direitos e deveres, preocupado com as questões ambientais e com a economia solidária, com os valores éticos e as relações de igualdade, capaz de olhar além dos próprios interesses, que reconheça as diferenças e as respeite, que saiba viver na e para a coletividade.

A adjetivação pincelada por cada um e todos nós sugere que para essa sociedade idealizada se faz necessário um cidadão atuante que acompanhe as transformações de forma crítica, criativa e reflexiva, bem como participativo da vida política e social de sua comunidade. O cidadão esperado para nossa sociedade é aquele que age movido pelo bem comum,

valorizando a justiça e a democracia. Para isso, ele precisa ser conhecedor da realidade que o cerca e preparado para os desafios sociais e individuais.

O cidadão responsável é aquele que se mostra preocupado com os valores éticos, com o compromisso dos agentes públicos, com a qualidade dos serviços estatais e com a aplicação dos recursos públicos, e ainda defensor das relações de igualdade, da garantia dos direitos humanos universais; bem como atento, ativo, cooperativo e solidário no mundo do trabalho; e também difusor das questões de proteção ambiental e engajado em movimentos culturais. Ou seja, o cidadão não está fechado em um mundo limitado ao espaço da casa, do trabalho ou da escola, faz parte de um universo interligado de complexidades e precisa ser consciente e atuante na amplitude de sua sociedade.

Este é o cidadão desejado para sociedade que vislumbramos: constituído por uma formação humanizada, ética, estética, criativa, espiritual, crítica e autônoma, voltado para o desenvolvimento de valores e competências necessárias à integração do seu projeto de vida ao projeto coletivo de seus pares.

Dessa forma quando se discute a educação, mesmo pensando em aspectos relevantes como currículo, alfabetização, formação de professores e modelos de gestão escolar, origem social dos estudantes e questões cognitivas, não se deve perder da memória que todos esses aspectos são perpassados pelas interações humanas entre profissionais, entre a escola e as famílias e entre os estudantes e os servidores (técnicos e docentes) (CAMPOS, 2007).

Nessa perspectiva, o entendimento sobre educação envolve o desenvolvimento humano, no qual o que se deseja não é apenas a formação cognitiva, mas também a formação de uma pessoa que sente, sonha, simboliza, possui valores, relaciona-se. A educação, assim, envolve um processo amplo mediado pela relação intersubjetiva que se concretiza no encontro.

De acordo com López Quintás (2004), o encontro é essencial no processo de desenvolvimento humano, uma vez que vidas se entrelaçam com significativas experiências. Sua teoria e método tem com cerne a formulação antropológica que “o homem é um ser de encontro”. Todo processo de amadurecimento, crescimento e desenvolvimentos de suas dimensões (biológica, psíquica, social e espiritual) para a plena realização da humanização ocorre por meio do encontro. Este é tanto um espaço de constituição da pessoa, como um espaço formador. O homem deve viver a e em relação, propiciando momentos para vivenciá-la.

Os homens – vocês e eu – não são como uma circunferência, com o centro no "eu", do



qual equidistam todos os pontos, tudo servindo ao eu... Essa é uma ideia egoísta do ser humano. Hoje, tende-se a pensar que o ser humano deve ser representado como uma elipse, possuidora de dois centros: o eu e o tu, que apresentam um dinamismo reversível nos dois sentidos: eu preciso de você e você precisa de mim. (LÓPEZ QUINTÁS, 2009, apud FREITAS, 2012, p. 47).

O encontro não é simplesmente a aproximação física de corpos, mas uma união na qual as pessoas possuem um poder de iniciativa. União que se amplia e diversifica ao longo da vida. A não existência do encontro dificulta o desenvolvimento humano e propicia apenas processos informativos.

Será, também, mediante e ao mesmo tempo, no âmbito da experiência formativo-educacional, particularmente no contexto da relação educador-educando, que, uma vez vivenciadas as experiências descritas acima, o ser humano poderá dispor de uma visão da vida humana bastante rica e articulada, sendo o exercício da tarefa educativa um terreno imensamente fecundo se semeado com tal semente, sob a forma de valores que podem vir a qualificar, cada vez mais, a relação didático-pedagógica e/ou, entre os sujeitos do jogo educativo, uma forma de encontro.

### **2.3. Concepção de Educação e Escola: objetivos constitutivos**

Acreditamos que o papel da escola na formação humana e na formação desse mundo democrático e inclusivo que desejamos é singular. Não falamos aqui da ação de uma escola utópica, mas de uma escola possível. Mesmo havendo um distanciamento entre a escola existente e a escola almejada, isto não invalida este planejamento. Sobre isso, Veiga (2011) nos lembra de que a escola persegue finalidades, e é preciso ter clareza destas finalidades. Isso porque a escola real não elimina a escola ideal, e enquanto planejamento significa algo concreto a ser perseguido.

O fortalecimento das instituições e práticas democráticas no Brasil, bem como a necessária vigilância em sua manutenção, aliado ao desenvolvimento de novos conhecimentos técnico-científicos em escala global, ao dinamismo e às novas fronteiras da sociedade de informação e às mudanças na forma de produção de bens, serviços e conhecimentos, intensificou os desafios da escola no mundo contemporâneo. Contudo, dimensionar, adaptar-se ou superar os desafios que o contexto nos coloca não significa aceitá-los sem crítica, mas, por outro lado, lidar com as novas dinâmicas tendo como princípio claro a sustentação de uma escola formadora de uma sociedade coerente com as necessidades dos seus cidadãos e, sobretudo de uma sociedade

humanizada, pacífica, justa e democrática, que valorize os princípios do direito e da participação social.

A escola é reconhecidamente um importante espaço de formação do cidadão, mas não o único, como aponta a Lei 9394/96, em seu Art. 1º, ao afirmar que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem, além da escola, também na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais, nas manifestações culturais. Esse reconhecimento de que há diversos outros espaços de construção do saber coloca a escola como instituição que precisa considerar estes outros espaços no seu projeto de formação. Por isso, a escola não pode estar alheia à comunidade onde está inserida, tampouco se posicionar como instituição fim, quando na verdade ela é apenas um meio de formação entre o cidadão e a sociedade.

Como espaço privilegiado da cultura educativa humana, a nossa escola visualiza sua função constitutiva social como *locus* onde os alunos da Educação Básica e do Ensino Superior tenham a oportunidade de, no conjunto das práticas administrativas e pedagógicas, na organização do currículo e dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, na convivência com a comunidade, construir e ampliar conhecimentos fundados nos pilares que nos inspiram. Nesse sentido, o Colégio de Aplicação tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de:

- Compreender os fundamentos científicos, artísticos, tecnológicos, éticos, sociais e/ou políticos associados às várias disciplinas na sua inter-relação com a realidade em que vivem, abarcando a formação conceitual, atitudinal e procedimental;
- Ser independente na aprendizagem, aperfeiçoando-se constantemente conforme necessidades, no caminhar da autonomia intelectual e pensamento crítico e reflexivo;
- Fortalecer laços de solidariedade e tolerância humanas, com os seus e com os outros;
- Criar e difundir culturas, reconhecendo não apenas a alta cultura (clássica, erudita, eurocêntrica, branca, masculina), mas também a importância de tradições culturais locais, da diversidade cultural brasileira;
- Desenvolver o espírito científico, observando a pesquisa e investigação como passos para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia no país e no mundo;

- Socializar o conhecimento experienciado e desenvolvido na escola, a fim de estreitar o diálogo com a comunidade que a cerca, ensinando e aprendendo com a mesma.

Pelo exposto, cabe ao papel desta escola, acompanhando uma sociedade em permanente transformação, rever constantemente suas práticas pedagógicas, desenvolver os conteúdos numa perspectiva contextualizada, trans e interdisciplinar, interagir com as novas tecnologias, investir na produção intelectual e cultural, incentivar as ações cooperativas e estabelecer soluções éticas e pacíficas para a resolução de conflitos, tendo como norteadora a base legal que regulamenta a Educação Básica, o Ensino Superior e os direitos e deveres dos seus estudantes; contribuindo, assim, para a formação de crianças, jovens e adultos, capacitando-os para o exercício da cidadania, bem como para a formação de docentes enquanto campo de estágio pautado em uma filosofia inclusiva, cooperativa e emancipatória.

Em síntese, reforçamos, esta escola, conhecedora e envolvida com a realidade social que a cerca, colaboradora na formação do cidadão reflexivo, crítico e partícipe, se fortalece quando envolvida pela participação efetiva da comunidade, quando juntas (escola e comunidade) buscam alternativas comuns e soluções partilhadas na construção da sociedade desejada: justa, igualitária, democrática e solidária.

### **3. A Constituição do Currículo da Educação Básica no CAp-UFPE**

Tecer ponderações sobre a organização curricular de uma instituição escolar de educação básica será sempre um processo dinâmico, considerando a complexidade que a temática mobiliza no espaço educacional e pedagógico.

Estimado como um campo de estudo recente no âmbito da Educação brasileira/ocidental, o currículo é concebido, na visão de distintos autores, ora como o documento de identidade da escola (SILVA, 2013), ora como um território normatizado e politizado (ARROYO, 2013), caracterizado pelo cruzamento de práticas diversas (SACRISTÁN, 2000), ou, ainda, tecido a partir de uma teia de ideias-força que demarca semelhanças, não uniformidades, diferenças e diversidades cuja interconexão denota a multiplicidade das práticas e dos discursos que referendam a educação escolar na atualidade (CANDAU, 2013).

A despeito do currículo ser tratado como um campo de estudo específico e especializado, cujos componentes fundamentais<sup>7</sup> remetem à estrutura e organização didático-pedagógica de uma instituição escolar, não podemos dissociar o currículo “dos fins sociais e culturais que se atribuem à educação escolarizada”, tampouco desconsiderar que a sua definição tende a descrever como a escola estabelece e concretiza suas ações e funções a partir da dinâmica social, histórica e institucional na qual está inserida (SACRISTÁN, 2000, p.15).

Nessa perspectiva, pensar o currículo implica, dentre outras possibilidades, assumir uma visão de mundo, de ser humano e de sociedade que se configuram mutuamente, elencando, selecionando, sequenciando e dosando que conteúdos da cultura serão desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem, em determinado nível ou modalidade de ensino. Todavia, o currículo não apenas sistematiza conteúdos da cultura sob a forma de programas disciplinares, como entrecruza em uma dinâmica institucional os distintos campos do conhecimento, as técnicas e os procedimentos, além dos hábitos, princípios, valores, símbolos e artefatos representativos de contextos sociais historicamente construídos. Em assim sendo, é recortado pela dinâmica interpessoal, incluindo as relações abertas e explícitas, tácitas e latentes, seja no âmbito do encaminhamento administrativo, do pedagógico ou da ação prescritiva (SACRISTÁN, 2000; SAVIANI, 2003).

Importante ressaltar, porém, que o planejamento do trabalho acadêmico-escolar, bem como a sistematização de ações que venham a ser convertidas em práticas docentes, pedagógicas ou da gestão do ensino, reveste-se de intencionalidades que expressam a construção/produção do conhecimento em dado contexto histórico.

Assim, numa perspectiva macro, a educação nacional, pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), concebe a educação básica enquanto um direito universal, um fundamento indispensável ao pleno desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania e para a convivência com a pluralidade. Nesse cenário, a educação básica configura-se como “o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças.” (BRASIL, 2013, p.17).

A partir desse sentido amplo e abrangente, a educação é pensada como “processo de

---

<sup>7</sup> Sobre os componentes fundamentais do currículo e a divisão tradicional da atividade escolar, consultar Ribeiro (1992), Silva (2013).

socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2013, p.17), cabendo à escola a urgência de reinventar-se frente às demandas suscitadas nesse processo formativo e próprio da educação básica. Ainda, segundo as DCN, compete ao ensino formal e escolar eleger como prioridades os “processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida” (BRASIL, 2013, p.16). Assim,

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (BRASIL, 2013, p.18).

Nessa direção, entendemos cuidado como uma expressão da condição humana, um modo de ser fundamental que implica uma ampliação do olhar às múltiplas inter-relações estabelecidas entre as pessoas e os contextos. Assim, compete ao ser humano tecer uma “rede de relações” e de colaboração com as realidades circundantes, incluindo o cuidado, a preservação e sustentabilidade do meio ambiente no qual vive e do qual depende para sobrevivência das espécies que o compõem.

O cultivo e a promoção dessa diversidade de saberes demanda, no contexto da escola de educação básica, a sistematização de uma proposta curricular que considere o processo de humanização, a produção contextualizada do conhecimento, as experiências vividas e a aprendizagem rica de significados.

No âmbito do CAp-UFPE, a organização curricular visa a discutir/refletir o conhecimento produzido historicamente a partir de objetos de ensino específicos, organizados para o ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio, distribuídos nas respectivas modalidades de ensino. Apesar de sistematizado de forma disciplinar, tenta-se trabalhar os objetos de ensino de modo dinâmico e articulado ao cotidiano, coexistindo no domínio da escola as diferentes Teorias do Currículo, todavia com evidências de maior proximidade das teorias críticas<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Sobre as Teorias do Currículo, consultar LOPES & MACEDO (2002); TEITELBAUM e APPLE (2001), YOUNG (2000); MOREIRA (1998); SILVA (1993)

A escolha, delimitação e apresentação dos componentes curriculares, no CAP-UFPE, devem se fundamentar em teorias e postulados que questionam o pragmatismo das teorias tradicionais, a hegemonia dominante (social, política, econômica), a racionalidade técnica e instrumental, as desigualdades sociais, dentre outros aspectos da cultura e da linguagem, da tecnologia, das artes e das ciências. Considera a produção do conhecimento como forma de emancipação humana, as interações sociocomunicativas, o cultivo da autoria, da autonomia e do protagonismo, as diferentes expressões da inteligência, inclusive a inteligência sensível e da criatividade como dimensões inerentes ao processo de aprendizagens e de humanização<sup>9</sup>.

De modo específico, a organização curricular no CAP-UFPE, ao objetivar a formação integral do educando, foco central do currículo, mediante experiências e processos de aprendizagens, estrutura-se em função das diretrizes propostas para a educação nacional e dos princípios norteadores que reafirmam, no cotidiano da escola, a experiência fundamental de um valor que caracterize o comportamento humano na perspectiva da subjetividade e do reconhecimento da diversidade, “fundamentado na ética e na estética, que rege a convivência do indivíduo no coletivo, que pressupõe relações de cooperação e solidariedade, de respeito à alteridade e à liberdade” (BRASIL 2013, p.18).

No que tange à indicação da carga horária atribuída aos diferentes componentes curriculares, observa-se uma distribuição relativamente equitativa dos componentes adotados no contexto escolar, que norteiam as metas formativas nesse espaço de aprendizagem, educação básica e desenvolvimento humano. Tal organização tende a romper com a hierarquização disciplinar que reflete o valor cultural dado a alguns componentes em detrimento de outros componentes curriculares adotados no contexto escolar, seja da base comum ou da parte diversificada do currículo, conforme demonstrado a seguir:

---

<sup>9</sup> Fundamentando-se no pensamento de teóricos da aprendizagem e do desenvolvimento humano: Gardner (1994, 1997, 1999a), Castellani Filho (1999), Bakhtin (2002), Brunner (2001), Demo (2002), Cool (2000), Freire (2007), Fernandez (2001), Vygotsky (1999), Morin (1996), Moreira (2009a, 2009b), Winnicott (1975), Ausubel, Novak & Hanesian (1980), Vasconcelos e Almeida (2003), dentre outros.

**Quadro 1: Componentes Curriculares do Ensino Fundamental no CAP-UFPE  
Base Nacional Comum - (6º ao 9º Ano) - 2016**

<b>Componente Curricular</b>	<b>Carga Horária Semanal</b>	<b>Ano e Turmas (A e B)</b>
Língua Portuguesa	5h	6º ao 9º Ano
Música	2h	6º ao 9º Ano
Artes Plásticas	2h	6º ao 9º Ano
Educação Física	3h 2h	6º e 7º Ano 8º e 9º Ano
História	3h	6º ao 9º Ano
Geografia	3h	6º ao 9º Ano
Matemática	5h	6º ao 9º Ano
Ciências	3h	6º ao 8º Ano
Física	2h	9º Ano
Química	2h	9º Ano

**Quadro 2: Componentes Curriculares do Ensino Fundamental no CAP-UFPE  
Parte Diversificada (6º ao 9º Ano) - 2016**

<b>Componente Curricular</b>	<b>Carga Horária Semanal</b>	<b>Ano e Turmas (A e B)</b>
Língua Estrangeira <sup>10</sup> (Francês)	3h	6º ao 9º Ano (A)
Língua Estrangeira (Inglês)	3h	6º ao 9º Ano (B)
Teatro	2h	6º ao 9º Ano
História dos povos indígenas	2h	6º ano
Construções Geométricas	2h	6º Ano
Pesquisa no Ensino Fundamental	2h	7º Ano
Desenho Geométrico	3h	8º Ano
História das Ciências	2h	9º Ano
Geometria Gráfica	2h	9º Ano
Clube do Livro Literário	2h	9º Ano
Tópicos Especiais em Estudos Culturais: Cultura Germânica – Hispânica	2h	9º Ano
África e Cinema	2h	9º Ano
Orientação Educacional	1h	6º ao 9º Anos

Em relação aos componentes curriculares da parte diversificada, destacamos que esses não assumem um caráter de permanência, podendo ser modificados de acordo com as necessidades ou características dos contextos regionais e locais da sociedade, da cultura, da

<sup>10</sup> Importante destacar que o componente curricular, Língua Estrangeira Moderna, conforme LDB, no seu artigo 26, é considerado parte diversificada do currículo, contudo com caráter obrigatório.

economia, dos estudantes, da escola nas quais são implementados, conforme direcionamento do Art. 26 da LDB Nº 9.394/96. Observamos assim que os componentes Informática e PTI, ofertados até o ano letivo de 2012, deixam de compor a organização curricular da escola em função de uma deliberação de Pleno que considerou a inserção da tecnologia nos diferentes campos do conhecimento uma ferramenta a ser trabalhada de forma contínua e sistemática nos distintos conteúdos específicos, a critério dos respectivos docentes e práticas.

O componente curricular - Orientação Educacional (OE) - perpassa todas as turmas do ensino fundamental e médio com exceção da 3ª série, contribuindo para o desenvolvimento de um processo educativo voltado para o exercício da cidadania, construído através das relações sociais democráticas e éticas, centradas em um contexto sociocultural e político, atendendo à prática pedagógica condizente com os objetivos do CAP. Inserido na proposta curricular como componente da parte diversificada, caracteriza-se como atividade formativa e de intervenção do Serviço de Orientação Educacional - SOE – (ANEXO I).

Os componentes curriculares do ensino médio estão assim apresentados:

**Quadro 3: Componentes Curriculares do Ensino Médio no CAP-UFPE  
Base Nacional Comum - (1ª a 3ª Séries) - 2016**

<b>Componente Curricular</b>	<b>Carga Horária Semanal</b>	<b>Série e Turma (A e B)</b>
Língua Portuguesa	4h	1ª à 3ª Série
Língua Estrangeira (Inglês)	2h	1ª à 3ª Série
Língua Estrangeira (Francês)	2h	1ª à 3ª Série
Língua Estrangeira (Espanhol)	2h	1ª à 3ª Série
Educação Física	2h	1ª à 3ª Série
Artes Plásticas/Fotografia	2h	1ª Série
Música	2h	1ª Série
Teatro	2h	1ª Série
História	3h	1ª à 3ª Série
Geografia	3h	1ª à 3ª Série
Sociologia	2h 1h	1ª e 2ª Séries 3ª Série
Filosofia	2h 1h	1ª e 2ª Séries 3ª Série
Matemática	3h	1ª à 3ª Série
Biologia	3h	1ª à 3ª Série
Física	3h	1ª à 3ª Série
Química	3h	1ª à 3ª Série

Referente à parte diversificada (PDs) no ensino médio, destacamos que apenas nas 1ª e 2ª



séries desse nível de ensino são inseridos os componentes disciplinares, conforme apresentados a seguir

**Quadro 4: Componentes Curriculares do Ensino Médio no CAP-UFPE  
(1ª a 2ª Série) - Parte Diversificada - 2016**

Componente Curricular	Carga Horária Semanal	Série e Turma (A e B)
Design de Jogos	2h	2ª Série
Geometria Gráfica Tridimensional	2h	2ª Série
Artes e Francês	2h	2ª Série
Política e Eleições	2h	2ª Série
Orientação Educacional	1h	1ª e 2ª Séries

Na 3ª série do ensino médio, as atividades ocorrem apenas no turno da manhã, composto de seis (6) aulas por dia, distribuídas entre os componentes do núcleo comum e das línguas estrangeiras, não sendo oferecidos os componentes da PD e OE na referida série.

O componente curricular Língua Estrangeira subdivide-se nos idiomas Inglês, Francês e Espanhol, distribuídos, inicialmente, em função das turmas nos níveis fundamental e médio: Turmas A = Francês e Turmas B = Inglês. No ensino médio, é ofertado um segundo idioma, Inglês ou Espanhol, para alunos das Turmas A, e, Francês ou Espanhol para alunos das turmas B.

A distribuição das atividades do componente Língua Estrangeira fica assim apresentada:

**Quadro 5: Componente Língua Estrangeira distribuído nos Níveis de Ensino**

	TURMA A		TURMA B	
<b>ENSINO FUNDAMENTAL (6º ao 9º Ano)</b>	Francês		Inglês	
<b>ENSINO MÉDIO (1ª a 3ª Série)</b>	Francês		Inglês	
	Espanhol	Inglês	Espanhol	Francês

A inserção do Espanhol, no ensino médio do CAP-UFPE, como terceiro idioma, atende a requerimentos de ordem legal e amplia junto às escolas a oferta do referido componente curricular, promovendo a inserção efetiva do Brasil na agenda da América Latina<sup>11</sup>.

O atual sistema curricular em vigência no CAP-UFPE<sup>12</sup>, embora seguindo prescrições que definem a organização de seu conteúdo, retrata, de forma dinâmica e processual, tanto o entrecruzamento de práticas pedagógicas diversas como a ação de distintos agentes e forças

<sup>11</sup> Conforme legislação posterior à LDB No 9.394/96, especificamente a Lei 11.161, de 05/08/05, estabelece o ensino de língua espanhola nos currículos do ensino médio.

<sup>12</sup> Para um maior conhecimento do processo de ensinar e aprender no CAP-UFPE consultar o ANEXO III: *Ementas dos Componentes Curriculares*.

(governamentais, administrativos, políticos, pedagógicos, etc) que, funcionando como subsistemas, tendem à convergir para a definição da própria prática pedagógica e especificidade da configuração curricular nesse distinto espaço formativo e de ensino e aprendizagem<sup>13</sup>.

De acordo com o entendimento de Sacristán (2000, p. 102),

[...] Cada subsistema pode atuar sobre os diferentes elementos do currículo com desigual força e de diferentes formas: conteúdos, estratégias pedagógicas, pautas de avaliação. O equilíbrio de forças resultante dá lugar a um peculiar grau de autonomia de cada um dos agentes na definição da prática. O equilíbrio particular, em cada caso, é a expressão de uma determinada política curricular.

Assim, inferimos que a objetivação do currículo do CAp-UFPE no processo de seu desenvolvimento evidencia-se, para além da distribuição disciplinar, mediante ações e práticas que refletem tanto as interrelações (recíprocas e circulares) entre os distintos agentes e subsistemas, como a imbricação de conhecimentos e paradigmas diferenciados. Nesse sentido, considerando o currículo como um processo em contínua construção e revisão, não estático, tampouco tangível, mediado por aspectos históricos e culturais, ratifica-se o pensamento de Sacristán (2000, p.101-102) ao afirmar que:

Nesse sistema, as decisões não se produzem linearmente concatenadas, obedecendo a uma suposta diretriz, nem são frutos de uma coerência ou expressão de uma mesma racionalidade. Não são estratos de decisões dependentes umas de outras em estrita relação hierárquica ou de determinação mecânica e com lúcida coerência para com determinados fins. [...] Em geral, representam forças dispersas e até contraditórias que criam um campo de “conflito natural”, como em qualquer outra realidade social, abrindo, assim, perspectivas de mudanças nas próprias contradições que apresentam, opções alternativas, situações frente às quais tomar partido, etc. De alguma forma, cada um dos subsistemas que intervém na determinação do currículo real tem algum grau de autonomia funcional, embora mantenha relações de determinação recíproca ou hierárquica com outros.

Desse modo, apesar das inúmeras situações de tensionamento e/ou de buscas de estratégias de consensos no âmbito do espaço escolar, destacamos que as ações e práticas desenvolvidas no CAp-UFPE, ocorrem sob a influência de práticas docentes, envolvendo ações de pesquisa e extensão, bem como planejamentos pedagógicos.

---

<sup>13</sup> Para um aprofundamento do currículo como confluência de práticas e um detalhamento dos níveis no processo de “construção curricular”, consultar SACRISTÁN (2000).

### **3.1. O Currículo em Ação: Metodologias e Práticas no CAp UFPE**

É no exercício das práticas docentes que podemos analisar como o currículo se apresenta na concretude das ações e na subjetividade do ensinar e do aprender.

Mediando a relação que se estabelece entre teoria e prática, entre o que se intenciona e o que se pode realizar, a organização do currículo escolar adquire visibilidade no movimento de acolhimento às demandas formativas e escolares do contexto em que se realiza. Nesse sentido, o foco para o entendimento da proposta curricular passa a ser a prática docente que se apresenta permeada de “múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos” (SACRISTÁN, 2000, p.202).

Os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os aspectos que se entrecruzam nas situações de ensino: tipos de atividades metodológicas, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc. [...] Na realidade trata-se de uma superposição de múltiplos contextos, que é o que dá significado real às práticas escolares (SACRISTÁN, 2000, p.203).

Diante do exposto, ressaltamos a complexidade da prática docente na atualidade, cuja ancoragem se faz em diversos paradigmas no campo da educação, construídos historicamente em função do contexto social, da função e do papel profissional do professor em dada cultura, dos fatos pedagógicos e recursos metodológicos escolhidos.

O CAp-UFPE caracteriza-se pela multiplicidade de práticas docentes e metodológicas que retratam conteúdos específicos, aprendizagens desiguais, vivências em ambientes escolares e não escolares.

Nas várias disciplinas, a abordagem metodológica é diversificada em suas técnicas de ensino, a fim de que, com a flexibilidade das práticas, o conteúdo possa ser apresentado de diferentes formas, direcionando-se para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, considerando as múltiplas dimensões: sociocognitiva, interacional e emocional. Dentro dessa perspectiva, o Colégio de Aplicação da UFPE, a partir do seu Projeto Pedagógico, compreende a importância da integração de todos os educandos, propondo também intervenções e estratégias pedagógicas para que um aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação possa a seu turno desenvolver as suas

potencialidades, participando do processo de ensino-aprendizagem de forma completa, respeitando os seus limites, dignidade e integridade enquanto aprendiz e cidadão (conforme detalhamento explicitado no Capítulo 5 deste Projeto). Sem perder de vista, também, a necessária adequação do espaço físico para a efetiva realização das atividades propostas aos estudantes que demandam ações específicas e especiais de acessibilidade e aprendizagens.

Nesse sentido, listamos algumas estratégias didático-pedagógicas usadas durante as aulas do ensino fundamental e médio, a citar:

- Planejamento participativo
- Aulas expositivo-dialogal
- Leitura/escuta, compreensão, interpretação e análise de textos em diversos gêneros (texto acadêmico, notícias, reportagens, resenhas, mapas, cifras musicais)
- Roda de conversas
- Projeção e debate de filmes, documentários, clips, músicas
- Produção de textos, orais e escritos, em diversos gêneros.
- Apresentação de trabalhos de pesquisa / Seminários - individuais e/ou grupo
- Dinâmicas de Grupo
  - Discussão e resolução de problemas e exercícios
  - Simulações computacionais
  - Demonstrações de experimentos e aulas experimentais em laboratórios
  - Debate / discussão dirigida
  - Dramatizações e jogos dramáticos
  - Meditação
  - Jogos de tabuleiro, jogos populares, jogos digitais
  - Acompanhamento instrumental e cantado de músicas

Ressaltamos, nesse contexto, uma atenção diferenciada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam inclusivas e agregadoras ao pleno desenvolvimento de todos e de cada um em particular.

Dentre outras práticas metodológicas desenvolvidas no CAp, sistematizamos algumas que estão inseridas no calendário de atividades da escola:

### **3.1.1. Aulas Campo**

Consiste em atividade planejada para além do ensino dos conteúdos conceituais, uma vez que abre possibilidades para um trabalho com a formação de atitudes por parte dos alunos e professores envolvidos, objetivando o desenvolvimento de uma convivência social em que prevaleça o respeito, a ética e a solidariedade, na direção da construção de uma cidadania mais responsável na perspectiva da sustentabilidade das relações humanas e valorização dos contextos histórico-sociais. Representa uma excelente oportunidade para a realização de pesquisas pelos professores e alunos, tanto de cunho bibliográfico, como “in loco”, seja no momento do seu planejamento, seja no período do seu desenvolvimento, resultando em inúmeros trabalhos como: registros fotográficos, relatórios, painéis, folders, textos em diversas línguas, croquis e outros, numa construção conjunta do saber, consolidando potencialidades recíprocas no processo ensino-aprendizagem.

### **3.1.2 Festival de Artes**

É uma atividade pedagógico-artístico-cultural cuja proposta principal é apresentar um espaço, para além da sala de aula, de socialização e de diálogo sobre as experiências estéticas e artísticas nas diversas modalidades da Arte que são trabalhadas nos debates formativos em processos de ensino-aprendizagem. Dentre as ações desenvolvidas no Festival, estão as apresentações das produções de alunos e professores, em trabalhos individuais ou em grupos, que se pautam, dentre outras influências, na reflexão sobre os aspectos artísticos de distintos povos e culturas, considerando o percurso histórico da humanidade nos vieses de múltiplas linguagens, tais como artes plásticas, teatro, cinema, fotografia, literatura, música e dança.

### **3.1.3. Festival de Educação Física**

Comumente, o tema Jogos Escolares alimenta bastantes discussões acerca do seu modo de ser organizado e realizado. Na perspectiva de superar e de ser propositivo, o Festival de Educação Física do CAp/UFPE vai muito além de um Evento Esportivo, pois fundamenta-se na participação dos estudantes como protagonistas de

todo processo de organização e realização deste espaço de expressão de Cultura Corporal que além dos tradicionais jogos esportivos, contemplam também jogos populares e jogos salão. Os alunos estão envolvidos, seja na escolha do tema central do Festival, na estruturação da abertura, na regulamentação até o encerramento na contagem dos pontos e classificações das turmas. Momento em que também estão envolvidos professores de Educação Física, a Comissão de Eventos do CAp/UFPE, Acadêmicos do curso de Educação Física, representantes do Grêmio Estudantil e Representantes Esportivos do CAp/UFPE. O Festival de Educação Física do CAp/UFPE é um espaço de apresentação/extrapolação do conhecimento produzido/acumulado durante as aulas de Educação Física, bem como de outras áreas do conhecimento que também estão envolvidas na abertura do Festival (Disponível em [www.ufpe.br/cap](http://www.ufpe.br/cap)).

#### **3.1.4. Feira de Conhecimentos**

Busca, fundamentalmente, ampliar o espaço de curiosidade científica e cultural, em sua dimensão histórica e social, considerando os questionamentos que nascem das experiências, expectativas e estudos teóricos dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio. Esse espaço também é destinado à socialização dos trabalhos acadêmicos dos estudantes da graduação e professores da UFPE e de outras instituições públicas e particulares, estudos que têm como referência a Educação Básica. (Disponível em [www.ufpe.br/cap](http://www.ufpe.br/cap)).

#### **3.1.5. Semana da Matemática**

Foi criada com a intenção de comemorar o Dia Nacional da Matemática, promovendo atividades lúdicas relacionadas à disciplina. Dessa forma, concebemos a semana como uma oportunidade de extrapolar o ensino formal da Matemática, oferecendo a alunos, funcionários e visitantes uma visão mais atraente da Ciência. A ideia central em torno da criação do evento era a de incentivar a curiosidade do público através de desafios e jogos, além de compor um espaço para apresentação das atividades desenvolvidas pelos alunos durante as aulas regulares de Matemática. (Disponível em [www.ufpe.br/cap](http://www.ufpe.br/cap)).

### **3.1.6. Encontro da Leitura e da Literatura**

É um evento acadêmico-científico-cultural anual promovido pelo CAP-UFPE nas suas ações de extensão articuladas à área de Letras, com ênfase em Linguística e Literatura. As discussões, fomentadas na atividade, trazem reflexões sobre o trabalho pedagógico com a leitura e a literatura numa perspectiva crítica, considerando tanto as experiências didáticas como os trabalhos de pesquisa na referida área, tendo como alvo contribuir para: a) a formação continuada de professores de ensino fundamental e médio; b) a formação de jovens leitores e, c) o desenvolvimento da cultura literária na escola de Educação Básica. (Disponível em [www.ufpe.br/cap](http://www.ufpe.br/cap)).

