



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNI-
VERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

VITÓRIA
2015





Reitor da UFES
Prof. Dr. Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitora da UFES
Prof.^a Dra. Ethel Leonor Noia Maciel

Diretora do Centro de Educação - UFES
Prof.^a Dra. Cláudia Maria Mendes Gontijo

Comissão Sistematizadora do PPP/CE/UFES
Prof. Dr. Geide Rosa Coelho
Prof.^a Dra. Maria Eneida Furtado Cevidanes
Prof. Dr. Rogério Drago
Prof.^a Dra. Terezinha Maria Schuchter

Secretária Executiva
Maria Inês Dias de Freitas



APRESENTAÇÃO

Desde o início, consideramos essencial a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do nosso Centro, partindo do suposto de que o significado mais apropriado para o termo *projeto* que compõe a expressão projeto político-pedagógico necessitaria ser *planejamento com a finalidade de atingir determinados fins que levem à valorização das pessoas e à melhoria constante do ensinar, do pesquisar, do estudar e das condições para a realização dessas e de todas as atividades afetas ao Centro de Educação*. Como todo planejamento, está subordinado à dinâmica da vida, aos acontecimentos, portanto, às mudanças. Nesse sentido, é compreendido como ato ou fazer histórico, resultado do trabalho coletivo de pessoas que vivenciam lugares e tempos particulares.

Desse modo, O PPP do Centro de Educação é um planejamento alicerçado, dentre muitos, em um princípio político-pedagógico primordial, qual seja, a participação coletiva. A sua tessitura resulta dessa participação e a sua concretização na forma de texto continuará a propiciar e a promover a vivência democrática no Centro de Educação.

O nosso PPP é consequência da nossa primeira experiência de construção, da tentativa de articulação entre teoria e prática, dos diálogos que travamos e da responsabilidade e compromisso com uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Agradecemos à Comissão responsável pela condução dos trabalhos relativos à construção deste PPP. Agradecemos, ainda, a todos/todas que participaram da elaboração do diagnóstico e dos debates, ajudando a compor este texto.

Cláudia Maria Mendes Gontijo
Diretora do Centro de Educação

Rogério Drago
Vice-Diretor



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	13
1.1 SUJEITOS DO ESTUDO	14
1.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	14
2. DIAGNÓSTICO	17
2.1 BREVE HISTÓRICO E PERSPECTIVAS ATUAIS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO	17
2.2 ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO	21
2.2.1 Cursos	21
2.2.2 Departamentos	22
2.2.3 Núcleos	23
2.2.4 Laboratórios	28
2.2.5 Biblioteca Setorial do Centro de Educação	30
2.2.6 Centro de Educação Infantil Criarte (CEI - Criarte)	30
2.2.7 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	31
2.3 O CENTRO DE EDUCAÇÃO A PARTIR DO OLHAR DOS SEGMENTOS QUE O CONSTITUEM	32
2.3.1 Técnicos-Administrativos em Educação	32
2.3.2 Discentes	33
2.3.3 Docentes	37
3 REFERENCIAL TEÓRICO	39
3.1 GESTÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO	39
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE	41
3.3 FORMAÇÃO DOCENTE: RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	48
3.4 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E METODOLOGIAS	50
3.5 AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	53
3.6 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE	55
4 PROGRAMAÇÃO DA AÇÃO	63
5 AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	69
REFERÊNCIAS	71



INTRODUÇÃO

Por que elaborar um Projeto Político-Pedagógico?

O Centro de Educação é um espaço institucional de formação de professores em nível de graduação e pós-graduação e isso exige de todos nós, sujeitos praticantes de atividades de ensino, pesquisa e extensão, uma intencionalidade em nossas ações, ou seja, nosso trabalho precisa estar fundamentado em um conjunto de pressupostos teóricos, pedagógicos, políticos, éticos e estéticos que expressem um direcionamento. Esse direcionamento - que não é uma única direção ou uma proposta inflexível e padronizadora - se constitui de parâmetros comuns orientadores, sistematizados em um documento denominado Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Pode-se, assim, afirmar que um PPP nada mais é do que a organização do trabalho desenvolvido na instituição. É considerado

[...] o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 1998, p. 36).

De acordo com Veiga (2003), o PPP de uma escola, no caso, de um Centro de Educação de uma Universidade Federal não pode ser entendido somente como um mero documento contendo regras, normas e modos de ver o discente, a instituição, os cursos ofertados, a organização curricular, o corpo docente e sua formação, os funcionários e os diversos setores e núcleos do CE; ou somente como mais um documento que será engavetado e/ou encaminhado aos órgãos centrais como uma formalidade cumprida ou uma norma burocrática.

O PPP “[...] exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola [e da educação de modo amplo e irrestrito], assim como a explicitação de sua função social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo” (VEIGA, 2003, p. 9). Além disso, construir um PPP requer dos envolvidos em sua elaboração/construção uma abrangência reflexiva e investigativa, consistente e sistematizada de modo dialético e praxiológico, em que cada um assume seu papel de coautor do processo educativo em todas as suas dimensões.

Construir o PPP compromete o Centro de Educação com a busca incessante da qualidade, da reflexão e da avaliação de suas ações, por meio da prática de um ensino calcado em características e concepções democráticas, que possibilite aos seus sujeitos vivenciar o processo e participar do seu nascimento, execução, avaliação, significação e ressignificação em todos os momentos. Nesse sentido,

O projeto reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais, que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim, são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriedade, suas metas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações (FARIA; DIAS, 2007, p. 20).

Veiga (2003, p. 275) aponta que,

Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos.

Para garantir esses propósitos, é necessário que o PPP do Centro de Educação se constitua a partir de alguns elementos, entre os quais se destacam: a) o diagnóstico, no qual são elencados os principais problemas, fragilidades, bem como as potencialidades, o que é fundamental para que se reconheçam os desafios e se caracterize o Centro de Educação; b) o referencial teórico, em que são expressas as concepções acerca de educação, formação de professor, função social da instituição,

currículo, conhecimento, professor, aluno, política, política educacional, sociedade, mercado de trabalho, entre outras, revelando, assim, o Centro de Educação que se quer construir; c) a programação de atividades, em que são estabelecidas as ações e os projetos a serem desenvolvidos e que possibilitam superar as dificuldades e os problemas identificados. Portanto, este trabalho constitui a busca pela efetivação da política, da ética, da estética do projeto de formação docente que se pretende garantir nesta instituição.



A construção do PPP é processual e histórica. Após sua aprovação, vem a fase da implementação, seguida da avaliação que deverá ser permanente e sistemática.

O PPP possibilita, ainda, a efetivação da autonomia da instituição educativa, pois garante a legitimidade de um projeto de trabalho. Veiga (2003, p. 277) defende que

[...] há um vínculo muito estreito entre autonomia e projeto político-pedagógico. A autonomia possui o sentido sociopolítico e está voltada para o delineamento da identidade institucional. A identidade representa a substância de uma nova organização do trabalho pedagógico. A autonomia anula a dependência e assegura a definição de critérios para a vida escolar e acadêmica. Autonomia e gestão democrática fazem parte da especificidade do processo pedagógico.

Finalmente, compreende-se que a construção de um PPP por si só não garante a solução de todos os problemas e a sua legitimidade “[...] está estreitamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo, o que requer continuidade de ações” (VEIGA, 2003, p. 277). Nesse sentido, Linhares (1997, p. 88) afirma que “É na construção de sujeitos sociais, sempre capazes de instituir o novo no seu enfrentamento contra as opressões, produzidas historicamente, que repousam as esperanças dos processos de formação de professores [...]”.

Corroborando as ideias de Veiga (2003) e Linhares (1997), o documento do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD, 2004, p. 7) ressalta a importância da “[...] adoção de Projeto Pedagógico como instrumento de gestão, tanto ao nível geral da instituição, quanto no nível específico de cada curso”, e enfatiza o tripé das funções da Universidade: o ensino, a extensão e a pesquisa, atividades acadêmicas inter-relacionadas que, na educação, visam à formação de um profissional que transite nesses três eixos em suas práticas profes-



sionais. O mesmo documento afirma que a qualidade da Educação Superior está relacionada com quatro pilares principais: a) o projeto pedagógico institucional e de curso; b) os recursos humanos (corpo docente, técnico-administrativo e corpo discente); c) a infraestrutura; d) a gestão institucional/acadêmica. Nesse sentido, a Universidade é desafiada a “[...] reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de relevância, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, qualidade e cooperação internacional” (BRASIL, 2001).

1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Desde o início do processo de estruturação deste documento, concebeu-se que a construção do PPP do Centro de Educação deveria se constituir como um projeto de pesquisa e de formação continuada de todos os sujeitos que habitam este Centro. Ao decidir pela metodologia de trabalho, optou-se por um caminho que possibilitasse mapear e conhecer sua diversidade. Portanto, para a construção deste projeto, não foi definida uma metodologia específica, mas uma multiplicidade de procedimentos que foram se agregando no decorrer do processo de pesquisa, uma vez que lidamos com sujeitos plurais. Buscaram-se possibilidades de novos modos de pesquisar, de compreender o Centro de Educação e de produzir um novo conhecimento: PPP.

Nesse sentido, este projeto segue uma natureza metodológica fundamentada numa perspectiva de pesquisa “qualiquanti” (qualitativa e quantitativa), que Michel (2009, p. 39) assim conceitua:

Considera-se como ‘qualiquanti’ a pesquisa que quantifica e percentualiza opiniões, submetendo seus resultados a uma análise crítica qualitativa. Isso permite levantar atitudes, pontos de vista, preferências que as pessoas têm a respeito de determinados assuntos, fatos de um grupo definido de pessoas. Permite identificar falhas, erros, descrever procedimentos, descobrir tendências, reconhecer interesses, identificar e explicar comportamentos.

Essa definição de Michel (2009) traduz exatamente aquilo que o PPP do Centro de Educação precisa ter, ou seja, um retrato das suas ações, dos seus sujeitos diretos e indiretos, das suas instâncias de atuação, dentre outros elementos que contribuem para que o processo de ensino, pesquisa e extensão se torne uma realidade a partir de dados concretos e não de sujeitos imaginários.

1.1 SUJEITOS DO ESTUDO

Para a concretização deste PPP, constituíram-se sujeitos de modo direto: os discentes das licenciaturas, os profissionais docentes, técnicos e de apoio lotados no Centro de Educação.

1.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Os procedimentos de recolha de dados usados foram: entrevistas semiestruturadas com os diversos sujeitos que habitam o Centro de Educação, alunos do Curso de Pedagogia e demais licenciaturas atendidas; análise de documentos (registro da história do Centro de Educação, dados de matrícula dos estudantes, relatório de pesquisas realizadas por docentes) e questionários.

Considerando que o processo de construção do PPP também se constitui como um processo de formação continuada de todos os sujeitos envolvidos em sua construção, desenvolveu-se uma proposta de coleta-formação que se estruturou em quatro momentos:

No primeiro momento (2013), foram realizadas duas plenárias (turno matutino e noturno) com docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos em Educação para apresentar o projeto de pesquisa e ouvir sugestões acerca do referencial teórico e metodológico. Todas as sugestões foram incorporadas ao projeto inicial.

No segundo momento, ainda em 2013, visando à construção do diagnóstico, foram desenvolvidos: estudo dos dados coletados durante a construção da tese de doutorado em educação de Cevitanes (2009); coleta de dados por meio de questionário com alunos das diferentes licenciaturas, docentes e funcionários; debate sobre o curso com alunos do oitavo e nono período de Pedagogia durante três semestres. Em paralelo a este trabalho, foi feita a pesquisa documental e também foram realizadas entrevistas com sujeitos participantes da história do Centro.

O terceiro momento (2014) deu-se pela realização de um Seminário de Educação com a presença de todos os segmentos durante quatro dias, pela manhã e à noite, no qual houve a conferência de abertura intitulada: “Projeto Político-Pedagógico do Centro de Educação”, proferida pela professora Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga, e a palestra “Formação do professor no ensino superior: interfaces com a pós-graduação e a educação básica”, com a professora Dra. Janete Magalhães Carvalho. No segundo dia, foi apresentado o diagnóstico construído para validação e/ou retificação dos dados. No terceiro dia, foram formados Grupos de Trabalhos (GTs) para a discussão das seguintes temáticas com respectivas emen-

tas e professores responsáveis:

G1 - Currículo e formação docente

(Dr. Carlos Eduardo Ferraço e Dra. Lúcia Helena Tose Zandonadi) - O currículo como campo de estudo e de investigação. As dimensões pedagógica, ética, estética e política do currículo de formação docente. Currículo e formação docente em contexto de transição paradigmática.

G2 - Gestão do Centro de Educação

(Dr. Edson Pantaleão) - Organização, planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação da gestão pedagógica, administrativa e financeira do Centro de Educação e suas interfaces com as políticas públicas e diversas instâncias da Universidade.

G3 - Políticas públicas para formação docente

(Dra. Gilda Cardoso de Araújo) - A política educacional no contexto das políticas públicas brasileiras. Organização do sistema de ensino superior, considerando as políticas educacionais e a legislação de ensino, os desafios e possibilidades na Ufes, em particular no Centro de Educação.

G4 - Formação docente: teoria e prática



(Dra. Mirian do Amaral Jonis Silva) - Formação docente e profissionalização. Dimensões da formação: pedagógica, ética, estética, política na perspectiva dos três eixos formativos: docência, gestão pedagógica e administrativa e pesquisa, em ambientes escolares e não escolares. Estágio como conteúdo formativo em sua relação teoria/prática para formação docente.

G5 - Avaliação

(Dr. Itamar Mendes da Silva) - Concepção de avaliação no ensino superior, em particular no Centro de Educação: conceitos, objetivos, instrumentos avaliativos, tipos de avaliação e seus desdobramentos.

G6 - Processos de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno e metodologia

(Dr. Reginaldo Célio Sobrinho) - Princípios e práticas pedagógicas no processo de organização, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem. Dimensões política, ética, estética e humana do trabalho pedagógico.