### **3.1.7. BioquimiCAp**

É uma atividade da disciplina química, desenvolvida no nono ano do ensino fundamental e primeiro ano do ensino médio em comemoração ao dia do químico, 18 de junho, durante os intervalos de recreio e almoço, na semana em que ocorre essa data comemorativa. Os alunos realizam uma exposição para a comunidade do CAP, abordando conteúdos químicos, bioquímico. Durante as apresentações, realizam-se demonstrações experimentais, dando-se enfoque à segurança na manipulação e formas de descarte de substâncias químicas, visando a proteção individual e a preservação do meio ambiente. Essa atividade visa não somente a avaliação do conhecimento químico dos alunos expositores, mas também despertar na comunidade discente do CAP o interesse pela Química.

### **3.1.8. QuimiCurta**

A prática pedagógica denominada Quimicurta, tem como objetivo direcionar os estudantes do terceiro ano do ensino médio do CAP-UFPE para a produção audiovisual, na forma de curta metragem, com temas relativos ao universo da disciplina química. Os curtas metragens produzidos têm como base temática um assunto trabalhado durante os quatro anos de vivência do discente na referida disciplina, mas que se articulem com uma ou mais temáticas trabalhadas em outra disciplina, de qualquer área do conhecimento, o que visa a construção de uma ação interdisciplinar. Com o desenvolvimento do Quimicurta

desde 2011, o CAp-UFPE passou a oferecer estágio curricular para estudantes de cinema e audiovisual que acompanham todo o processo da produção discente. Dentre as atividades ligadas ao Quimicurta, destaca-se a exibição dos curta em uma sala de cinema comercial que acontece na forma de uma excursão pedagógica. O público que assiste a exibição é composto não só dos discentes produtores, mas de discentes das outras séries do CAp, além professores, funcionários, graduandos do curso de cinema e licenciaturas.

### **3.1.9. Visitas a Espaços Científicos e Culturais**

São ações de interesse acadêmico, de cunho educativo, tecnológico, social, científico, artístico-cultural, entre outras manifestações, que objetivem o desenvolvimento pleno do educando, a ampliação e a divulgação de conhecimentos produzidos ou reconhecidos pela UFPE. No âmbito do CAp-UFPE, ganham destaque as visitas: ao Horto de Dois Irmãos, Jardim Botânico, Museus, Ateliês, Igrejas, Comunidades, etc.

No tópico a seguir, apresentamos algumas ações formativas que, embora não identificadas na organização curricular da escola, compõem um conjunto de ações docentes e de atividades vinculadas seja aos conteúdos disciplinares ou ao exercício da prática docente pelos licenciandos.

## **3.2. Ações Formativas Integradas às Práticas Docentes No CAp**

As práticas docentes apresentadas abaixo, podem receber estímulo de programas governamentais, agências de fomento à pesquisa, programas institucionais de formação de professores, reafirmando a ação docente no CAp nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão.

### **3.2.1. Estágios Institucionais**

Consistem na observação da estrutura física e/ou organizacional da escola, observação geral de aulas (várias disciplinas de uma mesma turma), observação específica (disciplina específica de uma mesma turma) e/ou regência (intervenções inter



e extra classe, como também planejamento das intervenções por meio de reuniões com o professor supervisor). Os cursos de graduação da UFPE, em particular as licenciaturas diversas, tem no CAp um espaço de formação e experiência didático-profissional.

### **3.2.2. Monitoria**

O Projeto Monitoria CAp é uma ação institucional que abre mais um espaço de aprendizagem aos alunos da educação básica, visando o aperfeiçoamento do seu processo de formação e a melhoria da qualidade do ensino e extensão. São objetivos do Projeto: Ampliar a participação do aluno na vida acadêmica, através de uma atuação direta no processo educacional, mediante a realização de atividades relacionadas ao ensino e à extensão; Possibilitar o aprofundamento teórico e o desenvolvimento de habilidades de caráter pedagógico e/ou extensionista; Contribuir para a melhoria do ensino, colaborando com o professor no estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas e atuando como elemento facilitador nas relações entre professores e alunos, através do esclarecimento de dúvidas quanto ao conteúdo e à realização das atividades propostas.

### **3.2.3. Programas de Iniciação Científica (PIC)**

Buscam, desde os primeiros anos da educação formal, colocar os estudantes de escolas públicas em contato com a cultura científica, ou seja, com a maneira científica de produzir conhecimento e com as principais atividades humanas que têm moldado o meio ambiente e a vida humana ao longo da história. Tem como objetivos: prover a população de conhecimentos básicos de ciência e tecnologia, considerados conhecimentos centrais hoje em dia; estimular os jovens a se tornarem profissionais da ciência e da tecnologia e avançar no conhecimento existente (Disponível em [www.cnpq.br](http://www.cnpq.br)). No âmbito da UFPE são expressões de programas de PIC:

### **3.2.4. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**

É uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de

Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (Disponível em [www.ufpe.br/pibid](http://www.ufpe.br/pibid)).

### **3.2.5. Programa de Vocação Científica (PROVOC)**

Desenvolvido pela Escola Politécnica de Saúde da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), é uma proposta educacional de relevância, que distingue estudantes do ensino médio com acentuada vocação para a pesquisa científica, detectando novos talentos para essa área. Os alunos que passam por essa experiência têm condições de optar pela carreira profissional de forma mais consciente, estabelecendo boa relação entre escola, trabalho e vida (Disponível em [www.ufpe.br/cap](http://www.ufpe.br/cap)).

### **3.2.6. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ensino Médio (PIBIC-EM)**

Criado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o PIBIC-EM é destinado aos estudantes do ensino médio da rede pública. O Programa tem como objetivo basilar despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes do ensino médio, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientadas por pesquisador qualificado do quadro da UFPE. Atualmente, no Colégio de Aplicação da UFPE, há projetos de pesquisa em andamento em diversas áreas do conhecimento cujos alunos recebem bolsa do CNPq como incentivo (Disponível em [www.ufpe.br/cap](http://www.ufpe.br/cap); [www.cnpq.br](http://www.cnpq.br)).

### **3.2.7. Olimpíadas Científicas**

São considerados momentos privilegiados para a divulgação científica e para a descoberta e incentivo de novos talentos. O caráter competitivo estimula a inventividade dos alunos e professores, além de fornecer elementos fundamentais ao Ministério da Educação para avaliar os estudantes brasileiros em relação aos alunos de outros países. Como benefício adicional, muitas olimpíadas incentivam o trabalho em equipe,

reforçando hábitos de estudo, o despertar de vocações científicas e os vínculos de cooperação entre equipes de estudantes e professores (Disponível em [www.cnpq.br](http://www.cnpq.br)).

Diante do exposto, ponderamos que as considerações e encaminhamentos que objetivam dar sustentação ao processo de construção/revisão curricular no CAp-UFPE, devem continuar reafirmando os princípios formativos que problematizam a educação como prática humana relacional e social, formadora e transformadora de identidades (FREIRE 2011, 1987, 1983; DELORS 2003). Além de pautar-se nos processos avaliativos que, de forma dinâmica, evidenciam as possibilidades e limites das ações implementadas na escola.

#### **4. O Processo de Avaliação Escolar no CAp UFPE**

Embora usado de forma predominante, em dado momento histórico, como instrumento regulador da eficácia do contexto escolar ou das práticas docentes, o processo avaliativo vem sendo revisto e reconfigurado em seus objetivos, transitando desde a concepção clássica, tecnicista e quantificadora, com enfoque na observação pontual e externa até propostas que dão relevância às características qualitativas identificadas no espaço das relações e interações configuradas entre os envolvidos no processo.

Em uma perspectiva didático-pedagógica a avaliação escolar pode assumir distintas modalidades: a avaliação da aprendizagem, a avaliação em larga escala e a avaliação institucional, cujas características serão discutidas a seguir.

##### **4.1. Conceção da Avaliação da Aprendizagem Escolar**

Diante de distintos contextos pedagógicos que orientam as práticas para a avaliação, poderíamos sintetizar, duas grandes linhas de entendimento que na atualidade ainda se embatem, e até mesmo algumas vezes se conciliam, no âmbito do cotidiano escolar: as pedagogias mais tradicionais e conservadoras, cuja avaliação é seletiva e classificatória, e aquelas que objetivam a emancipação dos estudantes, atentas à formação integral do indivíduo.

No último caso, a prática da avaliação da aprendizagem foge do autoritarismo e do controle e enquadramento dos indivíduos, e corrobora para o diagnóstico da situação de ensino-aprendizagem para assim fortalecê-la, em favor do crescimento do ser humano. Nesse sentido, a avaliação é elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem, estando a serviço desse,

com fins a apresentar subsídios para que o professor possa acompanhar os avanços e entraves intervenientes na aprendizagem dos estudantes, e, quando devido, servir de baliza para redirecionar sua abordagem de pedagógica para de promover mais efetivamente a formação do aluno.

Isso significa uma concepção de ensino e de formação voltada para todos os alunos em suas singularidades, que busca desenvolver as potencialidades e as capacidades próprias de cada aluno, mediante ações que acrescentem ao fazer docente a acessibilidade e a inclusão.

Luckesi (2008, p.33) aponta a avaliação como “*um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão*”. Enquanto juízo de valor, a avaliação é plenamente qualitativa em torno de critérios pré-estabelecidos a respeito de um dado objeto avaliado. No seu planejamento, o professor apontará, técnico-cientificamente, o que deve ser apreendido pelo aluno para efetiva e possível participação em sociedade. O julgamento, assim, não se assenta apenas na subjetividade, pois se baseia em indicadores da realidade que fundam esse objeto avaliado. E por fim, todo o processo é dinâmico, visto que diante dos resultados uma tomada de decisão é requerida e revista para o avanço no desenvolvimento do processo aprendizagem.

No seio de uma avaliação construtiva do processo de ensino-aprendizagem, o avaliar exerce uma importante função de diagnóstico crítico-dialógico, e não de mera classificação. A avaliação possibilita pensar e repensar a prática educativa, levar professores e alunos a perceberem o estágio em que se encontram quanto à ação de educar e o aprendizado consequente dessa, e também focalizar o caminho ainda a ser percorrido diante de objetivos estabelecidos.

A avaliação permite a autocompreensão do sistema de ensino, do professor e do aluno. Entra em cena a percepção de se a prática educativa está atingindo seu objetivo em contexto amplo, - avaliação do sistema como um todo -, e se está atingindo mais diretamente o trabalho do professor em sala de aula e as respostas dos seus alunos quanto ao nível de aprendizagem em contexto restrito.

Pensar a avaliação na perspectiva que defendemos requer o planejamento técnico adequado dos instrumentos avaliativos, sua elaboração e aplicação, bem como uma leitura dos resultados comprometida com o diagnóstico da situação do aluno e não com a simples aprovação ou reprovação desse. Por seu turno, os alunos também são partícipes do processo e, deste modo, junto ao professor, dialogicamente, discutem e entendem a situação em que se encontram ao

longo do seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o erro não é tomado como fonte de punição, mas de (auto)crítica e ponto de partida para (re)significação do ensinar e do aprender.

A avaliação passa a ser também tarefa do aluno, tanto com a análise da prática docente e sua contribuição para aprendizagem coletiva, como mais particularmente com a autoavaliação, pela reflexão sobre a sua própria aprendizagem. A autoavaliação contribui para que os alunos possam entender melhor o percurso da sua aprendizagem, assumindo a sua corresponsabilidade no processo.

É nesse percurso que a LDB aponta os nortes para a avaliação da aprendizagem escolar na Educação Básica. Em seu Art. 24º, normatiza que no Ensino Fundamental e no Médio, a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Com isso, evidenciam-se princípios de uma avaliação contínua, cumulativa – processual – e, sobretudo, qualitativa.

A LDB aproxima da escola o conceito de avaliação formativa, emancipatória, deixando à margem o tradicional aspecto classificatório de um projeto de avaliação que se presta estritamente a “aprovar” ou não os alunos, muitas vezes com vistas ao disciplinamento, pelo estabelecimento do medo e controle social. Seguindo as orientações da LDB, estão também as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, para os quais, na defesa do caráter formativo, a avaliação prioriza o significado do ensino-aprendizagem, contribui para formação de estudantes mais críticos, aponta para não aceitação das injustiças sociais.

#### **4.1.1. Princípios e Procedimentos da Avaliação de Aprendizagem na Instituição**

A avaliação da aprendizagem escolar é tema de estudos e pesquisas sob diversas perspectivas. O CAp UFPE adota uma visão formativa da avaliação como pressuposto que norteia suas práticas pedagógicas. Essa visão ancora-se nos fundamentos político-filosóficos que consolidam a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais e, por consequência, norteiam a Educação formal no país. Também se expressa na discussão de estudiosos que vislumbram o caráter emancipatório e de decisão democrática, e ainda processual e regulativo da avaliação como admitem Luckesi (2008), Libâneo (2003), Hoffmann (1995; 1991), Perrenoud (1999b).

Considerar esses pressupostos é pertinente para o entendimento da regulação que normatiza a prática avaliativa no CAP UFPE.

Estreitamente relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, a avaliação não existe por si, mas se insere nas práticas educativas intimamente ligada a um projeto articulador do currículo e, portanto, ganha conotações sociopolíticas e pedagógicas mais amplas. A prática da avaliação no CAP tem, assim, em vista a formação de um cidadão autônomo, crítico-reflexivo, atuante como delineado nos princípios formativos que compõem o Marco Filosófico deste Projeto Pedagógico.

A avaliação de aprendizagem no Colégio de Aplicação da UFPE pauta-se na Instrução Normativa Nº 01/99<sup>14</sup>, que trata dos princípios e critérios que direcionam o processo de avaliação na escola. A supracitada Instrução é prescritiva em relação aos procedimentos avaliativos e apresenta os princípios que a norteiam:

- Cumulatividade – A avaliação de aprendizagens do aluno será cumulativa, considerando o conjunto das aprendizagens realizadas durante o ano letivo.
- Prevalência Qualitativa – Na avaliação do desempenho do aluno deverá prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.
- Transparência – Aos sujeitos avaliados será assegurada a transparência dos objetivos, dos processos de avaliação e dos resultados do ensino e das aprendizagens realizadas.
- Democratização de Decisões – O conselho de Classe, como instância privilegiada de reflexão sobre a prática pedagógica, é responsável pela tomada de decisão sobre promoção de alunos, intermediando a relação entre os sujeitos avaliados.
- Obrigatoriedade da Recuperação – Ao aluno que não atingir os objetivos trabalhados ao longo do processo de ensino-aprendizagem, nas diversas disciplinas, serão oferecidas novas atividades de aprendizagem, de preferência, paralelas e simultâneas.

Por suposto, a Instrução afina-se assim com a concepção formativo-regulatória de avaliação da aprendizagem escolar, apontando como procedimentos avaliativos: Uso de métodos

---

<sup>14</sup> Disponível em [www.cap.ufpe.br](http://www.cap.ufpe.br).

e instrumentos diversificados, de modo a verificar os níveis de construção de conhecimentos e de desenvolvimento de atitudes e habilidades, bem como a acessibilidade e a adequação dos procedimentos de ensino-aprendizagens.

Dentre os instrumentos usados no CAp, nas diversas disciplinas, estão em destaque:

- a prova;
- o seminário;
- o trabalho de pesquisa acadêmica;
- o debate;
- as atividades de arguição oral.

Também como procedimento, está o esclarecimento, pelo docente, aos alunos dos objetivos estabelecidos e o processo de avaliação a ser desenvolvido no início de cada período letivo e ao longo do processo de ensino-aprendizagens. Do mesmo modo, o esclarecimento aos alunos dos objetivos atingidos, e oferta de novas oportunidades de ensino-aprendizagens para a consecução dos objetivos não atingidos dentre aqueles que foram efetivamente abordados nas atividades. Ao aluno que não atingir os objetivos previstos serão oferecidas novas atividades de ensino-aprendizagens, de preferência, paralelas e simultâneas.

Essa iniciativa, longe de reproduzir o caráter excludente da avaliação escolar, em uma concepção tradicional, possibilita que o CAp reafirme seu entendimento de um processo de avaliação que seja direcionado para práticas docentes e pedagógicas que reafirmem o exercício da interface e do aprofundamento de temáticas que contemplem as múltiplas concepções e representações sociais do que sejam a educação inclusiva e a acessibilidade. Em tal cenário, a avaliação formativa se evidencia em sua abrangência no sentido de promover o desenvolvimento efetivo e gradual das competências e habilidades possíveis aos educandos em suas especificidades.

Mais especificamente em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, a revisão de procedimentos e instrumentos avaliativos pelo corpo docente é singular, incluindo possibilidades de análise que observem mais estreitamente as diferenças individuais, particularizando-se as necessidades dos alunos relativas às suas limitações quanto a visão, audição, condições físico-motoras ou cognitiva, além das limitações decorrentes de condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou de quadros psicológicos graves, e ainda

daquelas pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação. É nesse sentido que a avaliação formativa incide sobre o aluno, mas também sobre os próprios métodos adotados pela escola, e ainda sobre os docentes e suas práticas.

Ainda na sua metodologia, a atualização do Conselho de Classe, por parte do docente, sobre os resultados das aprendizagens de cada aluno, através de **parecer descritivo** dos alunos se faz necessária. Ao aluno não será atribuída nota, mas no referido parecer será descrita a situação de aprendizagem do aluno a cada uma das quatro unidades letivas. O Conselho atuará para que o processo de avaliação seja realizado sem perder de vista a sua função diagnóstica, prescritiva e deliberativa para efeitos de promoção de alunos.

Será promovido no curso ou na série o aluno que cumulativamente obtiver frequência mínima de 75% do total de horas letivas e atingir os objetivos definidos pelo Conselho de Classe para fins de promoção, desde que tenham sido efetivamente trabalhados durante o ano letivo.

A referida Instrução Normativa se afina, assim, com a concepção formativo-regulatória de avaliação da aprendizagem escolar. No domínio desse paradigma de avaliação encontram-se a prevalência de aspectos qualitativos sobre os quantitativos e, especialmente, um dispositivo de comunicação de resultados da aprendizagem que se caracteriza pela descrição e interpretação da trajetória individual de aprendizagem dos estudantes, constituindo o parecer descritivo de aprendizagem.

Considerando a ancoragem teórica presente na citada Instrução Normativa, caracterizaremos panoramicamente, na seção abaixo, a avaliação formativa e a importância do parecer como dispositivo de comunicação da aprendizagem.

#### **4.1.2. O Parecer de Aprendizagem**

A avaliação formativa é aquela que se processa no decorrer de um período e fornece informações que possibilitam explicar, analisar e melhorar o processo que envolve o ensinar e aprender no âmbito da escola. A avaliação, nesse contexto, consistirá numa prática contínua de análise que tem como finalidade contribuir para melhoria das aprendizagens em andamento. A avaliação formativa permite que durante o processo de desenvolvimento do ensinar/aprender ocorram ajustes e regulações, através de intervenções do professor, que colaboram para efetivação da aprendizagem do estudante.

As regulações, postas em curso nesse tipo de avaliação da aprendizagem, permitem ao



professor a observação sistemática dos estudantes e, por conseguinte, concorrem para a compreensão, o ajuste e adaptação de sua prática aos diversos ritmos do grupo classe. Para Perrenoud (1999b), as regulações configuram-se como estratégias cuja intenção consiste em tentar efetivar o processo de aprendizagem em andamento, pois essas intervenções partem do caminho já percorrido, por cada estudante, e antecipam o que resta percorrer para efetivação da aprendizagem. As regulações atuam, então, no sentido de orientar as aprendizagens dos alunos.

No domínio da avaliação formativa, a atividade de ensino deve ser compreendida como uma ação não finalizada em que existem objetivos traçados a serem alcançados. Desse modo, deve-se considerar que durante a trajetória de aprendizagem ocorrem mudanças, ajustes e adaptações, que são inerentes ao processo, e funcionam como o motor para que os objetivos pedagógicos sejam alcançados. A efetivação das regulações depende da compreensão, pelos professores, da distância entre o que se pretende fazer e o que já se fez de fato. Não há, nessa perspectiva de avaliação, linearidade na atividade de ensinar/aprender e sim movimentos de idas e vindas, característicos do processo de aprendizagem.

A prática da avaliação formativa está associada à compreensão dos diferentes modos como se adquire o conhecimento. Para Perrenoud (1999b), o professor precisa conhecer como se processa o desenvolvimento cognitivo do estudante. Nessa direção, é importante que ele (professor) compreenda que os alunos têm representações e significados próprios a respeito dos objetos de estudo. E que aprender não se limita apenas a memorizar, codificar e decodificar, mas implica numa interação sociocognitiva entre o sujeito e o objeto de estudo a ser aprendido.

Para esse autor, a avaliação formativa faz parte da regulação dos processos de ensino/aprendizagem e da intervenção educativa. A regulação, admite Perrenoud, pode estar relacionada ao grupo classe quando o professor, por exemplo, diminui o ritmo, revisa um conteúdo ou mesmo adota outra abordagem no sentido de resolver dificuldades de aprendizagem de parte do grupo. A regulação também pode estar relacionada à trajetória individualizada de aprendizagem do estudante, como já antecipado. A avaliação formativa exige capacidade de observação e metacognição, e ainda competências didáticas direcionadas à proposição de tarefas que possam propiciar a materialização da aprendizagem desses alunos.

O parecer descritivo de aprendizagem tem sua matriz de origem na compreensão do ato de avaliar enquanto processo contínuo, regulativo e não linear, estando associado à concepção formativo-regulatória de avaliação da aprendizagem. Esse registro da aprendizagem, além de

descrever o desempenho do estudante nas atividades de avaliação, deve apontar e interpretar os avanços desse aluno durante seu processo de aprendizagem. O parecer constitui-se num documento que interpreta, analisa, antecipa problemas e necessidades que marcam o conhecer/aprender.

Os pareceres descritivos de aprendizagem, enquanto registros oficiais do desempenho dos estudantes, levam em consideração os destinatários desses documentos, no caso, a própria escola, a família e o aluno. O cuidado com a linguagem, por exemplo, precisa ser constantemente examinado, optando-se por um texto claro e adequado ao público. O outro aspecto a ser observado na elaboração do parecer reside no caráter ético do processo avaliativo, evitando-se comparações, contradições e expressões pejorativas. Por último, e não menos importante, o cuidado com a coerência ao longo da trajetória avaliada, no domínio do documento, apontando elementos que elucidem avanços, descompassos e retroações que caracterizam o ensinar/aprender.

Os modelos de Parecer de aprendizagem utilizados no âmbito do CAp-UFPE até o presente momento estão apresentados no ANEXO II.

#### **4.1.3. Conselho de Classe: Avaliação Discente, Avaliação Docente**

O Conselho de Classe trata-se de uma instância em que membros da comunidade escolar, tais como professores, equipe pedagógica, serviço disciplinar e alunos, discutem conjuntamente aspectos do processo de ensino-aprendizagem com fins avaliativos. Nesse sentido, é, pois, um espaço basilar da gestão democrática preconizada pela LDB, na medida em que oportuniza momento de participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo pelo diálogo coletivo sobre os caminhos pedagógicos que foram delineados na escola, bem como, em negociação entre esses sujeitos, na medida em que também projeta novas ações a serem alçadas pelo grupo.

No entendimento de Dalben (2004), o conselho destaca-se no âmbito escolar como um movimento relevante de debate pedagógico. Essa instância possibilita a dinamização coletiva da gestão do processo de ensino, aprendizagem e avaliação: uma forma crítica dos sujeitos se apropriarem da escola com base nas relações sociais que se estabelecem nesse fórum. A organização do trabalho pedagógico, pela reflexão e avaliação, permite a mobilização do projeto pedagógico da escola na medida em que contribui para concretizar as concepções e práticas

educativas experienciadas, bem como analisar, por exemplo, o próprio currículo, os aspectos metodológicos em cena e o sistema de avaliação da instituição.

Como parte do processo de uma avaliação formativa, de caráter dialógico e crítico-reflexivo, o Conselho de Classe, ainda, abre espaço para analiticamente se negociar a (re)definição de práticas pedagógicas para se favorecer o aprendizado, especialmente, dos alunos. Como ação coletiva, na discussão, o processo de ensino-aprendizagem é visto de forma global, não fragmentada, com a contribuição dos vários olhares: de alunos, professores, equipe pedagógica, família; do conjunto das disciplinas; entre outros. Assim, a integração do grupo para tomada de decisões coletivas é um ganho para o contexto escolar: minimiza-se a hierarquia entre as partes e torna-se o processo educativo mais inclusivo.

No Conselho, como em muitas outras instâncias dialógicas, o enfrentamento de conflitos está presente: distintas formas de conceber o ensinar-aprender e o avaliar; expectativas divergentes sobre os resultados do trabalho pedagógico; dificuldades nas relações professor-aluno, entre outros. A coordenação e participação no Conselho de Classe, de uma forma não burocrática, priorizará a análise avaliativa sóbria dos problemas, a fim de se encaminhar soluções para se alcançar o objetivo comum: a aprendizagem qualitativa.

Nesse processo formativo, estão evidentes vários elementos: a relação que os estudantes estabelecem com o conhecimento, o gerenciamento da vida escolar pelos mesmos e, ainda, o contexto em que vivem para além da própria sala de aula, como o espaço da família. Os aspectos cognitivos, afetivos e sociais se apresentam inter-relacionados na reflexão do processo educativo.

Cada escola tem autonomia para estabelecer a forma de organização do seu Conselho de Classe. No Colégio de Aplicação da UFPE, conforme a Portaria Normativa Nº 01/93, compete ao Conselho de Classe: analisar os objetivos da série, das disciplinas e práticas e de suas etapas, bem como os procedimentos a serem adotados para sua obtenção; avaliar a aprendizagem dos alunos nos seus diferentes aspectos; deliberar quando à aprovação ou não dos alunos, de conformidade com as normas regulamentares e com as normas complementares estabelecidas pelo Conselho Técnico-Administrativo do Colégio; diagnosticar as causas de deficiência de aprendizagem dos alunos; solicitar, quando necessário, colaboração de especialistas do Colégio ou externo, para orientar o seu trabalho de diagnóstico; sugerir linhas de ação a serem tomadas pelos professores para com a classe; elaborar para apreciação pelos órgãos competentes, propostas de alteração dos objetivos e conteúdo curricular da série.

Deste modo, observa-se que o caráter do Conselho é extremamente pedagógico e de cunho estreitamente avaliativo: o currículo, as práticas pedagógicas e seus resultados, o diagnóstico avaliativo da aprendizagem dos alunos, a proposição de soluções para dificuldades encontradas estão na pauta coletiva de discussão. A prática avaliativa da escola, bem como a avaliação integral dos alunos está em evidência.

No CAP UFPE, o Conselho é presidido pela figura do Supervisor de Classe: professor da escola nomeado para acompanhar, junto aos Serviços Técnicos, o processo de ensino-aprendizagem e avaliação de uma determinada turma. O Supervisor coordena o Conselho de Classe; ajuda no planejamento das pautas das reuniões do Conselho. Tem ainda a função de receber dos professores resultados das avaliações dos alunos e, após apreciação pelo Conselho de Classe, entrega-los à Secretaria/Escolaridade. Também cabe ao Supervisor coletar dados para identificação das dificuldades individuais dos alunos ou da problemática do grupo classe, levando-os à análise do Conselho de Classe; encaminhar os casos indicados e as propostas do Conselho; recorrer, quando necessário, aos Serviços Técnicos, para análise e encaminhamento de alternativas de solução de problemas de sua área de atuação; participar do planejamento das reuniões de pais de alunos de sua turma e a elas comparecer; além de manter contato com as famílias dando o retorno necessário ao acompanhamento extraclasse.

Além do Supervisor, são membros do Conselho de Classe os professores e orientadores pedagógicos e educacionais vinculados à turma. Os alunos da educação básica são convidados a participar dos Conselhos oportunamente, em especial quando a reunião é de acompanhamento, apresentando dados substanciais sobre o processo para fundamentar debates e deliberações. Além desses participantes, alunos da graduação das várias licenciaturas também integram as reuniões dos conselhos, acompanhando essa etapa do processo avaliativo como parte dos trabalhos de estágios desenvolvidos no Colégio de Aplicação no âmbito da sua formação docente inicial.

Ao todo, durante o ano letivo, são realizadas cinco reuniões ordinárias do Conselho de Classe – além da possibilidade de reuniões extraordinárias convocadas pelo Supervisor de turma dada uma necessidade emergente:

- Conselho Prognóstico: um conselho de classe no início do ano letivo para fins de planejamento – o relatório do último Conselho de Classe da turma é compartilhado e os planos de cursos das disciplinas socializados, nesse caso,

trabalhos conjuntos poderão ser articulados;

- Conselhos de acompanhamento: três conselhos de classe para acompanhamento - durante o conselho, num primeiro momento, os alunos da educação básica participam da reunião e os representantes de turma apresentam a síntese das considerações do grupo: os discentes se auto avaliam enquanto grupo e também avaliam cada um dos seus docentes. Os professores, por seu turno, fazem considerações sobre o grupo classe e respondem à avaliação discente. Em seguida, esses estudantes são convidados a sair da reunião, quando os casos de aprendizagem particulares são debatidos;
- Conselho Promocional: um conselho de classe para efeito promocional dos alunos, do qual apenas o corpo pedagógico e educacional e os discentes das licenciaturas participam.

O planejamento é parte significativa para consecução do Conselho de Classe. Reuniões prévias entre Supervisores e Equipe Pedagógica para organizar a pauta; elaboração dos planos de curso das disciplinas e dos pareceres descritivos da avaliação de cada aluno pelos professores para consubstanciar as reuniões; preparação dos alunos para participação nos Conselhos de acompanhamento a fim de que realizem coerentemente a autoavaliação da turma, bem como a avaliação dos docentes, com base em critérios pré-estabelecidos são ações que fazem parte da dinâmica de gestão desta instância.

Na avaliação dos docentes pelos alunos, são considerados critérios como: assiduidade, pontualidade, domínio do conteúdo, clareza na exposição, aspectos da metodologia, forma de avaliação, retorno das avaliações, relação professor-aluno. Essa avaliação é realizada em grupo e assistida por professor, pedagogo ou psicólogo do Serviço de Orientação Educacional, o qual orienta a reflexão avaliativa da turma com ênfase na construção dos processos de ensino-aprendizagem.

Durante o Conselho, o professor tem o papel atualizar os dados sobre os resultados das aprendizagens de cada aluno, através de parecer descritivo acerca dos objetivos e conteúdos de ensino-aprendizagens atingidos e não atingidos, dentre os definidos no plano de ensino e que tenham sido efetivamente trabalhados. Nesse contexto, os resultados de aprendizagens serão analisados pelo Conselho com base nos pareceres apresentados pelos docentes. O parecer

descritivo é um documento que registra o resultado da avaliação até o momento empreendida, diagnostica a situação de cada aluno e corrobora para deliberação sobre a promoção dos estudantes. Cabe a cada docente, diante do quadro avaliativo, indicar ao Conselho a promoção ou a retenção do aluno, para que em sistema de votação, após debate, seja deliberada pelo conjunto dos Conselheiros.

Posteriormente ao Conselho, especialmente após o de acompanhamento, os retornos individualizados dos resultados são dados a cada aluno pela equipe pedagógica, e as famílias, quando sugerido pelo conselho, também são contatadas para momentos de reflexão sobre a trajetória escolar do estudante.

Sem dúvida, o Conselho de Classe, no seio de uma (auto)avaliação crítica contribui para que, num diálogo mais democrático, a escola possa refletir o processo educativo de forma mais integral – seus avanços e entraves –, diagnosticar a situação de ensino e aprendizagem em curso, enfrentar os problemas e as dificuldades diagnosticadas para promover alternativas para superação, corresponsabilizando os sujeitos envolvidos e, finalmente, contribuir para garantia da educação mais qualificada. Nesse sentido, contribui para a integração das relações no cotidiano escolar e consolida a filosofia do projeto pedagógico construído pelo coletivo.

#### **4.2. Avaliação em Larga Escala e o Colégio de Aplicação da UFPE**

Nos últimos 20 anos, a avaliação em larga escala ganhou fôlego e adquiriu muita importância na cena educacional do Brasil. Várias ações e projetos foram desenvolvidos, tanto pela União, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), como por iniciativa de governos estaduais e municipais, que elaboraram sistemas de avaliação do rendimento escolar.

Em princípio o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos (INEP), órgão do governo responsável pelo desenvolvimento e aplicação de testes, buscou a legitimidade na participação de técnicos das secretarias de educação, professores das redes públicas e privadas da educação básica, e especialistas das universidades, compondo centros regionais de avaliação e de discussão acerca do processo.

À medida que o processo de institucionalização do Saeb foi ganhando importância, o formato original, que envolvia os sujeitos mencionados acima, foi substituído por uma

centralização administrativa do INEP. Uma das críticas à avaliação da larga escala reside no distanciamento entre professores/comunidade escolar e os elaboradores dos exames. Atualmente os Estados e Municípios desempenham o papel de logística para os testes, estando afastados das etapas de elaboração.