Esses Grupos de Trabalho se constituíram no intuito de potencializar a reflexão, produção e sistematização de conhecimentos ocorridos durante o processo de formação vivenciado no Centro de Educação. Os conhecimentos produzidos pelos GTs foram socializados e discutidos em uma plenária, e a comissão de elaboração do PPP do Centro de Educação ficou responsável por sistematizá-los.

Os dados coletados foram organizados e analisados (análise que envolveu diferentes procedimentos e técnicas interpretativas) e, assim, foi possível estabelecer um diagnóstico e pistas para o referencial teórico que orientará as ações e os projetos de intervenção propostos.

2. DIAGNÓSTICO

2.1 BREVE HISTÓRICO E PERSPECTIVAS ATUAIS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO

O Curso de Pedagogia inicia sua história na Ufes em 1954 com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Espírito Santo, antes mesmo da criação da Universidade. O Decreto Federal nº 63.577, de 8 de novembro de 1968, que fixou a nova estrutura da Ufes, constituiu o Centro de Educação, na época Centro Pedagógico, criando uma unidade própria de ensino profissional e pesquisa aplicada para os estudos pedagógicos.

Os estudos no campo da educação eram realizados, até então, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Como a reforma na Ufes foi implantada de modo gradual, em 1971, os estudos pedagógicos foram reunidos no Departamento de Educação da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e agrupados, provisoriamente, no Centro de Estudos Gerais, onde hoje está localizado o Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN). “Nosso prédio era o ICII. Nós não tínhamos um prédio próprio, a gente funcionava no segundo andar do ICII. O Departamento de Educação, porque não era Centro, funcionava ali” (DENISE MEYRELLES DE JESUS).

A Comissão, integrada pelos professores José Manuel da Cruz Valente, Ieda Aboumrad, Maria Silene R. de Menezes e Maria José de Almeida Marçal, foi encarregada, em 1972, de elaborar o projeto de implantação do Centro Pedagógico, o que ocorreu somente em 1975.

O Curso de Pedagogia, que até então funcionava em uma faculdade, formava professores para atuação no próprio curso e para o exercício no antigo Curso de Magistério de 2º grau. Devido às alterações na legislação educacional, a partir da Lei nº. 5.692/71, o curso passou a ofertar também as seguintes habilitações: Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional. A partir do redesenho do Curso de Pedagogia, novos departamentos foram criados e, em fevereiro de 1975, o reitor

Máximo Borgo Filho, por meio de portaria, designou o Prof. Dr. Manoel Ceciliano Salles de Almeida para o cargo de diretor provisório do Centro Pedagógico e as professoras Elizabeth Maria Pinheiro Gama e Kleide Marcia Barbosa Alves para dirigir o Departamento de Fundamentos da Educação e Orientação Educacional; os professores João Chrisóstomo Casagrande e Roberto Claytam Schmitel Castro para chefiar o Departamento de Administração e Supervisão Escolar e os professores Carlos Coutinho Batalha e Regina Helena Magalhães para as funções de chefe e subchefe, respectivamente, do Departamento de Didática e Prática de Ensino. Sobre esse processo, vale destacar a fala de uma professora que viveu esse momento de transição:

Em agosto de 1977, eu assumo no Departamento de Fundamentos da Educação. Nós tínhamos as habilitações em Orientação, Administração e Supervisão. Essas três habilitações formaram um contingente, mas é interessante que, ao mesmo tempo em que formavam um contingente de alunos, também formavam um contingente de professores. Foi um momento de expansão muito grande de vagas no Centro. O Centro cresceu. Então, deixa de ser Departamento, passa a ser Centro com vários Departamentos. Houve muito concurso, entrou muita gente nova nessa leva [...]. Há uma formação muito grande de professores nessa época nos Estados Unidos, [...] e havia bolsas para a formação de professores da América Latina. Nós éramos um grupo grande aqui, no Centro de Educação e no Tecnológico (DENISE MEYRELLES DE JESUS).

Como Manoel Ceciliano foi eleito reitor da Ufes, em novembro de 1975, o Prof. Aloyr Queiroz de Araújo assumiu a direção do Centro de Educação, sendo substituído, em 1977, por Regina Helena Magalhães. De 1980 a 1984, a direção foi exercida por Rita de Cassia de Rezende Dias. Em junho de 1984, por eleição direta de professores, funcionários e alunos, assumiu a direção o professor Carlos Coutinho Batalha.

Posteriormente, foram seus diretores os professores: Dulce Castiglioni, no período de 1988 a 1992; Anna Maria Marreco Machado, de 1992 a 1995; Alexandre Cesar Grandi Cid, de 1995 a 1996; Maria José Campos Rodrigues, de 1996 a 2000 e de 2000 a 2004; Izabel Cristina Novaes, de 2004 a 2006; Maria Aparecida Santos Correa Barreto, de 2006 a 2010 e 2011. Em 2012, assumiu o exercício da direção a professora Mírian do Amaral Jonis Silva. Nesse mesmo ano, após processo eleitoral, assumiu a professora Cláudia Maria Mendes Gontijo.

A década de 1990, além de todas as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, foi marcada por profundas mudanças na

legislação e na organização da educação brasileira, em todos os níveis, etapas e modalidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 é um marco no que se refere às proposições legais. O debate acerca da formação do professor nessa lei foi permeado por muitos entraves, desafios, contradições e recuos em relação ao que já havia sido conquistado.

Dentre as questões polêmicas, destaca-se o novo locus de formação de professores instituído por essa lei, conforme pode ser observado nos respectivos artigos:

Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Surgiram os Institutos Superiores de Educação (ISEs) como espaços para a formação do professor. Esses institutos deveriam primar-se pela oferta do ensino, excluindo a extensão e a pesquisa. Na composição de seu quadro de professores, exigia-se uma titulação mínima, ou seja, a de graduação. Observa-se, assim, a investida de tirar do âmbito das universidades a formação de professores, transportando-a para instituições menos onerosas. Isso nada mais foi do que a busca do barateamento, do sucateamento dos processos de formação. Por conta do movimento organizado dos professores por meio da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), essa investida acabou não se concretizando. O Centro Pedagógico esteve à frente desse debate participando ativamente da luta pela permanência da formação dos professores no âmbito da Universidade.

Como consequência desse movimento, surgiu dentro do Centro o debate sobre a necessidade de consolidação do espaço de atuação e de ampliação da influência dessa instituição no campo da formação de pro-

fessores na Ufes.

Nesse processo, em 16 de agosto de 2002, o Centro Pedagógico passa a se constituir como Centro de Educação, sendo ampliadas a sua concepção e ação, pois não oferece somente um curso de graduação, passa a garantir a oferta de disciplinas pedagógicas às demais licenciaturas da Ufes/*campus* Goiabeiras; portanto, não é um centro pedagógico, mas um Centro de Educação com importante papel pedagógico no âmbito da Universidade.

Nessa data o Conselho Departamental do Centro Pedagógico decidiu adotar o nome **CENTRO DE EDUCAÇÃO**, em substituição a Centro Pedagógico. Em 2003, essa mudança foi homologada pelo Ministério da Educação, com a aprovação do novo Estatuto da Ufes.

Em 30 de julho de 2007, o Conselho Universitário da Ufes aprovou a proposta de redepartamentalização e realocação de docentes do Centro de Educação da Ufes.

Como afirmado anteriormente, os Departamentos eram assim designados:

- a) Departamento de Didática e Prática de Ensino (DDPE);
- b) Departamento de Fundamentos da Educação e Orientação Educacional (DFEOE);
- c) Departamento de Administração e Supervisão Escolar (Dase).

Conforme a Proposta de Reestruturação do CE/Ufes, os novos departamentos passam a ser denominados de:

- a) Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE);
- b) Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE);
- c) Departamento de Educação, Política e Sociedade (Deps).

Com o passar dos anos, o Centro de Educação, que ocupava inicialmente um andar do prédio do IC II, passa a ter um prédio próprio - IC IV. Porém, como esse espaço se tornou pequeno para abarcar salas de aula, núcleos, laboratórios, biblioteca setorial, Programa de Pós-Graduação, dentre outros setores, as direções que se seguiram se esforçaram para ampliar o espaço físico do Centro. Aliado a esse esforço, está o fato de que o Centro de Educação passou do atendimento a um curso - Pedagogia - para o atendimento a todas as licenciaturas da Ufes/*campus* Goiabeiras, no que concerne às disciplinas pedagógicas. Nesse contexto, em 2014, o Centro de Educação possuía uma infraestrutura composta pelos seguintes prédios: Direção do Centro; Prédios dos Departamen-

tos; Prédio Maje (em homenagem à Professora Maria de Jesus Borgo), onde estão localizados vários núcleos e laboratórios, Colegiado do Curso de Pedagogia e Biblioteca Setorial; Prédio do Programa de Pós-Graduação em Educação, onde são oferecidos os cursos de Mestrado e Doutorado em Educação; Prédio dos Núcleos, onde, como o próprio nome já diz, se alocam outros núcleos e laboratórios; Prédio do CEI Criarte e o Prédio do IC IV, onde se encontram salas de aula, salas de professores, núcleos e laboratórios. Não obstante, vale salientar que tais espaços comportam de modo insatisfatório o grande número de pessoas (alunos, professores, técnico-administrativos em educação e comunidade externa) que circulam diariamente por seus espaços.

Nesse breve resgate histórico, não se pode deixar de salientar que o Centro de Educação da Ufes foi o primeiro Centro dessa Universidade a ter um Programa de Pós-Graduação, oferecendo, inicialmente, o curso de Mestrado em Educação, consolidando-se como o único Curso de Mestrado da Ufes por cerca de dez anos. Além disso, atualmente, em relação à Pós-Graduação em Educação no contexto do Estado do Espírito Santo, vale frisar que o Mestrado e o Doutorado oferecidos pelo Centro de Educação são os únicos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* reconhecidos pelo Ministério da Educação.

2.2 ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO

A estrutura administrativa do Centro de Educação é constituída por Cursos, Departamentos, Núcleos, Laboratórios, Centro de Educação Infantil e PPGE.

2.2.1 *Cursos*

a) **Licenciatura em Pedagogia - Matutino e Noturno**

O objetivo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 01/2006 - , é a formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio na modalidade normal, de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Destina-se, também, à formação de gestores educacionais, o que compreende participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares.

O curso destina-se, ainda, à formação para produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares.

O perfil do profissional em formação baseia-se no pressuposto de que o pedagogo deve assumir postura profissional ética pautada na responsabilidade social com a construção de uma sociedade inclusiva, justa e solidária, ao exercer suas atividades nas áreas e/ou campos profissionais: docência, gestão e produção e difusão de conhecimentos.

b) Licenciatura em Educação do Campo

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), a Licenciatura Plena em Educação do Campo (Procampo) se baseia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores na educação básica - CNE/CP nº 01/2002, Parecer CNE/CP nº 05/2005 e a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituem diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. O curso destina-se à formação de professores com postura profissional ética pautada na responsabilidade social para a construção de uma sociedade inclusiva justa e solidária, para exercer funções de magistério nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio e em outras áreas nas quais sejam previstos os conhecimentos de um licenciado em sua área de conhecimento e reconhecida diplomação.

Considerando o perfil pretendido, os estudantes do Procampo serão habilitados como profissionais capazes de lecionar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, notadamente nas áreas de Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura e Educação Física) e Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Ciências Sociais e Filosofia).

2.2.2 Departamentos

- a) **Departamento de Educação, Política e Sociedade (Deps)**

Objetiva o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo como eixo central a educação em seus aspectos políticos e sociais. Discute os fundamentos da educação, as políticas educacionais e a formação do professor em suas dimensões históricas, filosóficas, sociais, culturais e pedagógicas. Oferta as disciplinas de Política e Organização da Educação Básica e Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação para todos os cursos de licenciatura, estágios supervisionados, disciplinas de formação docente e de conhecimento específico dos cursos de Pedagogia, Geografia, História, Filosofia e Ciências Sociais.
- b) **Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE)**

Desenvolve ensino, pesquisa e extensão, focalizando os processos de produção de linguagens em suas múltiplas manifestações culturais. Tem como eixos de estudos as interações discursivas, o processo de ensino-aprendizagem e a formação de professores em contextos escolares e não escolares nas áreas de Artes Visuais, Educação Física, Línguas, Música e Pedagogia.
- c) **Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE)**

Desenvolve ensino, pesquisa e extensão afirmando como princípio ético-político as práticas educacionais inclusivas nos diversos cursos de licenciatura da Universidade. Abrange estudos relacionados com a didática, o currículo e a pesquisa e prática pedagógica em várias licenciaturas, destacando-se as áreas de Pedagogia, Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática. Estuda, pesquisa e produz conhecimento sobre as teorias e práticas pedagógicas e seus efeitos nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos imersos nas práticas educativas escolares e não escolares.

2.2.3 Núcleos

- a) **Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade (Neps)**

O Neps tem como objetivos: ampliar, aprofundar, estudar, pesquisar, problematizar, produzir visibilidade da sexualidade,

bem como colaborar com as demandas relativas às áreas da educação, da saúde, da cultura e do social; contribuir para a formação de alunos de graduação e pós-graduação mediante sua inserção nos projetos desenvolvidos e apresentados pelos grupos de pesquisas que compõem o Núcleo; ser um espaço de memória/registro e arquivo de produções culturais sobre a temática; desenvolver pesquisas e estudos, a fim de fomentar o processo de investigação e de produção científica no âmbito da educação e dos diferentes espaços culturais que tramam a produção de subjetividade e os processos identitários; construir, acolher e congregar grupos de pesquisas que tratem de questões relativas à sexualidade, as questões de gênero, da produção cultural do corpo, da saúde, assim como as questões de cunho educacional; dentre outros.

- b) **Núcleo de Artes Visuais e Educação do Espírito Santo (Navees)**
O Navees tem os seguintes objetivos: integrar pesquisas interinstitucionais nas áreas de Artes Visuais na Educação; promover estudos nos campos da linguagem visual, da sua produção e do seu ensino na educação básica; promover ações educacionais que visem à formação continuada de professores da educação básica sobre o ensino das Artes Visuais; constituir um setor de documentação e memória no Espírito Santo, na área das Artes Visuais; disseminar informações nos sistemas de ensino sobre as Artes Visuais e sua mediação; e, por meio de parcerias em revistas interinstitucionais, divulgar informações sobre eventos, como a promoção de fóruns, de debates, simpósios e encontros.
- c) **Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab)**
O Neab tem os seguintes objetivos: desenvolver pesquisas na área das relações étnico-raciais, que fortaleçam o marco legal da Lei nº 10.639/03; preparar professores para atender à demanda diversificada de estudos das relações étnico-raciais no que se refere ao trabalho educativo sobre o antirracismo no Brasil; contribuir para a efetiva implementação da educação das relações étnico-raciais na universidade; buscar, por meio da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, a contribuição de diversas áreas da educação, para que, em conjunto, possam atender à demanda da população afrodescendente; analisar com os movimentos sociais a necessidade de formação e organização de material de pesquisa e didático-pedagógico; discutir a implementação das cotas raciais na/da Universidade.

d) Núcleo de Educação Infantil (Nedi)

O Nedi, criado em 1997, tem por finalidade implementar projetos em parceria com órgãos e/ou instituições afins, objetivando ampliar e discutir estudos e pesquisas para a infância. Ao longo de sua trajetória, o Nedi vem executando projetos de estudos, de formação, de pesquisa e de extensão, a partir dos objetivos: contribuir com a formação de recursos humanos para a área de educação infantil; prestar assessoria pedagógica a projetos voltados a temáticas relativas à infância; promover cursos, simpósios, oficinas, encontros e grupos de estudos com vistas à produção e socialização do conhecimento na área de educação infantil; contribuir com as ações coordenadas pelo Fórum Permanente de Educação e Desenvolvimento Infantil do Espírito Santo.

e) Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (Neesp)

O Neesp tem como objetivo geral fortalecer a perspectiva da inclusão na educação dos sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Para tanto, apresenta como objetivos específicos: produzir e socializar conhecimentos na área de Educação Especial; possibilitar campo de formação para discentes e docentes realizando oficinas, trabalhos de extensão e de pesquisas na área de Educação Especial e afins; prestar serviços à comunidade por meio das diferentes frentes de trabalho.

f) Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja)

O Neja tem como objetivos: propiciar aos alunos de graduação a oportunidade de vivenciar a experiência de formação, como educadores de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na prática da sala de aula e demais espaços da docência; fortalecer e consolidar a prática da pesquisa interinstitucional que tenha como foco as questões que envolvem a EJA; desenvolver parcerias com sistemas de ensino por meio de experiências que focalizem a implementação da modalidade EJA; exercitar atividades interdisciplinares que dialoguem com as diversas áreas do conhecimento na produção de práticas pedagógicas; dinamizar ações voltadas para a formação de educadores populares na cidade e no campo; mobilizar diferentes sujeitos, pela ação do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito

Santo, como protagonistas na formulação, discussão e acompanhamento das políticas de EJA locais e nacionais.

g) Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales)

O Nepales tem objetivos associados à alfabetização, leitura e escrita: promover, orientar, realizar e publicar estudos e pesquisas que possam contribuir para uma melhor compreensão das questões relacionadas; manter acervo da produção científica e didática; oferecer à comunidade acadêmica e científica e aos que atuam no sistema de ensino informações sobre a produção da área; promover seminários, conferências e outras atividades que divulguem e discutam os resultados de pesquisas e de experiências; realizar, em colaboração com os órgãos competentes, cursos para profissionais; prestar assessoria a grupos de estudo e pesquisa das escolas de educação básica e superior de ensino; promover intercâmbio com outras instituições similares, no País e no exterior; contribuir para a formação de alunos da graduação e pós-graduação, por meio de sua inserção em projetos desenvolvidos pelo Centro.

h) Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe)

Foi criado no ano de 2007 com a preocupação de agregar as ações de pesquisa e extensão desenvolvidas pelo Centro de Educação, além de possibilitar e expandir o conhecimento científico produzido em benefício dos sistemas educacionais do Estado do Espírito Santo.

i) Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Filosofia (Nepefil)

O Nepefil é um espaço de convergência e condução de estudos e pesquisas relativos aos diversos campos do saber elaborado, como as ciências, as artes, a filosofia, as letras, dentre outros vinculados ao fenômeno educacional.

j) Núcleo de Estudo e Pesquisa de Hipertexto e Tecnologia Educacional (Nepehte)

O Nepehte tem os seguintes objetivos: promover e subsidiar tecnicamente estudos e pesquisas sobre hipertexto e tecnologias educacionais, reunindo pesquisadores, novas temáticas e abordagens teórico-metodológicas sobre o tema; organizar e realizar encontros científicos para debater e avaliar questões ligadas ao hipertexto

e às tecnologias da informação e da comunicação aplicadas à educação; desenvolver projetos de investigação em parceria com pesquisadores nacionais e estrangeiros, nas escolas das redes públicas de ensino; associar-se a outros núcleos e grupos de pesquisa de instituição nacional e estrangeira, buscando aprofundamento da temática; promover atividades de extensão em diferentes redes e níveis de ensino, atendendo à demanda de formação continuada dos professores para o uso das TICs na educação; pesquisar e divulgar estratégias para a aprendizagem presencial e a distância mediadas por TIC; oferecer formação continuada a docentes para utilizar as tecnologias em sala de aula e em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs); prestar serviços de consultoria a instituições educacionais relativos à análise de equipamentos e programas educacionais e à elaboração de propostas curriculares adequadas às demandas da sociedade contemporânea.

k) Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos em Educação Ambiental (Nipeea)

O Nipeea tem os seguintes objetivos: integrar pesquisas realizadas em níveis de Mestrado, Doutorado e de projetos de ensino, pesquisa e extensão; constituir um Centro de Referência de abordagem interdisciplinar e transdisciplinar em Educação Ambiental; criar um acervo com o intuito de oferecer maiores informações, teorias e fontes de pesquisa para a comunidade universitária; oferecer aos alunos da Ufes e comunidade em geral maior variedade de recursos audiovisuais e material didático-experimental relativos ao tema meio ambiente e educação, durante sua formação.

l) Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Cotidianos e Culturas do Centro de Educação (Nupec)

O Nupec tem os seguintes objetivos: potencializar ações que fortaleçam a produção de estudos e pesquisas no campo do currículo; fortalecer parcerias com as redes municipais, estadual e federal de educação, nos estudos e pesquisas em currículos; dinamizar e ampliar as redes de intercâmbios entre o Nupec/Ufes e grupos de pesquisa em nível local, regional, nacional e internacional, em especial, os grupos cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, no campo do currículo; promover ações políticas que possam potencializar as redes de formação e integração/parceria entre universidade e sociedade de saberes e fazeres com currículos e cotidianos.

2.2.4 Laboratórios

a) Laboratório de Educação em Ciências (Labec)

Objetivos: potencializar ações que fortaleçam a produção de estudos e pesquisas no campo da Educação em Ciências; fortalecer as parcerias com as redes de ensino municipal e estadual e com espaços não formais de Educação em Ciências; incentivar parcerias com outros espaços da própria Ufes voltados para a Educação em Ciências, tais como a Experimentoteca, outros laboratórios de ensino (ModeLab da Física) e programas institucionais (Pibid); participar de ações políticas que possam potencializar a integração universidade e sociedade no que concerne às práticas voltadas para a educação científica.

b) Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Lagebes)

Objetivos: contribuir para a melhoria da gestão da educação básica no Estado do Espírito Santo; criar e consolidar espaços e tempos para planejamento, desenvolvimento e disseminação de estudos e pesquisas coletivas e individuais sobre a realidade de gestão educacional nas diferentes etapas da educação básica do Estado do Espírito Santo; oferecer condições para a socialização de pesquisas individuais e coletivas realizadas pelos integrantes do Lagebes e por profissionais de outras instituições; oferecer condições para a socialização de políticas, programas e projetos realizados pelos profissionais da educação básica do Estado do Espírito Santo; criar e consolidar parcerias internas e externas para a realização de estudos e pesquisas; divulgar, por diferentes meios de comunicações, sua produção científica; oferecer às unidades, redes e sistemas de ensino a colaboração para melhoria das ações gestoras e, conseqüentemente, da qualidade da educação básica; organizar eventos científicos nacionais e internacionais relacionados com a área de gestão educacional; promover o envolvimento de graduandos, pós-graduandos e profissionais da educação básica nas atividades de pesquisa e extensão do Lagebes.

c) Laboratório de Ensino de História (Lahis)

Objetivos: proporcionar condições e possibilidades de atualização aos professores de História e a outros profissionais interessados em seu ensino; assessorar professores na superação de dúvidas e dificuldades relativas ao ensino de História; manter um acervo de publicações relacionado com o ensino de His-

tória; selecionar e disponibilizar recursos didático-metodológicos; multiplicar informações no âmbito do ensino de História; desenvolver atividades junto com o GT Ensino de História e Educação da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh).

d) Laboratório de Aprendizagem da Matemática e Informática Educativa (Lamati)

Objetivos: abrigar reuniões da área de Educação Matemática, bem como os encontros de estudo, discussões e troca de experiências relativas às novas contribuições teóricas de interesse; contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada de professores de Matemática, promovendo a integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão; difundir uma nova concepção de Matemática como instrumento de cidadania e inserção social; integrar as áreas de conhecimento (geral e pedagógica) que compõem a formação inicial do professor de Matemática; instrumentalizar os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia e Matemática com metodologias alternativas de ensino, objetivando uma nova postura relativa ao processo educativo.

e) Laboratório de Aprendizagem da Ufes (Laufes)

Objetivos: prestar serviços de produção e assessoria na área de vídeo e fotografia a professores e alunos da graduação e da pós-graduação, nas diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão; reproduzir material audiovisual, a partir de originais de formatos diversos, resguardados os casos protegidos pela lei de direitos autorais.

f) Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Geografia (Leageo)

Objetivos: promover integração entre as disciplinas de conteúdo específico-pedagógico de Geografia, potencializando interfaces com outras áreas de conhecimento, proporcionando *espaçotempos* de formação continuada aos licenciandos de Geografia e de Pedagogia, bem como a professores do ensino superior e da educação básica que viabilizem a produção e execução de propostas educacionais em Geografia; promover integração e parcerias entre Ufes, escolas e redes de educação básica e superior, estimulando e realizando projetos pedagógicos de pesquisa, de extensão e de ensino; desenvolver a criação de grupos de estudo pedagógicos e geográficos, realizando experiências re-

sultantes de novas propostas educacionais na área de ensino de Geografia, para produzir, coletar e difundir dados sobre experiências e realidades educacionais, como produção geopedagógica realizada por alunos e professores de Geografia e de Pedagogia; produzir, reunir, organizar e difundir o acervo do Leageo, constituído de estudos, pesquisas, técnicas, estratégias e materiais didáticos de Geografia; apoiar a realização de estágios e práticas de ensino; apoiar professores parceiros de escolas; orientar alunos em estágio no projeto Leageo.

- g) **Laboratório de Informática do Centro de Educação (Ligce)**
Objetivos: possibilitar, exclusivamente ao corpo docente e discente do Curso de Pedagogia/CE/Ufes, a utilização do laboratório de informática como recurso tecnológico e pedagógico no processo constante de construção do conhecimento; utilizar o laboratório de informática como apoio pedagógico e técnico; transmitir os conteúdos por meio de *software* e *sites*, facilitando o aprendizado dos alunos; proporcionar aos professores e alunos recursos atualizados em mídias.

2.2.5 Biblioteca Setorial do Centro de Educação

Objetivo: oferecer suporte às atividades de ensino, pesquisa e extensão, por meio de empréstimo de livros e multimeios; promover empréstimo entre bibliotecas; renovar e reservar livros e multimeios; possibilitar acesso a periódicos; propiciar acesso ao portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes); viabilizar acesso ao programa de comutação bibliográfica (Comut), via solicitação à Biblioteca Central/Ufes.

2.2.6 Centro de Educação Infantil Criarte (CEI - Criarte)

O CEI - Criarte existe desde 1976. Está vinculado ao Centro de Educação da Ufes desde 1997. Ao longo desse período, busca priorizar a construção de uma instituição pública, gratuita e de qualidade e objetiva promover o desenvolvimento pleno (físico, moral, social-afetivo e intelectual) da criança, atuando nos campos de ensino, pesquisa e extensão.

Sua proposta pedagógica está embasada em uma perspectiva his-

tórico-cultural que oportuniza a apropriação de conhecimentos por meio de mediação pedagógica e práticas educativas que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania, assim como colaborar para a formação de indivíduos autônomos, criativos e críticos.

Atende à faixa etária de 1 a 5 anos e 11 meses, num total de dez turmas, sendo cinco em cada turno (matutino e vespertino) no horário de 7 as 12h e 13 as 18h.

2.2.7 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

O PPGE, criado em 1978 e credenciado em 02-02-1999 (Portaria MEC nº 182), é o único programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação do Espírito Santo. Em 1978, o programa iniciou ofertando apenas o curso de Mestrado, que era organizado em duas áreas de concentração: Administração de Sistemas Educacionais e Avaliação de Sistemas Educacionais.

A partir de 1981, as primeiras defesas de dissertação de mestrado passaram a acontecer. A demanda pela pós-graduação aumentou e o programa sentiu necessidade de efetuar alterações na sua organização. As atividades desenvolvidas no PPGE/Ufes são nucleadas pelas linhas e grupos de pesquisa. Em 2015 essas linhas se encontram assim organizadas:

Cultura, currículo e formação de educadores - abrange questões relacionadas com o currículo e com o processo de formação de educadores e de educadoras em suas dimensões sócio-histórica e socioambiental. Ocupa-se de estudos e trabalhos que enfocam: currículo praticado, escolar ou não escolar, processos de identificação/profissionalização docentes, práticas pedagógicas, formação inicial e continuada de professores inseridos no cotidiano, bem como nos movimentos sociais em suas interfaces com os contextos cultural e ambiental.