A avaliação de larga escala consiste num exame de todas as modalidades e os níveis de ensino. Seu propósito reside no desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação da educação. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) nasceu da necessidade de articular princípios de supervisão e inspeção do sistema de avaliação. Segundo o Ministério da Educação, o sistema de avaliação da educação básica tem como principal objetivo avaliar a educação básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação.

O Saeb procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. Atualmente Sistema de Avaliação da Educação Básica é constituído por três avaliações externas em larga escala.

A Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.

A segunda avaliação externa trata-se da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (também denominada "Prova Brasil"), que consiste de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nessas escolas. Participam dessa avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados.

Por último, temos a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), cujo propósito é a avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. O objetivo principal é avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, a alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. No conjunto de exames que compõem a avaliação de larga escala, encontramos

também um indicador qualidade, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Inep em 2007, compatibiliza dois importantes conceitos para a qualidade da educação: a aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. Esse indicador é calculado a partir dos dados referentes à aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e as médias de desempenho nas avaliações do Inep. O Ideb é obtido pelas notas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pela taxa média de aprovação percentual.

A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, quando foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>15</sup>. A OCDE é uma organização internacional, composta por 34 países e com sede em Paris, França, que tem como objetivo promover políticas que visem ao desenvolvimento econômico e ao bem-estar social de pessoas por todo o mundo.

O Colégio de Aplicação da UFPE, no que se refere aos resultados apresentados na avaliação da Prova Brasil, obteve os índices apresentados abaixo:

**Quadro 6: Dados Ideb 2007 -2013**

	2007	2009	2011	2013
<b>CAP-UFPE</b>	8,2	8,0	8,1	8,4

Os dados indicados evidenciam certa estabilidade no desempenho do CAP-UFPE nas avaliações, o que tem mantido a referida instituição de ensino entre as que apresentam alto Ideb, uma vez que superam a média 6,0 prevista para ser alcançada por escolas públicas das redes municipais e estaduais do país até o ano de 2022, ano comemorativo do bicentenário da independência nacional.

Por sua vez, o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), criado em 1998, foi pensado e instituído com a finalidade de analisar a situação de saída do Ensino Médio. Atualmente o Enem

<sup>15</sup> Para maiores informações sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), acessar <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>.



excede o propósito de avaliar as aprendizagens presentes no final do Ensino Médio, uma vez que auxilia a engrenagem organizada para ingresso no ensino superior. Três pilares sustentam o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem): 1. o primeiro consiste na adesão das universidades que passaram a aceitar os resultados obtidos pelos estudantes para ingresso no Ensino Superior; 2. o segundo diz respeito ao Programa Universidade para Todos (Pro-Uni), cujo critério de ingresso no Ensino Superior apenas considera os resultados do ENEM. Finalmente, 3. o terceiro, que consiste na implantação do Sistema de Seleção Unificado (SISU), criado e gerenciado pelo MEC, enquanto estratégia de fortalecimento e institucionalização do Enem.

No que se refere ao desempenho do CAP UFPE no Enem, nos últimos seis anos, os índices são apresentados a seguir:

**Quadro 7: Dados Enem 2009-2014**

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>CAP-UFPE</b>	706,34	707,26	676,95	692,42	670,66	679,70	677,84

Os dados apontam discreta queda na média apresentada pelo CAP-UFPE na referida avaliação, embora o mesmo venha se mantendo entre as melhores escolas avaliadas, no Brasil e no estado de Pernambuco. Tais índices não mobilizam na referida comunidade escolar a necessidade de mudança nos resultados, uma vez que os princípios formativos da avaliação da aprendizagem no CAP-UFPE não se fundamentam na concepção de educação como serviço ou mercadoria a ser consumida, cuja qualidade está no desempenho competitivo e meritocrático, na promoção de indicadores e divulgação de rankings que o processo de avaliação externa impõe às instituições e aos estudantes do Ensino Médio, em se tratando do ENEM.

Entendemos, assim, a avaliação como direito (LDB No 9.394/96, por exemplo) e reafirmamos a função de diagnóstico crítico-dialógico da avaliação formativa e construtiva, não a mera classificação de resultados que, se por um lado nos faz pensar a realidade e o projeto pedagógico da escola, por outro pode se configurar como uma camisa de força a tolher o movimento e a dinâmica de desenvolvimento integral do educando, do processo ensino e da aprendizagem.

A despeito dos descompassos que marcaram a instituição da avaliação em larga escala no Brasil, o fato é que esses exames ganharam muita importância na educação nacional, sobretudo por seu caráter de acompanhamento/regulação curricular, orientação e supervisão dos sistemas

de avaliação. Nesse contexto, as matrizes de referência da Prova Brasil e do ENEM, por exemplo, passaram a se constituir, junto com os documentos estruturantes do currículo, subsídios substantivos para consulta e estruturação dos currículos no país. Os resultados das avaliações em larga escala configuram-se como indicadores de necessidades de aprendizagens dos alunos, compondo um conjunto de índices que poderá possibilitar a professores, gestores e técnicos um maior conhecimento sobre a realidade da educação e da aprendizagem em sua escola. Nessa direção, possíveis distanciamentos entre as matrizes de referência desses exames e os currículos propostos nas escolas podem ocasionar “fracassos” do ponto de vista dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala.

### **4.3. Avaliação Institucional no CAp-UFPE**

O processo de avaliação institucional, proposto por entidades governamentais para avaliar o ensino superior no país<sup>16</sup>, está contemplado no PP da UFPE<sup>17</sup>. Contudo, tal processo avaliativo para que seja desenvolvido no CAp-UFPE, precisará assumir um caráter sistêmico de avaliação em uma instituição de ensino básico, sendo este um desafio a ser enfrentado em momento posterior pela comunidade escolar. Nesse sentido, indicamos as significativas contribuições de DALBEN (2010), SILVA (2002), NÓVOA (1992), RODRIGUES (1985), dentre outros estudiosos da avaliação da escola como instituição formativa.

No magistério superior, a avaliação institucional é normatizada pela lei 10.861/2004, tendo como eixo a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social. Já a educação básica parte do norteamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB, ainda incipiente no tocante a totalidade da ação educacional, não sinalizando os contextos e demais aspectos da instituição, pois integra uma abordagem avaliativa voltada para a relação aprendizagem/resultados.

As metas propostas pelo SAEB são de importância capital para as instituições escolares, porém faltam ações concretas no tocante à gestão escolar, numa perspectiva democrática e participativa. Assim, o projeto pedagógico enquanto suporte gerencial e modelo para avaliação institucional torna-se diagnose e anamnese da realidade para a tomada de decisão e

---

<sup>16</sup> Sobre Avaliação Institucional como um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), seus objetivos e modalidades, consultar: [http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao\\_institucional](http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional).

<sup>17</sup> Sobre avaliação institucional na UFPE, consultar o projeto político pedagógico, acessível em: [www.ufpe.br/proacad/images/Projetos\\_Institucionais/PROJETO\\_POLITICO\\_PEDAGOGICO\\_INSTITUCIONAL\\_PPPI/Documentos\\_PPPI/pppi\\_texto\\_provisorio\\_julho2007.pdf](http://www.ufpe.br/proacad/images/Projetos_Institucionais/PROJETO_POLITICO_PEDAGOGICO_INSTITUCIONAL_PPPI/Documentos_PPPI/pppi_texto_provisorio_julho2007.pdf).

redimensionamento das práticas de ensino-aprendizagem. Desse modo, o dialogismo entre avaliação institucional e o projeto pedagógico enquanto pilares de gestão escolar, inter cruzam-se enquanto ações para a melhoria da qualidade institucional.

Dias Sobrinho (2003, p.181) assevera que “a avaliação deve sem dúvida produzir conhecimentos objetivos e constatações acerca de uma realidade”, neste caminhar, a avaliação institucional possibilita um diagnóstico sobre a escola, prestando-se como baliza para tomada de decisões e construção de planos de ações.

A gestão escolar democrática e participativa ao efetivar o projeto pedagógico concretiza a estratégia que define o encaminhamento da instituição. Assim, o processo avaliativo que subjaz o PP, deve ser organizado de forma coletiva e participativa como nos apontam as ponderações de Lacerda (2000); Libâneo (2003); Santiago (2002); Vasconcellos (2005); Veiga (2003); bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996).

Considerando o que já está instaurado, - legislação, currículos, formas e processos de organização escolar -, o projeto pedagógico igualmente contribui para a constituição da instituição. Esse perfil destaca-se na capacidade do projeto reconhecer, (re)estabelecer e projetar estruturas, valores e crenças, objetivos e procedimentos, formas de ação no contexto da cultura escolar (LIBANEO, 2004, p.52). É nesse sentido que a atualização do projeto pedagógico requer a avaliação institucional, e deve ser compreendida como uma construção coletiva, a partir de todos os agentes da instituição no tocante à elaboração, aplicação, diagnóstico e execução de metas.

Assim, pode-se destacar que as contribuições da avaliação institucional constituem-se em preservação da identidade escolar, aumento da autonomia e responsabilidade de todos com o contexto educacional, conhecimento das potencialidades e deficiências da instituição, características que permitem a objetividade frente à tomada de decisão, o desenvolvimento de uma cultura de antecipação (EYNG, 2004).

Mesmo diante da complexidade de implantação de uma avaliação institucional na escola, uma meta a ser edificada neste Projeto parece ser vislumbrar a (auto)avaliação como decisão coletiva, e constitutiva da instituição, com o objetivo de se tornar parte da cultura escolar.

## **5. Acessibilidade e Educação Inclusiva: perspectivas para o CAp-UFPE**

O fundamento ideológico das escolas inclusivas situa-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos: os poderes públicos têm a obrigação de garantir um ensino não segregador, que possibilite a integração de todos os alunos à sociedade, sejam quais forem suas condições físicas, sociais ou culturais.

Essa proposição foi incluída de forma explícita na declaração final da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais de Educação (NEE), realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994 (COLL, MARCHESI e PALACIOS, 2004b).

A Conferência de Salamanca marca o surgimento de uma visão mais humanizadora e menos cientificista da pessoa em condição de deficiência. E desse ponto de vista a pessoa com deficiência passou a ser identificada mais por suas potencialidades, que coexistem com sua condição, e não somente por suas limitações, admitem Tonus & Silva (2008).

O direito fundamental de todas as crianças receberem uma educação integral supõe então uma mudança no conceito de Necessidades Especiais de Educação. Antes a educação especial era definida em função de algum tipo de deficiência apresentado pela criança. O conceito de NEE veio ampliar essa visão e passou a incluir todas as crianças que não se beneficiem do ensino escolar. Essa ideia levou ao conceito de escola inclusiva. A inclusão deve ser então compreendida como um conceito amplo e que abarca currículo, concepção de homem, direitos humanos, cidadania e recursos para sua materialização.

No âmbito da sociedade brasileira, a Constituição Federal (1988) bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) apontam a responsabilidade do Governo e da sociedade em geral em garantir o direito à Educação, considerando inclusive atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a

“possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu artigo 2º.

Para Tonus & Silva (2008, p.214), “a escola inclusiva é para todos, deficientes ou não, onde são observadas todas as diferenças e na qual todos têm o direito de serem atendidos em suas necessidades especiais”.

O movimento no sentido de uma escola inclusiva procede da educação especial e teve o objetivo de uma mudança significativa na educação capaz de integrar todos os alunos. Muitas iniciativas foram apresentadas em função da diversidade de culturas, grupos sociais e alunos que convivem na escola, com o objetivo de suprimir todo tipo de discriminação e possibilitar um maior desenvolvimento das capacidades pessoais, sociais e intelectuais dos alunos.

Desse modo, vislumbrando a proposta de acessibilidade e de inclusão, o Colégio de Aplicação da UFPE não se furta de refletir formas de ampliar o acesso de parcela da população excluída por razões de suas deficiências física, visual, auditiva, cognitiva, entre outras necessidades especiais.

No tocante à questão, o debate sobre a Educação Inclusiva se presentifica no seio da comunidade escolar de modo que haja projeções para se adequar o espaço escolar para maior

acessibilidade, como também para se repensar o currículo e a formação docente com vistas ao trabalho pedagógico com pessoas com necessidades especiais que na política de sorteio, com ou sem cotas, venham a ingressar como estudantes do CAp UFPE.

Reafirmamos, porém que a proposta de inserção das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) no Colégio de Aplicação da UFPE o coloca em sintonia com os requerimentos de uma instituição de Educação Básica e, por conseguinte, aponta um modo mais adequado de acolhimento às orientações propostas nos PCNs (BRASIL, 1997, p.44) frente às demandas de atendimento às Necessidades Educacionais Especiais (NEE), nas escolas brasileiras:

- Criar condições físicas, ambientais e materiais para o aluno na sua unidade escolar de atendimento;
- Propiciar os melhores níveis de comunicação e interação com as pessoas com as quais convive na comunidade escolar;
- Favorecer a participação nas atividades escolares;
- Propiciar o mobiliário específico necessário;
- Fornecer ou atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários;
- Adaptar materiais de uso comum em sala de aula;
- Adotar sistemas de comunicação alternativos para os alunos impedidos de comunicação oral (no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação).

Todavia, na perspectiva de atingir as condições idealizadas para o implemento de atividades que sejam inclusivas e integradas ao ensino regular, compete ao CAp-UFPE, desde já, projetar-se enquanto uma escola pública federal que atende ao princípio de educação de qualidade para todos.

A Educação Inclusiva se configura, pois, como emancipatória no sentido de pautar-se em reflexões éticas e humanizadoras que aderem à integração social do Plano Nacional de Educação que visam a proporcionar aos alunos integrados no contexto escolar condições plenas para o desenvolvimento de suas potencialidades e autonomia para o digno exercício da cidadania.

Nesse contexto, a meritocracia vai sendo questionada: o ideal burguês frente às disputas com a aristocracia, hoje, reflete a ideia do conservadorismo e não garante a igualdade de condições. No âmbito do Colégio de Aplicação da UFPE, seja por sorteio público, seja por cotas, reforçamos que o acesso e a permanência dos alunos deverão ser garantidos<sup>18</sup>, visando à formação acadêmica e, sobretudo humana: a escola pode gerar emancipações, além da reprodução. As mudanças de perfil dos estudantes da Educação Básica ora sinalizadas evidenciam ademais o compromisso da escola com a formação e também com a recuperação da cidadania das minorias lesadas socialmente.

É nesse caminhar que se entende que qualitativamente o sorteio ou a cota é um princípio ético e politicamente estratégico para se atender às demandas contextuais da UFPE. Seja qual for a opção, deve ser planejada para que não se incorra na ignorância de uma “inclusão perversa” (SOUZA, 2004) – critérios precisam ser pensados: tempo paulatino para implementação; relação idade-série; nivelamento prévio; reforço do potencial humano (psicopedagogos, assistentes sociais, profissionais habilitados para atuar junto a pessoas com-necessidades especiais, por exemplo); política de assistência estudantil com bolsas acadêmicas, alimentação e transporte; revisão do currículo são alguns aspectos a serem considerados para uma inclusão responsável. É nesse sentido que o CAP UFPE compromete-se com sua missão social, com o seu engajamento pedagógico com vistas à qualificação da educação.

## **5.1 Diagnóstico da Educação Inclusiva no CAP-UFPE**

Em pesquisa realizada durante o primeiro semestre de 2016, nenhum pai ou responsável declarou que seus filhos (as), educandos deste CAP, possuíam alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou superdotação. O Serviço de Orientação Educacional (SOE) através do acompanhamento psicopedagógico tem detectado alunos que apresentam quadro de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), atestado e sob acompanhamento médico, além de identificar indícios de espectro autista em certos alunos (as), ainda sem confirmação da família ou de laudo médico específico. Registra-se também a dificuldade nesse diagnóstico no que diz respeito à relutância das famílias em ocultar os problemas dessa ordem

---

<sup>18</sup> Consoante com a Portaria No. 959, de 27 de setembro de 2013 e a Lei No. 8.069, de 13 de julho de 1990.

envolvendo seus filhos (as), bem como o papel da escola em lidar com situações desse matiz para garantir o pleno desenvolvimento do aprendiz nas questões educativas.

## **5.2 Proposta Pedagógica de Acessibilidade e de Educação Inclusiva no CAp-UFPE**

A educação inclusiva é um processo educacional inserido em uma proposta pedagógica que deva propiciar um conjunto de estratégias e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para subsidiar, complementar, suplementar e garantir a escolarização ao promover o desenvolvimento dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. Os sujeitos desse processo são educandos que apresentam, temporária ou permanentemente, necessidades especiais, deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. São educandos que, por apresentarem condições específicas e próprias no domínio das aprendizagens curriculares, ou mesmo dificuldades acentuadas de aprendizagem, requerem da escola recursos pedagógicos, metodológicos e humanos específicos e qualificados.

Buscando atender às demandas de acolhimento humanizado e acompanhamento pedagógico inclusivo de alunos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e/ou altas habilidades, apresentamos a seguir um plano de trabalho cujas ações valorizam tanto os aspectos socioculturais e familiares como a superação de barreiras físicas e atitudinais na promoção da aprendizagem destes alunos.

Reconhecemos que as ações formativas direcionadas a estes alunos extrapolam a dimensão da sala de aula, motivo pelo qual propomos o desenvolvimento de atividades em equipe multiprofissional, com a finalidade maior de promover autonomia mediante o atendimento específico das necessidades apresentadas.

A proposta de um trabalho inclusivo realizado por uma equipe qualificada está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no Parecer 17/2001:

Para responder os desafios que se apresentam, é necessário que os sistemas de ensino constituam e façam funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. É imprescindível planejar a existência de um canal oficial e formal de comunicação, de estudo, de tomada de decisões e de coordenação dos



processos referentes às mudanças na estruturação dos serviços, na gestão e na prática pedagógica para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 16).

Inserir-se no projeto pedagógico do CAP-UFPE o investimento teórico e técnico na formação de uma equipe interna multiprofissional, com habilitação na área da educação e da educação inclusiva, com viés focado nos campos da Pedagogia, da Psicologia, da Fonoaudiologia e da Docência.

Ratificando a proposta formativa de desenvolvimento integral e humanizado dos alunos, descrevemos a seguir algumas ações de caráter inclusivo que deverá subsidiar as intervenções dos componentes da equipe multiprofissional projetada para o CAP-UFPE, composta por servidores da carreira técnica administrativa em educação:

a. Pedagogia:

Compete aos profissionais da Pedagogia:

Acompanhar pedagogicamente, junto aos demais profissionais da equipe, o processo de inclusão e de aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

- Promover espaços de discussão, reflexão e estudo sobre temáticas relacionadas à educação inclusiva com os professores, profissionais de apoio, coordenações de ensino, serviços pedagógicos, assistentes de alunos e estagiários ou bolsistas, pais e demais integrantes da comunidade escolar.
- Planejar estratégias de inovação/experimentação pedagógicas tendo em vista a superação de dificuldades educacionais, no âmbito social e cognitivo do aluno, bem como o uso apropriado de instrumentos mediadores no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e/ou em qualquer espaço de desenvolvimento da prática pedagógica.

b. Psicologia:

Compete aos profissionais da Psicologia:

- Orientar professores e pais quanto ao desenvolvimento das múltiplas dimensões da criança e do adolescente, destacando os aspectos físicos, afetivos, emocionais,

relacionais e cognitivos.

- Refletir com a comunidade escolar sobre atitudes de preconceitos e desrespeito, de medos e inseguranças, maus tratos e assédios colaborando com a superação de barreiras atitudinais.
- Estimular ações de compromisso e de responsabilidades no exercício da educação inclusiva na escola, desmistificando temáticas e promovendo abertura para o diálogo.

c. Professor de Educação Especial (Professor de Apoio ou Co-Docente)

Compete ao Professor da Educação Especial:

- Trabalhar em regime de co-docência e dividir as responsabilidades com o professor regente, nas turmas dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental e nas turmas do ensino médio, que apresentem alunos que demandem essa atuação, seja sala de aula ou em outros espaços em que sejam desenvolvidas as práticas pedagógicas.
- Participar dos projetos interdisciplinares, dos trabalhos de pesquisa e extensão desenvolvidos, bem como das aulas de campo ou viagens de estudo, desenvolvidos pelos professores da turma, estimulando e acompanhando o aluno com deficiências, transtornos, altas habilidades/superdotação.
- Atuar em sala multifuncional, realizando Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno das aulas;
- Desenvolver Tecnologias Assistivas e materiais adaptados às necessidades dos alunos;
- Participar dos conselhos de classe, das reuniões de série, reuniões de pais das turmas e dos processos de avaliação onde houver alunos por ele acompanhados;
- Colaborar com os demais membros da equipe multiprofissional.

Em função da organização da escola e das demandas de acompanhamento específico para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a equipe multiprofissional poderá ser acrescida por outros profissionais, tais como: Assistentes Sociais, Nutricionistas, Terapeutas Ocupacionais, dentre outros.

### 5.3 Possibilidades Inclusivas no Currículo

As adaptações do currículo são medidas pedagógicas que podem ser adotadas no projeto pedagógica da escola. As adaptações curriculares objetivam atender às necessidades especiais dos alunos, viabilizando o seu processo de escolarização e medidas que devem envolver toda a comunidade escolar, bem como a própria família da pessoa com deficiência.

Assim, visando garantir o avanço acadêmico de todos os alunos, é necessário que a escola comum modifique a sua forma de organização, marcada, historicamente, pela rigidez de seus programas, diretrizes e métodos.

Dentro dessa perspectiva, é necessário que o professor reconheça, inicialmente, que os alunos não aprendem todos da mesma maneira, por meio dos mesmos conteúdos, estratégias e recursos e no mesmo tempo. Dessa maneira, a escola não pode se organizar em função apenas de um aluno padrão, mas da diversidade de alunos que a ela têm acesso.

Visando atender à diversidade, é necessário, então, superar a rigidez e flexibilizar as formas de organização da escola. Diante desse desafio, as adaptações curriculares é uma das medidas importantes indicadas no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais pela escola comum (BRASIL, 1999).

Na educação inclusiva uma questão fundamental é assumir o currículo como algo aberto e flexível. Dito de outra maneira, a educação inclusiva requer dinamicidade curricular, o que significa ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos (BRASIL, 1999).

O texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) deixa bem claro que é no Projeto Pedagógico que a escola deve posiciona-se em relação ao seu compromisso com uma educação de qualidade para todos os seus alunos.

[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (BRASIL 1999, p. 33).

Complementarmente, para Correia (1999) as adaptações curriculares são:

[...] todas as alterações, modificações ou transformações que as escolas e os professores introduzem nas propostas curriculares dimanadas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação ao contexto local e às necessidades dos seus alunos. (...) as adaptações

curriculares são referidas às alterações ou modificações do currículo regular, realizadas para dar respostas aos alunos com NEE (p. 111).

Assim considerado, entendemos por adaptação curricular as ações pedagógicas que visem flexibilizar o currículo com o objetivo de favorecer a aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais. As adaptações curriculares podem envolver decisões amplas, no âmbito da instituição e do Projeto Pedagógico, como decisões mais específicas e individualizadas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os ajustes no currículo são possibilidades para viabilizar o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, e precisam contemplar: o que, como e quando o aluno deve aprender, as estratégias de ensino mais eficientes para o seu processo de aprendizagem e como e quando o aluno deve ser avaliado (BRASIL, 1999).

Cabe destacar que tais considerações colocam o aluno no centro do processo educacional e devem ser realizadas a partir do currículo regular, mediante processo gradual de adaptação. O professor deve adotar formas progressivas para adequar o currículo, e essas adequações devem ocorrer de acordo com as necessidades do seu aluno.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto a avaliação do nível de competência curricular do aluno, como o respeito ao caráter processual das adaptações curriculares, deve permitir alterações constantes e graduais nas tomadas de decisão sobre o currículo.

#### **5.4 Práticas Educacionais para Inclusão Escolar: metodologia e avaliação em diálogo**

O envolvimento de professores, gestores, profissionais que trabalham na escola, bem como dos familiares dos alunos é de suma importância para se desenvolver e implementar estratégias visando à consolidação de uma escola inclusiva e democrática, que oportuniza condições de desenvolvimento para todos.

Para além das adaptações do contexto, como a eliminação das barreiras arquitetônicas e as adequações dos espaços físicos às necessidades das pessoas especiais, as adaptações curriculares são fundamentais. Quanto às práticas pedagógicas mais particularmente, para se efetivar a inclusão escolar, faz-se necessário também considerar alguns elementos essenciais, dentre os quais se destacam: a **colaboração**, nas suas duas dimensões - ensino colaborativo e

consultoria colaborativa escolar; a parceria escola-família; e ainda o plano educacional individualizado.

O **ensino colaborativo** envolve a colaboração entre professores da classe comum e professores da educação especial, os quais trabalham de forma integrada, partilhando as responsabilidades do ensino-aprendizagem e avaliação dos alunos (GATELY & GATELY, 2001). Os docentes planejam a proposta teórico-metodológica, a implementam e a avaliam numa reflexão conjunta.

A **consultoria colaborativa**, por seu turno, diz respeito à integração entre professores e outros profissionais da escola (psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros) com o intuito da promoção de práticas de aprendizagem socioemocional e comportamental, envolvendo a o desenvolvimento e acompanhamento de planos de intervenção com tal objetivo (PATERNITE; JOHNSTON, 2005).

No que concerne à **parceria escola-família**, essa se faz relevante para o desenvolvimento integral do aluno com necessidades especiais, visto que os familiares mantêm com esse aluno laços emocionais e partilham de vivências a serem consideradas para consolidação do planejamento educacional. Nessa relação, é substancial a troca sobre conhecimentos a respeito de serviços especializados, responsabilidades e formas de educar crianças e adolescentes, natureza da deficiência envolvida, recursos da comunidade e direitos legais. Essa parceria facilita a maior compreensão das necessidades, interesses e possibilidades do aluno, potencializando a proposta de atuação educativa (PALOMINO; GONZÁLEZ, 2002).

Também com vistas a potencializar a inclusão escolar, o **Plano Educacional Individualizado** (PEI) apresenta-se como uma proposta de destaque para se diagnosticar as possibilidades de aprendizagem dos alunos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, além de planejar intervenções pedagógicas que ressaltem as suas potencialidades e atendam às suas necessidades. O PEI é um programa desenvolvido para cada criança, de caráter interdisciplinar, que visa a valorizar as suas capacidades, traçar metas e objetivos, pensar serviços especiais necessários, norteando a forma de escolarização mais adequada, além dos procedimentos avaliativos evolidos (MAZANO, 2001).

A flexibilização do currículo, como já pontuamos, é basilar para fortalecer a proposta de consolidação da escola inclusiva. Para tal, adaptações curriculares são necessárias para

atender à diversidade em sala de aula: a organização de estratégias que promovam a aprendizagem conforme as respostas educativas de cada aluno poderá indicar, ou não, a necessidade do desenvolvimento de um programa individual, tal qual o PEI.

Contemplando a filosofia da colaboração na escola, em sala de aula, mais especificamente, o professor, a fim de facilitar a inclusão do aluno com necessidades especiais no ensino regular, poderá desenvolver práticas pedagógicas que envolvam estratégias inclusivas, tais como descritas por Blanco (2004):

- usar de metodologias diversificadas que permitam que o conteúdo ministrado seja apresentado de formas variadas a fim de contemplar processos diferentes de aprendizagens, envolvendo diversidade de materiais e recursos;
- propiciar atividades que envolvam distintos graus de complexidade para se abordar o conteúdo;
- incentivar a cooperação no desenvolvimento das atividades em sala de aula;
- agrupar os alunos conforme critérios variados;
- motivar o protagonismo dos estudantes quanto à tomada de decisões sobre o planejamento de ensino-aprendizagem e avaliação;
- adaptar as formas de avaliação às particularidades de cada aluno, dentre outras estratégias.

Nessa direção, consideramos fundamental que, em havendo necessidade, seja possibilitado ao aluno com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento um programa que garanta a terminalidade dos estudos de forma planejada às necessidades específicas de cada aluno. Além de, em casos de alunos com altas habilidades e superdotação, viabilizar o avanço progressivo nos estudos conforme suas potencialidades.

Para complementar a ação docente, o uso de materiais pedagógicos adaptados também é relevante a fim de atender às características de cada indivíduo, proporcionando a promoção da autonomia e independência do aluno em sala da aula. Esse materiais, construídos ou não pelo professor, subsidiam sua prática, possibilitando novas formas de abordagens de conceitos as quais flexibilizam a construção do conhecimento. São inúmeras as possibilidades de elaboração e uso de materiais de apoio adaptados, para citar, estão aquelas apresentadas pela Fundação Catarinense de Educação Especial (Santa Catarina, 2009), no seu catálogo de materiais

pedagógicos adaptados que visam a redimensionar as práticas de apropriação da cultura via processo educativo, ampliando as potencialidades cognitivas, emocionais e interativas dos alunos: fita métrica adaptada em relevo, régua braile, dominó de textura, entre outros.

Outra alternativa para promover o ensino-aprendizagem em sala de aula, é o recurso às tecnologias assistivas: tecnologias usadas para compensar ou substituir funções humanas, a fim de aumentá-las ou restaurá-las (MELLO, 2006). A acessibilidade física, a acessibilidade a computador, a acessibilidade à internet, apoios educativos e de comunicação estão entre as modalidades de tecnologias assistivas que poderão ser usadas nas escolas para facilitar a aprendizagem dos alunos. Além do uso do computador munido de diversos softwares educativos, outras tecnologias podem ser apontadas: mouse ocular, teclados alternativos, ponteiras de cabeça, sistemas para entrada de voz, para superar dificuldades físicas; ampliadores de tela, linhas braile, impressoras braile, navegador com voz, para dificuldades visuais; aparelhos auditivos, aparelhos de amplificação sonora individual, legenda de áudio, para dificuldades auditivas.

Por fim, além de se pensar a flexibilização da metodologia, conteúdo e objetivos, na organização da sala de aula, outros aspectos também importantes estão em voga: a preparação do grupo classe e do ambiente para recepção do aluno especial. A elaboração de ações pedagógicas que ressaltem o princípio do respeito às diferenças faz parte de um planejamento educativo que prepara também os colegas de turma para lidar com a heterogeneidade. Ademais, pensar a organização do espaço, o tipo e a distribuição do mobiliário, para melhor acomodação e circulação dos alunos, bem como para melhor desenvolvimento das atividades pedagógicas também favorecem a integração e o bem-estar coletivo.

Na proposta do ensino colaborativo, que envolve a integração entre professores da classe comum e professores da educação especial, uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é o **Atendimento Educacional Especializado** (AEE), um serviço da educação especial que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2008).

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de

preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado **Sala de Recursos Multifuncionais**. Portanto, é parte integrante do projeto pedagógico da escola.

No caso do Colégio de Aplicação, esse atendimento poderá ser desenvolvido em parceria com o Núcleo de Estudos Inclusivos do Centro de Educação o qual dispõe de profissionais habilitados para colaborar com a demanda educacional especializada, inclusive na formulação de estratégias visando a preparação do aluno para a inclusão no mundo do trabalho.

No contexto das práticas pedagógicas inclusivas do Colégio de Aplicação, também está a sua perspectiva de **avaliação da aprendizagem**. A avaliação formativa, de caráter emancipatório e sociopolítico, é um dos processos que norteia as práticas educativas do CAP, conforme discutido neste documento. Em sintonia com essa proposta avaliativa, pensar o trabalho pedagógico com a educação inclusiva significa considerar que a avaliação está a serviço do ensino-aprendizagem, oferecendo subsídios para diagnosticar a situação dos alunos frente à construção do conhecimento e reorientar a prática docente a fim de se implementar apoios pedagógicos necessários ao sucesso escolar de TODOS.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2010), a avaliação pedagógica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, deve estar a serviço de se identificar barreiras que dificultam o processo educativo em suas múltiplas dimensões. Para tanto, diversas variáveis estão a ser consideradas: “as que incidem na aprendizagem com cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas”. (p.33 e 34).

A avaliação dos alunos deve ser organizada com base nas áreas nas quais foram realizadas adaptações curriculares em razão das necessidades específicas. Inicialmente o professor buscará conhecer o aluno em sua complexidade, considerando-o, sobretudo enquanto sujeito, construindo um vínculo com o estudante e sua família. Ademais, a construção do diagnóstico avaliativo também levará em conta a verificação da existência de avaliações psicopedagógicas anteriores, ou registros de avaliações de outras escolas para subsidiar melhor o trabalho pedagógico. Além disso, o diálogo com a equipe de acompanhamento especializado da escola faz-se necessário para se compor o quadro informativo para orientar as tomadas de decisão contínuas advindas do processo avaliativo.

Nesse sentido, o CAP vislumbra a consecução da avaliação de natureza contextual,



interativa e processual, na qual os aspectos qualitativos sobressaem-se sobre os quantitativos. Além de um processo contínuo, a avaliação também assume um caráter compartilhado: para se atender às necessidades educacionais especiais, os professores e demais membros da equipe pedagógica, em relações colaborativas, avaliam e aprimoram suas práticas, construindo uma proposta pedagógica que vise a melhoria da resposta educativa da escola como um todo.