Diversidade e práticas educacionais inclusivas - estuda a teoria e a constituição de sujeitos imersos nas práticas educativas escolares e não escolares inclusivas, considerando diferentes concepções de aprendizado e desenvolvimento. Tem como objetos privilegiados: processos psicossociais constitutivos do sujeito, processos de ensino e aprendizagem em ambientes presenciais e virtuais; fundamentos histórico-filosóficos e políticas da educação especial, práticas organizativas e pedagógicas e formação de profissionais que se dedicam à educação de sujeitos com necessidades educativas especiais.

Educação e linguagens - estuda questões relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem das linguagens oral, escrita, visual e matemática na educação formal e não formal. Os objetos privilegiados de investigação são: linguagem e cultura, alfabetização, ensino-aprendizagem da linguagem oral, da linguagem visual e das artes, educação bilíngue, práticas de leitura e de escrita, linguagem matemática e suas concepções epistemológicas e novas linguagens comunicacionais na sociedade.

História, sociedade, cultura e políticas educacionais - aborda políticas, instituições, modos de pensamento e produção de conhecimento vinculados à educação em diferentes configurações históricas imbricadas nas dimensões sociocultural, afetivo-emocional e psicossocial. Investiga temas como infância, juventude, educação de adultos e também questões mais amplas da pesquisa educacional, considerando a constituição de subjetividades, relações de gênero, trabalho, cultura, cidadania, direitos humanos, violência, representações sociais e práticas educativas, bem como os diferentes aspectos do processo de ensinar e aprender a História e as Ciências Sociais.

2.3 O CENTRO DE EDUCAÇÃO A PARTIR DO OLHAR DOS SEGMENTOS QUE O CONSTITUEM

2.3.1 *Técnicos-Administrativos em Educação*

Os técnicos-administrativos do Centro de Educação responderam a um questionário que continha questões abertas para dissertar acerca dos pontos considerados positivos e negativos para a execução de suas funções e apontar sugestões para melhor funcionamento do Centro. Essas questões foram precedidas de informações sobre o cargo ocupado, o tempo de exercício no cargo e o modo de chegada ao cargo que ocupa no CE/Ufes.

Em relação ao cargo¹ ocupado, obteve-se o seguinte resultado: cinco assistentes em administração; dois contínuos; um bibliotecário/documentista; um assistente de laboratório de informática; um jardineiro/porteiro; um auxiliar administrativo. No que tange ao tempo de exercício no cargo, há uma variância de três meses a trinta anos.

Quanto aos pontos positivos para a execução de suas funções, os funcionários destacaram: bom relacionamento entre os técnicos admi-

¹ A identificação dos cargos foi mantida de acordo com a resposta de cada entrevistado.

nistrativos em educação; ambiente acolhedor e agradável; materiais e equipamentos de trabalho satisfatórios; autonomia para a realização de suas funções; dentre outros aspectos. Com referência aos pontos negativos, indicaram: ausência de equipamentos que poderiam facilitar/agilizar o trabalho realizado; carência de funcionários em alguns setores; rotatividade e falta de suporte em relação a algumas empresas terceirizadas no âmbito da universidade, dentre outras questões.

Para o melhor funcionamento do Centro de Educação, foram feitas sugestões:

- a) maior participação dos técnicos-administrativos em educação no processo de tomada de decisões;
- b) reuniões setoriais para discutir/esclarecer situações conflitantes, no sentido de evitar problemas maiores e até mesmo insatisfações;
- c) manutenção de parcerias com as pró-reitorias e reitoria;
- d) atendimento mais eficiente dos setores da Universidade em relação à prestação de serviços;
- e) otimização do atendimento dos segmentos do Centro de Educação no período noturno;
- f) ampliação do espaço físico de alguns setores, como almoxarifados e biblioteca.

De modo geral, os funcionários pertencentes ao quadro Técnico-Administrativo em Educação têm uma visão crítica positiva dos serviços prestados, uma vez que compreendem que, pelo exercício de sua função, podem contribuir para que os sujeitos que atuam no Centro de Educação se vejam e se percebam como parte integrante de um todo que tem como objetivo maior prestar um bom serviço à comunidade acadêmica, tanto macro (sociedade de modo geral) quanto micro (no âmbito da Universidade).

2.3.2 *Discentes*

Em relação aos discentes, a coleta de dados se deu em dois momentos distintos: um com os alunos do 8° e 9° períodos do Curso de Licenciatura em Pedagogia matutino e noturno, e outro com os alunos das demais licenciaturas que cursam disciplinas no Centro de Educação. Outro instrumento utilizado foi a análise dos dados relativos à tese de Doutorado em educação, intitulada “Realização curricular: uma ecologia de saberes-fazeres-poderes na formação de pedagogos” (CEVIDANES, 2009).

O corpo discente do Centro de Educação, no Curso de Pedagogia, é formado, em sua maioria, pelo gênero feminino, com poucas pessoas do

gênero masculino distribuídas por vários períodos, com idades que variam dos 17 anos em diante, com predominância de pessoas oriundas dos municípios que compõem a Região Metropolitana da Grande Vitória, de diferentes classes sociais, com representatividade de várias denominações religiosas, com predomínio daqueles que se intitulam católicos e evangélicos. Alguns já possuem outra graduação e buscam na Pedagogia uma complementação docente e/ou aprimoramento de sua ação pedagógica, entretanto a maioria está cursando a primeira graduação. Importante salientar que um grande número optou pelo Curso de Pedagogia logo no ensino médio. Também existem alunos que, depois de muitos anos sem estudar, voltam para a Universidade com o intuito de conseguir e seguir uma profissão.

No que tange ao diagnóstico e visão acerca do Centro de Educação, os discentes foram convidados a relatar sobre três dimensões: administrativa (infraestrutura, gestão e colegiado do curso), financeira e pedagógica (organização curricular do curso, inserção e potencialidades do Centro de Educação na Ufes e oferta do curso).

De modo geral, os alunos do Curso de Pedagogia fazem uma avaliação positiva do Centro de Educação e do curso em si nas três dimensões analisadas, porém sinalizando para alguns aspectos que podem contribuir para a otimização do serviço prestado, do curso e para a qualificação do futuro docente.

Dentre os pontos que precisam ser observados mais atentamente, nas dimensões supracitadas, destacam-se:

- a) necessidade de manutenção constante do prédio e das instalações do IC IV;
- b) melhoria da limpeza de salas, banheiros e áreas de uso comum;
- c) garantia de acessibilidade para pessoas com deficiências;
- d) instalação de rede de *internet* sem fio;
- e) melhoria na segurança dos prédios que compõem o Centro de Educação;
- f) melhoria na iluminação dos prédios e das áreas externas dos prédios;
- g) criação de espaços-tempos de convivência comuns aos que habitam o Centro;
- h) necessidade de atendimento aos diversos setores que compõem o Centro de Educação nos três turnos de funcionamento;
- i) valorização da participação estudantil;
- j) ampliação do planejamento coletivo entre os professores de áreas afins;
- k) revisão do currículo do curso no sentido de ampliar as discussões teóricas e práticas, além da valorização da pesquisa e da extensão;

- l) valorização do estágio curricular obrigatório;
- m) maior valorização das experiências adquiridas nos estágios extracurriculares;
- n) maior visibilidade das demandas do Centro, bem como sua inserção no contexto da Ufes;
- o) necessidade do orçamento participativo e prestação de contas;
- p) utilização de mecanismos de gestão democrática;
- q) integração entre a graduação, pós-graduação, núcleos e outros centros da Ufes;
- r) avaliação institucional sistemática.

Dentre as lacunas e problemas na formação, destacam-se:

- a) poucas disciplinas que tratam de gestão educacional;
- b) falta de preparo de alguns professores, substituição de professores por alunos de mestrado e doutorado;
- c) falta de direcionamento da disciplina Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ao processo ensino-aprendizagem;
- d) falta de formação nas diferentes áreas de atuação;
- e) pouca diversificação das disciplinas optativas;
- f) carga horária muito extensa das disciplinas Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica I, II, III e IV (PEPPs);
- g) falta de interdisciplinaridade na organização curricular do curso;
- h) número reduzido de professores para orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o que limita as áreas de interesse dos alunos;
- i) formação generalista que não atende satisfatoriamente nem à formação do professor (da educação infantil e ensino fundamental) nem à formação do gestor (pedagogo);
- j) deficiência na formação da área de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Pedagogia Social.

Dentre as outras licenciaturas, participaram da coleta de dados os licenciandos dos cursos de Física, Geografia, Ciências Sociais, História, Letras-Inglês, Química, Artes Visuais, Biologia e Filosofia, totalizando 90 sujeitos. Do total, 36 eram do sexo feminino e 54 do sexo masculino. Para 10 sujeitos, o atual curso de licenciatura corresponde à segunda graduação, e 30 deles já atuam como profissionais da educação, seja como professores do sistema público ou particular da Grande Vitória, seja como professores de aula particular ou de cursinhos (de inglês ou pré-vestibular).

Com relação à dimensão administrativa, esses sujeitos, além de problematizar/questionar a qualidade da água nos bebedouros, apontam

para a necessidade de melhorias na infraestrutura do prédio do Centro de Educação. Trazem como pontos negativos:

- a) o fato de o CE possuir salas de aula com quadro de giz;
- b) a existência de algumas salas com ar-condicionado barulhento que não funciona;
- c) o desconforto das carteiras, principalmente pela falta de carteiras para canhotos;
- d) a má iluminação do prédio e do seu entorno;
- e) a falta de acessibilidade ao prédio.

Com relação à dimensão pedagógica, destacam que:

- a) para maior parte dos sujeitos, Política e Organização da Educação Básica (Poeb), Currículo e Formação Docente e os Estágios Supervisionados são as disciplinas que proporcionam maior reflexão no/do/sobre o cotidiano escolar;
- b) para os licenciandos, as disciplinas de maior relevância são: os Estágios Supervisionados, pois proporcionam uma maior vivência para o exercício da docência, por permitir estabelecer a relação entre teoria e prática; Didática por permitir a instrumentalização necessária para o exercício da docência; e a disciplina de Poeb que potencializa reflexões relacionadas com as políticas de educação e questões relativas ao Estado;
- c) sobre as estratégias metodológicas e avaliativas adotadas pelos docentes do Centro de Educação, a maioria dos licenciandos sinaliza para o fato de as aulas serem pouco dinâmicas, centradas na leitura e discussão/debate de textos e as avaliações praticadas serem feitas de forma extremamente tradicional, configurando-se praticamente com a realização de provas e elaboração de relatórios. Os licenciandos sugerem, como metodologias pertinentes para as aulas, a utilização de seminários e atividades que estabeleçam uma maior interface com a realidade/cotidiano escolar, como aulas de campo, miniaulas e outras;
- d) sobre a proposta de formação vivenciada e praticada no Centro de Educação, foi possível identificar aspectos negativos e positivos. Com relação aos aspectos negativos, a maior parte dos licenciandos aponta para uma dissociação entre a teoria e a prática, devido à falta de articulação e reflexão com/sobre o cotidiano/realidade escolar, sinalizando que as discussões são centradas no plano teórico. Como aspecto positivo, afirmam que a perspectiva de formação praticada no Centro de Educa-

ção oportuniza uma constante reflexão sobre a educação e a prática docente, ao mesmo tempo em que permite ter acesso a novos/outros *saberesfazeres* docentes.

2.3.3 Docentes

No ano de 2015, por ocasião da aprovação do Projeto Político-Pedagógico do Centro de Educação, o Centro contava com um corpo docente (Quadros 1 e 2) formado majoritariamente por professores efetivos, em dedicação exclusiva, com doutorado em Educação ou em áreas específicas, atuando tanto na graduação em Pedagogia e Educação do Campo e demais licenciaturas quanto no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Quadro 1 - Professores lotados no Centro de Educação em 2015

DEPS	Educação do Campo
Dra. Cleyde Rodrigues Amorim	Dr. Alessandro da Silva Guimarães
Dra. Denise Meyrelles de Jesus	Dr. Alexandro Braga Vieira
Dra. Edna Castro de Oliveira	Dra. Débora Monteiro do Amaral
Dr. Edson Maciel Júnior	Dra. Dulcinéia Campos Silva
Dr. Edson Pantaleão Alves	Dra. Elizabete Bassani
Dr. Eduardo Augusto Moscon Oliveira	Dr. Fabiano de Oliveira Moraes
Dra. Eliza Bartolozzi Ferreira	Dr. Gilfredo Carrasco Maulin
Dra. Geciane Soares do Nascimento	Dra. Miriã Lúcia Luiz
Dra. Gilda Cardoso de Araújo	Dra. Patrícia Gomes Rufino Andrade
Dra. Izabel Cristina Novaes	Dra. Regina Godinho
Dra. Janete Magalhães Carvalho	Dra. Renata Duarte Simões
Dr. João Assis Rodrigues	Dra. Sandra Kretli da Silva
Dr. José Américo Cararo	Dra. Stela Maris Sanmartin
Dra. Juçara Luzia Leite	Dr. Valter Martins Giovedi
Dr. Marcelo Lima	
Dra. Mariângela Lima de Almeida	
Dra. Marlene de Fátima Cararo	
Dra. Regina Celi Frechiani Bitte	
Dra. Regina Helena Silva Simões	
Dr. Reginaldo Célio Sobrinho	
Dr. Robson Loureiro	
Dra. Rosemeire dos Santos Brito	
Dr. Soler Gonzalez	
Dra. Terezinha Maria Schuchter	
Dra. Vânia Carvalho de Araújo	
Dr. Vilmar José Borges	

Quadro 2 - Professores lotados no CE em 2015

DLCE	DTEPE
<p>Dra. Adriana Magro Ms. Andréa Antolini Grijó Dr. César Pereira Cola Dra. Cláudia Maria Mendes Gontijo Dra. Cleonara Maria Schwartz Dra. Dânia Monteiro Vieira Costa Dra. Daísa Teixeira Dra. Ednalva Gutierrez Rodrigues Dr. Erineu Foerste Dr. Gean Pierre campos Dra. Gerda Margit Schutz Foerste Dr. Iguatemi Santos Rangel Ms. Jefferson Bruno Moreira Santana Ms. Júlio Francelino Ferreira Filho Dra. Kalline Pereira Aroeira Dra. Karla Ribeiro de Assis Cezarino Ms. Keila Cardoso Teixeira Dra. Kezia Rodrigues Nunes Dra. Kyria Rebeca N. L. Finardi Dr. Marcello Pereira Nunes Dra. Maria Amélia Dalvi Dra. Maria Eneida Furtado Cevidanes Ms. Maria José Campos Rodrigues Dra. Moema Lúcia Martins Rebouças Dra. Silvana Ventorim Dra. Valdete Côco</p>	<p>Dr. Aleksandro Rodrigues Dra. Ana Carolina Galvão Marsiglia Dra. Andressa Mafezoni Caetano Dr. Carlos Eduardo Ferraço Dr. Geide Rosa Coelho Ms. Hellen Castro de Almeida Leite Dr. Hiran Pinel Ms. Humberto Derci Capai Dra. Inês de Oliveira Ramos Dr. Itamar Mendes da Silva Dra. Ivone Martins de Oliveira Dr. Jair Ronchi Filho Dra. Jaqueline Magalhães Brum Dra. Junia Freguglia Machado Garcia Dra. Maria Hermínia Baião Passamai Ms. Mari Inêz Tavares Dra. Martha Tristão Ferreira Dra. Mirian do Amaral Jonis Silva Dra. Patrícia Silveira da Silva Trazzi Dr. Rogério Drago Dra. Sonia Lopes Victor Dra. Tânia Mara Z. Guerra F. Delboni Dr. Tércio Girelli Kill Dr. Vitor Gomes</p>

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que dá sustentação a este projeto foi elaborado a partir da sistematização do debate nos grupos de trabalho e plenárias ocorridas durante o Seminário de Educação. Sendo assim, sua organização se baseia nas temáticas de cada GT, que são: Gestão do Centro de Educação; Políticas públicas para formação docente; Formação docente: relação entre teoria e prática; Processo de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno e metodologias; Avaliação do processo ensino-aprendizagem; Currículo e formação docente. Pretende-se, assim, destacar alguns princípios fundamentais a cada temática, no sentido de contribuir com os processos e práticas de formação vivenciados pelos diferentes sujeitos que constituem o Centro de Educação.

3.1 GESTÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO

O processo de gestão do Centro de Educação é constituído por um caráter histórico, político, social e pedagógico que propicia a emergência de possibilidades plurais a serem arquitetadas na perspectiva de maior participação e envolvimento de seus membros na concepção e na realização de uma gestão compartilhada e emancipatória. Neste processo de inter-relação, o grupo apontou a necessidade de envolver as demais instâncias da Universidade, no sentido de promover uma aproximação. Espera-se que essa interação amplie possibilidades e condições financeiras e relacionais para o desenvolvimento de projetos em curso ou a serem propostos pelo Centro de Educação.

Quanto às instâncias administrativas da Universidade, o grupo ressaltou as Pró-Reitorias existentes na Ufes, dando enfoque à criação da Pró-Reitoria voltada ao atendimento do corpo discente. Após especificações destas, dos Centros de Ensino e dos Órgãos Superiores, a Prefeitura Universitária, ao adequar o espaço físico no Centro de Educação, passa a atender às exigências de acessibilidade feitas pelo PNE, necessidade identificada pelo Centro de Educação.

No que tange à participação do Corpo Discente do Centro na gestão colegiada, constatou-se a necessidade de os alunos ocuparem espaços na Ouvidoria e no Diretório Acadêmico, atualmente, pouco visíveis e fragilizados, procurando revitalizar o movimento estudantil e buscando novos modelos em outros diretórios. Todavia, ao ocupar esses espaços, encontram dificuldades com os professores que, na avaliação do grupo, não entendem a ausência do aluno, o que dificulta a construção cidadã dentro do espaço do Centro de Educação. Quanto à participação discente, foram, também, apontadas: barreiras para a sua participação em reuniões de Departamentos dificultando a representatividade discente; necessidade da articulação da graduação com os programas de iniciação científica; intensificação de divulgação de programas de estágios, bolsas e cursos de extensão; abertura dos espaços do Centro para atendimento aos estudantes do período noturno, como laboratórios, núcleos e biblioteca setorial; ampliação do rol de disciplinas optativas ofertadas pelos Departamentos do Centro.

Outro ponto discutido foi a prática de alguns docentes em relação aos estágios ora em voga no Centro. Considerando a obrigatoriedade do estágio em docência para os alunos da pós-graduação, estudantes da graduação afirmam que algumas disciplinas são integralmente ministradas pelos alunos da pós-graduação, que, como estagiários de docência, deveriam ser acompanhados pelos professores nas aulas e não assumi-las.

Em termos gerais, todos, no Centro de Educação, indicam a necessidade de participação de todos os segmentos (discentes, docentes e técnico-administrativos) na gestão do Centro, por meio de: representação estudantil nos órgãos colegiados e de técnicos no Conselho Departamental; manutenção do Fórum do Centro de Educação para discussão de questões relativas à criação de cursos, modificações do regimento; avaliação do PPP; discussão do orçamento do Centro de Educação.

Assinalam ainda a transparência das ações administrativas como uma das primeiras condições para o exercício de uma gestão democrática no âmbito do Centro de Educação. Dessa forma, os atos administrativos devem estar fundamentados em critérios impessoais definidos coletivamente, garantido a todos o acesso às informações. Portanto, a direção do Centro de Educação deve dar publicidade aos atos e decisões por meio da sua publicização no *site*, pois isso implica prestar contas à comunidade.

Finalmente, apontam a necessidade de a gestão no Centro de Educação ser democrática, baseada na legalidade, na descentralização e no estabelecimento de políticas de investimentos de recursos financeiros com a participação dos departamentos e órgãos colegiados.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE

As políticas públicas para formação docente constituem uma temática que precisa ser analisada a partir de uma linha divisora com foco tanto no período anterior quanto no posterior à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96), devido às reformulações que se concretizaram a partir de diferentes ordenamentos legais dela resultantes.

Entretanto, antes de apreciar o mérito dessas reformulações, é importante destacar que a década de 1980 foi um período marcado por um profícuo debate sobre a formação dos profissionais da educação e por mobilizações e lutas contrárias aos modelos tradicional e tecnicista que fundamentaram os projetos de formação docente então em vigor. Em 1983, foi instituída a Comissão Nacional da Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (Conarcfe), que teve a incumbência de realizar encontros nacionais com o objetivo de promover o debate sobre os cursos de licenciaturas. Esse movimento teve sua culminância em 1990, com a consolidação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Um conceito que emergiu nesse contexto concebe a “[...] docência - entendida como trabalho pedagógico - como base da identidade profissional de todo educador” (ANFOPE, 2000, p. 11). Defendia-se também uma base nacional comum em que deveriam ser observados os seguintes princípios: sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos teóricos; unidade entre teoria e prática na organização curricular dos cursos de licenciatura; gestão democrática; compromisso social do profissional da educação; formação continuada; dentre outros (ANFOPE, 2000).

Após toda a mobilização para transformar esses princípios em fundamentos sólidos para uma proposta de formação, eles vêm sendo incorporados e ressignificados nos documentos oficiais pós-década de 1990, indicando perdas e retrocessos no campo da formação docente, em decorrência de políticas públicas, dentre outros fatores.

Dentre as principais proposições desta lei, destacamos o art. 62 que prescreve que

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Uma questão a ser ressaltada é o fato de a lei ainda prever, como formação mínima para o exercício na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a formação em nível médio e criar um novo locus de formação do professor, previsto em seu art. 63, que são os institutos superiores de educação. Estes foram muito criticados, pois visavam, exclusivamente, ao ensino e deveriam manter cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para os primeiros anos do ensino fundamental; programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que se interessassem pela educação básica e programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Os institutos foram regulamentados por decretos hoje revogados, mas ainda há uma menção a essa instituição no Decreto federal nº 3.276/99, que dispõe sobre a formação superior de professores para atuar na educação básica. A ideia principal era extrair a formação desses profissionais da ambiência da universidade, “[...] espaço onde pode ocorrer o cruzamento de diferentes saberes e disciplinas e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, motor da relação teoria e prática na formação dos professores” (SILVA, 1998, p. 100), uma vez que os institutos se caracterizariam pela oferta do ensino, o que poderia significar um “[...] reducionismo do sistema de formação dos profissionais da educação, ferindo os princípios da base nacional comum, no que se refere à articulação entre as dimensões epistemológica, política e profissional” (ANFOPE, 2000).

A Anfope, ao analisar a criação dos institutos, posicionou-se mostrando que

[...] retirar da universidade a finalidade de formar profissionais da educação contradita a bandeira de luta da Associação fincada na década de 1980, quando, já naquela época, eram rejeitados os cursos de Licenciaturas curtas e as complementações pedagógicas de má qualidade que mais deformavam que formavam professores [...]. Retirar da ambiência universitária a formação de professores constitui uma investida do governo contra as atuais políticas de profissionalização e de valorização do magistério defendidas pela entidade (ANFOPE, 2000).

Outra questão ligada diretamente ao Curso de Pedagogia, que atualmente, dentre outras possibilidades, forma os professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, é o Curso Normal Superior, previsto exclusivamente para esse fim que, junto com o art.

64, recoloca o Curso de Pedagogia em debate, pois retoma a concepção de formação de pedagogos em uma perspectiva fragmentada e tecnocrática, ao prever que

[...] a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Esse modelo foi altamente refutado pelas históricas lutas do movimento docente, por descartar a ideia da docência como base da formação.

Especificamente para o Centro de Educação - na época ainda nomeado de Centro Pedagógico - esse fato criou alguns impasses, uma vez que, desde o início da década de 1990, o Centro adotou, no Curso de Pedagogia, a formação docente como base da identidade do profissional da educação, ou seja, passou a formar exclusivamente para o exercício do magistério. Em um primeiro momento, 1990, a formação garantia a habilitação de professor licenciado para as séries iniciais e para a educação infantil. Em 1995, a organização curricular do curso foi avaliada, surgindo uma nova proposição para o processo formativo. Instituiu-se uma habilitação básica obrigatória (formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental) e outra complementar (de acordo com a escolha do estudante) como obrigatoriedade para a integralização do curso. Dentre as habilitações complementares, estavam incluídas: Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Educação Especial e a Formação de Professor para ministrar as disciplinas pedagógicas do antigo Curso de Magistério de 2º grau.

Como a LDB previa, a antiga estrutura curricular do Curso de Pedagogia, fragmentado em habilitações, e a criação de um novo curso - o Normal Superior - e, ainda, um novo locus de formação, depois de um longo debate sobre as possíveis consequências para o curso ofertado e, de uma forma geral, para o Centro de Educação, que poderia vir a se tornar um instituto superior de educação, optou-se por criar mais uma habilitação complementar, a Gestão Educacional, pois se garantiria, assim, o modelo previsto na LDB de organização do Curso de Pedagogia, com foco nas habilitações. Dessa forma, o estudante que fizesse opção, por essa habilitação complementar obtinha a certificação de licenciado para professor das séries iniciais e gestão educacional (Supervisão, Orientação, Inspeção e Direção).

Esse modelo de organização curricular prevaleceu até o final da década de 1990, quando houve uma avaliação e reelaboração curricular a partir desses novos condicionantes e de um Projeto de Resolução que

seria apresentado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), dispendo sobre as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia que foram amplamente divulgadas na época. A partir daí, o curso passou a ofertar uma formação generalista, isto é, sua organização previa a qualificação para a docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e gestão educacional.

Na verdade, esse movimento de reformulação do curso refletia o momento vivenciado. Havia essa proposta de projeto de Resolução formulada por uma equipe de especialistas designados para tal fim, que apontava para esse modelo, contudo esse documento não chegou a ser aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, em virtude das diferentes formas de enfrentamento.

Esses são alguns aspectos da LDB que merecem ser destacados por apresentarem um verdadeiro ataque no campo teórico e prático relativo à formação docente. Permeando a implementação dessas regulamentações, outros ordenamentos legais foram se consolidando. Interessa, ainda, destacar as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, em curso de licenciatura plena, estabelecidas pela Resolução do CNE nº 01/2002.

Apesar da resistência do movimento docente, essa Resolução acabou se consolidando como parâmetro para a reorganização dos cursos de licenciatura no Brasil, especificamente, aqui, na Ufes. Sob a coordenação da Pró-Reitoria de Graduação, foi criada uma comissão formada por representantes das diversas licenciaturas, que culminou na elaboração de um documento intitulado “Diretrizes para Formação de Professores na UFES”.

Nesse documento, há um histórico sobre a formação de professores na instituição, bem como de todos os cursos de licenciatura ofertados na época. Ele aponta também alguns problemas observados nos processos de formação:

- a) a falta de flexibilização dos diversos currículos dos Cursos de Licenciatura,
- b) a ausência nos currículos de espaços e tempos para promoção de formação integralizadora,
- c) a ausência de espaços e tempos curriculares que garantam a articulação do trabalho de formação de professores em uma abordagem multidisciplinar,
- d) a inexistência de matriz curricular que leve em conta o trabalho pedagógico como foco formativo,
- e) a inexistência de tempos e espaços curriculares específicos na grade curricular para efetivação de práticas de ensino e estágio supervisionado,
- f) a ausência de interação institucionalizada entre a

- g) unidade formadora de professores e a comunidade, a falta de interação entre o Centro de Educação e os demais Centros responsáveis pelos Cursos de Licenciatura,
- h) a falta de articulação entre formação inicial e formação continuada,
- i) a ausência de um programa de avaliação institucional para os cursos de licenciatura,
- j) a falta de interação entre unidade formadora e o sistema educacional de Ensino Fundamental e Médio,
- k) a falta de tratamento e incentivo à prática da Pesquisa como elemento de produção de conhecimento vinculado a temas diretamente ligados às etapas da Educação Básica,
- l) a presença de dicotomias entre pensar vs fazer, teoria vs prática, trabalho vs estudo (PROGRAD, 2005).