## **6. Organização Administrativa e Comunitária do Colégio de Aplicação-UFPE**

Nessa seção refletiremos sobre duas dimensões significativas no PP: a primeira, referente à dimensão administrativa, em que apresentaremos o modelo de gestão democrática, seus desafios e possibilidades no espaço escolar, bem como a incidência direta do processo de revisão do Estatuto da UFPE na dinâmica do CAP; e, a segunda, referente à dimensão comunitária, em que serão apresentados os perfis dos componentes da comunidade escolar (servidores docentes e técnicos administrativos, licenciandos/estagiários e discentes da educação básica), além da relação escola-família.

### **6.1. A Escola Pública e a Gestão Democrática**

A gestão democrática na escola pública é, segundo Ferreira (2000, p. 167), um valor já consagrado internacionalmente, e embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática educacional brasileira, é inquestionável a sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania, instrumento necessário à formação de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. De acordo com Cury (2007, p. 489), enquanto princípio da educação pública nacional, a gestão democrática é a forma participativa com que a comunidade escolar se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e do qual dispõem cidadãos ativos, envolvidos e comprometidos com a sociedade.

Os estudos sobre gestão democrática sempre apontam para a participação como sua base principal e mais importante temática. Entretanto, de acordo com Mendonça (2001, p. 87), essa participação geralmente é restrita devido aos mecanismos adotados pelos sistemas educacionais que reforçam a hierarquia entre os segmentos: diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, que monopolizam os fóruns de decisão, contrariando o modelo

idealizado de convivência entre a comunidade escolar, incluindo alunos e pais de alunos.

Para garantir efetivamente esta participação constante de toda a comunidade escolar, o Colégio de Aplicação da UFPE incentiva e fortalece os espaços de diálogos, envolvendo professores, técnicos, alunos, pais de alunos e a própria Universidade em suas ações e deliberações, buscando permanentemente aprimorar as formas de participação coletiva e harmônica da comunidade escolar, em todos os seus segmentos, na gestão do Colégio.

Esta participação democrática na gestão escolar é uma demanda surgida na sociedade brasileira no período pós-ditadura e que ganhou força nos últimos anos com o escopo legal que passou a reger a educação nacional no sentido de ampliação das práticas democráticas nas instituições públicas de ensino. Em resposta a esta demanda social, em 1988 a nova Carta Magna do país, em seu artigo 205, já declarou a “educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2005).

A gestão de uma instituição de ensino, assim como de qualquer outro espaço de interação social, representa um processo que se orienta por uma determinada linha política, formulada a partir da dinâmica das relações que se desenvolvem no espaço e nos grupos que compõem tal instituição, tornando-se uma ferramenta de formulação e implementação de políticas de organização do trabalho escolar. Neste sentido, a gestão democrática na educação significa um processo político-administrativo formulado pela efetiva participação das pessoas nos processos dialógicos e decisórios, em um contexto de interdependências e tendo como mecanismo a prática do diálogo entre os indivíduos, os grupos e as ideias que convergem ou divergem, num exercício permanente de equilíbrio e autonomia entre as partes que constituem o corpo de trabalho educacional.

Desta forma, a concepção da busca permanente pelas ações democráticas na vida do cidadão, desde sua formação escolar, além do fortalecimento das ideias que permeiam as práticas democráticas de gestão das instituições públicas de ensino, receberam um amplo e importante aparato legal:

- A Constituição Federal, no artigo 206, inciso VI, estabelece, de forma revolucionária, que a gestão no ensino público deve ser democrática.

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 14, afirma que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação da comunidade em conselhos escolares.
- O Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 53, inciso IV, assegura aos estudantes o direito de organização e participação em entidades estudantis, e em seu parágrafo único registra que é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Dentro desta orientação política de gestão educacional, a participação da comunidade escolar compreende o envolvimento direto destas pessoas na construção das relações político-sociais, com a real possibilidade de inserção nos processos dinâmicos que constituem ou modificam as práticas escolares, sendo indispensáveis para isto algumas condições essenciais, como a livre circulação de ideias, a reflexão e a análise crítica como meios de avaliação dessas ideias, a confiança na capacidade do próprio grupo para solucionar problemas, a preocupação com o bem-estar coletivo se sobrepondo aos interesses individuais, o reconhecimento dos valores democráticos como um ideal comum e a valorização do diálogo em todas as instâncias que envolvem as práticas da vida social e da organização da instituição de ensino.

É neste contexto que o Colégio da Aplicação cumpre os determinantes legais e estimula o envolvimento da comunidade escolar para a efetivação de uma gestão participativa por meio das instâncias que compõem sua estrutura organizacional:

### **Órgãos consultivos e deliberativos**

- **Pleno**: constituído por todos os docentes efetivos e técnicos de nível superior, tem caráter consultivo e deliberativo sobre as questões que lhe forem submetidas pelo(a) Diretor(a), de acordo com a Portaria Normativa nº 01/93;
- **Conselho Técnico-Administrativo (CTA)**: órgão colegiado que se reúne semanalmente, formado pelo(a) Diretor(a), como Presidente, pelo(a) Vice-Diretor(a), Chefes das Áreas de Estudos, Coordenadores do Ensino Fundamental e Médio, Supervisores do Serviço de Orientação educacional (SOE) e do Serviço de Orientação e de Experimentação

Pedagógica (SOEP), Representante dos Servidores Técnicos-Administrativos, Representante da Pró-Reitoria Acadêmica e Representante dos pais dos alunos, de acordo com a Portaria Normativa nº 01, de 31 de março de 1993. Ainda há a participação dos alunos através da representação do Grêmio Estudantil;

- **Áreas de Conhecimentos:** compostas pelos docentes integrantes de cada uma das três Áreas de Estudos (Área de Ciências Exatas e da Natureza, Área de Comunicação e Expressão e Educação Artística, Área de Estudos Sociais). Reúnem-se semanalmente com a participação de um representante do SOE e SOEP.
- **Conselho de Classe:** formado por professores, técnicos da equipe pedagógica (SOE, SOEP, Serviço Disciplinar), estudantes e estagiários. Reúne-se regularmente no início do ano letivo, para avaliação prognóstica, e ao final de cada unidade bimestral para avaliação coletiva e individual dos processos de ensino e aprendizagens das disciplinas e dos estudantes, de acordo com a Instrução Normativa nº 01, de 08 de junho de 1999;

Além destas instâncias informadas, a participação democrática no Colégio também é registrada nos processos consultivos, na forma de escolha dos gestores e representantes em eleições abertas e transparentes nas seguintes esferas:

- **Direção:** com a eleição de Diretor(a) e Vice-Diretor(a) de forma aberta aos docentes, técnicos-administrativos e discentes, com pesos diferenciados a cada categoria, de acordo com a Portaria Normativa nº 6, de 26 de julho de 1999<sup>19</sup>;
- **Chefia de Área:** com eleição de Chefe e Vice Chefe por seus pares, em cada uma das áreas que agrupam as disciplinas;
- **Grêmio Estudantil:** com a eleição dos representantes dos alunos em votação organizada e realizada pelos próprios estudantes;
- **Conselho de Representantes de Turma:** formado pelos estudantes representantes de cada turma, reúne-se regularmente para tratar de questões de interesse dos alunos;
- **Associação dos Pais de Alunos do Colégio de Aplicação (APAC):** representação dos pais com presença no Conselho Técnico-Administrativo do Colégio por meio de sua presidência, eleita pelos próprios pais de alunos.

---

<sup>19</sup> Disponível em [www.cap.ufpe.br](http://www.cap.ufpe.br)

A composição destas instâncias de forma democrática e a participação dos seguimentos da comunidade escolar são princípios norteadores na gestão do Colégio de Aplicação, extrapolando os limites da administração para compreender, também, as questões didático-pedagógicas em toda a sua complexidade. Isto porque no contexto da educação, como orienta Luck (2006, p. 23), a gestão escolar supera o enfoque limitado da questão administrativa, atingindo diretamente as relações de ensino-aprendizagem, a partir do entendimento de que os problemas educacionais são complexos, exigindo dos gestores a atuação articulada, dinâmica e participativa, o que requer a mobilização do elemento humano, coletivamente organizado, para superar as carências e as necessidades surgidas no cotidiano da gestão escolar.

É nessa perspectiva que a concepção de gestão democrática vem sendo consolidada no âmbito do CAp-UFPE, associada à ideia de:

▪ **Participação Coletiva:**

*“Em minha opinião, o aspecto mais relevante da administração escolar é a gestão democrática, pois ela garante a participação coletiva da comunicação escolar, trazendo comprometimento por parte de todos aqueles que fazem a escola” (Técnico).*

▪ **Participação Responsável:**

*“Entendo que Gestão Democrática está associada a participação de todos os envolvidos no processo para construção do coletivo em comum. É a participação responsável e conjunta da escola, alunos, funcionários e pais, respeitando os limites de atuação de cada um. O CAp tem todos os indicadores que acredito ser uma gestão democrática e até em alguns momentos, flexibiliza além do necessário esta co-participação” (Pais).*

▪ **Descentralização:**

*“Em grande parte, entendo que em uma gestão democrática a escola procura conduzir as tomadas de decisão com possibilidades de garantir participação, transparência e, sobretudo, democracia dessas decisões. Quando se consulta, há a descentralização da tomada de decisão, o que possibilita que as ações e decisões sejam planejadas e efetuadas sem que haja uma imposição. É importante convocar a comunidade escolar para o debate sobre as técnicas e práticas a serem desenvolvidas na escola e como contrapartida deverá haver o comprometimento e participação dos pais, da comunidade no cotidiano escolar para à construção da democracia” (Pais).*

▪ **Respeito às Vozes da Escola:**

*“Sim, a ideia de base para nossa escola consiste na participação de todos na construção da instituição, são exemplos desta gestão: o conselho de classe (e o diálogo nele envolvido) assim como CRT e CTA onde as vozes dos alunos (o grêmio e os próprios alunos) e de outros membros da escola são respeitadas”. (Aluno 1ºEM).*

▪ **Processo Formativo:**

*“Gestão democrática envolve constante participação no que se refere às decisões a serem tomadas em prol da maioria das pessoas que fazem parte do CAp, por meio de plebiscitos e assembleias. Atualmente está em formação, pois ainda existem restrições quanto a participação de alunos no CTA e em votações, nas quais existem diferentes pesos nos votos de alunos, funcionários e professores (Aluno 3ºEM).*

As representações identificadas acima se ancoram no exercício contínuo de efetiva participação dos diferentes segmentos no cotidiano escolar. Contudo, tal entendimento, em fazendo referência ao contexto dinâmico, contraditório e dialógico do CAp-UFPE, parece sugerir que a consolidação de uma escola pública de qualidade demanda, além da autonomia e da participação de seus atores, um contínuo exercício de avaliação/reflexão visando à configuração do princípio constitucional da gestão democrática na educação<sup>20</sup>.

Não podemos, porém, desconsiderar que o cenário escolar ora apresentado, uma vez inserido no contexto macro da UFPE, tende a sofrer alterações sistemáticas e contínuas em função das emergentes configurações institucionais, seja no campo das políticas públicas para a educação, seja no âmbito da gestão político-administrativa da UFPE, a exemplo do recente Congresso Estatuinte.

## **6.2. O Colégio de Aplicação frente às perspectivas do Novo Estatuto da UFPE**

A Universidade Federal de Pernambuco instaurou o processo político de Estatuinte com vista a formular novo Estatuto. O texto do Estatuto atual vige desde a ditadura militar e as tentativas anteriores de atualização do Estatuto da UFPE falharam em todas as suas edições. De 09 de março a 21 de maio de 2015, o Congresso Estatuinte, formado por delegados representantes dos segmentos dos alunos, professores e servidores técnico-administrativos da instituição, deliberou sobre propostas apresentadas pela comunidade universitária.

Como resultado dos trabalhos do Congresso, gerou-se um documento a ser homologado pelo Conselho Universitário como o Novo Estatuto da UFPE. Entre as decisões e inovações mais significativas que podem ser encontradas nesse documento está a aprovação da PARIDADE como princípio norteador das esferas de poder na UFPE. Assim, não só as eleições para Reitor

---

<sup>20</sup> Cf. Art.206 da Constituição Federal de 1988, que estabelece alguns princípios para a educação brasileira, dentre os quais: a obrigatoriedade, a gratuidade, a liberdade, a igualdade e a democratização da gestão.

serão paritárias, mas também a composição dos votos do Conselho Universitário, bem como todos os espaços de decisão política dentro das Unidades Acadêmicas. A paridade pode ser compreendida como a participação de Docentes, Discentes e Técnicos, em peso igual, nas decisões políticas da universidade.

Outra inovação é a adoção de um CONSELHO SOCIAL, espaço em que a comunidade externa à UFPE pode ser consultada e que reforça o papel social que as instituições públicas devem desempenhar na construção de uma sociedade mais justa e plural.

Com relação ao Colégio de Aplicação, a proposta de Novo Estatuto reconhece-o como órgão de atividade-fim já em seu primeiro artigo, parágrafo único, uma vez que admite que a UFPE é uma instituição de Educação BÁSICA e SUPERIOR. Além disso, a Carta Universitária reserva uma vaga com voz e voto ao CAp em um dos conselhos mais importantes da universidade, o Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE), sem prejuízo de outros conselhos. Também reafirma que o professor do CAp faz parte do corpo Docente da UFPE e finalmente reconhece o aluno do CAp como membro da comunidade Discente da Universidade, o que abre portas para que possamos exigir que nossos alunos votem nas eleições para reitorado, por exemplo.

A polêmica decisão do sorteio como forma de ingresso ao CAp é também uma realidade do Novo Estatuto, que após o início de sua vigência estabelece 1 (um) ano para que a escola regularize o ingresso de seus novos alunos, mesmo tempo que estabelece para que o CAp decida qual o formato organizacional, dentro da estrutura da UFPE, deseja assumir.

O congresso conclui suas atividades entregando à comunidade universitária um texto que avança socialmente, destronando marcos de poder e flexibilizando o funcionamento dos serviços públicos oferecidos pela universidade.

Em sendo aprovado, o Novo Estatuto trará princípios político-pedagógicos para a Universidade os quais orientarão a reformulação dos regimentos internos das Unidades Acadêmicas. As consultas realizadas à comunidade do CAp UFPE já sinalizam a necessária reformulação da Portaria Normativa 01/1993 que regulamenta a estrutura organizacional e o funcionamento do Colégio de Aplicação. O novo estatuto irá, por suposto, apresentar mais subsídios para a organização do Regimento do Colégio de Aplicação, meta sublinhada por este Projeto Político-Pedagógico.

### 6.3. Caracterização do Perfil Humano no CAP-UFPE

Docente	Siape	Titulação	Disciplina
Adriana Letícia Torres da Rosa	1513720	Doutora	Língua Portuguesa
Beatriz de Barros de Melo e Silva	1131758	Mestra	Ed. Artística
Carla Falcão Castelar	2347237	Mestra	Língua Inglesa
Cristina Lúcia de Almeida	1412649	Doutora	Língua Portuguesa
Edson Wagner Falcão de Souza	1134730	Especialista	Língua Francesa
Edvaldo Cavalcanti de Azevedo Filho	2225976	Especialista	Ed. Musical
Fabiana Souto Lima Vidal	2703023	Doutora	Ed. Artística
Fernanda Cristina Puça França	1286931	Mestra	Língua Francesa
Fernanda da Silva Araujo Melo	1730090	Especialista	Ed. Artística
Graciana Vieira de Azevedo	2347097	Doutorado em andamento	Língua Inglesa
Jane da Silva Pinheiro Faria	1134036	Doutora	Ed. Artística
Jonatan Bezerra de Almeida	1133865	Especialista	Língua Portuguesa
Júlio César Brandão Carvalho	2695438	Mestre	Língua Inglesa
Kátia Maria Barreto da Silva Leite	1133586	Doutorado em andamento	Língua Portuguesa
Lêdjane Sara Alves da Silva.	1134042	Especialista	Ed. Musical
Madson Góis Diniz	1466237	Doutor	Língua Inglesa
Marcelo Barreto Cavalcanti	1132283	Especialista	Ed. Física
Marcus Flávio Silva	1817649	Mestre	Teatro
Marlon Freire De Melo	2199296	Mestre	Língua Francesa
Moacir da Hora Espar	2450528	Especialista	Língua Espanhola
Peron Pereira Santos Machado Rios	3369265	Doutorado em andamento	Língua Portuguesa
Rita Cláudia Batista Ferreira Rodrigues	2495626	Mestra	Ed. Física

Esta seção apresenta o perfil dos atores inseridos em distintos segmentos da escola, a exemplo dos docentes, servidores técnico-administrativos, estagiários da graduação e discentes da educação básica. Sinaliza aspectos pertinentes ao cotidiano de cada segmento escolar no intuito de evidenciar o potencial humano presente no CAP-UFPE, que o caracteriza como uma instituição formativa peculiar e única em sua diversidade.



### 6.3.1. Perfil dos Professores do CAP-UFPE: Faces da Forma(Ação) e Profissão

#### 6.3.1.1. Quadro de docentes do CAP

Abaixo, discriminamos os docentes efetivos do CAP em 2016:

**Quadro 8: Docentes da Área de Comunicação e Expressão e Educação Artística**

**Quadro 9: Docentes da Área das Ciências Exatas e da Natureza**

<b>Docente</b>	<b>Siape</b>	<b>Titulação</b>	<b>Disciplina</b>
<b>Abraão Juvencio de Araujo</b>	1133980	Doutor	Matemática
<b>Alfredo Matos Moura Junior</b>	1301554	Doutor	Ciências e Biologia
<b>Ana Maria Alves de Souza</b>	1134683	Doutora	Química
<b>Bruno Leite Ferreira</b>	2558153	Doutorado em andamento	Desenho
<b>Danilo de Carvalho Leandro</b>	2887335	Doutor	Ciências e Biologia
<b>Diógenes Soares Moura</b>	2116125	Mestre	Física
<b>Helena Sandra Bandeira de Gouveia</b>	0709963	Especialista	Ciências e Biologia
<b>José Carlos Alves de Souza</b>	2283151	Mestre	Matemática
<b>Kátia Aparecida da Silva Aquino</b>	1279571	Doutora	Química
<b>Lúcia de Fátima Durão Ferreira</b>	1132396	Doutorado em andamento	Matemática
<b>Marcos André Pereira de Melo</b>	2366648	Doutorado em andamento	Matemática
<b>Marcos Honorato da Silva</b>	0709589	Doutor	Ciências e Biologia
<b>Marta Fernanda de Araújo Bibiano</b>	0337264	Doutora	Física
<b>Ricardo Ribeiro do Amaral</b>	1514249	Mestre	Física
<b>Rogério da Silva Ignácio</b>	1285161	Doutorado em andamento	Matemática
<b>Sérgio Ricardo Vieira Ramos</b>	1198767	Doutor	Filosofia
<b>Tarcísio Rocha dos Santos</b>	2114719	Mestre	Matemática

**Quadro 10: Docentes da Área de Estudos Sociais**

<b>Docente</b>	<b>Siape</b>	<b>Titulação</b>	<b>Disciplina</b>
Edna Maria Ribeiro de Medeiros	1169140	Mestra	Geografia
Edson Hely Silva	1208175	Doutor	História
Érica Patrícia Barbosa de Oliveira	1478092	Mestra	Geografia
Erinaldo Ferreira do Carmo	1817572	Doutor	Geografia
Márcio Ananias Ferreira Vilela	2278835	Doutor	História
Pablo Francisco de Andrade Porfírio	2184646	Doutor	História
Soênia Maria Pacheco	1203456	Mestra	Geografia

**Quadro 11: Docente lotada no Serviço de Orientação Educacional**

<b>Docente</b>	<b>Siape</b>	<b>Titulação</b>	<b>Componente Curricular</b>
Lavinia de Melo e Silva Ximenes	1562058	Doutora	Orientação Educacional

**Quadro 12: Docente lotado no Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica**

<b>Docente</b>	<b>Siape</b>	<b>Titulação</b>	<b>Disciplina</b>
José Aécio Silva das Chagas	1563044	Doutor	Pesquisa e História das Ciências

### 6.3.1.2. Perfil dos docentes do CAp UFPE

O perfil dos professores do Colégio de Aplicação da UFPE aborda características profissionais e socioculturais dos docentes coletadas com base em atas do Conselho Técnico Administrativo, planos e relatórios de ação docente, no Portal da Transparência<sup>21</sup>, além de questionário respondido pelos que lecionam no Ensino Fundamental e Ensino Médio da referida unidade de ensino. O perfil desenhado abrange 44 professores efetivos em atividade no Colégio em 2015.

A pertinência desse estudo incide no fato de que se faz relevante conhecer o potencial humano daqueles que lecionam na Educação Básica, no contexto especificamente universitário, para ampliar o debate sobre o papel do professor na atualidade, considerando-se expectativas

<sup>21</sup> Portal da Transparência nos Recursos Públicos Federais da Controladoria Geral da União – Governo Federal – disponível em [www.portaltransparencia.gov.br](http://www.portaltransparencia.gov.br)

distintas sobre a função do docente. Nesse sentido, permite-nos perceber a conjuntura em que os profissionais do CAP se encontram frente aos desafios acadêmico-científicos e políticos da profissão. Dentre as exigências da sociedade do século XXI, está o professor como um dos grandes responsáveis pelo processo educativo, apresentando-se como figura de destaque para a qualificação da Educação; mas também, por outro lado, o docente ainda enfrenta um lugar socialmente desrespeitado, no que tange às condições de formação, de trabalho, além das salariais, no Brasil. (NÓVOA, 1999).

O perfil delineado evidencia aspectos que interferem na identidade profissional dos professores do CAP UFPE sob várias dimensões: particularidades relacionadas a sexo, faixa etária e renda; relacionadas a atuação profissional, titulação e habilitação e ainda relacionadas a práticas culturais. Ademais, esse perfil aborda entendimentos dos professores quanto à Educação, especialmente relativos à política instaurada nacionalmente, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, No. 9394/96, (LDB), a qual, direta ou indiretamente, repercute na sua atividade educativa.

No que tange ao sexo e à faixa etária, ao analisar a situação dos profissionais do CAP, buscamos suscitar reflexões sobre a participação de homens e mulheres, percebendo se há desigualdades que nos levem ao questionamento sobre como o gênero influencia nas escolhas da profissão e em que medida. Já as informações sobre a faixa etária dos docentes permitem-nos pensar sobre a contribuição da experiência de trabalho para o desenvolvimento das atividades, bem como em políticas de reposição dos recursos humanos. Conforme tais aspectos, os professores do CAP estão assim distribuídos:

**Tabela 1 - Proporção de professores, por sexo, segundo a faixa etária - 2015**

Faixa Etária	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Até 25 anos	0	0	0
De 26 a 35 anos	5	1	6
De 36 a 45 anos	6	8	14
De 46 a 55 anos	8	10	18
Acima de 55 anos	5	1	6
<b>Total</b>	24	20	44

A Tabela 1 indica que a maioria dos professores encontra-se na faixa etária dos 46 aos 55 anos, 18 indivíduos num total de 44, e, na sequência, na faixa de 36 a 45 anos de idade, 14 docentes. A média do professor do CAP é relativamente jovem, com apenas 6 professores com

idade acima dos 55 anos. Em relação ao sexo, a diferença de idade entre sexos é acentuada apenas entre os docentes mais novos, 26 a 35 anos, e os mais idosos, acima de 55 anos, prevalecendo o masculino.

Segundo os dados da pesquisa UNESCO 2002 sobre o perfil dos professores brasileiros, na educação básica, dentre esses, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens. Diante disso, observa-se que, no magistério, a presença feminina é bastante significativa. Na direção contrária à pesquisa citada, há mais homens que mulheres lecionando no Colégio de Aplicação, contudo a diferença é pequena: 24 são do sexo masculino e 20 do feminino.

No que diz respeito à renda, esses docentes de escola pública federal atuam numa das maiores capitais do Nordeste do Brasil, com regime de trabalho de 40h semanais, com dedicação exclusiva. A renda mensal dos professores é apresentada na tabela adiante:

**Tabela 2 - Proporção de professores segundo renda mensal - 2015**

<b>Renda mensal</b>	<b>Docentes</b>	<b>%</b>
<b>Mais de 2 a 5 salários mínimos</b>	3	6,8
<b>Mais de 5 a 10 salários mínimos</b>	19	43,2
<b>Mais de 10 a 20 salários mínimos</b>	19	43,2
<b>Mais de 20 salários mínimos</b>	3	6,8
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Os dados mostram que os docentes do CAP possuem remuneração superior à média nacional salarial para educação básica, que gira em torno de 3 salários mínimos. Dados da Organização para a Cooperação Desenvolvimento Econômico, ano 2014, mostram que os salários dos professores brasileiros são baixíssimos em comparação aos de países desenvolvidos. Em um estudo internacional da *Education at a Glance* há a indicação de que um professor em início de carreira, lecionando no ensino fundamental em instituições públicas brasileiras, recebe, em média, 10.375 dólares por ano, contra 66.085 em Luxemburgo, por exemplo<sup>22</sup>.

Em sua grande maioria, destoando dos dados nacionais, os professores do CAP recebem de 5 a 20 salários: sendo 43,2% de 5 a 10, e 43,2% de 10 a 20 salários mínimos. Conforme plano de carreira, os docentes têm a possibilidade de ampliar sua renda não apenas alçando progressão ou promoção por tempo de serviço, mas, sobretudo por titulação: quanto maior a titulação do docente, maior será o seu vencimento, ultrapassando inclusive o que perceberia se progredisse

<sup>22</sup> Considerar o valor do dólar R\$ 2,50 quando da escrita desse texto.

apenas por tempo de serviço. Nesse aspecto, o plano de carreira incentiva a capacitação acadêmica.

Quanto à sua formação acadêmica, os docentes são, em maioria, mestres, 17, e doutores, 16 deles. Como especialistas temos 10 professores e só docente é apenas graduado 1. A Tabela 3 nos mostra a proporção dos professores do CAp por titulação:

**Tabela 3 - Proporção de professores por maior titulação apresentada- 2015**

<b>Faixa Etária</b>	<b>Docentes</b>	<b>%</b>
<b>Graduado</b>	1	2
<b>Especialista</b>	10	23
<b>Mestre</b>	17	39
<b>Doutor</b>	16	36
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Observamos que os profissionais apresentam credenciais acadêmicas substantivas: quanto ao ensino superior, em sua totalidade possuem formação pedagógica (licenciatura) em sintonia com o perfil que apregoa a LDB, e a maior parte da graduação foi realizada em dependência acadêmica pública, federal ou estadual, o que indica uma familiaridade com o próprio contexto de trabalho em que se situam; quanto à pós-graduação, os cursos adicionais fazem parte da formação continuada dos professores. Entre os Doutores, para citar, há 2 com pós-doutorado e 1 desenvolvendo pesquisa nesse nível; entre os mestres, 10 cursam doutorado e, entre os especialistas, 3 cursam mestrado. A Tabela 4 apresenta dados referentes aos 14 professores em formação:

**Tabela 4 - Proporção de professores que se encontra em formação - 2015**

<b>Nível acadêmico</b>	<b>Docentes</b>	<b>%</b>
<b>Especialização</b>	0	0
<b>Mestrado</b>	3	21,4
<b>Doutorado</b>	10	71,4
<b>Pós-doutorado</b>	1	7,2
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Com formação qualificada quanto ao magistério e à pesquisa científica, o perfil dos professores da Educação Básica do CAp UFPE consolida as ideias de Lüdke (2001) quando defende as características reflexivas e críticas das práticas pedagógicas como necessárias ao

desenvolvimento do trabalho docente. No caminho de uma política universitária de formação e valorização do magistério, esse perfil docente pode gerar indicadores para ampliar o debate político-pedagógico referente não apenas às competências de ensino, mas também à carreira e ao reconhecimento profissional.

A formação acadêmica dos professores do CAp, por suposto, os habilita a ampliar o campo de atuação quanto ao nível de ensino: além da Educação Básica, lecionam em âmbito de Graduação, Pós-Graduação e cursos de formação continuada para professores, normalmente como atividade extensionista. A Tabela 5 aponta um panorama dos últimos 4 anos relativo ao envolvimento dos docentes nas atividades de ensino mencionadas:

**Tabela 5 - Proporção de professores segundo nível de ensino em que lecionaram nos últimos 4 anos - 2015**

<b>Nível de ensino</b>	<b>Lecionou</b>	<b>%</b>
<b>Ensino Fundamental</b>	37	84,1
<b>Ensino Médio</b>	37	84,1
<b>Graduação</b>	15	34,1
<b>Pós-Graduação</b>	7	15,9
<b>Curso de Formação de professores de curta duração</b>	16	36,4

Como atividade de ensino, os professores do CAp também desenvolvem: Coordenação, acompanhamento e/ou orientação de estágios curriculares ou extracurriculares, sejam de observação ou regência pedagógica; Supervisão de turma; Orientação e coorientação de teses, dissertações, monografias, trabalhos de conclusão de curso, e demais trabalhos acadêmicos de outra natureza, incluindo EAD; Coordenação e/ou orientação de trabalhos de vocação e/ou iniciação científica (PROVOC; PIBIC e PIBIC EM); trabalho de iniciação à docência (PIBID); e trabalho de monitoria; Além de orientação de trabalho de apoio acadêmico.

Em relação à Área de Conhecimento em que atuam, os docentes estão distribuídos em três grupos – Área de Comunicação e Expressão e Educação Artística (ACEEA); Área de Ciências Exatas e da Natureza (ACEN); e Área de Estudos Sociais (AES), em 2015, conforme o quadro:

**Quadro 13 – Distribuição dos professores segundo Área de Conhecimento e Serviços Pedagógicos**

Área	Disciplina	Docentes
ACEEA	Artes Plásticas	3
	Educação Física	2
	Língua Estrangeira - Inglês	4
	Língua Estrangeira - Francês	3
	Língua Estrangeira - Espanhol	1
	Língua Portuguesa	5
	Música	3
	Teatro	1
ACEN	Ciências/Biologia	3
	Desenho/Geometria Gráfica	1
	Filosofia	1
	Física	2
	Matemática	5
	Química	2
AES	Geografia	4
	História	1
	Sociologia	1
SOE	Orientação Educacional	1
SOEP	Pesquisa/História das Ciências	1

A ACEEA concentra o maior número de docentes, seguido da ACEN e da AES sequencialmente. O CAp apresenta um forte equilíbrio entre a formação humanística, filosófica e científica o que pode ser observado no seu currículo.

Somando-se aos professores efetivos, atuam, em dezembro de 2015, no CAp 11 professores substitutos, nas disciplinas: Artes Plásticas, Teatro, Educação Física, Física, Matemática, Português, História, Biologia, Língua Estrangeira (Inglês e Francês). Os substitutos trabalham na instituição para atender a necessidades temporárias, relativas ao ensino, e conforme o interesse das partes, o contrato poderá ser renovado por até dois anos. Esses docentes ingressam no serviço público por concurso de provas e títulos para um regime de trabalho 20 ou 40 horas semanais, sem dedicação exclusiva.

A contratação desses profissionais justifica-se para casos de ausência de professor efetivo disponível para ministrar disciplinas em situações em que haja professores com carga-horária reduzida: para assumir cargo de gestão, para desenvolver projetos de pesquisa ou extensão, para capacitação (mestrado ou doutorado), em licença por motivo de saúde, em licença maternidade, por estar cedido ou à disposição de outros órgãos públicos, em processo de aposentadoria dentre outros analisada sua pertinência legal.

Além das atividades de ensino desenvolvidas nas diversas áreas de conhecimento, em consonância com a política universitária, os professores efetivos do CAp UFPE também apresentam trabalhos de pesquisa, extensão ou gestão. Nos últimos 4 anos, participaram das atividades citadas na seguinte proporção:

**Tabela 6 - Proporção de professores em atividades de pesquisa, extensão e gestão nos últimos 4 anos - 2015**

<b>Natureza da atividade</b>	<b>Exerceu atividade</b>	<b>%</b>
<b>Pesquisa</b>	32	72,7
<b>Extensão</b>	33	75
<b>Gestão</b>	31	70,4

As pesquisas desenvolvidas pelos professores do Colégio de Aplicação versam, em sua maioria, a respeito de questões intervenientes em ensino, aprendizagem e avaliação na Educação Básica, nos diversos componentes curriculares, com perspectivas a contribuir para ampliação do debate sobre a formação docente inicial ou continuada. Dentre as ações nesse âmbito estão ainda: Coordenação e/ou participação em projetos de pesquisa; bem como coordenação e/ou participação em convênios técnico-científicos, incluindo a orientação de bolsista de pesquisa; Participação, com apresentação de trabalho ou oferecimento de cursos, palestras ou debates em congressos, colóquios, seminários e simpósios; Autoria de resumos, artigos, resenhas, ensaios, relatórios de pesquisa, monografias, dissertações, teses, dentre outros trabalhos acadêmicos ou artísticos, publicados em anais de congresso, em livros, periódicos e revistas de circulação nacional e internacional na sua área. E ainda autoria de produção artística, curadoria e tradução e demais produção técnica; Arbitragem de livros e artigos técnico-científicos nacionais e internacionais na sua área de atuação. Autoria de parecer técnico. Consultoria ou assessoria a instituições de fomento à pesquisa, ensino e extensão.

Já as atividades de extensão dos docentes do Colégio de Aplicação inserem-se no âmbito do interesse acadêmico, de cunho educativo, tecnológico, social, científico, artístico-cultural, esportivo, entre outras manifestações, e objetivam o desenvolvimento, a ampliação e a divulgação de conhecimentos produzidos ou reconhecidos pela UFPE, especialmente no que tange à Educação Básica e a formação de professores, com vistas a estreitar o diálogo da instituição com a sociedade. Dentre essas ações estão: Coordenação de e/ou participação em programas ou projetos institucionais de extensão, incluindo a orientação de bolsista; Coordenação de e/ou participação em cursos de extensão; Organização de e/ou participação em



eventos locais, regionais, nacionais ou internacionais; Consultoria de natureza acadêmica e interesse institucional.

Finalmente, enquanto à gestão, os professores do Colégio assumem, ademais, cargos administrativos, colaborando com o gerenciamento institucional, em direção, coordenação, chefia, assessoria – gabinetes, centros, departamentos, cursos, laboratórios, serviços, comitês e comissões permanentes ou temporárias.

Ainda corroborando com os aspectos profissionais do quadro de magistério do CAP, estão dados sobre tempo de trabalho na instituição, carga-horária e número de alunos a que lecionam na Educação Básica. Quanto ao primeiro aspecto, a Tabela 7 retrata a proporção de professores conforme tempo de trabalho na instituição:

**Tabela 7 – Proporção de professores segundo tempo de trabalho no CAP - 2015**

<b>Tempo de trabalho</b>	<b>Docentes</b>	<b>%</b>
Até 5 anos	11	25
De 6 a 10 anos	8	18,2
De 11 a 15 anos	6	13,6
De 16 a 20 anos	8	18,2
De 21 a 25 anos	6	13,6
Mais de 25 anos	5	11,4
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

De acordo com o levantamento realizado, 25% dos professores do CAP foram contratados a menos de 6 anos, um indicador de renovação do quadro. 75% dos profissionais atuam na escola a mais de 6, o que indica familiaridade com as práticas desenvolvidas na instituição: pedagógicas, administrativas, relacionais, entre outras. Destaca-se também o dado de que 25% dos docentes estão lecionando na casa há pelo menos 21 anos, mantendo-se na instituição por duas décadas, acompanhando as transformações de gerações.

No que diz respeito às horas semanais despendidas em sala de aula, segue o panorama:

**Tabela 8 – Proporção de professores segundo a quantidade de horas semanais despendidas dentro de sala de aula em Educação Básica - 2015**

<b>Horas-aula</b>	<b>Docentes</b>	<b>%</b>
<b>De 4 a 8</b>	14	33,3
<b>De 9 a 15</b>	28	66,7
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Considerar 2 professores realizando doutorado em outro estado, sem carga horária na escola.

Com dedicação exclusiva, no regime de trabalho de 40h, vínculo efetivo, nenhum professor do CAP leciona mais de 15 horas-aula semanais na Educação Básica, além disso

trabalha numa única escola, concentrando seu esforço de trabalho apenas num espaço educativo. Isso garante que o docente tenha tempo para desenvolver o magistério com qualidade, realizando efetivamente planejamento e estudo, e ainda desenvolvendo demais atividades além do próprio ensino, como pesquisa, extensão ou gestão. Quanto ao número de alunos, os professores do CAP assim configuram-se:

**Tabela 9 – Proporção de professores segundo o número de alunos na Educação Básica - 2015**

<b>Número de alunos</b>	<b>Docentes</b>	<b>%</b>
<b>Até 30</b>	3	7,2
<b>De 31 a 60</b>	11	26,1
<b>De 61 a 90</b>	15	35,7
<b>De 91 a 120</b>	8	19
<b>De 121 a 150</b>	2	4,8
<b>De 151 a 180</b>	1	2,4
<b>Mais de 180</b>	2	4,8
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Considerar 2 professores realizando doutorado em outro estado, sem carga-horária na escola.

Com a média de 30 a 90 alunos sob a sua responsabilidade, os professores tem condições de conhecer de perto cada estudante, o que lhes permite ofertar maior atenção a cada qual, acompanhado mais efetivamente o seu processo de aprendizagem. Além disso, a proporção do número de aluno por docente pode indicar condições de trabalho melhores, visto que a carga dispensada para correção de atividades e elaboração de pareceres avaliativos, por exemplo, será mais reduzida.

No que concerne à percepção dos professores sobre Educação, observamos a opinião dos sujeitos sobre as finalidades a serem alçadas pela educação; e também o que pensam sobre os impactos da LBD na rotina da escola. Assim colhemos elementos substanciais acerca da opinião dos docentes sobre os grandes objetivos do seu trabalho educativo e da política pública educacional e suas repercussões no contexto escolar. Nessa coleta, usamos como base a resposta a questionário de pesquisa, a ademais apresentamos uma amostra referente a 20 professores num universo de 44.

**Tabela 10 - Proporção de professores segundo opinião sobre as finalidades mais importantes a serem alçadas pela educação - 2015**

<b>Finalidades a serem alçadas pela educação</b>	<b>Mais importantes</b>
<b>Desenvolver a criatividade e o espírito crítico</b>	19
<b>Formar cidadãos conscientes</b>	19

<b>Promover a integração dos grupos sociais menos favorecidos da sociedade</b>	11
<b>Formar para o trabalho</b>	9
<b>Criar hábitos de comportamento</b>	8
<b>Transmitir conhecimentos atualizados e relevantes</b>	8
<b>Proporcionar conhecimentos básicos</b>	7
<b>Transmitir valores morais</b>	6
<b>Selecionar os indivíduos mais capacitados</b>	1

Para os professores, “Desenvolver a criatividade e o espírito crítico”, “Formar cidadãos conscientes” e “Promover a integração dos grupos sociais menos favorecidos da sociedade” são as principais finalidades a serem alçadas pela Educação, com mais de 50% de indicações. No que tange aos impactos da LDB na rotina escolar, na opinião dos docentes, são, em geral, positivos especialmente quantos aos aspectos “Qualidade da educação” e “Organização do currículo”, como nos mostra a Tabela 11:

**Tabela 11 - Proporção de professores segundo impacto positivo da LDB, em termos gerais, em aspectos da rotina escolar - 2015**

<b>Aspecto da rotina escolar</b>	<b>Impacto positivo da LDB</b>
<b>Organização do currículo</b>	12
<b>Qualidade da educação</b>	11
<b>Democratização do acesso à educação</b>	9
<b>Participação dos professores na tomada de decisões</b>	7
<b>Inovações pedagógicas</b>	6
<b>Condições de trabalho</b>	3
<b>Infraestrutura do estabelecimento</b>	0

É perceptível que os docentes reconhecem a influente repercussão da LDB como política pública que favoreceu ganhos à Educação. Certamente, esse posicionamento reflete o conhecimento do processo histórico vivenciado em âmbito nacional pelas escolas, bem como a própria experiência institucional particular. Na opinião dos docentes, as conquistas circundam questões de cunho pedagógico mais enfaticamente. Apontam também proveitos quanto à participação dos professores na tomada de decisões o que sugere a ampliação da democracia nas escolas. Contudo, condições de trabalho e infraestrutura ainda parecem merecer mais investimento público.

Assim como procedemos quanto à percepção dos professores em relação à Educação, também o fizemos quanto às atividades culturais dos docentes, usando a mesma metodologia de coleta. No que concerne as atividades que permeiam a vivência dos professores do CAP,

apresentamos adiante informações relevantes sobre alguns eventos culturais aos quais os docentes frequentam, Tabela 12; bem como dados a respeito da sua preferência cultural, Tabela 13.

**Tabela 12 - Proporção de professores segundo frequência a eventos culturais - 2015**

<b>Tipo de evento</b>	<b>Frequência Habitual</b>
Cinema	18
Exposição cultural	14
Museu	13
Teatro	10
Show	8
Concerto	3
Estádio esportivo	2
Danceteria	1

**Tabela 13 - Proporção de professores conforme preferência cultural e frequência à atividade - 2015**

<b>Tipo de atividade</b>	<b>Frequência Habitual</b>
Navega na internet	19
Lê demais materiais de estudo/formação	18
Ouve música	17
Participa de seminários de atualização na sua área	15
Lê revistas especializadas em educação	14
Compra livros (não didáticos)	14
Lê jornal	12
Faz atividade física	12
Lê livro de ficção	9
Tira fotografias	9
<b>Tipo de atividade</b>	<b>Frequência Habitual</b>
Estuda/pratica idiomas estrangeiros	8
Lê revistas de variedades	5
Assiste a jogos esportivos	5
Frequenta biblioteca	4
Estuda ou toca algum instrumento	4
Estuda/ensaia teatro	2
Pinta ou aprende a esculpir	0

No que concerne à frequência a eventos culturais, a Tabela 12 ilustra a proporção de professores que apontam como habitual o seu comparecimento a museu, teatro, exposição cultural e cinema. Esses eventos fazem parte da rotina cultural de mais de 50% dos docentes, sendo a participação no último a mais singular, com frequência de 90% dos informantes.

Em relação à preferência cultural, os professores revelam inclinação por atividades como

seminários de atualização na sua área; leitura de revistas especializadas em educação e demais materiais de estudo e formação. Essas preferências sugerem que o corpo docente mantém-se informado sobre os temas centrais da sua área de atuação profissional e também têm a possibilidade de em seus estudos manter interfaces com uma gama de temas que extrapolam o seu universo particular.

A pesquisa indica que mesmo não frequentando a biblioteca com assiduidade, a leitura é um ato cultural bastante presente na rotina dos docentes do CAp. O professor demonstra ter acesso a jornal, revista, livros técnicos ou literários, seja por meio de empréstimo, seja por compra, seja por consulta na internet. Ler jornal, ouvir música, navegar na internet, realizar atividade física também são predileções culturais destes docentes os quais sinalizam realizar tais afazeres habitualmente.

As práticas culturais são basilares para ampliação da compreensão de mundo, e assim, de educação e do papel dos educadores. Permitem uma formação que ultrapassa o laboral, abarcando dimensões sociais, éticas e estéticas importantes para o desenvolvimento pessoal e em comunidade. É fato que a participação de e a preferência a eventos culturais são aspectos importantes que retratam traços da formação humana vivenciada pelos docentes. O acesso aos bens culturais está presente no cotidiano dos professores do CAp UFPE, como se observa na Tabela 13.

As experiências culturais, certamente, trazem contribuições ao trabalho em sala de aula, visto que há possibilidade de o professor fazer correlações entre as produções culturais em evidência na sociedade e o conteúdo e os objetivos a serem trabalhados. Isso nos faz pensar no ofício da escola de regatar o cerne cultural daqueles que a constituem: o professor, com tal perfil, tem mais condições de assim proceder, incluindo os alunos que, por várias razões aqui não discutidas, não tenham uma construção cultural prestigiada socialmente. Por seu turno, num processo crítico-reflexivo, também o permite a desafiar-se conscientemente a acolher como legítima a pluralidade de práticas culturais dos alunos. É nesse sentido que entendemos as contribuições reflexivas de Libâneo (2003) quando destaca que a formação cultural e científica imprimida pela escola é almejada pela sociedade: uma escola que visa a contribuir para participação cidadã, de pessoas autônomas e críticas.

Finalmente, considerando-se o perfil dos professores do CAp UFPE delineado, é certo que esses docentes fogem do paradigma nacional de profissionais rodeados por baixos salários,

formação inconsistente e acesso reduzido a bens culturais. As faces da formação e ação desveladas estão para contribuir com a discussão sobre a urgente e séria política de engajamento da sociedade com vistas a transmutar o processo de desvalorização do professor da Educação Básica no Brasil. Mais especificamente, esse perfil ainda traz subsídios para o projeto pedagógico em tela, na medida em que possibilita projeções para renovação do quadro docente, perspectiva de ações de formação, incentivo ao trabalho de ensino associado a pesquisa, extensão e gestão, dentre outras.

### 6.3.2. Perfil do Corpo Técnico-Administrativo do CAp-UFPE

O corpo técnico-administrativo de uma escola é composto por servidores responsáveis por atividades que dão suporte ao ensino-aprendizagem. Assim como os docentes, o segmento faz parte do processo educacional dando apoio ao trabalho pedagógico, como o serviço de secretaria e escolaridade, disciplina, biblioteca e orientação pedagógica.

O Colégio de Aplicação possui um quadro de 24 servidores técnico-administrativos efetivos, ingressos através de concurso público federal, distribuídos em diversos setores, no período 2016, conforme quadro a seguir:

**Quadro 14 - servidores técnico-administrativos efetivos em 2016**

<b>BIBLIOTECA</b>			
<b>Técnico</b>	<b>Siape</b>	<b>Cargo</b>	<b>Titulação</b>
<b>Adelma Ferreira de Araújo</b>	1675066	Bibliotecária (NS)	Mestrado em andamento
<b>Débora França de Melo</b>	1467268	Assistente em Administração (NM)	Especialista
<b>José Luíz Santos da Costa</b>	1755218	Assistente em Administração (NM)	Tecnólogo
<b>Helena Azevedo</b>	1805794	Bibliotecária (NS)	Mestra
<b>Nísea De Azevedo Corrêa</b>	1134185	Assistente em Administração (NM)	Mestrado em andamento
<b>Robério Cavadinha Correia</b>	1132745	Produtor cultural (NS)	Graduado
<b>Roxana M<sup>a</sup> de Oliveira Lemos</b>	1864236	Bibliotecária (NS)	Especialista

**ESCOLARIDADE**

<b>Técnico</b>	<b>Siape</b>	<b>Cargo</b>	<b>Titulação</b>
<b>Fernando Manoel Oliveira Accioly Lins</b>	1963950	Assistente em Administração (NM)	Graduado
<b>Rinaldo Ribeiro da Silva</b>	0675739	Assistente em Administração (NM)	Ensino Médio

**SECRETARIA**

<b>Técnico</b>	<b>Siape</b>	<b>Cargo</b>	<b>Titulação</b>
<b>Eldinei Gomes de Barros</b>	1133274	Auxiliar em Administração (NA)	Ensino Médio
<b>José Ribeiro Donato</b>	1131599	Assistente em Administração (NM)	Graduado
<b>Lúcia Mari Kurematsu Amorim</b>	1134399	Contínuo (NA)	Graduado
<b>Marize Viana Pereira da Luz</b>	1134503	Secretária (NS)	Especialista

**SERVIÇO DISCIPLINAR**

<b>Técnico</b>	<b>Siape</b>	<b>Cargo</b>	<b>Titulação</b>
<b>Emanuel Lopes de Oliveira Neto</b>	2058525	Assistente de Alunos (NM)	Especialista
<b>Luiz Carlos Francelino de Oliveira Neto</b>	2058533	Assistente de Alunos (NM)	Graduado
<b>Marcos Juvêncio de Albuquerque</b>	0676506	Auxiliar em Administração (NA)	Ensino Médio
<b>Pedro Azevedo de Lira</b>	2068040	Assistente de Alunos (NM)	Graduado
<b>Pedro Henrique Gomes da Paz</b>	2058543	Assistente de Alunos (NM)	Especialista

**SERVICO DE OREINTAÇÃO EDUCACIONAL - SOE**

<b>Técnico</b>	<b>Siape</b>	<b>Cargo</b>	<b>Titulação</b>
<b>Christiana Salsa Cavalcanti de Albuquerque</b>	1975051	Pedagoga (NS)	Mestra
<b>Dayse Carla Mattos</b>	2140988	Psicóloga (NS)	Especialista
<b>Fernanda Maria da Silva Gomes</b>	1854747	Pedagoga (NS)	Especialista
<b>Márcia Maria Rodrigues Tabosa Brandão</b>	1728554	Pedagoga (NS)	Mestra

<b>SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO AO ESTAGIÁRIO -SOAE</b>			
<b>Técnico</b>	<b>Siape</b>	<b>Cargo</b>	<b>Titulação</b>
<b>Camila Menezes Ladislau da Silva</b>	2181959	Auxiliar Administrativo (NA)	Graduada
<b>Jadilson Miguel da Silva</b>	1009413	Técnico em assuntos educacionais (NS)	Mestre

<b>SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA - SOEP</b>			
<b>Técnico</b>	<b>Siape</b>	<b>Cargo</b>	<b>Titulação</b>
<b>Aldenize Ferreira de Lima</b>	1140616	Técnico em assuntos educacionais (NS)	Mestra
<b>Viviane Alves de Lima Silva</b>	1854748	Pedagoga (NS)	Mestra

\* NA - Nível de Apoio; NM - Nível Médio; NS - Nível Superior

De acordo com o quadro, a maioria dos técnico-administrativos do CAP possui qualificação acima da exigida para seus cargos. Todos servidores do nível de apoio possuem no mínimo ensino médio. Dos 09 servidores com exigência de nível médio, 03 possuem especialização, 02 estão com a especialização em andamento, 03 são graduados e 01 está cursando o nível superior. Dos 10 cargos que exigem nível superior, 02 possuem mestrado, 04 estão com o mestrado em andamento e 03 são especialistas na área educacional.

Além da busca pessoal dos servidores por aprofundamento de seus conhecimentos, a UFPE tem uma política de incentivo salarial, através de progressão por capacitação e de qualificação profissional para os servidores técnico-administrativos, promovendo cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização e mestrado para o seu corpo técnico. Com isso, os técnico-administrativos podem cada vez mais se qualificar em sua atividade de trabalho e em sua formação acadêmica.

As atribuições dos servidores técnico-administrativos nos diferentes setores da escola estão descritas na Portaria Normativa 01/1993 UFPE. Algumas atividades de rotina assinaladas pelos servidores dos respectivos setores estão dispostas no quadro abaixo:



**Quadro 15 – Descrição das atribuições dos servidores técnico-administrativos por Setor, em 2015**

<b>BIBLIOTECA</b>
<p>Cumprir as diretrizes técnicas estabelecidas pela Biblioteca Central da UFPE;</p> <p>Conservar o material bibliográfico e audiovisual sob sua guarda;</p> <p>Facilitar e orientar o uso do material bibliográfico e audiovisual, com vista à formação do leitor e ao apoio às atividades escolares e segundo as diretrizes pedagógicas do Colégio.</p>
<b>ESCOLARIDADE</b>
<p>Manter atualizados os registros escolares dos alunos;</p> <p>Manter os mapas de contagem de aulas ministradas, afixando-os, juntamente com os horários dos professores, em local visível;</p> <p>Preparar os documentos escolares expedidos pelo colégio.</p>
<b>NÚCLEO DE PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA</b>
<p>Incentivar a proposição de ações de pesquisa/extensão relacionadas ao desenvolvimento social, cultural, científico, ambiental e tecnológico no âmbito da Educação Básica e Formação Docente, observados os trâmites de planejamento e aprovação pelos órgãos competentes da UFPE.</p> <p>Incentivar o desenvolvimento de projetos de ensino que converjam, como desdobramentos, em ações de pesquisa/extensão dos professores e alunos da Educação Básica no CAp UFPE a fim de fortalecer o compromisso social da Universidade.</p> <p>Promover momentos de socialização ações de pesquisa/extensão desenvolvidas pelos servidores do CAp com o público interno ou externo à Unidade, com ênfase na reflexão sobre a formação docente e a educação básica.</p> <p>Identificar e registrar as ações de pesquisa/extensão desenvolvidas no CAp UFPE, aprovadas nas instâncias competentes da Universidade.</p> <p>Orientar os servidores do CAp UFPE sobre procedimentos institucionais de elaboração de proposições e registros formais de ações de pesquisa/extensão na UFPE.</p> <p>Acompanhar as ações de pesquisa/extensão desenvolvidas pelos servidores do CAp UFPE, considerando a missão desse Colégio, delineada no seu PP.</p> <p>Emitir pareceres sobre projetos/relatórios finais de projetos de pesquisa/extensão desenvolvidos pelos servidores do CAp UFPE, em diálogo com o SOEP.</p> <p>Contribuir com a organização dos eventos extensionista do CAp UFPE, como Mostras, Seminários, Feiras e Festivais.</p> <p>Organizar publicações, impressas ou digitais, de trabalhos acadêmicos dos servidores ou alunos do CAp UFPE que dialoguem sobre o ensino, a pesquisa e a extensão no âmbito da Educação Básica e da Formação de Professores.</p> <p>Atualizar a comunidade acadêmica a respeito das ações de pesquisa/extensão, endógenas ou não.</p> <p>Apoiar os grupos de pesquisa do CAp UFPE.</p>

Acompanhar, em conformidade com as Comissões instituídas, as atividades de Iniciação Científica desenvolvidas por discentes e docentes do CAP UFPE, registrando projetos e relatórios.

Colaborar, em conformidade com as Comissões instituídas, com o Projeto de Monitoria do CAP UFPE, especialmente no que tange às ações de extensão.

Colaborar, em conformidade com as Comissões instituídas, com a Revista Acadêmica do CAP UFPE.

### **SECRETARIA**

Orientar, promover, coordenar e superintender a execução das atividades de apoio administrativo do Colégio;

Secretariar as reuniões do Pleno e do CTA;

Manter o cadastro funcional dos docentes e servidores técnico-administrativos;

Controlar a frequência dos servidores técnico-administrativos e preparar os boletins de frequência a serem remetidos ao Departamento de Pessoal;

Manter o arquivo de documentação administrativa do Colégio;

Elaborar, sob a orientação do Coordenador Geral, o relatório anual das atividades do Colégio;

Manter ligações com os demais órgãos da Reitoria para melhor execução dos trabalhos administrativos, estatísticos e de informação;

Participar das atividades de formação prática dos licenciandos, na área de Administração Escolar;

Supervisionar os serviços de limpeza e conservação do prédio, bem como de sua vigilância.

### **SERVIÇO DISCIPLINAR**

Colaborar com a Coordenação na manutenção da disciplina do corpo discente;

Manter a Coordenação informada da frequência dos docentes;

Controlar diários de classe;

Colaborar nas atividades recreativas dos alunos;

Colaborar em excursões e aulas campo;

Assistir e orientar os alunos no aspecto de disciplina, lazer, segurança, saúde, pontualidade e higiene, dentro das dependências escolares;

Auxiliar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

### **SOE**

Contribuir para o desenvolvimento de um processo educativo e formativo integral dos educandos, através do acompanhamento contínuo da vida escolar;

<p>Prestar assessoria pedagógica e psicológica à comunidade do Colégio de Aplicação, através de ações preventivas, de constantes demandas da comunidade escolar;</p> <p>Contribuir para o desenvolvimento de competências relacionadas à construção da cidadania, junto ao Corpo Discente;</p> <p>Favorecer condições para trocas de subsídios junto ao corpo docente, buscando contribuir para a prática pedagógica;</p> <p>Promover e mediar a integração escola-família, buscando a parceria nos encaminhamentos do processo educativo;</p> <p>Apresentar dados sobre o funcionamento do setor e outras informações que possam ser relevantes a comunidade escolar/acadêmica.</p>
<b>SOEP</b>
<p>Prestar apoio técnico ao Conselho Técnico-Administrativo (CTA) e assessoramento à Direção do colégio, às Coordenações de Ensino, às Áreas, aos Conselhos de Classe e aos professores;</p> <p>Auxiliar na organização das reuniões de pais e mestres e dos conselhos de classe;</p> <p>Atender às demandas das famílias, dos alunos, de outras instituições de ensino e do público em geral no que se refere ao funcionamento da escola;</p> <p>Desenvolver estudos e emissões de pareceres relacionados a solicitações de pesquisas e processos de intercâmbio (o setor orienta os estudantes sobre os procedimentos que envolvem o trancamento de matrícula bem como a equivalência das disciplinas);</p> <p>Acompanhar a execução e avaliação de planejamentos, programas, planos de ensino e experimentações pedagógicas;</p> <p>Participar das atividades de formação prática dos licenciandos (estagiários) na área de atuação;</p> <p>Participar em comissões de trabalho que envolve questões pedagógicas da escola, tais como: projeto pedagógico, projeto de implementação das séries iniciais do ensino fundamental, etc.</p>
<b>SOAE</b>
<p>Recepcionar os estagiários das licenciaturas e cursos diversos da UFPE e demais instituições de ensino superior;</p> <p>Atender e orientar os estagiários sobre a dinâmica institucional.</p>
<b>TESOURARIA</b>
<p>Colaborar na elaboração das propostas orçamentárias e planos de aplicação dos recursos do Colégio;</p> <p>Manter escrituradas as dotações consignadas ao Colégio e elaborar, quando for o caso, as respectivas</p>

prestações de contas;

Providenciar junto à Reitoria, as licitações necessárias, preparar empenhos e certificar a prestação de serviços e entrega de materiais;

Requisitar aos setores competentes da reitoria os materiais necessários às atividades do Colégio, manter o estoque e controlar a movimentação destes e demais materiais adquiridos pelo Colégio;

Providenciar e supervisionar as medidas de reparo, manutenção e controle das instalações, equipamentos e material permanente.

No que se refere às atribuições dos setores, os técnicos desenvolvem, sobretudo, ações administrativas, mas também operam em caráter pedagógico. Embora alguns exerçam suas funções com mais ênfase nesta dimensão, como o pedagogo e o técnico em assuntos educacionais, todos os técnicos têm a responsabilidade de atuar como educadores em suas ações no intuito de promover um ambiente propício para o desenvolvimento de todos os aspectos do humano. Diante disso, a ação educativa é um compromisso não apenas dos docentes, mas de todos os que fazem parte do Colégio de Aplicação.

### **6.3.3. Caracterização dos Licenciandos em Estágio no CAp UFPE**

Conhecer a dinâmica da formação inicial de docentes desenvolvida no CAp UFPE é de substancial valia para se compreender não só o perfil do estudante das licenciaturas que estagiam no Colégio, a sua formação acadêmica e necessidades formativas, mas também a própria política institucional relacionada à formação inicial de docentes na UFPE e o papel estratégico do CAp para a sua implementação. Nesse sentido, a caracterização dos licenciandos em estágio no CAp nos possibilita pensar diretrizes para ação institucional frente à formação docente no âmbito da educação superior na UFPE, no contexto do ensino, pesquisa e extensão, gerando subsídios para esse projeto pedagógico.

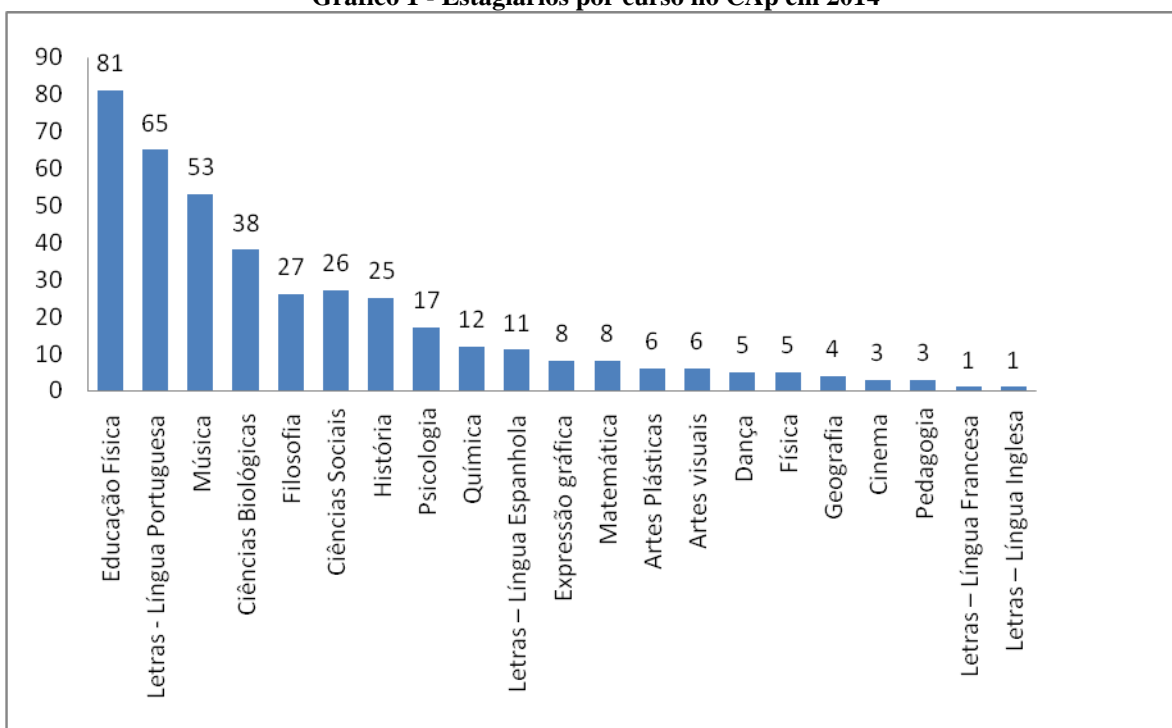
Conforme registros do Serviço de Orientação ao Estagiário (SOAE), o CAp UFPE recebeu, nos últimos 4 anos, em média, 300 estudantes de licenciatura/ano, atuando na formação inicial desses graduandos.

Em sua grande maioria, os alunos são oriundos da Universidade Federal de Pernambuco, mas também de há alguns originários de outras instituições parceiras como a Universidade

Federal Rural de Pernambuco, Universidade Católica de Pernambuco e Universidade de Pernambuco.

No que tange aos cursos de maior incidência de estudantes no CAp, temos, a título de amostragem, em 2014, considerando 405 estudantes inscritos, o gráfico:

**Gráfico 1 - Estagiários por curso no CAp em 2014**



Quanto às disciplinas da licenciatura às quais os estagiários se vinculam, estão às de Estágio (1 a 4), Prática de Ensino (1 e 2) e Didática; além disso, ainda há estagiários vinculados ao Programa de Incentivo à Docência - MEC, em Artes visuais, Ciências Biológicas, Dança, Educação Física, também atuando em projetos de ensino no CAp. Soma-se a esses dados, a inserção de alunos dos cursos de Psicologia e Cinema, que, embora não sendo licenciaturas, encontram no CAp-UFPE um espaço de formação no âmbito de suas práticas acadêmicas voltadas para a educação básica.

Os estagiários realizam estágios de observação (geral e específica) e regência, sendo o primeiro tipo o mais incidente nos últimos 4 anos no CAp. Na observação geral, os estudantes identificam e buscam refletir a respeito dos aspectos relativos ao funcionamento pedagógico e administrativo, imergindo no cotidiano da escola. Têm a oportunidade de observar faces do

planejamento da gestão, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, práticas avaliativas, diários de classe, Conselho Técnico-Administrativo, plano de aplicação de verbas públicas, biblioteca, atuação da equipe pedagógica e administrativa, merenda escolar, processo de escolha e distribuição de livros didáticos, Projeto Pedagógico, dentre outros. Realizam entrevistas com os sujeitos da comunidade escolar, visitam os recintos da escola, consultam os documentos disponíveis, participam de reuniões como observadores.

Já na observação específica, o licenciando irá acompanhar o professor regente da disciplina relacionada ao seu curso de licenciatura durante as aulas, analisando o processo de ensino-aprendizagem em vários anos/séries do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Nos seus estudos, o professor em formação refletirá a respeito de elementos como a elaboração do plano de curso e do plano de aula; a articulação entre teoria e prática; a clareza comunicativa para aprendizagem; a interação do professor com o grupo classe; a flexibilidade frente ao imprevisto; o uso dos materiais didáticos; o uso do tempo pedagógico, dentre outros. Nesse processo de acompanhamento, o estagiário poderá ser convidado à contribuir com a apresentação de conceitos científicos ou propostas metodológica; planejamento de aulas; elaboração e correção de avaliações.

Quanto à regência, os estagiários realizam o acompanhamento das atividades do professor na observação das aulas, auxiliando ao ser requisitado para apresentação de conceitos científico ou propostas metodológicas; planejamento de aulas, elaboração e correção de avaliações; auxílio à organização de atividades pedagógicas que envolvam conhecimentos como feiras de conhecimento ou festival de Artes ou Educação Física, encontros ou mostras pedagógicas. Além disso, tem como atividade de foco o planejamento de projeto de ensino e sua execução a partir da regência supervisionada de aulas elaboradas com base na realidade e necessidade do professor e alunos da escola.

No que concerne ao PIBID, os projetos envolvem tanto a observação como a regência, promovendo a inserção dos estudantes no contexto da educação básica para que desenvolvam experiências didático-pedagógicas com acompanhamento docente.

A fim de maior caracterizar o perfil do licenciando em estágio no CAp, aplicamos um questionário sócio-acadêmico a uma amostra de 48 estudantes que estagiaram no Colégio no ano letivo de 2014, cerca de 10% de um total 409 sujeitos. O questionário aplicado foi enviado por e-mail para os estudantes cadastrados no SOAE, tendo como critério a opção por perguntas de

cunho socioeconômico e acadêmico; o voluntarismo da participação dos licenciandos; e a guarda do anonimato.