O documento indica ainda que

[...] os problemas levantados pela Comissão de Licenciaturas da Câmara de Graduação da PROGRAD/UFES encontram consonância no espírito da atual legislação concernente aos cursos de formação de professores em nível superior, pelo fato de esta legislação determinar a terminalidade e a integralidade próprias aos Cursos de Licenciatura em relação aos Cursos de Bacharelado (PROGRAD, 2005).

Procede interrogar se as proposições da Resolução nº. 01/2002 poderão efetivar a superação desse grande dilema na formação do professor, presente desde a gênese de sua formação, oriundo do conhecido “esquema 3 + 1”, isto é: três anos de aprofundamento no conhecimento da área específica, que formava o bacharel, e um ano de didática voltada aos conhecimentos pedagógicos que formavam o licenciado. Desse modelo decorrem as dicotomias: teoria e prática, ação e reflexão, docência e pesquisa, planejamento e execução, dentre tantas outras. Pela análise de estudiosos do campo da formação docente e entidades de classe, essa Resolução, ao propor a aquisição de competências, pesquisa básica, certificação e outras, aprofunda esse problema.

Em relação à Resolução do CNE nº 01/2006, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia, é importante frisar que as entidades de classe representantes do movimento docente

se fizeram presentes no debate e na sua construção, desde 1998, quando começou a circular o primeiro projeto da Resolução até a sua promulgação, em 2006. As conquistas representadas nessa Resolução foram fruto de muita luta e mobilização.

Essa diretriz retoma a ideia da docência como base da formação do pedagogo, sem, contudo, abrir mão da possibilidade de esse profissional atuar na organização e gestão da escola, do sistema de ensino e de espaços não escolares. Esse foi um dos princípios defendidos pela Anfope durante várias décadas e representa a busca da superação entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura, pesquisa e docência.

Diante do exposto, procede ponderar que a LDB trouxe um significativo avanço no tocante à valorização e profissionalização docente. O seu art. 67 prevê que

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Esses princípios foram consolidados na Lei nº. 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, previsto na Emenda Constitucional nº. 14/1996 e, posteriormente, na Lei nº. 1.1494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação. Nos arts. 9º e 40, respectivamente, essas leis preveem que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência da lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; o estímulo ao trabalho em sala de aula; a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem; e a integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola.

Ressalta-se, ainda, a Lei nº. 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Essa lei e a Lei do Fundeb se inserem em um conjunto de políticas no período do Governo Lula, momento em que fica nítido o discurso da valorização docente.

Dentre os programas implementados, destaca-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB), responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que é oferecido em parceria com Secretarias dos Estados e Municípios brasileiros.

Outro programa que integra o Plano de Ações Articuladas (PAR) é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) voltado para professores em exercício nas escolas públicas que não possuem a formação prevista na LDB. Esse programa oferta cursos de primeira licenciatura para os que não possuem graduação e cursos de segunda licenciatura para os licenciados que atuam fora da área de formação e ainda cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura.

Gatti et al. (2011) apresentam diversos programas voltados à qualificação docente implantados nas últimas gestões do Governo Federal. Dentre outros projetos de formação continuada, pode-se citar:

- a) Pró-Letramento, que é um curso de aperfeiçoamento de 120 horas que objetiva orientar o trabalho dos professores nos sentido de atender às demandas da implantação do ensino fundamental de nove anos;
- b) Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II), que oferece formação continuada de 300 horas nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa, voltado para professores dos anos finais do ensino fundamental;
- c) Curso de Especialização em Educação Infantil, para os docentes que atuam nas instituições públicas;
- d) Programa Proinfantil, que visa à formação em nível médio, na modalidade normal, para professor que atua em creches e pré-escolas sem uma formação mínima;
- e) Rede de Educação para Diversidade, que tem como objetivo estimular os sistemas de ensino a incluir temas ligados à diversidade nas práticas escolares;
- f) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em que serão desenvolvidas ações que contribuam para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabeti-

zação; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; o planejamento e avaliação das situações didáticas; dentre outras ações.

Uma rede nacional de formação se faz necessária, contudo é necessário atentar às políticas que muitas vezes não contribuem efetivamente para a garantia da melhoria da qualidade da educação pública. É preciso que essas políticas sejam avaliadas, de modo a assegurar sua efetividade e seus resultados.

Esse é o cenário das políticas públicas de formação docente na atualidade. Um cenário que torna cada vez mais imprescindível que o Centro de Educação se faça presente no debate, na implementação e na avaliação dessas políticas; que se constitua como o locus privilegiado da formação dos profissionais da educação; que se consolide como uma referência no campo da formação para o Estado do Espírito Santo e todos os seus municípios.

Os participantes deste grupo de trabalho elencaram alguns desafios e possibilidades diante do cenário apresentado:

- a) reformulação e atualização constantes do processo de formação inicial;
- b) articulação entre formação inicial e continuada que contemple conhecimentos profissional, técnico e ético;
- c) formação continuada com políticas que assegurem formação de redes de trocas e que se vinculem às escolas;
- d) processo contínuo de formação dos formadores docentes, entre outros.

O grupo apresenta, pois, alguns desafios ao Centro de Educação diante do quadro apresentado, apontando a necessidade de uma inserção permanente dessa instituição nas instâncias de deliberação das políticas públicas no campo da formação docente.

3.3 FORMAÇÃO DOCENTE: RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A história da educação tem mostrado que a institucionalização da formação de professor em âmbito universitário ocorre na década de 1930, no momento da criação das universidades brasileiras. Esse modelo de formação instituído e aqui discutido ficou conhecido como o esquema

3+1, por constar de três anos de formação em conteúdo específico - bacharelado - e um ano de didática e formação pedagógica. Inaugura-se, assim, um processo de formação marcado por um grande problema que persiste até os dias atuais: a dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método. Esta perspectiva fundamentada nas teorias tradicionais vai prevalecer até a década de 1960, período em que passa a vigorar um modelo de formação docente consolidado a partir dos pressupostos da racionalidade técnica (PEREIRA, 1999).

Um novo espírito científico instaura-se no século XX. O surgimento da mecânica relativística e da mecânica quântica abalou o triunfalismo da racionalidade moderna, em que a verdade é concebida por meio de um método empírico. Isso obrigou os pesquisadores a se questionarem sobre os fundamentos e limites de suas disciplinas. Essas mudanças trouxeram profundas implicações no processo de construção do conhecimento científico e, segundo Prigogine (1996), nesse momento, assiste-se ao nascimento de uma ciência que não mais se limita a situações simplificadas, idealizadas, mas nos põe diante da complexidade do mundo real, uma ciência que permite que se viva a criatividade humana como expressão.

Essa crise vivenciada nas ciências exatas também pode ser encontrada em outros domínios, por exemplo, no campo da formação de professores que durante muitos anos se pautou no modelo de formação da racionalidade técnica. A dimensão subjetiva, colocando o indivíduo no centro do processo de sua formação, pode ser contemplada em um modelo que vem conquistando espaço na literatura especializada a partir da década de 1990. André et al. (1999) sinalizam que esse modelo seria pautado na relação ação-reflexão-ação em busca da articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente.

Historicamente, a formação de um profissional prático-reflexivo tem como marco inicial as contribuições de John Dewey (1889-1952), filósofo, psicólogo e educador norte-americano que influenciou, de forma determinante, o pensamento pedagógico contemporâneo e ganhou grande destaque com Donald Schön (1930-1997) e seus trabalhos sobre a prática profissional e a reflexão na ação. Antonio Nóvoa é outro autor a assumir o paradigma do professor reflexivo, ou seja, o professor que reflete sobre sua própria prática. Complementa dizendo que as abordagens autobiográficas, o desenvolvimento de competências “dramáticas” e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores (NÓVOA, 1999, 2002).

Segundo essa abordagem, que vem sendo denominada de epistemologia da prática, não se tem a supremacia dos conhecimentos

práticos em detrimento dos conhecimentos teóricos, mas sim uma integração entre a teoria e a prática para a formação de um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e dirige ações durante a sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo e carregado de incertezas (NÓVOA, 2002).

A prática então se torna um campo de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados. Por isso, a atitude reflexiva de licenciandos sobre suas experiências de formação e sobre o cotidiano escolar contribui para a profissionalização e para o desenvolvimento das suas profissões docentes entendidas como “[...] aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas” (ROLDÃO, 2005, p. 108).

Diante do exposto, serão apresentadas algumas proposições emergentes dos debates que ocorreram neste grupo de trabalho:

- a) as disciplinas ofertadas pelo Centro de Educação devem realizar uma maior contextualização com o cotidiano escolar, e o pano de fundo das discussões deve ser as práticas cotidianas na/da escola;
- b) a relação dialética entre teoria e prática, assumida teoricamente como pressuposto de formação, deve ser efetivada nos cursos de licenciatura;
- c) o processo de formação deve considerar o professor como sujeito da prática que produz conhecimento em seu contexto de atuação, ou seja, ser um profissional reflexivo, que pensa a prática associada à teoria.

3.4 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E METODOLOGIAS

De acordo com Luckesi (1994) e Libâneo (1989), as principais tendências pedagógicas que se propagaram no contexto mundial e que influenciaram a organização da ação educativa no contexto brasileiro podem ser organizadas em dois grupos: Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista. A Pedagogia Liberal é apresentada nas formas tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista. A Pedagogia Progressista é subdividida em libertadora, libertária e crítico-social dos Conteúdos. Silva (1996), ao fazer um estudo sobre as teorias do currículo, agrupou essas tendências em três grandes categorias, que são: tradi-

cionais (liberal), críticas (progressista) e pós-críticas.

No que se refere especificamente ao processo ensino-aprendizagem, relação professor-aluno e às metodologias de ensino, tais tendências apresentam posicionamentos muito diferentes que coexistem no contexto escolar e, por que não, no contexto do ensino superior.

Portanto, refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno e as metodologias de trabalho adotadas no contexto do Centro de Educação da Ufes é fazer um diálogo necessário, dialético e sistemático com as várias teorias que sustentam o fazer docente cotidiano, uma vez que cada professor tem autonomia para assumir determinado posicionamento teórico-metodológico e, a partir daí, construir tais processos. Essa proposição não flui de modo imparcial, já que vem imbricada de uma série de questões que envolvem, inclusive, a formação inicial e continuada desse docente que assume a sala de aula, bem como os conceitos que sustentam seus modos de ser/saber/fazer os processos formativos, as metodologias e o processo ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, tentou-se dialogar com esse fazer a partir de três pontos que emergiram dos debates que ocorreram no Seminário de Educação: a) os dilemas e perspectivas na educação superior brasileira; b) a escola necessária e o professor necessário nas sociedades recentes; c) o cotidiano da/na sala de aula do ensino superior. Tensionamos e problematizamos o cotidiano no sentido de fomentar reflexões acerca daquilo que se faz para, desse modo, pensar em *novasoutras* possibilidades de ação pedagógica.

- a) Dilemas e perspectivas na educação superior brasileira - os debates realizados em torno desse ponto sinalizam que, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, a educação no Brasil vem se reformulando para desenvolver atividades de formação que superem as metas de certificação profissional. Além disso, considera-se que a educação superior brasileira precisa se firmar no tripé ensino-pesquisa-extensão, uma vez que tal tripé tem como pressuposto a ampliação do conhecimento discente e docente.
- b) A escola necessária e o professor necessário nas sociedades recentes - os debates acerca deste tema giraram em torno do seguinte questionamento: que escola a sociedade quer e precisa no mundo em transição paradigmática? Nesse contexto, houve a reflexão sobre a escola democrática, que é necessária e que faz parte da sociedade no sentido de preparar o aluno para o pleno exercício da cidadania, estabelecer um profícuo diálogo

e comprometimento político com a instituição e a cultura circundante, de forma que o educador compreenda seu papel e sua importância social, já que também contribui, como um dos sujeitos do processo educativo, para a formação individual-coletiva do sujeito aluno.

- c) O cotidiano da/na sala de aula do ensino superior - o cotidiano escolar, de modo geral, precisa dar conta de proporcionar ao aluno acesso aos bens sociais, culturais e historicamente construídos, no sentido de enriquecer o arcabouço cultural e intelectual desses sujeitos. No contexto do Centro de Educação, esse aspecto toma espaço ímpar, uma vez que se lida com a formação de docentes de vários cursos de licenciatura, o que pode contribuir para a criação de subjetividades imersas na cultura erudita, popular e de massas, ou seja, a formação de sujeitos-docentes que terão o papel de formar novos cidadãos. Nesse ínterim, quanto mais experiências forem propiciadas aos alunos futuros professores, maiores serão as chances de enriquecimento cultural das novas gerações, já que não formamos pessoas somente para sua vida pessoal, mas para a atuação profissional, pessoal e cidadã.

No que tange ao exposto e abordado nas temáticas destacadas, os sujeitos que participaram deste grupo de trabalho se posicionaram criticamente no sentido de contribuir e apresentar sugestões para que o processo de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno e as metodologias abordem questões que considerem docentes e discentes como sujeitos produtores de cultura, história e conhecimento e que assumem a característica de sujeitos cognoscentes, ou seja, que têm e tomam consciência de si e do outro no processo de construção do conhecimento.