A pesquisa mostra que, em sua grande maioria, os estudantes residem em Recife e região metropolitana. Os referidos alunos estão matriculados em cursos de licenciatura que possuem entre 4 e 5 anos de duração, estando há pelo menos 2 anos vivenciando a educação superior. No contexto da política de acesso de alunos à UFPE, indicam ainda que ingressaram na Universidade apenas por meio de vestibular, 85,7%, e, por ENEM, 12,5%.

Quando questionados sobre a manutenção econômica familiar, os estudantes apontaram:

**Tabela 14 - Principal mantenedor(a) de sua família**

<b>Mantenedor da família</b>	<b>Qt.</b>	<b>%</b>
<b>Pai</b>	20	41,66
<b>Mãe</b>	18	37,50
<b>O próprio</b>	6	12,50
<b>Cônjuge</b>	2	4,16
<b>Avô/Avó</b>	1	2,08
<b>Outra pessoa</b>	1	2,08
<b>Total</b>	48	100

Os genitores são os principais mantenedores da família dos estudantes em estágio no CAP, 79,16%. Em relação a tal dado destaca-se a figura feminina, 37,50% exercendo o papel de chefe da família nas casas desses estudantes. Também observa-se que em 12,5% dos casos, é o próprio licenciando que está incumbido do sustento familiar como o principal mantenedor, e infere-se, nesse caso, que há uma grande necessidade de se conciliar trabalho-universidade.

A respeito da renda mensal do grupo familiar, os dados indicam:

**Tabela 15 - Renda mensal do grupo familiar**

<b>Renda mensal</b>	<b>Qt.</b>	<b>%</b>
<b>Até 1 salário mínimo</b>	6	12,50
<b>Até 2 salários mínimos</b>	11	22,91
<b>Até 3 salários mínimos</b>	12	25,00
<b>Até 4 salários mínimos</b>	5	10,41
<b>Até 5 salários mínimos</b>	3	6,25
<b>Até 10 salários mínimos</b>	7	14,58
<b>Acima de 10 salários mínimos</b>	4	8,33
<b>Total</b>	48	100

Com base nas respostas dos licenciandos em estágio no CAP, verifica-se que 47,91%

desses participa de um grupo familiar cuja renda mensal não ultrapassa 3 salários mínimos; 31,24%, não ultrapassa 10 salários; e apenas 8,33%, atingem níveis superiores a 10 salários.

Em relação à participação no mercado de trabalho, 66,6% dos licenciandos afirmam não trabalhar, enquanto 33,3% já exercem profissão, sendo metade desses com vínculo empregatício. Em relação ao turno de trabalho temos:

**Tabela 16 - Turno de trabalho dos estagiários do CAp UFPE em 2014**

<b>Turno de trabalho</b>	<b>Qt.</b>	<b>%</b>
<b>Manhã e tarde</b>	5	31,25
<b>Tarde e noite</b>	4	25,00
<b>Manhã</b>	3	18,75
<b>Tarde</b>	2	12,50
<b>Manhã, Tarde, Noite</b>	1	6,25
<b>Manhã e noite</b>	1	6,25
<b>Total</b>	16	100

Os dados apresentados mostram que os estagiários precisam conciliar suas atividades acadêmicas, aulas na graduação e estágio no CAp UFPE, com as laborais. As aulas do CAp concentram-se no turno da manhã e tarde, turnos em que a maior parte dos licenciandos que trabalham também estão a exercer sua labuta, 62,5% e 75%, respectivamente. Isso sugere que os estudantes têm que realizar ajuste para compatibilizar suas atividades com as do curso de licenciatura, o que nem sempre é possível, levando-os a algumas desistências de cadeiras, por exemplo, para não haver prejuízos na sua subsistência. Quanto à participação em programas de assistência estudantil institucional, verifica-se:

**Tabela 17 - Participação em Programa de Assistência ao Estudante nos últimos 6 meses**

<b>Programa de Assistência Estudantil</b>	<b>Qt.</b>	<b>%</b>
<b>Não participo/ Não participei</b>	31	64,58
<b>Bolsa permanência</b>	6	12,50
<b>Assistência à alimentação, Bolsa Permanência</b>	3	6,25
<b>Assistência à alimentação, Bolsa Permanência, Transporte</b>	3	6,25
<b>Assistência à alimentação, Assistência à moradia, Atendimento Psicológico, Bolsa Permanência</b>	2	4,16
<b>Assistência à alimentação, Bolsa Permanência, Transporte</b>	1	2,08
<b>Assistência à moradia, Bolsa Permanência</b>	1	2,08
<b>Outra forma de assistência</b>	1	2,08
<b>Total</b>	48	100

Dentre os 17 alunos que participam de Programas de Assistência Estudantil, observa-se que 58,8% recorrem a mais de um programa assistencial. Entre tais estudantes, os programas



mais acessados são: bolsa permanência, 94,1%; assistência à alimentação, 52,9%; e assistência a transporte, 23,5%. Além dos programas assistenciais, os licenciandos desenvolvem atividades acadêmicas remuneradas para ajudar na sua subsistência, especialmente quanto aos estudos:

**Tabela 18 - Desenvolve atividade acadêmica remunerada atualmente**

<b>Atividade Acadêmica</b>	<b>Qt.</b>	<b>%</b>
<b>Nenhuma</b>	24	50,00
<b>Pesquisa</b>	9	18,75
<b>Monitoria</b>	4	8,33
<b>PET (Programa de Educação Tutorial)</b>	3	6,25
<b>Estágio</b>	3	6,25
<b>PIBID</b>	3	6,25
<b>Extensão</b>	2	4,16
<b>Total</b>	48	100

Os dados apontam que 50% dos estudantes desenvolvem, no momento da pesquisa, atividade acadêmica remunerada. É válido ressaltar que entre os 16 estudantes que trabalham, 8 também acumulam esse tipo de atividade. A pesquisa é a atividade de maior recorrência, seguida da monitoria. Os dados apresentados apontam também que além do trabalho remunerado, as bolsas acadêmicas são opções para geração de renda e subsistência do estagiário, diante de um quadro em que as condições econômicas dos estudantes estão estimadas, na sua maioria, em rendas familiares entre 1 e 3 salários mínimos; por seu turno, a política de assistência estudantil de caráter acadêmico, oferta ao estudante a participação remunerada em atividades que extrapolam a sala de aula, permitindo-lhes experiências como a pesquisa, monitoria e extensão, por exemplo, ampliando as condições formativas desses alunos na área da Educação.

Analisando aspectos acadêmicos que permeiam o universo familiar dos estudantes em estágio no CAp, no que tange ao grau de escolaridade dos genitores, observa-se:

**Tabela 19 - Grau de escolaridade do genitor ou da pessoa que criou o licenciando como tal**

<b>Grau de Escolaridade</b>	<b>Mãe (ou da pessoa que o criou como mãe)</b>		<b>Pai (ou da pessoa que o criou como pai)</b>	
	<b>Qt.</b>	<b>%</b>	<b>Qt.</b>	<b>%</b>
<b>Não teve mãe ou pessoa que exerceu tal papel na criação</b>	1	2,08	1	2,08
<b>Sem instrução, não alfabetizado</b>	2	4,16	3	6,25
<b>1º segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª) – INCOMPLETO</b>	2	4,16	4	8,33
<b>1º segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª) –</b>	2	4,16	4	8,33

<b>COMPLETO</b>				
2º segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª) – INCOMPLETO	2	4,16	7	14,58
2º segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª) – COMPLETO	2	4,16	3	6,25
Ensino Médio (antigo 2º grau) – INCOMPLETO	1	2,08	0	0
Ensino Médio (antigo 2º grau) – COMPLETO	15	31,25	15	31,25
Ensino superior – INCOMPLETO	4	8,33	1	2,08
Ensino Superior – COMPLETO	7	14,58	6	12,50
Especialização, Mestrado ou Doutorado	7	14,58	3	6,25
Não respondeu	3	6,25	0	0
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

No que se refere à educação formal dos genitores, os dados mostram que a maior parcela dos pais dos estagiários do CAp possui o ensino fundamental incompleto, seguido de um grupo relativamente equivalente com ensino médio completo. Apontam também que, em geral, o pai apresenta maior escolaridade que a mãe, contudo, no que tange à graduação e pós-graduação a genitora o supera. Nota-se que, no fator escolaridade, mais de 50% dos estagiários, hoje, possuem um grau de formação igual ou superior ao dos seus pais, o que revela aspectos da própria política pública de Educação brasileira: democratização do acesso, políticas de permanência, dentre outros.

No que concerne ao tipo de ensino médio cursado, os estudantes da graduação apontam que participaram do ensino médio “padrão”, 87,5%; enquanto apenas 8,33% formaram-se em nível técnico; 2,08%, no ensino médio integral e o mesmo número, em magistério. No que se refere à escola em que esses alunos cursaram seu Ensino Médio, tem-se:

**Tabela 20 - Escola em que cursou o Ensino Médio**

<b>Escola em que cursou o EM</b>	<b>Qt.</b>	<b>%</b>
Somente escola pública	22	45,83
Somente escola particular	21	43,75
Maior parte escola pública	4	8,33
Maior parte escola particular	1	2,08
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

Os dados apontam que embora o acesso à escola pública tenha apresentado percentuais superiores aos dos à escola particular, as diferenças não são exorbitantes, existindo relativo equilíbrio quanto ao tipo de escola cursada pelos estagiários do CAp, tanto públicas quanto particulares. Dado adicional indica que dentre os alunos que frequentaram a escola particular, 59,1% afirmam ter se utilizado de bolsa de estudo para tal, o que dá indícios da sua condição

econômica.

No que tange ao turno em que cursam as disciplinas da graduação, tem-se:

**Tabela 21 - Turno em que está frequentando a maior parte das disciplinas**

<b>Turno</b>	<b>Qt.</b>	<b>%</b>
Matutino	17	35,41
Noturno	12	25,00
Vespertino	8	16,66
Integral	6	12,50
Matutino e noturno	2	4,16
Vespertino e noturno	2	4,16
Matutino e vespertino	1	2,08
Total	48	100

Os percentuais apresentados na Tabela 21 mostram que os turnos matutino e noturno são os de maior frequência no curso das disciplinas pelos alunos em estágio no CAp UFPE. Dessa feita, sugerem que o turno mais disponível para se estagiar seria o vespertino, isso quando o estágio não se encontrar integrado ao horário específico de uma disciplina, como Estágio ou Prática de ensino. Além do curso a disciplinas e o processo de estágio, os licenciandos indicam a participação em programas acadêmicos durante o curso:

**Tabela 22 - Participação em Programas Acadêmicos<sup>23</sup> durante o curso**

<b>Programa</b>	<b>Qt.</b>	<b>%</b>
PET	13	27,08
PIBIC	12	25,00
PIBID	12	25,00
PIBEX	6	12,50
Não participaram	5	10,41
Total	48	100

Ensino, pesquisa e extensão, nos seus programas institucionais, estão na pauta das atividades dos licenciandos que estagiam no CAp UFPE. Apenas 10,5% dos entrevistados afirmam não haver participado de programas de incentivo à docência, pesquisa ou extensão em desenvolvimento na Universidade. No que concerne às pretensões dos estudantes logo após se formar, observa-se:

<sup>23</sup> PET – Programa de Educação Tutorial; PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica; PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; PIBEX - Programa Institucional de Bolsas de Extensão.

**Tabela 23 - Pretensões logo após se formar**

<b>Pretensões</b>	<b>Qt.</b>	<b>%</b>
Trabalhar e estudar	29	60,41
Continuar estudando	12	25,00
Trabalhar	5	10,41
Não sei	2	4,16
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

Dentre os estudantes que apontaram ter a pretensão de trabalhar, 67,6% imagina-se trabalhando exclusivamente na área em que se graduou. Em relação àqueles que desejam continuar os estudos, 73,1% almejam fazer pós-graduação (*stricto sensu* - mestrado/doutorado); 17%, pós-graduação (*lato-sensu* - especialização/residência); enquanto 9,9%, outra habilitação dentro do mesmo curso.

É importante mencionar que para esses futuros professores, em formação inicial, o estágio no CAP UFPE tem apresentado uma contribuição significativa para sua formação profissional: 97,9% desses relatam que a experiência vivenciada no campo foi positiva, desafiadora e enriquecedora. Dentre os aspectos edificantes dessa fase de formação, os licenciandos destacam principalmente:

- a percepção de uma prática pedagógica diferenciada e qualificada;
- a possibilidade de se vivenciar a articulação teoria-prática de forma autônoma, responsável e amparada pelos profissionais da escola;
- a excelência do corpo docente como referencial profissional;
- o contato mais estreito com professores e alunos da educação básica;
- as descobertas sobre a vida profissional futura, confirmando a sua pretensão em ser professor.

No que se refere ao aspecto prática pedagógica, os estudantes apontam que, de um modo geral, o estágio no CAP contribuiu para entender a prática docente numa “visão construtivista e interacionista”. Também revelou na prática um outro olhar sobre o ensino, que “deve ser pensado a partir do aluno”. A contextualização dos conhecimentos, o estímulo à participação espontânea e ativa dos educandos, a postura dialógica do professor foram elementos ressaltados como parte de uma ação docente “transformadora e revolucionária”. Por fim, apontam ainda que a referência do CAP os auxilia a buscar a melhor metodologia para atingir os objetivos estabelecidos em sala de aula.

Já no que tange à articulação teoria-prática, segundo os licenciandos, o CAp, inserido no âmbito da universidade, possibilita a quem estagia em suas dependências uma formação processual; na instituição, há a possibilidade de se aplicar o que se estuda na universidade de maneira mais integral e autônoma, e ao mesmo tempo com grande amparo pedagógico de professores capacitados. Nesse espaço, os estagiários destacam que além de observar a prática docente, também têm a oportunidade de elaborar projeto didático e ministrar as aulas, participar dos conselhos de classe, construir projetos para eventos científicos ou culturais. Para os estudantes, essa gama de ações oferece segurança para exercer a formação e a profissão docente em outras realidades e contextos.

É importante ressaltar que, nos discursos dos estagiários do CAp, várias críticas à escola pública no Brasil estão presentes: os estudantes percebem que o CAp UFPE é um colégio de referência, com profissionais qualificados academicamente e comprometidos com seu trabalho formativo, com boas condições de trabalho e com ensino de qualidade, realidade não encontrada na maioria das escolas públicas brasileiras.

Diante do exposto, algumas reflexões podem ser consideradas:

- Os dados apresentados mostram que a capacidade de inserção no CAp de estagiários em licenciatura e demais cursos da UFPE é maior que a de recepção atual. Segundo estimativa do SOAE, aproximadamente 1/3 da capacidade máxima de vagas está sendo preenchida, no momento, além de haver um número grande de estagiários de dados cursos de licenciatura, frente a um pequeno ou ausente de outros. Nesse caso, o Colégio tem o desafio de pensar formas de se ampliar o estágio curricular, reforçando o contato e a divulgação do CAp como espaço institucional prioritário para a formação docente inicial na UFPE. A necessidade de se estreitar o diálogo do CAp com a Coordenação das Licenciaturas, com os professores de Estágio e de Prática de Ensino a fim de resgatar a presença mais substancial dos estudantes da própria UFPE no estágio no CAp parece singular. Além disso, um estudo de compatibilidade e oferta dos horários do CAp com os do trabalho dos estagiários, turnos de estudo das disciplinas e atividades acadêmicas remuneradas poderia traçar um panorama mais claro das possibilidades de se melhor receber tais estudantes no Colégio.

- Por seu turno, é fato que o CAp UFPE não é suficiente para acolher todos os estagiários da Universidade. Assim, diante da não possibilidade de se gerar vagas para todos os estagiários

da UFPE, como formular uma política institucional de coordenação de estágios junto a demais escolas da educação básica, inclusive atuando na formação continuada do professor supervisor parece ser uma questão urgente de se propor como meta institucional.

Finalmente, enquanto campo de estágio para os estudantes das diversas licenciaturas, o CAp UFPE pretende contribuir com a formação inicial dos professores especialmente no processo de articulação teoria – prática dirigido à atuação no campo da Educação Básica; também visa a ampliar a qualidade da formação desses futuros profissionais, promovendo ações de estudo, pesquisa, reflexão e ação no cotidiano da escola, oportunizadas pelas experiências teórico-metodológicas, muitas de caráter experimental, no campo do ensino-aprendizagem.

#### **6.3.4. Perfil Socioeconômico e Cultural do Corpo Discente do CAp-UFPE**

Com o objetivo de traçar um perfil socioeconômico e cultural da comunidade discente do Colégio de Aplicação da UFPE foi elaborado um questionário e realizada uma pesquisa durante o período de matrícula de 2012 a 2014. Num universo de 420 alunos, sendo 240 do Ensino Fundamental, 5º ao 9º ano, e 180 do Ensino Médio, 1ª a 3ª série, foram realizadas entrevistas com 145 estudantes, tendo como percentual de amostra 34,5% dos alunos matriculados na escola. Os principais itens pesquisados foram:

- Escolas de origem
- Participação em curso preparatório para acessar o CAp
- Transporte utilizado para chegar à escola
- Escolaridade de pai e mãe
- Apoio para reforço dos estudos
- Estrutura usada para o estudo
- Situação profissional do pai e da mãe
- Participação em programa social do governo
- Formas de lazer da família

Esses itens são relevantes subsídios para o entendimento da condição sociocultural e econômica de estudantes e poderão servir de apoio para a definição de pontos importantes do Projeto Pedagógico do Colégio. O conhecimento dos aspectos intervenientes na vida e rotina dessa parcela da comunidade escolar, bem como na sua relação familiar pode oferecer dados

para se pensar estratégias de atuação pedagógica dirigidas ao processo de construção da escolarização desses. A seguir apresentamos uma breve análise dos dados obtidos com o documento “Levantamento do perfil dos alunos do CAp/UFPE”, iniciando com a escola de origem e a realização de cursos preparatórios para ingresso ao CAp:

**Tabela 24: Escola de origem**

<b>TIPO DE ESCOLA</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>PERCENTUAL</b>
Pública	0	---
Particular	144	99,3%
Outro* - Particular com bolsa	1	0,68%
<b>Total</b>	<b>145</b>	<b>100%</b>

**Tabela 25: Alunos que Frequentaram Curso Preparatório**

<b>FREQUENCIA</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>PERCENTUAL</b>
Sim	107	73,7%
Não	28	19,3%
Não respondeu	10	6,89%
<b>Total</b>	<b>145</b>	<b>100%</b>

Em relação à escola de origem, a Tabela 24 mostra que a maior parte de alunos do CAp UFPE vem de escolas privadas, com 100%, observando que nesse universo apenas um aluno apresenta-se como bolsista da escola particular onde estudou. Na Tabela 25, percebe-se que, em sua maioria, os alunos realizaram cursos preparatórios, 73,7%, para se preparar para o ingresso no Colégio, já que tiveram que realizar provas e ser bem colocados nessa avaliação classificatória para o acesso ao CAp. A pesquisa indica que por volta de 19% dos alunos que entram no CAp não fazem esses tipos de cursos. No que se refere às formas de condução dos alunos à escola, temos:

**Tabela 26: Transporte Utilizado pelos Alunos**

<b>TIPO DE TRANSPORTE</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>PERCENTUAL</b>
Carro	61	40,3%
Transporte coletivo	55	36,4%
Transporte escolar	26	17,2%
Carona	4	2,64%
À pé	3	1,98%
Outros	2	1,32%

\*Nessa questão os entrevistados poderiam marcar mais de uma opção.

Na Tabela 26, nota-se que boa parte dos alunos utiliza o carro particular e o transporte

escolar para ir à escola. Observa-se também que muitos deles intercalam essas formas de condução ao transporte coletivo, principalmente os estudantes mais velhos os quais chegam à escola de transporte escolar ou de carro e voltam para casa de coletivo. O transporte escolar é bem mais utilizado por alunos mais novos. Poucos utilizam a carona ou vem a pé para a escola, ficando esse último item restrito àqueles que moram próximo do CAp. No que tange à escolaridade dos genitores/responsáveis, identifica-se:

**Tabela 27: Escolaridade da Mãe**

<b>ESCOLARIDADE</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>PERCENTUAL</b>
Fundamental incompleto	1	1,69%
Fundamental completo	0	---
Médio incompleto	4	2,75%
Médio completo	31	21,3%
Superior incompleto	10	6,89%
Superior completo	45	31,0%
Pós-graduação	54	37,2%
Outro	0	---

**Tabela 28: Escolaridade do Pai**

<b>ESCOLARIDADE</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>PERCENTUAL</b>
Fundamental incompleto	1	1,69%
Fundamental completo	1	1,69%
Médio incompleto	5	3,44%
Médio completo	23	15,8%
Superior incompleto	19	13,1%
Superior completo	58	40,0%
Pós-graduação	35	24,1%
Outro	1	1,69%

Na comparação das tabelas “Escolaridade da Mãe” e “Escolaridade do Pai”, percebe-se que as mães têm um pouco mais de escolaridade que os pais, um número equivalente ao de 100 mulheres possui ensino superior ou pós-graduação enquanto o dos homens é 93. Porém o que se destaca é que, entre as mães, a pós-graduação é um nível de ensino mais recorrente, já entre os pais, o que se destaca é o ensino superior. Os dados mostram que mais de 60% dos pais dos alunos do CAp UFPE possuem nível superior completo, o que indica um alto nível de escolaridade da família e, conseqüentemente, sugere que essa valoriza o estudo como parte importante da formação intelectual, bem como tem condições de orientar e apoiar os seus filhos no percurso acadêmico:



**Tabela 29: Suporte no Estudo**

<b>SUPOORTE</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>PERCENTUAL</b>
Mãe	105	26,3%
Pai	80	20,1%
Irmãos	33	8,29%
Amigos	45	11,3%
Professor particular	22	5,52%
Internet	100	25,1%
Outros	13	3,26%

\*Nessa questão os entrevistados poderiam marcar mais de uma opção.

Na Tabela 29, observa-se que os alunos recorrem muito mais aos pais ou amigos para angariar ajuda nos estudos extraclasse. Os estudantes mais novos têm a tendência a procurar os pais e familiares para apoio escolar, já os mais velhos procuram os amigos, ou usam autonomamente a internet como fonte de estudo. Uma pequena parcela é assessorada por professores particulares. Conclui-se que como passar dos anos os estudantes vão se tornando mais independentes, e aos poucos dispensando a ajuda da família ou de terceiros na construção do conhecimento acadêmico. No que se refere ao ambiente de estudo, verifica-se:

**Tabela 30: Ambiente de Estudo para o Aluno em Casa**

<b>ASPECTOS VERIFICADOS</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>PERCENTUAL</b>
Iluminação	143	98,62
Espaço	143	98,62
Acesso à internet	140	96,55
Acesso a livros	139	95,86
Bancada	124	85,51

\*Nessa questão os entrevistados poderiam marcar mais de uma opção.

Nas residências, as famílias parecem investir no ambiente de estudo como forma de favorecer a aprendizagem, além do acompanhamento pessoal à realização das tarefas escolares. Observa-se que as famílias se preocupam com esse fator que é extremamente importante para o bom desenvolvimento escolar dos estudantes. Itens referentes a boa iluminação, espaço adequado, acesso à internet e livros para estudos são bem valorizados e possuem o maior número de indicações na pesquisa. Já o item relacionado à bancada confortável, embora tenha sido menos recorrente, ainda é indicado por 124 famílias no total de 145 pesquisadas, o que extrapola os 85%. Percebe-se, com base nos dados, o desejo dos pais em proporcionar conforto aos filhos para que possam melhor preparar-se para as tarefas escolares. A providência desses itens de ambientação para os estudos pela família reflete não só o grau de escolaridade dos

pais/responsáveis, como também as condições econômicas desses para tal. Nesse contexto, no que diz respeito à situação profissional dos pais/responsáveis, observa-se:

**Tabela 31: Situação Profissional da Mãe**

<b>PROFISSÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>PERCENTUAL</b>
Desempregada	18	12,4%
Carteira assinada	36	24,8%
Trabalho informal	1	1,69%
Trabalho autônomo	17	11,7%
Profissional liberal	10	6,89%
Servidora público	49	33,7%
Aposentada	0	---
Outro	14	9,65%

**Tabela 32: Situação Profissional do Pai**

<b>PROFISSÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>PERCENTUAL</b>
Desempregado	2	1,37%
Carteira assinada	39	26,8%
Trabalho informal	2	1,37%
Trabalho autônomo	16	4,13%
Profissional liberal	14	9,65%
Servidor público	38	26,2%
Aposentado	4	2,75%
Outro	13	8,96%

As duas últimas tabelas indicam que, em relação à situação profissional, os pais dos alunos do CAp UFPE, em sua maioria, são servidores públicos, seja federal, estadual ou municipal, excedendo aos 30% por categoria. Uma outra grande parcela, também excedendo aos 30%, trabalha em empresas com carteira assinada. O menor índice de desemprego é de 1,37%, no âmbito da situação profissional do pai, dentro da média nacional<sup>24</sup>, e o maior índice está entre as mulheres. Em relação à participação em programas sociais, as famílias dos estudantes do CAp, encontram-se assim:

**Tabela 33: Participação em programas sociais**

<b>PARTICIPAÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>PERCENTUAL</b>
Não	142	97,9%
Sim	3	2,06%

<sup>24</sup> Segundo dados do IBGE, em setembro de 2014, a taxa de desemprego nacional apresentou índices próximos a 5,4%.

Na Tabela 33, observa-se que a maior parte da família dos alunos afirma não participar de programas sociais do governo, instrumentos que identificam e caracterizam famílias de baixa renda no país: renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa, ou renda mensal total de até três salários mínimos<sup>25</sup>. Programas como Bolsa Família, Leve-leite, Bom prato, Tarifa Social de Energia não fazem parte das necessidades dessa comunidade, o que sugere que a realidade econômica de vulnerabilidade social é distante desse grupo. Nesse contexto socioeconômico, as formas de lazer dos estudantes, apresentam-se conforme gráfico adiante:

**Tabela 34: Lazer da Família**

<b>LAZER</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>PERCENTUAL</b>
Restaurantes e afins	131	89,65
Cinema/Teatro	119	82,06
Praia/Piscina	115	79,31
Viagens	96	66,20
Hotel/Clube/Parque	67	46,20

\*Nessa questão os entrevistados poderiam marcar mais de uma opção.

Na tabela que se refere às formas de lazer dos estudantes, identifica-se que restaurantes, cinema, teatro, praia e piscinas são os itens mais utilizados pelas famílias para proporcionar momentos de entretenimento e descanso. Com relação às viagens, observa-se que são menos utilizadas na rotina da família, embora sazonalmente presente. Um dado a se analisar é o referente aos passeios em parques e clubes, os quais parecem ser realizados com menor frequência por essas famílias, menos de 50%, as quais aderem mais a visitas aos grandes centros comerciais da cidade, especialmente, para ida ao cinema.

Diante do exposto, fica claro que a nossa clientela é composta por alunos de classe média ou média alta, com grande parte advinda de escolas particulares e também que a maioria faz curso preparatório para ingressar no CAP. A maioria dos pais tem curso superior, muitos são funcionários públicos ou trabalham em funções de alto nível em empresas particulares, ou ainda são profissionais liberais. Além disso, possuem boa infraestrutura para um bom desenvolvimento escolar com espaço definido para estudos em suas casas e também apoio da família no que se refere ao auxílio nos estudos.

<sup>25</sup> Informações disponíveis em <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/cadastrounico>.

### **6.3.5. Perfil do Egresso do CAp-UFPE em 2015**

O aluno formado pela Universidade Federal de Pernambuco - Colégio de Aplicação, ao término do seu ensino médio deverá possuir um conjunto de conhecimentos que o auxiliem ao exercício da cidadania de forma ética e política, incluindo especialmente uma preparação acadêmica para galgar novos espaços educativos que os levarão à consistente formação profissional.

Esse aluno deverá, ao final da educação básica:

- Ter aprofundado os conhecimentos construídos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos acadêmicos;
- Compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino das disciplinas experienciadas, tendo uma visão interdisciplinar do contexto em que vive, centrada no mundo histórico atual.
- Estar apto para o efetivo exercício da cidadania;
- Ter disposição para continuar aprendendo;
- Adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;
- Ter se aprimorado quanto à formação ética e ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, buscando a superação das formas de exclusão e a construção de espaços que garantam relações sociais emancipatórias.
- Estar apto a pesquisar, diagnosticar, propor intervenções em diferentes situações.

Com essas expectativas, os alunos concluintes do ensino médio, na sua maioria ingressam na educação superior a fim de consolidar uma carreira profissional, analisada e projetada durante a educação básica: dos 58 alunos matriculados e concluintes do ensino médio de 2015, apenas um aluno não realizou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Dentre os estudantes que se submeteram ao ENEM, em torno de 95% foram aprovados no referido exame. Dentre esses, 88% conseguiram vagas para estudo em universidades públicas, sendo 63,2% pelo sistema de cotas para alunos de escola pública e 36,8% por ampla concorrência.

Os cursos de graduação escolhidos pelos alunos do CAp abarcam diversas áreas do conhecimento, dentre as quais citamos: Administração, Arquitetura, Artes Plásticas,

Biomedicina, Ciência da computação, Ciências Contábeis, Design, Direito, Economia, Engenharia, Engenharia da computação, Engenharia de produção, EsPCEX, Física (Bacharelado), Jornalismo, Letras – Inglês, Medicina, Publicidade, Rádio, TV e internet, Relações Internacionais e Sistemas de informação. Os cursos mais selecionados foram o de Direito, 24%, e o de Medicina, 14,8%.

Como perspectiva futura, os egressos do Colégio de Aplicação visam a consolidar, nos cursos de graduação, a sua condição cidadã, propondo-se a desenvolver capacidade de atuação nas diversas circunstâncias da vida profissional, preparando-se com responsabilidade e autonomia para a atuação necessária ao exercício profissional.

#### **6.4. Relação Escola-Família: mediação e compromisso com a formação para a cidadania**

Pensar a relação escola-família na atualidade constitui-se um imperativo e um desafio para professores, educadores, pais e responsáveis envolvidos com a tarefa da educação. Essa afirmação nos remete a uma breve reflexão acerca da importância e relevância desses espaços no processo educativo de crianças, adolescentes e até adultos, entendendo-os como contextos educacionais.

Para Bronfenbrenner (*apud* Cool, Marchesi e Palácios, 2004), os ambientes de desenvolvimento humanos são analisados, na grande maioria das vezes, considerando-se basicamente as dimensões individuais em detrimento dos fatores ambientais, e, particularmente, das pessoas inseridas no mesmo. Para ele, o desenvolvimento potencial de um contexto educacional depende do apoio de terceiros às atividades desenvolvidas com a criança, sendo também incrementado em função dos vínculos que se podem estabelecer com outros ambientes.

Desse modo entendido, escola e família constituem-se em contextos educacionais de extrema relevância estando mutuamente relacionados. A família possibilita o desenvolvimento e a aquisição de vivências bastante significativas, mas não apenas, nos primeiros anos de vida da criança. São visíveis, porém, as transformações pelas quais a família vem passando ao longo dos últimos anos, particularmente com o advento do século XXI. A revolução nos costumes e vivência da sexualidade desencadeada na segunda metade do século XX, o processo de globalização, as políticas econômicas nos países mais desenvolvidos, os conflitos religiosos, a exacerbação da violência e do terrorismo mundial, têm interferido na dinâmica e na estrutura da

família<sup>26</sup>.

Na família, a criança descobre um mundo de relações que mediadas pela linguagem, vão lhe possibilitando atribuir e dar significados às suas experiências. Sorrir, chorar, brincar, ser acolhida e mobilizar atenções são vivências que permitem a construção de sua imagem como ser social e individual. Através do contato com os parentes e/ou cuidadores mais próximos, passa a identificar a si mesma e a outros como pessoas diferentes, mas semelhantes e unidas por valores, princípios, normas e hábitos que se impõem de modo sistemático e contínuo.

Na escola a criança amplia seu universo dando-se conta que existem outros modos de se relacionar e de tarefas a desempenhar que são diferentes das que costuma realizar em casa. Passando a ser introduzida num universo de leitura, escrita e de sistemas numéricos de modo mais sistemático e operativo (no sentido de vinculado a uma tarefa, segundo Pichon Rivière, 2005).

Embora ocorra aprendizagem em ambos os espaços, as atividades que caracterizam cada um deles configuram-se diferentes. Se em casa, na família, a criança tende a aprender de um modo mais natural e em contextos reais em que as atividades parecem ter maior utilidade e funcionalidade, na escola predomina certa formalidade em que, muitas vezes, questiona-se sobre o uso de determinados conteúdos: para que serve isso? que vou fazer com aquilo?

Guardada as devidas diferenças, porém, família e escola acabam representando espaços em que ocorrem processos de aprendizagem, caracterizando-se assim como uma “comunidade de prática” (COOL, MARCHESI e PALÁCIOS 2004), cabendo a cada espaço assumir o que lhe compete no âmbito educacional. A aprendizagem fica, pois, entendida como um processo de transformação da participação na comunidade e a compreensão das atividades de que participa nos distintos *espaços* formativos.

A expectativa da família em relação à escola é que ela sirva de base para o desenvolvimento e crescimento da criança num futuro, em que esta será “alguém na vida”. A escola tem assim a função de promover condições de progresso social e econômico de seus educandos.

Escola e família são ambientes diferentes de ensino e aprendizagem que têm sido

---

<sup>26</sup> Na atualidade, novas configurações familiares têm surgido em que predomina um modelo monoparental em sua grande maioria chefiadas por mulheres, um crescente número de avós que assumem a educação de seus netos, por diferentes motivos, a ausência gritante do pai ou referente masculino no contexto familiar, além da possibilidade de adoção/criação de uma criança por um casal homoafetivo, dentre outras possibilidades de organização do grupo familiar.

chamados a se entender. Assim, numa tentativa de diminuir dificuldades e enfrentar o desafio no processo de educação integral de crianças e adolescentes, o Estado brasileiro vem sinalizando, através de alguns textos legislativos, sua preocupação em unir família e escola numa tarefa conjunta em prol da educação na infância e adolescência, seja reafirmando o dever da família com o processo de escolarização, seja destacando a importância de sua presença no ambiente escolar.

De acordo com as prerrogativas da Constituição de 1988 (BRASIL, 2014) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar à criança, direitos referentes à vida, saúde, alimentação, à educação, lazer, esporte, estando os pais obrigados a matricular seus filhos na rede regular de ensino a partir dos 4 anos de idade<sup>27</sup>. Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9694/96), determina que a educação é dever do Estado e da Família, tendo a finalidade de desenvolver plenamente o educando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. E, ainda, o Plano Nacional de Educação (DOURADO, 2011) define como uma de suas diretrizes a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar (compostos também pela família).

Todavia, essa não é uma tarefa fácil considerando os limites de ação e intervenção de pais e professores, ainda que juntos num mesmo espaço. Assim, o interesse e o objetivo maior da escola e da família devem ser a formação integral de crianças e adolescentes em seus aspectos cognitivos, afetivos, psicossociais, entendendo-os como sujeitos plenos de direitos, inseridos num contexto histórico-cultural onde deverão construir-se como cidadãos e cidadãs.

Entre os desafios para a escola e a família, neste século XXI, estão o “aprender a ser” e o “aprender a conviver” (viver com, viver junto), associando-se as noções de cidadania às de sociedade democrática, em que se torna imprescindível pensar no outro, no coletivo e no individual. Nessa direção, a formação da personalidade madura deverá ser resultado tanto do fortalecimento da autonomia como da construção de uma alteridade solidária, processo esse vivido em contextos educativos, dentre eles escola e família, que se constituem fonte do capital humano, cultural e social, simultaneamente.

Observamos, assim, que o estreitamento da relação Escola-Família no sentido de uma

---

<sup>27</sup> Conforme Arts. 4º e 6º da Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

parceria a ser consolidada processual e sistematicamente, fundamenta-se na intenção formativa que caracterizam as referidas instâncias de ensino e aprendizagens, assumindo, todavia, no contexto escolar, o direcionamento proposto no/pelo projeto pedagógico da escola.

Desse modo, sob a perspectiva de pais e alunos, a relação CAP-Família caracteriza-se pela cordialidade, respeito, clareza, abertura e diálogo, ficando evidente que inquietações, expectativas e críticas também são sinalizadas, conforme relatos abaixo:

- **Sobre o acesso dos pais à escola:**

*“O CAP dá aos pais toda a abertura para buscar informações e procura atender e solucionar os problemas. O que precisa na realidade é os pais terem maior interesse em estreitar o relacionamento com o colégio.” (Pais)*

*“O CAP deve se aproximar das famílias, estimulando a integração entre pais, professores e direção, pois confiantes no trabalho exercido pela escola resultam num bom relacionamento com a instituição”. (3ª EM)*

- **Sobre a participação dos pais na escola:**

*“O CAP tem uma relação boa com as famílias, no entanto, observamos que em alguns momentos as famílias se omitem na participação de decisões importantes para a melhoria da escola dos nossos filhos.” (Pais)*

*“O CAP deve colocar a família a par da situação de seus filhos e procurar sempre tentar integrá-los aos eventos sociais. É porque a família não é incluída nem participa muito das coisas do colégio, mas também entendo que não depende só da escola”. (Grêmios)*

- **Sobre o acompanhamento escolar dos filhos/alunos:**

*“Sinto a necessidade de um maior estreitamento no acompanhamento escolar do meu filho.” (Pais)*

*“Os pais devem estar sempre atentos com o colégio em relação ao rendimento e comportamento dos seus filhos, assim como a escola deve se preocupar em dar retorno aos pais”. (1ª EM).*

*“Poderia utilizar mais os recursos da tecnologia para facilitar a comunicação/divulgação do desempenho acadêmico dos alunos e mais assiduidade dos professores nas reuniões do conselho dos pais” (Pais).*

Sem negar a existência de conflitos, tensões e dificuldades no cotidiano da relação Escola-Família, chama atenção o posicionamento de alunos e pais/responsáveis quanto ao interesse em pontuar e sugerir encaminhamentos para alguns aspectos que precisam ser redefinidos na escola. Dentre esses aspectos foram pontuados: a comunicação, uma maior



integração entre os segmentos escolares, melhora na sistematização das reuniões de Pais e Mestres (dia, horário, formato da reunião, contato efetivo com os professores, etc.), presença significativa e participação dos pais em eventos e reuniões, esclarecimentos quanto ao sistema de avaliação da aprendizagem e quanto ao projeto pedagógico da escola.

Especificamente, no que se refere à forma como ocorre a comunicação na escola, os segmentos assim se posicionam:

*“O repasse de informações pela gestão, professores e SOE deve ser mais rápido, quando algo fora do normal acontece com o aluno a fim de que os pais possam atuar de forma também mais rápida e efetiva” (Pais)*

*“Algumas condições, como a não disponibilidade de tempo nas aulas para que sejam dadas as informações, dificultam o processo”. (Aluno/Grêmio)*

*“Ela deve se dar de forma clara, rápida, pois algumas vezes quando tomamos conhecimento dos fatos/eventos eles já ocorreram.” (Técnico)*

*“Muitas vezes são colocados avisos nos murais do colégio e a grande maioria dos alunos não vê, apenas depois ficam sabendo por outros alunos. Alguns avisos postados no facebook dificultam também para as pessoas que não possuem contas na rede social” (8º EF)*

*“Importante melhorar a comunicação de forma geral: entre as áreas, por meio dos eletrônicos, entre os professores, entre professores e setores” (Docente).*

Os aspectos aqui indicativos do como está estabelecida a relação Escola-Família no CAP, além do como esta pode vir a ser, considerando ser o crescimento e a transformação das pessoas e contextos uma meta formativa, sugerem que vivemos um processo contínuo e ininterrupto sobre o qual somos convidados a ampliar o olhar.

Retomando o pensamento de Gardner (1999b, p.279), destacamos que “o êxito final de uma escola depende da qualidade de seu pessoal, da ponderação de seus programas, do envolvimento sustentado dos pais e da comunidade em geral”.

Não podemos esquecer que a escola configura-se, em nossa realidade contemporânea, como um espaço de convivência, de trocas, de encontros e de muitos conflitos pessoais e intersubjetivos, todavia, na visão de Rovere (2009, p.45),

Se desejamos uma escola capaz de revelar novos rumos, ávida por encontrar caminhos para ensinar, aprender e praticar a arte de compreender o mundo, de compreender o outro e de compreender a si mesmo, devemos tomar consciência do valor dos valores em nossas práticas diárias para que sejam coerentes com os discursos proferidos; necessitamos rever os hábitos que deformam o caráter; precisamos transformar as rotinas que reproduzem os males da sociedade e nos impedem de estar em sintonia com os outros e com o nosso eu. Tudo isso sem perder de vista a razão de estarmos vivendo essa aventura planetária que é a vida.

Desse modo, tanto Gardner (1999b) como Rovere (2009) levam-nos a considerar que, no âmbito do CAP, muito há que ser feito para o aprimoramento, possível, todavia, inconcluso, das relações humanas em seu espaço formativo. Percebemos ainda que, na concepção dos sujeitos participantes, a escola vai além das aprendizagens de conteúdos específicos, engloba aspectos subjetivos que são essenciais para que as aprendizagens dos componentes curriculares se concretizem e deem sentido às experiências vividas ao longo do processo educativo e de escolarização.

No que tange às metas formativas almejadas, concernentes às relações interpessoais estabelecidas no CAP-UFPE, ressaltamos a melhoria ampla e abrangente na comunicação em todas os níveis e modalidades razoáveis no âmbito escolar, bem como o cultivo de princípios formativo-pedagógicos consonantes ao projeto de escola que se esboça neste documento.

## **6.5. Apoio Institucional ao Aluno do CAP**

O acesso e permanência dos discentes é condição de direito na Constituição Federal de 1988, que afirma que a educação é dever do Estado e da Família (art. 205, caput) e tem como princípio a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, I). Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação destaca a assistência estudantil em seu Artigo 3º, "O ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...)". O Plano Nacional de Educação (10 de janeiro de 2001), indicou a adoção de programas de assistência estudantil com objetivo de fomentar estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico.

Esses princípios legais problematizam nossas práticas institucionais. Cabe às universidades públicas assumir a assistência estudantil como direito e espaço de transformação social, através de ações afirmativas. Nessa direção, sobre nossas universidades, pontua FARIA:

*Podemos dizer que, genericamente, sem perder de vista as experiências e iniciativas diferenciadas, a assistência não é considerada como um espaço de ações educativas e de produção e transmissão do conhecimento, convivendo com sua marginalização no conjunto das prioridades acadêmicas e administrativas. (FARIA, 1993, p. 208)*

É nessa dinâmica, que surge na UFPE, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES). Criada em 2011, é responsável pela gestão UFPE do Programa Nacional de Assistência

Estudantil - PNAES (Decreto nº 7.234/2010 da Presidência da República), e busca fomentar as condições para permanência dos jovens na educação superior pública federal, diminuindo as desigualdades sociais e regionais, objetivando a conclusão do curso superior, reduzindo as taxas de retenção e evasão escolar. Assim, a PROAES tem como missão oferecer ao discente, condições materiais e psicológicas que assegurem o processo de formação acadêmica, o desenvolvimento de capacidade profissional e de cidadania.

A PROAES ainda está em fase de adequação de políticas para atendimentos aos alunos da educação básica, contemplando assim o CAp, incluindo uma política de transporte e fardamento para alunos carentes. Por outro lado, políticas institucionais através da Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos tem fomentado a participação de alunos em eventos acadêmicos e outras formas de subsídio para custear a permanência e participação de nossos alunos, como por exemplo, desde 2013, foi implementado o Projeto de Monitoria do CAp, disponibilizando-se o apoio financeiro de 10 bolsas para estudantes do Colégio. Ademais, a Pró-Reitoria de Pesquisa também articula junto ao CAp o programa do MEC - PIBIC Ensino Médio - que disponibiliza anualmente de 10 a 15 bolsas de pesquisa para alunos da Educação Básica da Universidade.

Além disso, o CAp está inserido no Programa Nacional do Livro Didático, recebendo anualmente todo o material didático destinado ao uso das disciplinas do Ensino Fundamental e Médio. Através do respectivo programa, administrado localmente por nossa Biblioteca, os alunos recebem em regime de empréstimo todos os livros necessários para os estudos de cada série no respectivo ano letivo. Esse sistema é de fundamental importância para o funcionamento do regime didático-pedagógico do CAp, tendo em vista facultar a todo o corpo discente o livre acesso ao material escolar.

No que concerne à alimentação, o CAp tem trabalhado com sistema de licitação, constituindo importante instrumento para fornecimento de merenda e almoço diários aos alunos partícipes do turno integral, subsidiados pela Reitoria da UFPE.

Todavia, é imperativo criar, manter e ampliar os programas que garantam o apoio à vida acadêmica de modo a contribuir para um melhor desempenho e formação integral. Outro aspecto que o CAp precisará incrementar diz respeito ao acesso à serviços públicos de saúde. Será necessário pensar a médio prazo a inserção de profissionais da área de saúde, a exemplo de médicos, enfermeiros, fonoaudiólogos, dentistas e nutricionistas, de sorte que nossos alunos possam ser atendidos nos casos de emergência ou eventualmente, por uma demanda ocasionada.

Finalmente, devemos pensar a assistência enquanto mobilizador de recursos de forma a garantir a permanência e o percurso dos estudantes socialmente diferenciados no processo de formação educacional. Compreender a assistência estudantil como parte da Política Educacional significa assegurar um componente transformador da educação, cujo acesso pode e deve se estender igualmente a todos os segmentos sociais. O Colégio de Aplicação deve assim ser esse dinamismo, aglutinando forças de modo a mobilizar as políticas de assistência aos seus estudantes, dialogando com as demais esferas da UFPE.

## **7. Acesso ao CAp UFPE: demandas e possibilidades**

Desde a sua fundação, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp) experimentou, no decorrer de meio século, formas diversas de selecionar o público, sempre excedente, que nele pretende ingressar. Atualmente o ingresso no Colégio se dá por meio de processo seletivo com provas. Anualmente são ofertadas 55 vagas para o 6º ano do Ensino Fundamental e, em média, 1700 estudantes realizam provas de Português e Matemática, sendo selecionados em ordem decrescente conforme pontuação para obtenção de vaga. Em relação aos demais anos e séries, no caso de existência de vagas oriundas de evasão ou retenções, - não comuns -, também há seleção por provas.

Inserido numa instituição pública, a UFPE, que hoje responde favoravelmente às políticas afirmativas que o país tem implantado em todas as esferas, entende ser incontornável a mudança do modelo vigente de acesso – que prevê um processo seletivo de ampla concorrência e socioeconomicamente restritivo. Além disso, por apresentar métodos e técnicas diferenciados, com desempenho qualificado e de consolidado reconhecimento em escala nacional, o CAp amplia sobre si as demandas da sociedade, vindo-se obrigado a intervir no cenário de carência educacional, do qual, pronunciadamente, ele destoa.

A exemplo, dos 17 Colégios de Aplicação das Universidades Federais existentes no país, 12 utilizam exclusivamente o sorteio público como forma de ingresso dos seus alunos na educação básica. Desses, 11 realizam o sorteio universal a partir do 1º ano do Ensino Fundamental (UFRN), e apenas em um Colégio, ocorre a partir do 6º ano (UFSE). Há também casos em que se soma ao processo a existência de cotas para educação especial (UFSC). Em relação aos demais Colégios, 02 procedem ao sorteio público com seleção prévia (nivelamento

por provas), (UFRJ), e 03, assim como o CAp UFPE, realizam apenas seleção com provas (UFMA e UFV).

Nesse quadro de urgência e instabilidade, sugestões muitas vezes inconciliáveis não deixaram de aquecer as contendas e, durante anos, tornaram-nas insolúveis ou, no mínimo, inconclusivas. Dentre as inumeráveis possibilidades aventadas, duas linhas de força parecem sobressair e apresentar propostas de maior calibre epistemológico ou viabilidade prática. A primeira delas tem filiação mais longínqua e circula recursivamente nos fóruns, internos e externos, que tangenciam a temática: **o sorteio universal**. Por outro lado, destacado mais recentemente, mas nem por isso de menor vigor ideológico, o **ingresso via cotas sociais** emerge como alternativa inclusiva que ganha adeptos em larga progressão.

### **7.1. O sorteio público: a implementação do 1º ao 5º ano do ensino fundamental**

A “política de sorteio” para acesso aos CAp é a forma recomendada pelo Conselho Nacional de Diretores dos Colégios de Aplicação (Condcap). Nesse caminhar, o CAp UFPE entende que a ampliação do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, possibilitará a reorganização do Colégio, contribuindo para revisão da forma de ingresso no CAp, no sentido de maior assegurar a igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento, alargando também as vagas na Educação Básica na esfera federal.

A implementação dos anos iniciais do Ensino Fundamental promoverá, sobretudo, a consolidação do campo de estágio para os licenciandos da UFPE e de outras instituições, bem como para os alunos da graduação de demais cursos da Universidade que mantém conexões com o segmento educacional, tais Psicologia, Nutrição, Fonoaudiologia; e ainda promoverá a criação de novos espaços para as pesquisas educacionais, sendo uma oportunidade de dar resposta, enquanto Universidade, em relação às discussões e participações fruto de experimentações pedagógicas realizadas na primeira fase do Ensino Fundamental.

Para que essa implantação se efetive a UFPE necessitará assegurar condições quanto à estrutura física - construção de novo prédio para acomodar os alunos pretendidos – contratação de pessoal, concomitante com a elaboração da proposta pedagógica e dos projetos pedagógicos do Colégio, para assegurar às crianças a partir dos seis anos de idade o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo adequado.

Por suposto, visamos a utilizar o sorteio público universal como forma de acesso, mas como a grande maioria dos colégios de aplicação federais: a partir da implantação do 1º ano do Ensino Fundamental que dará a possibilidade de avaliar o Ensino Fundamental do CAp de forma integral – que, revendo caminhos, desde os objetivos até a avaliação dos processos, fomentará a discussão sobre a qualificação do ensino-aprendizagem da alfabetização e letramento, da organização e do registro da vida escolar.

Assim, a ampliação dos níveis oferecidos pela escola, os quais recuariam às primeiras séries do ensino fundamental é um projeto que parece dar conta de dois entraves, simultaneamente: se, a princípio, eliminaria a provável discrepância de conteúdos e competências de aprendizagem esperada para alunos oriundos de diversas instituições de ensino básico da região; também obrigaria a Universidade a oferecer condições – físicas e humanas -, necessárias ao sucesso da nova empreitada.

Contudo, sabemos que as demandas para a implantação desse nível de ensino não são poucas, bem como podem ser enquadradas como metas de médio e longo prazo. Enquanto o referido projeto não se concretiza, o CAp vem aprofundando o debate sobre as condições de acesso para ofertas das suas vagas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, refletindo a respeito das políticas afirmativas imperante no contexto que o cerca.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) sinaliza que a educação básica no país ainda enfrenta desafios substanciais quanto a sua qualificação, havendo a necessidade de se agalgar níveis mais elevados quanto à aprendizagem dos estudantes. Complexos motivos justificam esses baixos índices de aprofundamento dos conhecimentos. Pesquisa realizada pelo Ibope Inteligência, em 2008, aponta a desmotivação dos professores - muitas vezes ligada a má remuneração, a falta de segurança / drogas nas escolas, a falta de escolas, a falta de professores, a baixa participação da família na vida escolar e a falta de preparo dos docentes como principais problemas da educação brasileira, especialmente pública.

Diante da situação, impasses relativos ao trabalho com os conteúdos, por exemplo, assim como situações disciplinares inusitadas, acumulam-se durante as reflexões e logo se veem ilustrados com exemplos hipotéticos de grande poder persuasivo. Afinal, como ignorar que o contraste entre os alunos iletrados e os de formação avançada – só para ficarmos em um caso isolado e imediato – representaria um problema de elevada proporção, numa instituição sem professores de letramento inicial?

É nesse sentido que a possibilidade de abarcar um perfil discente com o qual não desenvolveu intimidade – ao menos nas últimas cinco décadas – faz com que muitos da comunidade do CAp UFPE tenham reservas consideráveis em relação à eficiência ou, mesmo, à viabilidade de um sorteio sem qualquer seleção anterior, o conhecido “nivelamento”. Essa preocupação ancora-se na responsabilidade de todos em, por um lado, flexibilizar o acesso no âmbito de uma política socialmente afirmativa, e por outro, continuar ofertando uma educação de qualidade também socialmente comprometida considerando os limites da instituição.

Nesse sentido o nivelamento poderia ser pensado como um critério prévio ao sorteio como ajuste necessário para se minimizar impactos, sobretudo de ordem cognitivo-pedagógica mencionados. Os PCN apontam os nortes para a educação brasileira, apresentando conteúdos e objetivos de ensino-aprendizagem-avaliação para serem desenvolvidos em todo território nacional nas escolas de educação básica. Esses conteúdos e objetivos servirão, certamente, de baliza para a verificação prévia ao sorteio público no CAp, gerando condições de trabalho pedagógico adequado visto que requererá conteúdos curriculares mínimos previstos para o ano a se cursar. Além do mais, uma verificação prévia também poderia ser formativa no sentido de motivar os alunos a se comprometerem com os estudos, bem como promover a autonomia de escolha na decisão de estar no CAp UFPE.

Observemos, no entanto, que o sorteio público, seja universal ou com o nivelamento prévio, não garantiria a diversidade de público inicialmente almejada já que contaria com o aleatório, acidental. Assim, a comunidade deste CAp coloca em pauta a reflexão sobre e a implementação das cotas sociais.

## **7.2. As cotas com o precedente da universidade**

A ideia de acessibilidade e de inclusão passa pelo processo da democracia, da maior participação social, visto que incorre no movimento de apropriação das minorias aos espaços de poder da sociedade. O processo da democratização da escola inicia com a lógica da grande “indústria”: as escolas, como possibilidade de especialização para o capital, apresentam-se como facilitadoras da organização produtiva. A escola pública se expande e inclui o conjunto dos operários: atende-se ao interesse dos excluídos e, sobretudo do mercado. Paradoxalmente, a

escola reproduz as contradições da sociedade, ao passo que também a transforma (FREIRE, 2003).

É nesse sentido que qualquer pai procura “a melhor escola para o seu filho”: aquela que irá dar condições de disputa no mercado de trabalho, aquela que ofereça o “capital” para a pessoa se posicionar. Todavia os professores podem resignificar esse sentido de “mercado” da escola, buscando possibilidades de transformações dentro desse espaço, mesmo que com limites.

O debate de cotas, mais especificamente nas Universidades, é fundamentado na Filosofia política e na Filosofia do direito. Inicialmente, nos EUA, com a ideologia do “politicamente correto”, reacende-se a discussão do respeito ao “Direito coletivo” das minorias lesadas: mulheres, negros, homossexuais etc. Ampara-se na argumentação da “justiça reparativa”, “compensatória”, mesmo que fira o direito republicano, os Direitos Humanos, já que visa a se favorecer alguns grupos, mesmo que esses grupos sejam lesados. Enquanto política reparativa, portanto, deve ser provisória. Chegando ao Brasil, o debate de cotas associa-se intimamente ao processo de compensação das injustiças da escravidão indígena e da escravidão negra africana<sup>28</sup>.

Diante das demandas institucionais e sociais, o Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE) aprovou a Resolução 14/2016 em reunião de 08 de julho de 2017, adotando o sistema de cotas para o Colégio de Aplicação, ao destinar 50% de suas vagas para alunos oriundos de escolas públicas. A decisão do Conselho, em consonância com resolução anterior de Pleno de 10 de junho de 2017 desta unidade, sinalizam a necessidade de redefinição da identidade deste CAP enquanto espaço de formação de professores para as licenciaturas, repensando metodologias, currículos e a própria visão da escola, agregando um público mais heterogêneo e plural.

## **8. Condições da Infraestrutura do Espaço Escolar**

É do conhecimento de todos que a escola pública é uma instituição de grande relevância na formação dos estudantes das camadas populares, bem como no desenvolvimento humano do país, tratando-se de um bem social ao qual todo e qualquer cidadão tem direito, com o nível de

---

<sup>28</sup> A Lei nº 12.711/2012, garante a reserva de 50% das matrículas nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.



qualidade exigido pela LDB.<sup>29</sup> Dessa forma, o espaço físico escolar, deve ser composto por um conjunto de elementos essenciais que contribuam ao nível de qualidade exigido, onde sua infraestrutura básica possibilite a prática pedagógica, sem que suas atividades precisem diminuir de qualidade para se adequar às questões estruturais. Por isso, o espaço escolar deve ser organizado de forma a atender às necessidades sociais, cognitivas e motoras do seu alunado e às demandas docentes no exercício de sua profissão.

Esse espaço físico da escola, enquanto ambiente coletivo de relações sociais, possui grande importância para a comunidade escolar por se constituir cenário cotidiano de estudos, debates, reflexões, descobertas, convivências, lazer. Quando esse espaço é convidativo para alunos e professores, possibilita um ambiente facilitador do desenvolvimento social, que pode se manifestar por meio da apreciação visual, da convivência afetiva e do prazer na permanência, ainda estabelecendo sentimentos de valorização e preservação desse espaço público. É que tendemos a proteger o que gostamos, ao passo em que damos pouca importância ao que não nos atrai. No caso do espaço escolar, onde passamos boa parte do nosso tempo e atuamos em muitas de nossas ações, é fundamental que tenhamos apreço por esse ambiente, no qual sejam favorecidas as relações sociais além da produção do conhecimento.

É assim que a localização da escola, sua estrutura física e seu relacionamento com a ordem urbana local têm uma representação relevante sobre os indivíduos que a frequentam. Seu traçado arquitetônico, sua estética e funcionalidade estrutural também compõem os elementos simbólicos do ambiente onde se produz o saber. Esses elementos são internalizados pelos estudantes dentro da cultura projetada pela escola sobre eles. É nesse sentido que a escola representa um lugar especial, como orientam Frago e Escolano (2001, p. 69), “lugar especificamente pensado, desenhado, construído e utilizado única e exclusivamente para esse fim.”

A escola, enquanto espaço de vivências sociais e cognitivas, está envolvida por signos, valores, memórias e vivências afetivas, que representam a segurança, o conforto, a maturação, a angústia, a disciplina, o controle. Assim, as referências da escola adquirem a significação do lugar, identificado e vivido pelos usuários como ela se mostra. Signorelli (1980) afirma que o

---

<sup>29</sup> Em seu artigo 3º, inciso IX, a LDB estabelece que o ensino será ministrado dentro do princípio da garantia de padrão de qualidade. No artigo 4º, inciso IX determina que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

lugar se define por sua relação com os seres humanos que o utilizam, que o desfrutam, que se relacionam com ele e dentro dele, que o recorrem e o dominam. Nesse caso, a arquitetura escolar é um espaço projetado, edificado, organizado e vivido por grupos humanos, no desenvolvimento de uma atividade social específica: a educação.

O Ministério da Educação, por meio do resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2014), reconhece que a infraestrutura disponível nas escolas tem importância fundamental no processo de aprendizagem. Por isso recomenda que as escolas mantenham padrões de infraestrutura adequados para oferecer ao aluno instrumentos que facilitem seu aprendizado, melhorem seu rendimento e tornem o ambiente escolar um local agradável, sendo, dessa forma, mais um estímulo para a permanência do estudante na escola.

Nos últimos anos, com a universalização do ensino fundamental, aumentaram muitas escolas em espaços improvisados, instaladas em locais inadequados, casas e edifícios que foram construídos para outros fins, com características funcionais e arquitetônicas impróprias para o ambiente escolar, mas que foram adaptadas para abrigar professores e alunos em suas relações no âmbito da produção do saber. Essas estruturas deformes dificultam as atividades pedagógicas e influenciam negativamente a socialização de docentes e discentes, além de desestimular a simbiose desses com o lugar, com o espaço onde ocorrem as relações sociais, interferindo sobremaneira no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa realidade, verifica-se a deficiência da maioria das escolas públicas do país no que se refere aos recursos físicos, que por si acarretam deficiências aos recursos pedagógicos. Na avaliação do Censo Escolar 2014,<sup>30</sup> das escolas de ensino fundamental da rede pública, somente 45% possuem biblioteca ou sala de leitura; 51% têm laboratório de informática e 50% com acesso à internet; 33% têm quadra de esportes; e apenas 21% contam com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme apresentado abaixo:

---

<sup>30</sup> Para visualizar os resultados do Censo Escolar 2014, acessar: [http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/matriculas-em-educacao-integral-apresentam-crescimento-de-41-2?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-em-educacao-integral-apresentam-crescimento-de-41-2?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f)

**Tabela 35 - Censo Escolar - Ensino Fundamental - Rede Pública - 2014**

	<b>Biblioteca (%)</b>	<b>Lab. Informática (%)</b>	<b>Internet (%)</b>	<b>Quadra (%)</b>	<b>Mobilidade Deficiência (%)</b>	<b>Nº de Escolas</b>	<b>Total de Matrículas</b>
<b>Brasil</b>	<b>45,0</b>	<b>51,1</b>	<b>50,3</b>	<b>33,6</b>	<b>21,1</b>	<b>115.254</b>	<b>23.982.657</b>
<b>Norte</b>	25,3	27,2	23,8	14,8	9,8	19.186	2.908.607
<b>Nordeste</b>	28,1	37,6	32,5	13,7	14,8	49.618	7.196.998
<b>Sudeste</b>	70,3	72,0	77,5	61,7	27,4	27.005	8.879.544
<b>Sul</b>	77,1	80,7	85,0	67,7	38,4	13.722	3.207.395
<b>Centro-Oeste</b>	62,4	79,4	82,5	54,7	41,6	5.723	1.790.113

Fonte: MEC/Inep. Censo Escolar 2014.

A ausência de equipamentos adequados e estrutura física apropriada faz do ambiente escolar um espaço tão impróprio para a prática pedagógica que o assemelha a uma instituição meramente de controle, onde a disciplina suplanta o saber e a tarefa primeira dos professores é manter os alunos em ordem e acomodados ao espaço inóspito, tolhendo sua liberdade e fazendo-os se ajustar à estrutura física oferecida. Sabemos que o espaço influencia o indivíduo, que o ambiente de reclusão impacta na adaptação do sujeito, que até mesmo a cor da parede interfere no seu habitat. Por isso é possível notar que quando os alunos entram na escola, em um prédio fechado, entram sem tanto alarde, e logo se separam em salas classificatórias. Quando saem, ao final do dia letivo, saem barulhentos, quando se misturam, fugindo da formalidade imposta, feito quem sai para a liberdade. Como questiona Gonçalves (2011), deixam a escola (do mundo fechado, construído, artificial, opressor) para o mundo mais aberto, não construído, natural, livre.

Para Foucault (1987), a escola, assim como o hospital e a prisão, surgiu como uma instituição de controle, que retira compulsoriamente os indivíduos do espaço social mais amplo e os internam, durante um determinado período, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos e formatar seus pensamentos. Ao longo dos tempos, essas instituições deixaram de aplicar o suplício, como os castigos corporais, e adotaram a transformação de corpos dóceis, ou seja, a docilização que torna os corpos mais produtivos e menos perigosos. Essas instituições adquiriram a possibilidade de modificar o corpo e a mente dos indivíduos através da disciplina (instrumento de dominação e controle destinado a suprimir ou domesticar os comportamentos considerados nocivos), inserindo mecanismos que controlam os sujeitos e os mantêm sob a permanente ameaça de punição.

O panóptico é um marco desse processo de docilização dos corpos. Idealizado por Jeremy Bentham, representa uma obra arquitetônica onde os indivíduos, em diferentes compartimentos, se sentem vigiados o tempo todo. O panóptico inspirou a construção de muitas prisões, hospícios, fábricas e escolas, locais onde a coerção se mantinha permanentemente atuante, ou dando aos indivíduos a sensação de vigilância, assim internalizando a disciplina. Foi pensando na disciplina dos alunos que muitas escolas foram edificadas como ambientes de vigilância. Esses ambientes são, segundo Foucault (1987, p.221), “um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados”.