Diante do exposto, alguns aspectos precisam ser destacados, pois revelam um pouco daquilo que precisa ser planejado e problematizado no sentido de potencializar os processos vivenciados:

- a) maior aprofundamento nos referenciais teóricos que sustentam a educação;
- b) mais autoridade e menos autoritarismo teórico e metodológico por parte dos professores;
- c) maior abertura nas aulas para que os alunos participem das discussões e, desse modo, reflitam sobre as questões teóricas

- e suas existências práticas;
- d) núcleos e grupos de estudos atuando também como fios condutores do *saberfazer* e dos movimentos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes;
 - e) mais informações acerca dos núcleos e grupos existentes no Centro de Educação, no sentido de propiciar aproximação teórica e metodológica entre alunos e professores;
 - f) trabalho mais colaborativo entre os docentes das diferentes disciplinas; momentos de planejamento integrado entre docentes de áreas afins, evitando a repetição e massificação de conteúdos;
 - g) utilização integral dos materiais solicitados pelos professores;
 - h) menos fragmentação do conhecimento e mais participação do aluno em todos os espaços-tempos do Centro de Educação e da Universidade;
 - i) descentralização do conhecimento por parte do docente, mas com trocas dialógicas entre os diferentes sujeitos do processo educativo;
 - j) mudança de foco da pós-graduação para a graduação, no sentido de que a segunda seja a alimentadora da primeira e não o contrário;
 - k) estabelecimento de relações solidárias entre os docentes e os discentes, no sentido de potencializar a ação pedagógica;
 - l) metodologias utilizadas em sala de aula dialogando com diferentes campos do saber e considerando as diferenças individuais;
 - m) conceitos de democracia, cidadania, participação coletiva, respeito à diversidade, dentre outros tão debatidos, e trabalhados no Centro de Educação extrapolando a esfera do dito, de forma que realmente façam parte do fazer docente.

3.5 AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A avaliação da educação ou do processo de ensino-aprendizagem constitui-se num dos grandes entraves da educação. Vários são os estudiosos da educação que desenvolveram e desenvolvem pesquisas em torno dessa temática. Dentre eles, podemos citar Hoffmann (1993, 1994), Luckesi (1996), Vasconcellos (1995) e Demo (1996). A produção teórica sobre o tema é vasta, porém as escolas de educação básica e ensino superior insistem em conceitos e práticas que cristalizam e congelam a

avaliação, tornando-a, muitas vezes, um processo que, ao invés de conduzir o aluno à aprendizagem, faz com que ele se torne culpado por um fracasso que, nem sempre, é seu.

Como alertam Weber, Costa e Stange (1998, p. 139),

[...] a avaliação no âmbito educacional está estreitamente vinculada às necessidades crescentes de controle, ordenamento e seleção social que emergiram a partir da revolução industrial, daí explica-se que contenha como elementos intrínsecos a mensuração e a comparação.

Apesar de tantos estudos e debates em torno da temática nos meios acadêmicos e científicos, no cotidiano escolar, a avaliação tem servido, algumas vezes, para conduzir grupos inteiros de estudantes ao fracasso escolar por não se adaptarem às lógicas excludentes da escola (linguagem, tempos, espaços) ou por não se perceberem como parte integrante daquele espaço (tendo sua identidade e subjetividade não valorizadas).

Entretanto, ainda se percebe que nem todos os espaços escolares entendem que o processo avaliativo pode contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, compactuamos com a concepção de que a avaliação precisa ser compreendida como um processo amplo, baseado em objetivos claros, sem fins punitivos, mas assumindo uma postura democrática, isto é, em que o estudante seja instigado a buscar o conhecimento, a desafiar-se, a desenvolver sua curiosidade.

Conforme essa perspectiva, propõe-se neste PPP a possibilidade de construção de um processo avaliativo democrático e inclusivo, aquele que se constitui em: elemento integrador entre aprendizagem e ensino; conjunto de ações para que o estudante aprenda melhor; conjunto de práticas que busca obter informações sobre o que e como foi aprendido; elemento de reflexão contínua para o docente e a instituição sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao estudante tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades futuras; processo que ocorre durante toda a ação de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos.

Desse modo, parte-se de uma avaliação fundamentalmente tradicional para uma concepção crítica, dialética, praxiológica, na qual não só o estudante é avaliado, mas também o ensino, a escola, as relações, os docentes, técnicos, em suma, todos os sujeitos da ação pedagógica. Assim, percebe-se a necessidade de utilização de diferentes tipos de avaliação: avaliação inicial/diagnóstica - cujo objetivo é conhecer melhor o

aluno, suas competências, interesses e conhecimento (científico e/ou cotidiano) acumulado; avaliação contínua/formativa - que tenha como foco o julgamento da aprendizagem durante o processo de ensino, para que se constate o que está sendo aprendido; avaliação final/somativa - que contemple a globalidade do processo educacional desencadeado (DRAGO; RODRIGUES; ROCHA, 2014).

Diante do exposto, neste grupo de trabalho, foi recorrente a afirmação de que a avaliação no Centro de Educação não tem sido tratada como fundamental, uma vez que sequer existem disciplinas específicas sobre a temática na organização curricular dos cursos de licenciatura. Vale ressaltar que a avaliação está diretamente relacionada com o planejamento da ação pedagógica, ou seja, avaliar não é sinônimo de garantia de qualidade de ensino, mas está intimamente associada a tal aspecto.

Nesse sentido, algumas questões precisam ser tensionadas no cotidiano educacional para que a avaliação cumpra seu papel:

- a) que lógicas têm pautado nossas práticas avaliativas no Centro de Educação?
- b) Como tem sido visibilizada a diversidade de conhecimentos nas avaliações?
- c) Em que medida as avaliações oferecem elementos para se pensar e repensar o PPP?
- d) De que maneira as práticas avaliativas têm fortalecido um projeto de escolarização democrática com foco no sujeito?
- e) Como os mecanismos externos têm tensionado as práticas?

O Grupo de Trabalho que discutiu sobre o tema, além das questões destacadas, sinalizou que é preciso mudar a avaliação, superar concepções behavioristas, considerar as contribuições das teorias do currículo, da aprendizagem e democratizar as relações com os sistemas de ensino, pois a avaliação é uma prática em construção.

3.6 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

A proposta de discutir currículo e formação docente, ao finalizar a reflexão sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que devem fundamentar a formação inicial dos licenciandos matriculados em cursos e disciplinas no Centro de Educação, é uma tentativa de produzir uma síntese das questões levantadas até então: políticas de formação docente, processo de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno e metodologias, relação entre teoria e prática na formação docente e ava-

liação do processo ensino-aprendizagem.

Produzir sínteses sobre esses aspectos da formação docente exige que os documentos elaborados pela Anfope sejam retomados, uma vez que não se pode deixar de reconhecer a luta e o movimento histórico dos profissionais da educação que, desde a década de 1980, buscam superar o modelo de formação pautado ora nas teorias tradicionais, ora nas teorias fundamentadas pela ideia da racionalidade técnica. Esses documentos propõem uma formação pedagógica, política, humana, ética, técnica e social referenciada.

Já no Primeiro Encontro Nacional em Belo Horizonte, em 1983, quando foi criada a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe), discutia-se a necessidade de superação do modelo de formação pautado no ideário tecnocrático e burocrático da Ditadura Militar, apontando que

A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental [...]. Todas as licenciaturas (pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador (CONARCFE, 1983, apud ANFOPE, 2004).

A defesa de uma base nacional comum compondo o currículo da formação docente sempre esteve presente nos documentos, como pode ser observado a seguir:

Os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação devem ter componentes curriculares de formação pedagógica, explicitados na base comum nacional, e componentes de formação específica, que possibilitem o aprofundamento em áreas do conhecimento que serão objeto de trabalho em sua área de atuação. Tais componentes devem ser desenvolvidos de maneira articulada no Projeto Pedagógico de cada Instituição e Curso. Os cursos de formação de professores terão sua estrutura organizada de forma a superar as dicotomias entre teoria x prática, pensar x fazer, trabalho x estudo. Com esse objetivo, o contato com a escola e o campo de trabalho deve se dar desde o início do curso, mantendo a instituição formadora estreita vinculação com os sistemas de ensino de modo a garantir o acesso e permanência dos estudantes nas escolas campo de

prática de ensino/estágios, entendendo-as também como espaço de formação dos estudantes (ANFOPE 2000, p. 38).

Segundo a Anfope, a base nacional comum seria no sentido de garantir alguns princípios basilares ao currículo e à formação docente. Dentre os princípios defendidos, destacam-se:

A formação para a vida humana, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; a docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica, a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional (ANFOPE, 2000, p. 37).

Como pode ser observado, a concepção da docência como base da formação de todo educador é um elemento fundante dos documentos da Anfope. Ao relembrar essa questão, não se pode deixar de reproduzir parte do documento final do encontro de 2004:

A luta pela formação teórica de qualidade, um dos pilares fundamentais da base comum nacional, implica em recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e status epistemológico; busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e nos unifica na luta contra as tentativas de aligeiramento da formação do profissional da Educação, via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-lo em um 'prático' com competência para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana. Tem se reafirmado também a concepção da docência - entendida como trabalho pedagógico - como base da identidade profissional de todo educador, que requer:

a. sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional. Conceber os cursos de formação dos profissionais da educação como momentos de produção coletiva de conhecimento, buscando para isso novas formas de organização curricular nas várias instâncias de formação, em particular nas Licenciaturas cuja estrutura atual fragmenta e separa, no tempo da formação e no espaço curricular, as disciplinas ‘de conteúdo específico’ das disciplinas ‘de conteúdo pedagógico e educacional’, teoria e prática, pesquisa e ensino, trabalho e estudo;

b. unidade entre teoria/prática que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que demanda novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social;

c. gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática, entendida como ‘superação do conhecimento de administração’ enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares;

d. compromisso social do profissional da educação, e com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais professores articuladas com os movimentos sociais;

e. trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permite a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar;

f. incorporar a concepção de formação continuada, em contraposição à ideia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo que o aluno/professor retorne à Universidade, via cursos de extensão/especialização a partir do contato com o mundo do trabalho;

g. a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão (ANFOPE, 1998, apud ANFOPE, 2004, p. 17-18).

Percebe-se, então, que a Anfope vem defendendo uma organização institucional e curricular fundada em princípios que podem ser compartilhados e assumidos pelos profissionais do Centro de Educação, uma vez que produzem a síntese referida acima em relação às temáticas trabalhadas nos GTs, durante o Seminário de Educação. Esses princípios devem ter como cerne:

- a formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens;
- a docência como base da formação profissional;
- o trabalho pedagógico como foco formativo;
- a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares;
- a ampla formação cultural;
- a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso;

- a incorporação da pesquisa como princípio de formação;
- a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática;
- o desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
- a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho;
- a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares, e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão;
- o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional (ANFOPE, 1992, apud ANFOPE, 2004, p. 21-22).

As reflexões ocorridas neste GT apontam elementos presentes nos documentos da Anfope e que foram suscitados no sentido de problematizar o currículo e a formação docente vivenciada no Centro de Educação:


- a) realizar mais fóruns, colóquios interdisciplinares, entre os estudantes de diferentes licenciaturas, períodos, sem caráter disciplinar;
- b) reelaborar as ementas das disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica (PEPPs I, II, III e IV), transformando-as em encontros (30 horas não teórico-presenciais); promover maior articulação entre disciplinas; explorar melhor as disciplinas de PEPPs fazendo interlocuções com os grupos de pesquisa do Centro de Educação e favorecendo o engajamento dos estudantes da graduação com os grupos de pesquisa;
- c) promover interlocução entre os núcleos e laboratórios do Centro de Educação e os cursos de graduação;
- d) superar o paradigma moderno de currículo, de modo que os docentes deixem de ser os únicos protagonistas do processo ensino-aprendizagem;
- e) possibilitar a participação de estudantes, pós-graduandos e egressos em colóquios e seminários;
- f) mudar o modelo de oferta de disciplinas optativas (talvez menos obrigatórias); nas optativas, estudantes de diferentes períodos se encontram;
- g) estabelecer horários de orientação das disciplinas Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na carga horária do curso (matutino e noturno) e tentar garantir que estudantes consigam encontrar seus orientadores;

- h) repensar o horário de 11 as 12h como complemento da carga horária de algumas disciplinas.
- i) promover relação entre o Curso de Pedagogia presencial e o curso EAD e entre Pedagogia e outras licenciaturas;
- j) aproximar as ofertas entre colegiados das licenciaturas, aproveitando melhor as vagas em disciplinas optativas, permitindo que os estudantes possam fazer essas disciplinas em outros cursos.
- k) Proporcionar, durante o curso, oportunidade para que os estudantes produzam atividades individuais que possibilitem ao docente perceber o aluno por meio de suas produções;
- l) pensar em outros espaços para viver o currículo com outras possibilidades para além da sala de aula;
- m) proporcionar espaços que possibilitem potencializar os diálogos entre os discentes de diferentes cursos e que não sejam apenas de caráter disciplinar.

Dessa maneira, finaliza-se a escrita quanto aos referenciais teóricos necessários à formação e prática docente, cabendo observar que ainda permanecem presentes neste campo muitos desafios. Segundo a Anfope (2004, p. 21-22), merecem destaque:

[...] - a rejeição ao atual paradigma de formação de professores, sua estrutura e o distanciamento existente entre as Licenciaturas e a Escola Básica, acompanhada da necessidade apontada pelo movimento, há décadas, de superar a compreensão de que o licenciado é alguém (de preferência um bacharel ou graduado em outras áreas) com licença para ensinar [...];

- a necessária ruptura com o modelo atual de formação das licenciaturas aliada à construção coletiva e interdisciplinar das alternativas de organização curricular;
- o entendimento de que a formação de professores é parte do projeto institucional e não exclusivo de uma ou outra unidade acadêmica;
- a definição dos conteúdos da formação superando a tradicional divisão disciplinas pedagógicas/disciplinas específicas, em formulações que vão da simples articulação nas disciplinas das Práticas de Ensino até formas mais elevadas de organização curricular, seja na organização dos núcleos de formação, de redes de formação, articulando formação inicial e continuada em parceria com sistemas de ensino, entidades sindicais e estudantis entre outras formas.



Finaliza-se, pois, a escrita, mas a reflexão apenas começa e o grande desafio para todos os segmentos que constituem o Centro de Educação, como afirmou um estudante durante uma das plenárias ocorridas no seminário, é garantir que este locus de debate, criado com a elaboração do Projeto Político-Pedagógico do Centro de Educação, seja mantido. No próximo capítulo, serão apresentadas algumas ações futuras para potencializar as dimensões financeira, administrativa e pedagógica.

4 PROGRAMAÇÃO DA AÇÃO

Dimensões	Objetivos	Ações	Recursos	Responsáveis	Período
Financeira	Efetivar uma prática de elaboração de orçamento participativo	Realizar fóruns com os diversos segmentos do Centro de Educação para planejar o orçamento participativo e definir prioridades	Planilhas Site Centro de Educação Funcionário	Direção Vice-direção Conselho Departamental	1º semestre de cada ano
	Efetivar uma prática de prestação de contas no Centro de Educação	Realizar fóruns com os diversos segmentos do Centro de Educação para prestação de contas Disponibilizar no site do Centro de Educação balancete Semestral	Site Centro de Educação Funcionário	Direção Vice-direção	1º semestre de cada ano
	Fortalecer a participação de alunos em eventos científicos	Garantir no orçamento provisão de recursos para participação de alunos em eventos	Planilhas	Direção Vice-direção Professores	1º semestre de cada ano
Administrativa	Efetivar uma prática de gestão democrática no Centro de Educação envolvendo todos os segmentos	Realizar reuniões setoriais com funcionários e docentes para discutir situações e problemas Realizar fóruns com três segmentos para planejamento das ações e estabelecimento de prioridades Promover ações com os docentes e funcionários, objetivando a valorização da participação estudantil	Espaço físico Computador Data show	Direção Vice-direção Conselho Departamental Diretório Acadêmico	Início de cada semestre
	Promover maior visibilidade das demandas do Centro de Educação				
	Promover articulação entre diferentes cursos de licenciatura	Realizar fóruns, colóquios interdisciplinares entre os estudantes de	Espaço físico	Direção Colegiados de cada curso	Primeiro semestre do ano

Promover relação entre o Curso de Pedagogia presencial e o curso EAD e entre Pedagogia e outras licenciaturas	diferentes licenciaturas, períodos, sem caráter disciplinar			
Promover a inserção permanente do Centro de Educação na própria Ufes e nas instâncias de deliberação das políticas públicas no campo da formação docente	Realizar reunião dos representantes da Ufes nos Conselhos e Câmaras da Universidade com os três segmentos para conhecimento de suas atuações e demandas oriundas desses espaços Solicitar aos Departamentos os nomes dos representantes em cada Colegiado de curso Colocar na pauta dos departamentos informes desses representantes Criar política de valorização da representação do Centro de Educação em Conselhos e fóruns externos à Ufes	Chefias Docentes Estudantes	Direção Vice-direção Conselho Departamental	Semestral
Promover a garantia da acessibilidade para pessoas com deficiências	Desenvolver um projeto de reforma do Centro de Educação para garantir acesso às suas dependências		Direção Vice-direção	1º semestre 2016
Efetivar manutenção constante do prédio Centro de Educação e de suas instalações	Reivindicar atendimento mais eficiente dos setores da Universidade em relação à prestação de serviços Diagnosticar permanentemente casos de ar-condicionado, luz, torneiras que não funcionam Verificar a qualidade da água nos bebedouros		Direção Vice-direção Conselho Departamental Diretório Acadêmico Funcionários	Durante todo o decorrer do ano

	<p>Providenciar compra de mais carteiras para canhotos</p> <p>Elaborar projeto de instalação de rede de <i>internet</i> sem fio nas dependências do Centro de Educação</p> <p>Elaborar projeto de melhoria na iluminação dos prédios e das áreas externas do Centro</p> <p>Elaborar projeto de ampliação do espaço físico de alguns setores, como almoxarifados e biblioteca</p> <p>Designar um funcionário específico para verificar constantemente problemas e apresentá-los a todos os segmentos como referência a quem procurar em caso de problemas</p>			
Efetivar a melhoria na segurança interna e externa dos prédios que compõem o Centro	<p>Diagnosticar pontos e horários mais problemáticos em relação à segurança</p> <p>Elencar demandas em relação à segurança</p> <p>Promover reunião com supervisores do serviço de segurança da Ufes e reitoria responsável e entregar documento com demandas</p>	Técnico	<p>Direção Vice-direção</p> <p>Conselho Departamental</p> <p>Colegiados de curso</p> <p>Diretório Acadêmico</p>	Início do 1º semestre 2016
Garantir o atendimento dos diversos setores que compõem o Centro de Educação nos três turnos de funcionamento	<p>Diagnosticar setores essenciais com horário noturno</p> <p>Remanejar funcionários e horário de trabalho para garantir atendimento aos segmentos do</p>		<p>Direção Vice-direção</p> <p>Conselho Departamental</p> <p>Diretório Acadêmico</p>	Início do 1º semestre 2016

		Centro de Educação no período noturno Diagnosticar carência de funcionário nos setores/departamentos do Centro de Educação		Representante de funcionários	
	Promover avaliação institucional sistemática	Criar Comissão de Avaliação Institucional no Centro de Educação que deverá conduzir o processo de avaliação Realizar fóruns de avaliação institucional		Direção Vice-direção Conselho Departamental Diretório Acadêmico Representante de funcionários	Ao final de cada ano letivo
Pedagógica	Proporcionar a criação de espaços-tempos de convivência comuns aos que habitam o Centro	Promover o aproveitamento de alguns espaços do Centro de Educação não utilizados, colocando mesas, bancos (ex.: espaço com árvores entre o prédio do Centro de Educação e departamentos, área no prédio dos departamentos) Viabilizar compra de móveis e equipamentos para o Diretório Acadêmico	Recursos para obtenção de mobiliário	Colegiados de curso Direção Vice- direção Conselho Departamental Diretório Acadêmico Representante de funcionários	Ano de 2016 em diante
	Promover a revisão do currículo do Curso de Pedagogia no sentido de ampliar as discussões teóricas e práticas Promover a reflexão sobre a falta de diversificação das disciplinas optativas no Curso de Pedagogia Promover a interdisciplinaridade na organização curricular do Curso de Pedagogia Promover a valorização e	Desenvolver um trabalho onde haja menos fragmentação do conhecimento Reelaborar ementas das disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica (PEPPs I, II, III e IV) Mudar o modelo de oferta de disciplinas optativas Estabelecer horários de orientação das disciplinas Trabalho de Conclusão de Curso na carga horária do curso (matutino e noturno)		Colegiado de Curso das licenciaturas Diretório Acadêmico de Pedagogia Representantes do movimento estudantil ligado aos cursos de licenciatura Núcleo Docente Estruturante dos cursos de licenciatura Representantes dos docentes nos Colegiados	

	<p>integração da pesquisa e da extensão nos processos de formação dos estudantes</p> <p>Promover a reflexão sobre a dissociação entre a teoria e a prática devido à falta de articulação e reflexão com/sobre o cotidiano/realidade escolar</p> <p>Promover reflexão sobre as metodologias utilizadas em sala de aula para que os discentes busquem dialogar com diferentes campos do saber e levem em consideração as diferenças individuais</p> <p>Promover o debate acerca do número de professores para orientação de Trabalho de Conclusão de Curso</p> <p>Promover o debate acerca da deficiência na formação da área de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Pedagogia Social e outras</p>	<p>Rever o horário de 11 as 12h, porque muitas vezes não há aproveitamento dessa carga horária</p> <p>Fazer um levantamento junto nos departamentos e colegiados das licenciaturas sobre a oferta de disciplinas optativas, permitindo que os estudantes possam fazer essas disciplinas em outros cursos</p> <p>Promover um seminário envolvendo todas as licenciaturas para discutir as questões acima</p> <p>Solicitar aos docentes representantes nos Colegiados de curso que levem estas demandas a todos os Colegiados de curso</p> <p>Promover a avaliação do Projeto de Curso de Pedagogia</p>		de curso	
	<p>Propiciar maior integração entre a graduação e a pós-graduação no Centro de Educação, núcleos e outros centros</p>	<p>Transformar os núcleos, laboratórios e grupos de estudos, pesquisa e extensão em fios condutores dos <i>saberfazer</i> e dos movimentos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes</p> <p>Mudar o foco da pós-graduação para a graduação, no sentido de que a segunda seja</p>			

	<p>a alimentadora da primeira e não o contrário</p> <p>Promover interlocução entre os núcleos e laboratórios do Centro de Educação e os cursos de graduação</p>			
<p>Promover um amplo debate acerca das estratégias metodológicas e avaliativas adotadas pelos docentes, que hoje são centradas praticamente na realização de provas e elaboração de relatórios</p> <p>Promover uma reflexão sobre as práticas avaliativas como possibilidade de um projeto de escolarização democrática com foco no sujeito</p>	<p>Fazer um levantamento das lógicas que têm pautado as práticas avaliativas no Centro de Educação</p> <p>Promover um fórum ou seminário sobre avaliação da aprendizagem e a relação desta com a avaliação institucional (avaliação do PPP)</p> <p>Divulgar, entre os docentes, resoluções internas e legislação federal sobre avaliação da aprendizagem</p>		<p>Colegiados de curso</p> <p>Departamentos</p>	<p>2º semestre de 2016</p>
<p>Instituir no Centro de Educação um processo de formação inicial e continuada com políticas que assegurem formação de redes de trocas e que se vinculem às escolas</p>	<p>Realizar um seminário com agências empregadoras (municípios, Estado e iniciativa privada) para discutir processos de formação</p>		<p>Colegiados de curso</p>	<p>2017</p>
<p>Proporcionar um processo contínuo de formação dos formadores docentes</p>	<p>Estabelecer fóruns de discussão acadêmica acerca de todas as questões supracitadas</p>		<p>Colegiados de curso</p> <p>Departamentos</p>	<p>Uma vez a cada semestre</p>



5 AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Assim como a sistemática avaliativa de todo processo de ensino-aprendizagem possui uma importância crucial para a melhoria constante das ações socioeducacionais, do mesmo modo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) precisa ser avaliado sistematicamente para que seja garantida a sua dinamicidade e atualização. Propõe-se que essa periodicidade seja de quatro em quatro anos, pois esse intervalo possibilitará a revisão da implantação de todas as ações indicadas neste documento, além de seguir o proposto no PDI da Ufes. Tal processo poderá ser realizado por meio de questionários, fóruns de debates, fóruns deliberativos, diagnósticos, dentre outras ações próprias de cada época.

Nesse sentido, espera-se que a escritura, a realização e a contínua avaliação do PPP possam contribuir para a divulgação, a compreensão e o aprimoramento do processo formativo realizado no Centro de Educação, em atendimento a todas as licenciaturas da Ufes, à pós-graduação, à educação infantil - Criarte - à formação continuada de docentes em exercício nas escolas públicas e privadas, à visibilização do importante lugar que este centro ocupa no contexto da Universidade. Este momento de escrita do PPP pode ser encerrado com Larrosa (2006, p. 53) que diz:

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém [...]. O que essa relação interior produz não pode nunca estar previsto: a chamada, quando é confiável, exaustiva e vibrante, musical e estremeceadora ela mesma ante aquilo que atinge alguém, então ela é eficaz [...].

Deseja-se que o processo de produção deste PPP possa ser significativo/realizado, assim: “O vivido só se torna recordação na lei da narração



que é, por sua vez, a lei de sua leitura. E aí se torna outra vez vivo, aberto, produtivo. A memória que lê e que conta é a memória em que o *era uma vez* converte-se em um *começo!*” (LAROSSA, 2006, p. 64-65). A (in)conclusão do documento implica múltiplas leituras e interpretações pelos diferentes sujeitos que fazem a formação no Centro de Educação, num permanente começar/recomeçar do processo formativo, pois

O tempo de formação [...] não é um tempo linear e cumulativo. Tampouco é um movimento pendular de ida e volta, de saída ao estranho e de posterior retorno ao mesmo. O tempo da formação, como o tempo da novela, é um movimento que conduz à confluência de um ponto mágico (situado, assim, fora do tempo) de uma sucessão de círculos excêntricos (LAROSSA, 2006, p. 78-79).

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Documentos Finais do VI, VII, VIII, IX e X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 1992 a 2000.

_____. Documento final do XII encontro nacional. Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior. 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara Federal, 2001.
_____. **Lei nº. 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CEVIDANES, M. E. F. **Realização curricular: uma ecologia de saberes-fazer-poderes na formação de pedagogos**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2009.

DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas: Papyrus, 1996.
FARIA, V. L. B. de; DIAS, F. R. T. de S. **Currículo na educação infantil: diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. 2004.

GATTI, B. A., et al. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista.** 14. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LINHARES, C. **A escola e seus profissionais: tradições e contradições.** 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília, 2005.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 2009.

NÓVOA, A. 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, 1999.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, n. 68, 1999.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, Lisboa, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

SILVA, W. C. A nova legislação educacional e a formação de profissionais da educação: um esforço de análise. _____. (Org.) **Formação de profissioanis da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real.** Niterói: EdUFF, 1998.

SILVA, T. T. O projeto educacional da “nova” direita e a qualidade total. **Universidade e Sociedade**, Brasília: Andes, ano VI, n. 10, p. 82-89, jan, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes para formação de professores.** Vitória, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança.** São Paulo: Libertad, 1998.

_____. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar.** 6. ed. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. A. P. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

WEBER, G. M.; COSTA, G de A.; STANGE, N. T. H. Havia uma pedra no meio do caminho: a avaliação no ensino superior. In: CARVALHO, J. M. (Org.). **Metodologia do ensino superior: textos selecionados.** Vitória: Edufes, 1998.