O Colégio de Aplicação, enquanto escola pública comprometida com a qualidade na oferta da educação básica, bem posicionada nas avaliações nacionais, possui em suas instalações físicas diversos dos espaços apontados como essenciais ao bom desenvolvimento do ensino. Dispõe, atualmente, de uma área total estimada de 8.400,75m<sup>2</sup>, sendo de 4.712,46m<sup>2</sup> de área construída, além de comportar no seu prédio dependências voltadas para o funcionamento de suas atividades pedagógicas, seja no plano administrativo, recreativo, dentre outros como nos indicam os quadros a seguir:

**Quadro 16 – Rede física do CAp UFPE por disposição espacial**

PRÉDIO CENTRAL	DEPENDÊNCIAS
<p><b>Pavimento Térreo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hall Interno</li> <li>• Recepção</li> <li>• Sala de Artes</li> <li>• Central de Informática</li> <li>• SOAE</li> <li>• Direção</li> <li>• Vice Direção</li> <li>• Secretaria</li> <li>• Escolaridade</li> <li>• Tesouraria</li> <li>• Copa</li> <li>• Sala de Espanhol</li> <li>• Sala de Língua Inglesa</li> <li>• Sala de Língua Francesa</li> <li>• Laboratório de Física e Tecnologias</li> <li>• Laboratório de Química</li> <li>• Laboratório de Biologia</li> <li>• 4 salas de aulas</li> <li>• WC de Professores</li> </ul>

<b>1º andar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• WC de Professoras</li> <li>• WC de Alunos</li> <li>• WC de Alunas</li> <li>• Vestiários</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SOE</li> <li>• SOEP e Coordenação de Ensino</li> <li>• Laboratório de Matemática e Desenho</li> <li>• Biblioteca</li> <li>• Serviço Disciplinar</li> <li>• Sala de Vídeo (em desuso)</li> <li>• 10 Salas de aulas</li> <li>• WC de Professores</li> <li>• WC de Professoras</li> <li>• WC de Alunos</li> <li>• WC de Alunas</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de Música</li> <li>• Palco e camarins feminino e masculino</li> <li>• WC de Alunos</li> <li>• WC de Alunas</li> <li>• Salão para eventos</li> </ul>	
	<b>Área Interna</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de Dança</li> <li>• Sala de Ginástica</li> <li>• Sala dos Professores de Educação Física</li> <li>• Almoxarifado</li> <li>• Depósito de Material de Limpeza</li> <li>• Vestiário Masculino/ WC</li> <li>• Vestiário Feminino/ WC</li> </ul>
<b>Quadra Coberta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grêmio Estudantil</li> <li>• Sala da Área de Comunicação e Expressão e Ed. Artística</li> <li>• Sala da Área de Estudos Sociais</li> <li>• Sala da Área de Ciências Exatas e da Natureza</li> <li>• Núcleos de Pesquisa e Extensão</li> <li>• Associação de Pais dos Alunos do CAP</li> <li>• Depósito</li> <li>• Setor de Manutenção</li> <li>• Almoxarifado</li> <li>• Sala do Grêmio</li> </ul>	
	<b>Área Externa</b>	

**Quadro 17 – Rede física do CAP UFPE por ambiente e área ocupada**

Categoria	Ambiente	Área (m <sup>2</sup> )	Qt.
Salas de Aula de Educação Básica	Sala tipo 1	53,96	9
	Sala tipo 2	44 a 45	4
	Sala tipo 3	36,72	1

<b>Total de Salas de Aula de Educação Básica</b>			14
<b>Salas-Ambiente</b>	Artes	109,1	1
	Líng. Estrangeira – Francês	26,43	1
	Líng. Estrangeira - Inglês	26,43	1
	Líng. Estrangeira - Espanhol	25,86	1
	Educação Física (Quadra)	828,2	1
	Dança	64,26	1
	Ginástica	64,59	1
	Música	53,43	1
<b>Total de Salas Ambientas</b>			8
<b>Laboratórios</b>	Biologia	54,08	1
	Física e Tecnologias	53,96	1
	Matemática e Desenho	53,96	1
	Química	51,47	1
<b>Total de Laboratórios</b>			4
<b>Serviços/ Setores</b>	ACEEA	51,07	1
	ACEN	50,91	1
	AES	25,01	1
	Almoxarifado	25,43	1
	Almoxarifado de Ed. Física	25,43	1
	Arquivo Geral	25,67	1
	Associação dos Pais	25,40	1
	Biblioteca	121,78	1
	Central de Redes	5,95	1
	Convivência	25,86	1
	Copa	21,12	1
	Depósito	51,50	1
	Disciplina	26,33	1
	Direção	45,06	1
	Enfermaria	20,39	1
	Escolaridade	30,19	1
	Grêmio	25,22	1
	Núcleo de Pesquisa e Extensão	25,22	1
	Secretaria	38,25	1
	Setor de Manutenção	25,67	1
	SOAE	19,1	1
	SOE	36,16	1
	SOEP/ Coordenação de Ensino	22,44	1
Tesouraria	11,95	1	
Vídeo	30,26	1	

Total de Serviços/ Setores			25
Outros	Recreio Coberto	298,87	1

Sendo o Colégio de Aplicação um espaço, prioritariamente, voltado para formação de professores, tem por função atender alunos dos diferentes níveis de ensino (educação básica, ensino superior e pós-graduação), através de ações de ensino e pesquisa, a exemplo, aulas da educação básica, orientações aos licenciandos em estágios de observação e regência ou em pesquisas acadêmicas, orientações de alunos do ensino básico em projetos de iniciação científica ou monitoria, acolhimento a pesquisadores que selecionam o CAP como *locus* de estudo, entre outras; bem como em práticas extensionistas, desde cursos, eventos, congressos entre outros. Para que essas funções possam ser exercidas, espaços são requeridos, e muitos ambientes no CAP acabam por permitir o desenvolvimento de vários tipos de ações. O quadro nos mostra a funcionalidade dos espaços segundo as principais ações desenvolvidas:

**Quadro 18 – Rede física do CAP UFPE por funcionalidade dos ambientes**

Categoria	Ensino	Pesquisa	Extensão	Administração	Alimentação	Lazer
Salas de Aula de Educação Básica	x	X	x			
Salas Ambientes	x	X	x			
Laboratórios	x	X	x			
Serviços/ Setores				x	x	
Outros: Recreio coberto			x		x	x

Em síntese, o CAP UFPE possui além das salas de aula convencionais, outros espaços importantes para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, bem como para o convívio e a integração dos grupos humanos, tais como biblioteca juvenil, laboratórios, salas-ambiente, recreio coberto; mas registra a ausência de outros espaços igualmente essenciais, como sala de professores, auditório, refeitório e novas salas de aula com estrutura apropriada para as disciplinas de teatro e geometria, laboratório de ciências humanas e Filosofia, dentre outros.

Além de infraestrutura não suficiente a todas as suas necessidades pedagógicas, o Colégio de Aplicação ainda apresenta um estilo arquitetônico de panóptico, com salas dispostas em linhas paralelas, em dois pavimentos que se fecham, num clássico formato de controle da estrutura

sobre o indivíduo. Até o som da sirene, como o apito da fábrica, tem o sentido de marcar o tempo da aula, mas também imprimir a ordem do lugar, impondo as regras ao controle das relações.

Registra-se também que, no tocante à acessibilidade, algumas barreiras arquitetônicas do espaço escolar se presentificam, embora haja rampas na entrada da escola e na entrada da quadra, onde se encontram a maior parte das salas de aula. A Biblioteca, por estar situada no 1<sup>o</sup> andar, impõe que os alunos com dificuldades de locomoção acessem o referido andar pela rampa disponível no prédio do Centro de Educação anexo. Embora haja espaço de circulação nos corredores, os corrimãos das escadas não seguem normas técnicas de acessibilidade; os sanitários não atendem quanto à instalação de bacia, mictório, lavatório, boxe de chuveiro, acessórios e barras de apoio, e também no que se refere a áreas de circulação, transferência, aproximação e alcance; bem como não há formas de comunicação e sinalização visuais (através de textos ou figuras), táteis (Braille e figuras em relevo), sonoras (realizadas através de recursos auditivos).

Diante disso, a UFPE prevê, em seu plano diretor, para propiciar a implementação de reformas que oportunizem a acessibilidade na instituição, incluindo ações junto ao CAp. A Universidade, no contexto da educação emancipatória do ser humano, entende, pois, que a acessibilidade no seu espaço acadêmico revela um exercício de cidadania, uma ação formativa contra a discriminação, e em favor da libertação, reflexão crítica, transformação da realidade, construção da autonomia.

Evidentemente, os atores do processo formativo-educacional sabem que o ambiente escolar afeta o comportamento dos seus alunos, porque há uma forte relação entre a qualidade do espaço construído e a interação social que nele ocorre, em que a redução do conforto representa uma redução do grau de concentração e o conseqüente comprometimento do processo educativo. E é nesse sentido que a comunidade escolar do Colégio de Aplicação vem reiteradamente negociando junto à Instituição a ampliação e melhoria de sua estrutura física, de modo a oferecer melhores condições de desenvolvimento do processo educacional aos seus professores e alunos.

## **9. Perspectivas de Ação para Intervenção na Realidade**

Diante do exposto e vislumbrando a continuidade de suas ações, o Colégio de Aplicação da UFPE mantém o propósito de avançar na vivência da tríade ensino, pesquisa e extensão e, especialmente, aperfeiçoar-se naquilo que marca sua existência no domínio das universidades



federais, isto é, o aprimoramento da qualidade da experimentação/inação pedagógica, o aperfeiçoamento dos estágios dos cursos de licenciatura e pedagogia e o debate e a geração de um saber-fazer relativo ao ensinar e aprender no Ensino Básico.

Nesse sentido, projeta algumas metas a serem alcançadas nos próximos 24 meses (02 anos), no que tange às temáticas apresentadas:

<b>Ensino-Pesquisa e Extensão</b>
<b>Objetivo 1:</b> Consolidar agenda de reuniões gerais pedagógicas sistemáticas no CAp.
<b>Meta:</b> Realizar encontro pedagógico 2 vezes ao mês com servidores do CAp UFPE.
<b>Iniciativas:</b> 1. Construir, no início de cada ano letivo, agenda de debates pedagógicos do CAp UFPE, com indicação prévia dos temas. 2. Realizar reuniões pedagógicas para discussão de temas relativos à Educação Básica e seus desdobramentos no CAp, contando, em alguns momentos, com a contribuição de estudiosos de outras unidades acadêmicas da UFPE ou externos a essa.
<b>Objetivo 2:</b> Fomentar e divulgar as produções acadêmicas do CAp UFPE.
<b>Metas:</b> Publicação bianual de livro com a produção acadêmica do CAp Publicação de 4 edições da Revista Acadêmica do CAp (Semestral - On line) Realização de 01 Seminário de Divulgação das Pesquisas e Ações de Extensão do CAp
<b>Iniciativas:</b> 1. Consolidar grupos de pesquisa do CAp. 2. Ampliar o diálogo com outros grupos de pesquisa de educação básica. 3. Formalizar as ações do Núcleo de Pesquisa e Extensão do CAp.
<b>Objetivo 3:</b> Implementar o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.
<b>Metas:</b> Ampliar o projeto do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Desenvolver o projeto executivo para construção do novo prédio. Iniciar a construção do novo prédio para ensino fundamental até o final de 2017.
<b>Iniciativas:</b> 1. Consolidar o projeto do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. 2. Construir o currículo para o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, junto com o CE/UFPE. 3. Estruturar o projeto arquitetônico junto SPO/UFPE. 4. Realizar, ao menos, 04 encontros de articulação com a Reitoria para a defesa do projeto junto ao MEC.
<b>Objetivo 4:</b> Rever o Currículo do CAp UFPE

<b>Meta:</b> Rever o Currículo do CAp UFPE até final de 2017
<p><b>Iniciativas:</b></p> <p>1. Compor comissão de trabalho “Currículo” para conduzir o debate sobre as demandas de revisão do currículo do CAp com atribuições de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar cronograma de ação para revisão do currículo do CAp.</li> <li>• Promover momentos de estudo sobre currículo, abordando as diretrizes curriculares e a legislação voltadas para a Educação Básica, e sua correlação com a proposta do CAp.</li> <li>• Discutir a organização curricular do CAp.</li> <li>• Revisar a carga horária dos componentes curriculares de modo a integrar melhor as ações de ensino, pesquisa e extensão.</li> <li>• Reavaliar a proposta de Línguas Estrangeiras.</li> <li>• Estudar a viabilidade do componente curricular Dança integrar o currículo do CAp.</li> <li>• Sistematizar o tratamento dado aos temas transversais no currículo do CAp a exemplo de: Educação Ambiental, Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade, Direitos Humanos, dentre outros.</li> <li>• Elencar as propostas de alteração do currículo sugeridas pelo grupo para deliberação em pleno.</li> </ul>
<b>Objetivo 5:</b> Consolidar institucionalmente os Eventos do CAp
<p><b>Meta:</b> Eventos do Calendário do CAp registrados anualmente no Sigproj. Projeto de ampliação da Feira CAp elaborado.</p>
<p><b>Iniciativas:</b></p> <p>1. Registrar festivais e feiras do CAp como projetos de extensão formalmente. 2. Articular os diversos eventos do CAp. 3. Estimular o engajamento de professores e alunos na Feira de Conhecimentos no sentido de uma socialização das experiências, em diferentes modalidades.</p>

<b>ESTÁGIO</b>
<p><b>Objetivo 1:</b> Consolidar a política de estágio do CAp UFPE, intensificando o papel estratégico do estágio para formação docente inicial da UFPE.</p>
<p><b>Metas:</b> Realizar 04 encontros de debate com a Coordenação de Estágios da UFPE.</p> <p style="padding-left: 40px;">Elaborar projeto institucional de formação docente em diálogo com a Coordenação de Estágios. Construir a minuta de organização e atribuições do SOAE no CAp UFPE e aprová-la em Pleno.</p>
<p><b>Iniciativas:</b></p> <p>1. Ampliar o diálogo com a Coordenação de Estágios da UFPE, a fim de discutir a política de estágio para as Licenciaturas: como a proposta de projeto institucional de formação docente. 2. Redefinir a metodologia de estágios no CAp, estudando outras experiências na área. 3. Regulamentar formalmente o SOAE em portaria normativa; Regimento.</p>
<p><b>Objetivo 2:</b> Ampliar o recebimento de estagiários de observação e regência, especialmente nas disciplinas em que há pouca procura.</p>
<p><b>Meta:</b> Preencher de 1/3 da capacidade de vagas (final de 2015) para 2/3, de estagiários até final de 2017.</p>

<p><b>Iniciativas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ampliar o diálogo com a Coordenação das Licenciaturas da UFPE e PROACAD, a fim de construir conjuntamente agenda de debates com professores das Práticas /Estágios.</li> <li>2. Instituir o Fórum de Estágios do CAp: reunião semestral ou anual com os orientadores (profs das licenciaturas) e supervisores (profs do CAp) para debates sobre estágios.</li> <li>3. Realizar uma reunião do CAp, mediada pelos SOAE e SOEP, com cada curso de licenciatura da UFPE para estreitar as relações institucionais.</li> <li>4. Instituir anualmente Mostra de Experiências de Estágios no CAp, reforçando o papel de formação docente do Colégio.</li> </ol>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>AVALIAÇÃO ESCOLAR</b>
<p><b>Objetivo 1:</b> Implementar a avaliação institucional no CAp.</p>
<p><b>Meta:</b> Realizar 01 avaliação institucional a cada 2 anos.</p>
<p><b>Iniciativas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sensibilizar a escola para a importância da avaliação institucional</li> <li>2. Elaborar instrumento de avaliação institucional para o CAp</li> <li>3. Aplicar na comunidade escolar a avaliação institucional</li> <li>4. Analisar os resultados da avaliação institucional</li> <li>5. Socializar com a comunidade os resultados da avaliação</li> </ol>
<p><b>Objetivo 2:</b> Analisar a avaliação de larga escala e a sua repercussão no CAp</p>
<p><b>Meta:</b> Dimensionar os impactos pedagógicos dos resultados da avaliação de larga escala no CAp.</p>
<p><b>Iniciativas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaborar um estudo avaliativo sobre o CAp e sua relação com a avaliação de larga escala.</li> <li>2. Debater junto aos alunos e às famílias sobre avaliação de larga escala e a sua repercussão no CAp.</li> </ol>
<p><b>Objetivo 3:</b> Reavaliar o parecer como instrumento de comunicação de resultado da avaliação de aprendizagem.</p>
<p><b>Meta:</b> Realizar um estudo sobre o parecer de aprendizagem no CAp.</p>
<p><b>Iniciativas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Montar uma comissão para: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprofundar o debate sobre avaliação formativo-processual para maior apropriação do Parecer Descritivo como instrumento de comunicação de resultado.</li> <li>• Fazer um levantamento com a comunidade escolar sobre o entendimento do parecer descritivo da aprendizagem.</li> <li>• Avaliar o conteúdo, o formato e a quantidade de pareceres durante o ano letivo.</li> </ul> </li> </ol>

<b>GESTÃO ESCOLAR</b>
<p><b>Objetivo 1:</b> Construir o Regimento do CAp com base na revisão da Portaria Normativa 1/1993 e</p>

necessárias adequações ao novo estatuto da UFPE, quando aprovado.
<b>Meta:</b> Apresentar minuta de Regimento à comunidade escolar em até 12 meses, considerando possíveis redefinições das áreas de conhecimento, dos setores e suas funções.
<b>Iniciativas:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compor comissão com os diversos segmentos do CAP para elaboração de metodologia de trabalho e elaboração minuta de regimento.</li> <li>2. Apresentar documento à comunidade para apreciação e possível aprovação.</li> </ol>
<b>Objetivo 2:</b> Implementar a Gestão da informação no CAP-UFPE a fim de atender às demandas de agilidade e transparência no processo comunicativo institucional.
<b>Meta:</b> Constituir Setor de Gestão da informação no CAP em até 12 meses.
<b>Iniciativas:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaborar projeto de implementação e funcionamento do Setor de informação no CAP.</li> <li>2. Dialogar com a Reitoria sobre estrutura e recursos humanos para a execução do setor.</li> </ol>

<b>ACESSO AO CAP-UFPE</b>
<b>Objetivo 1:</b> Dar sequência ao debate sobre a política de acesso para o CAP, considerando as políticas públicas em curso, particularmente o sorteio e o sistema de cotas.
<b>Meta:</b> Consultar a escola sobre a mudança no sistema de acesso ao CAP em até 12 meses.
<b>Iniciativas:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A Comissão de Estudos de Acesso estabelecerá um cronograma de ações que atendam ao objetivo dentro de 1 mês, incluindo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo de impacto na realidade da escola;</li> <li>- Debate sobre ampliação da democratização nas formas de acesso (sorteio, cota, prova, prova com cotas, ampliação de vagas) e respectivos impactos na qualidade de educação;</li> <li>- Reunião com outros Colégios de Aplicação para se refletir sobre outras referências a respeito do acesso por sorteio, bem como recolhimento de documentos relativos produzidos pelos CAP em tela.</li> </ul> </li> </ol>

<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSIBILIDADE</b>
<b>Objetivo:</b> Consolidar os programas de educação inclusiva conforme orientações das Políticas Públicas de Inclusão.
<b>Meta:</b> Construir cronograma de implementação de proposta de educação inclusiva no CAP em até 12 meses.

**Iniciativas:**

1. Compor comissão de trabalho para: organizar debates formativos, elaborar currículo para atender demandas de necessidades educacionais especiais.
2. Estabelecer parceria com o Núcleo de Estudos Inclusivos - CE para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.
3. Compor equipe especializada e capacitar servidores para o atendimento a este público.
4. Consolidar estudo com vistas à adequação do espaço físico para maior acessibilidade.
5. Instituir cotas para pessoas com deficiência, conforme política de acesso ao CAp.
6. Consolidar a acessibilidade em seus aspectos comunicacional, metodológico, Instrumental e atitudinal.

**ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: SALA DE AULA / SALAS-AMBIENTE / LABORATÓRIOS/OUTROS**

**Objetivo:** Redimensionar, pedagogicamente, o espaço físico da escola.

**Metas:** Atualizar o diagnóstico do espaço físico da escola.

Elaborar plano de ação, visando redimensionar e qualificar o espaço físico, tendo em vista a dimensão pedagógica, em até 24 meses.

**Iniciativas:**

1. Criar comissão de espaço físico do CAp para trabalhar no sentido de efetivar plano de ação que observe as demandas:
  - Pensar o mobiliário pedagogicamente e ergonomicamente
  - Estabelecer, na rotina de organização das salas de aula do CAp, a disposição das carteiras prioritariamente em formato de "U" a fim de que os alunos possam de fato interagir face a face
  - Participar dos Editais de qualificação dos Laboratórios
  - Ambientar sala de aula para Teatro
  - Criar o Laboratório de Ciências Humanas
  - Rediscutir a questão das salas ambientes
  - Repensar o espaço da Biblioteca do CAp
  - Reativar a Sala de Vídeo
  - Reativar a sala de professores
  - Adequar o espaço físico permitindo maior acessibilidade.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Izabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AUSUBEL, David Paul, NOVAK, Joseph e HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9.Ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARBOSA, Mirtes Lia Pereira. **O Conselho de Classe: prática escolar e produção de identidades**. Disponível em:<http://www.conteudoescola.com.br/component/content/article/30/152-o-conselho-de-classe-pratica-escolar-e-producao-de-identidades>.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In.: COLL, C.; MARCHESI, A; PALACIOS, J.A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRONFENBRENNER, Uri. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

BRUNER, Jerome. S. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. A importância das relações humanas na escola. In. **Cadernos Cenpec**, v. 2, n. 4, p. 77-81, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Currículo, Didática e Formação de Professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. e PACHECO, José Augusto (orgs.). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. 1ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil – leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 17.ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. Campinas: UNICAMP, 1999.

CENCI, Angêlo Vítório. Subjetividade, Individualismo e Formação Moral no Contexto de Sociedades Complexas e Pluralistas. In: TREVISAN, Amarildo Luiz, TOMAZETTI, Elisete Medianeira, ROSSATTO, Noeli Dutra (orgs.). **Diferença, Cultura e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

COLL, César. **A teoria genética da aprendizagem**. In: Psicologia e Ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, César, PALACIOS, Jesús. e MARCHESI, Álvaro (org) **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Psicologia da Educação Escolar. Vol.2. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Vol. 3. 2ed. S. Paulo-SP: Artimed, 2004b.

CHARLOT, Bernard. O “Filho do Homem”: obrigado a aprender para ser (uma perspectiva antropológica). In: **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 51-58.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, set./dez. 2007.

DALBEN, Angela Imaculada Loureir. **Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas (SP): Papyrus Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 870p. – (Coleção Didática e Prática de Ensino).

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8a ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Editora Autores Associados. Campinas, 1996.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

DIAS SOBRINHO. J. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo, Cortez, 2003.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo - Revista de Educação e Sociedade**. Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun.2014 Home-page: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia>

DOURADO, Luiz Fernandes (Org). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiás: Editora da UFG; Autêntica, 2011.

DUARTE, N. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Por que Donald Schön na entendeu Lúria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n.601-625, agost.2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 11/12/2014.

EYNG, Ana Maria. **Avaliação e identidade institucional: construindo uma cultura de antecipação**, **Revista diálogo educacional**, n.11-PUCPR. Curitiba: Champagnat, 2004.

FERNÁNDEZ, Alícia. **O Saber em Jogo**. A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades**. Revista Em Aberto, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRANCO Sérgio Roberto Kieling. **O Construtivismo e a Educação**. Porto Alegre, RS: Mediação, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36.ed.São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação: ensaios**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 9. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Pa e Terra, 1983.

GALIANI, Claudemir; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A escola proposta por Dewey: um espaço de valorização da experiência e formação do sentimento democrático**. Disponível em: [www.portalanpedsul.com.br](http://www.portalanpedsul.com.br). Acesso em 26.02.2013.



GARDNER, Howard. **Arte, Mente e Cérebro**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a.

\_\_\_\_\_. **O Verdadeiro, o Belo e o Bom – os princípios básicos para uma nova educação**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999b.

\_\_\_\_\_. **As Artes e o Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estruturas da mente. A teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GATELY, S.E.; GATELY, F.J. Understanding coteaching componentes. **The council for exceptional children**, v. 33, n. 4, pp. 40-47, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. Educação e Sociedade, v.31, nº113, p.1355-1379, out/dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GOMES, Alfredo M (Org.) **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. (Páginas 19-34,35-56; 57-86; 87-118; 187-208; 209-238).

GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **Arquitetura flexível e pedagogia ativa: um (des)encontro nas escolas de espaços abertos**. Instituto de educação, Universidade de Lisboa, Jan. 2011.

HERMANN, Nadja. Formação e Experiência. In: TREVISAN, Amarildo Luiz, TOMAZETTI, Elisete Medianeira, ROSSATTO, Noeli Dutra (orgs.). **Diferença, Cultura e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1995.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: mitos e desafios. Uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade e Revistas e Livros, 1991.

LACERDA, Cecília Rosa. **Projeto Político Pedagógico: construção, pesquisa e avaliação**. Fortaleza: Gráfica Ler, 2000.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e gestão na escola**. Goiânia: Alternativa, 2004.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; 67).

LOPES, Alice Cassimiro e MACEDO, Elizabeth. **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. Conferência em duas partes, para a disciplina Filosofia da Educação II da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 26/11/2009. In: FREITAS, Nilma Célia Mamede de. **As Interações Sociais entre Professor e Aluno com Deficiência nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental, sob a Ótica das Políticas Públicas de Inclusão**. Dissertação de Mestrado, no Programa de Mestrado em Educação na Universidade de São Paulo – UNICIR. Orientação: Profa. Dra. Edileine Vieira Machado. São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. **Inteligência Criativa – descoberta pessoal de valores**. Tradução de José Afonso Beraldin da Silva. São Paulo: Paulinas, 2004.

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LUCKESI, Cipriano. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, Menga. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. Educação e Sociedade, v.22, n. 74, p.77-96, 2001.

LÜDKE, Menga. e MEDIANO, Z. (coords.). **Avaliação na escola de primeiro grau: uma análise sociológica**. Campinas: Papyrus, 1994.

MARQUES, Alex Escale et al. **O valor contributivo dos Colégios de Aplicação em Universidades Federais: o caso do núcleo de Educação da infância (Nei) na UFRN**. VIII SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2011. Disponível em: [TTP://www.aedb.br/seget/artigos11/46714707.pdf](http://www.aedb.br/seget/artigos11/46714707.pdf).

MAZANO, E.S. **Princípios de educación especial**. Madrid: Editorial CCS, 2001.

MELLO, M.A.F. **A tecnologia assistiva no Brasil**. In.: Fórum de tecnologia assistiva e inclusão social da pessoa deficiente. Anais. V.1. Belém: UEPA, 2006.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil**. Revista Educação & Sociedade, v. 22, n. 75, ago. 2001.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Trad. Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MINETTO, M.F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio. A Crise da Teoria Curricular Crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **O Currículo Nos Limiars do Contemporâneo**. Rio de Janeiro; dp&a, 1998.

MOREIRA, Marco. Antonio. **Aprendizagem Significativa Crítica**. Instituto de Física – UFRS. Disponível em: [www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf](http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf).

\_\_\_\_\_. **Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa.** Instituto de Física – UFRJ. Disponível em: [www.omnis.if.ufrj.br/~marta/aprendizagememfisica.pdf](http://www.omnis.if.ufrj.br/~marta/aprendizagememfisica.pdf).

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários a Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia da complexidade.** In SCHNITMAN, Dora Fried. Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NÓVOA, Antonio. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

\_\_\_\_\_. **As Organizações Escolares em Debate.** Lisboa: Edições D. Quixote, 1992.

PAGNI, Pedro; SILVA, José D. (orgs.). **Introdução a Filosofia da Educação.** Temas contemporâneos e história. São Paulo, Avercamp, 2007.

PALOMINO, A.S.; GONZÁLEZ, J.A.T. (Coord.) **Educación especial: centros educativos y profesores ante la diversidad.** Madrid: Psicología Pirámide, 2002.

PATERNITE, C.E.; JOHNSTON, T.C. Rational and strategies for central involvement of educators in effective school-based mental health programs. **Journal of youth and adolescence**, v.34, n.1, pp. 41-49, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), n.12, set./dez., 1999a.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.

PIAGET, Jean. **A equilibração das Estruturas Cognitivas-Problema Central do Desenvolvimento.** Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1976.

PICHON RIVIERE, Enrique. **O Processo Grupal.** Tradução Marco Aurélio Fernandes Velloso e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POLICARPO JUNIOR, José. Sobre Espiritualidade e Educação (p.81-107). In: RÖHR, Ferdinand. **Diálogos em Educação e Espiritualidade.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

RIBEIRO, António Carrilho. **Desenvolvimento Curricular.** Lisboa: Texto Editora, 1992

RÖHR, Ferdinand. (org.). **Diálogos em educação e espiritualidade.** 2ª. Ed. Rev. Recife, UFPE,

2012.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola - o transitório e o permanente em educação**. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1985.

ROVERE, Maria Helena M. **Escola de valor: significando a vida e a arte de educar**. São Paulo: Ed. Paulus, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Catálogo de materiais pedagógicos adaptados da Fundação Catarinense de Educação Especial**. São José, SC: FSCE, 2009.

SANTIAGO, Maria Eliete. **O projeto político pedagógico da escola como instrumento de gestão democrática**. Políticas e Gestão da Educação Básica. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009, p. 95-108.

SANTIAGO J. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas. Papirus, 2002.

SAVIANI, Nereide. Currículo – um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**. Nº 16. São Paulo, 2003. pp. 35-38.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.79-91.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SIGNORELLI, Amália. Integración, consenso, domínio: espacio y vivienda en una perspectiva antropológica. In: PIGNATELLI, Paola Coppola. **Análisis y Diseño de el Espacio que Habitamos**. México: Concepto, 1980.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar: histórias e fundamentos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo**.

3.ed. 4. Reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, Fábio Luiz. **O Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina**, também chamada Prof. José Aluísio Aragão. Revista Lins, V.13, N. 01, 2012.

SILVA, Roseane Machado. **O Estado do Conhecimento sobre os Colégios de Aplicação do Brasil de 1987-2013**. X ANPED/SUL, Florianópolis, 2014.

SIMÕES, José Luis (org.). **Pesquisas em Teoria e História da Educação**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2010.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: EDUFPE, 2009.

\_\_\_\_\_. **E a Educação: quê??** ; a educação na sociedade e/ou a sociedade na educação. Recife: Bargaço, 2004.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, Willian **Inclusão**. Um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TEITELBAUM, Kenneth e APPLE, Michael. Jonh Dewey. **Currículo sem Fronteira**, v.1, n.2, PP.194-201, Jul/Dez 2001.

TONUS, K.P. & SILVA, J.A.T. Escola inclusiva: demolir preconceitos para reconstruir conceitos. **Dialogia**, São Paulo, 2008, v.7, nº02. Disponível em: [www.uninove.br/PDFs/.../dialogiav7n2\\_3e914.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/.../dialogiav7n2_3e914.pdf).

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico: Elementos metodológicos para elaboração e realização**. 14. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VASCONCELOS, Clara; PRAIA, João.Félix; ALMEIDA, Leandro S. Teorias de Aprendizagem e o Ensino /Aprendizagem das Ciências: Da Instrução à Aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.7, n.1, p. 11-19, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 29 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para a reflexão em torno do Projeto Político pedagógico. In. Resende. L.M . G. **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Editora, 1999

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YOUNG, Michael. **O Currículo do Futuro**. Campinas: Papirus, 2000.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala: do controle de resultados a intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Revista **Educação em Questão**, Natal, v.35, n.21, 2009.

WINNICOTT, David. W. (1975) **O brincar & a realidade**. Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma Análise Crítica sobre "Reflexão" como Conceito Estruturante na Formação de Professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, Vol. 29, n.103, p.535-554, maio/agosto, 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

## REFERÊNCIAS LEGAIS E DOCUMENTOS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência a edificações espaços, mobiliários e equipamento urbano. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**/ obra coletiva de autoria da Editora Revista dos Tribunais – 10 ed. Ver. Atual e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2005.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** - Atualizada com a Emenda Constitucional nº 83 de 2014. 2ª edição - Ano 2014. Disponível em, [http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileiras/constituicao1988.html](http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html).

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores**. PARECER Nº CNE/CP 009/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

\_\_\_\_\_. **Projeto Vivencial da Escola de Gestores do MEC.** Disponível em: [http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala\\_projeto\\_vivencial/pdf/dimensoesmetodologicas.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/pdf/dimensoesmetodologicas.pdf).

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de fevereiro de 2001. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf)> Acesso em: 21 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 19**, de 8 de setembro de 2010. Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Disponível em: [http://www.mpba.mp.br/atuacao/infancia/educacao/especial/nota\\_tecnica\\_SEESP\\_8\\_9\\_2010.pdf](http://www.mpba.mp.br/atuacao/infancia/educacao/especial/nota_tecnica_SEESP_8_9_2010.pdf). Acesso em: 21 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm). Acesso em 25 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em 25 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde; institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LeIs/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LeIs/L7853.htm).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº10. 436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, disponível em: [http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/circ\\_resol/decreto\\_5626\\_2005.pdf](http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/circ_resol/decreto_5626_2005.pdf).

CONDICAP. **Os Colégios de Aplicação das IFEs no Âmbito da SESU/MEC.** 2011. Disponível em: [www.apesjf.org.br/wp-content/uploads/Documento-Condicap.doc](http://www.apesjf.org.br/wp-content/uploads/Documento-Condicap.doc).

CONDICAP. **Portfolio Condicap:** Escolas de Aplicação Federais. Condicap: 2012. No prelo.

Decreto-Lei Nº 9.053, de 12 de março de 1946 - **Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>

INEP – **Censo escolar da Educação Básica,** 2014. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

INEP. **Saeb e Prova Brasil.** Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

**LEI No 12.711/29 de agosto de 2012** - Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)

Lei No. 8.069, de 13 de julho de 1990. **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE,** Disponível em, [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm,1995](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm,1995).

Portal da Transparência nos Recursos Públicos Federais da Controladoria Geral da União – Governo Federal – Disponível em [www.portaltransparencia.gov.br](http://www.portaltransparencia.gov.br)

**PORTARIA No 959, DE 27 DE SETEMBRO DE 2013** - Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Disponível em <https://www.ufpe.br/cap>.

**RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010** (\*) Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824 Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)

**Portaria nº 948/2007,** Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.

**Parecer nº 17 CNE/CEB,** de 17 de agosto de 2001. Assunto: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf) Acesso em: 30 out. 2015.