



# Construindo a Política de Formação de Professores e o Fórum das Licenciaturas

## DOCUMENTO-BASE

Organização



Prodocência UFFS PROGRAD  
Programa de consolidação das Licenciaturas

PIBID – UFFS  
COMFOR – UFFS

Abril a novembro de 2016  
Chapecó-SC

# **1ª CONFERÊNCIA DAS LICENCIATURAS UFFS**

## **Construindo a Política de Formação de Professores e o Fórum das Licenciaturas**

### **Documento-Base**

#### **Comitê Organizador Institucional (COI)**

*I – Coordenação Geral do Prodocência*

Sandra Simone Hopner Pierozan

Willian Simões

Paula Vanessa Bervian

*II – Representante do Comitê Organizador de cada campus*

Laranjeiras do Sul – Katia Aparecida Segnanfredo

Cerro Largo – Sueli Maria Florczak Almeida

Realeza – Ronaldo Aurélio Gimenez Garcia

Erechim – Cherlei Marcia Coan

Chapecó – Marisol Vieira Mello

*III – Representantes da Pró-Reitoria de Graduação*

Derlan Trombetta

José Oto Konzen

*IV – Representante institucional do COMFOR*

Solange Maria Alves

*V – Representante institucional do PIBID*

*Maria Lúcia Marocco Maraschin*

#### **Comitê Organizador dos campi (COC):**

##### **CERRO LARGO:**

Cleuza Pelá

Paula Vanessa Bervian

Ana Cecília Teixeira Gonçalves

Sueli Maria Florczak Almeida

Rosangela Ines Matos Uhmman

##### **ERECHIM**

Cherlei Marcia Coan

Sonize Lepke

Marilane Maria Wolff Paim

Marta Luiza Sfredo

Robson Olivino Paim

##### **LARANJEIRAS DO SUL**

Katia Aparecida Segnanfredo

Marciane Maria Mendes

Ana Cristina Hammel

Valdemir Velani

Cladir Teresinha Zanotelli

##### **REALEZA**

Ronaldo Aurélio Gimenez Garcia

Jackson Luis Martins Cacciamani

Andreia Florencio Eduardo

Cristiane de Quadros

Marcos Leandro Ohse

##### **CHAPECÓ**

*Pedagogia:* Mauricio Jose Siewerdt e Jane

Teresinha Donini Rodrigues

*Ciências Sociais:* Claudete Gomes Soares

*Letras:* Cristiane Horst e Angela Luzia Garay

Flain

*Filosofia:* Nedilso Lauro Brugnera

*Geografia:* Adriana Maria Andreis

*História:* Samira Peruchi Moretto

*Matemática:* Marisol Vieira Melo

*Coordenação Acadêmica:* Dariane Carlesso

## GRUPOS DE TRABALHO DOS CAMPI NOS EIXOS DE AVALIAÇÃO 1ª ETAPA (2015):

*EIXO A: Projetos pedagógicos dos cursos (PPC) das licenciaturas: consistência, fragilidades, inovação pedagógica, perfil do egresso, entre outros aspectos.*

### **CERRO LARGO**

Coordenador: Marcos Alexandre Dullius  
Relator: Roque Ismael da Costa Güllich

### **CHAPECÓ**

Coordenadores: Solange Maria Alves e Nilce Fatima Schefer  
Relatores: Camila Scherma e Ivan Paolo Fontanari

### **ERECHIM**

Coordenadora: Lidiane Limana Puiati  
Relatora: Andreia Ines Hanel Cerezoli

### **LARANJEIRAS DO SUL**

Coordenador: Valdemir Velani  
Relator: Alex Verdério

### **REALEZA**

Coordenadora: Danielli Nicolodelli Tenfen  
Relatores: Sabrina Casagrande e Júlio Murilo Trevas dos Santos

*EIXO B: Política de ingresso/permanência, evasão e retenção: avanços e fragilidades*

### **CERRO LARGO**

Coordenador: Thiago de Cacio Luchese  
Relator: Benhur de Godoi

### **CHAPECÓ**

Coordenador: Antonio Luiz Miranda

### **ERECHIM**

Coordenador: Thiago Ingrassia Pereira  
Relator: Gustavo Giora

### **LARANJEIRAS DO SUL**

Coordenadora: Katia Aparecida Segnanfredo  
Relatora: Patricia Guerrero

### **REALEZA**

Coordenador: Almir Paulo dos Santos

Relatora: Andréia Florêncio Eduardo de Deus

*EIXO C: Quadro docente das licenciaturas: titulação, produção, política e ações de formação continuada dos professores das licenciaturas na UFFS*

### **CERRO LARGO**

Coordenadora: Suzymeire Baroni  
Relatora: Marlei Veiga dos Santos

### **CHAPECÓ**

Coordenadora: Marisol Vieira Melo

### **ERECHIM**

Coordenador: Márcio Freitas Eduardo  
Relator: Maurício Michel Rebello

### **LARANJEIRAS DO SUL**

Coordenadora: Priscila Ribeiro Ferreira  
Relatores: Priscila Ribeiro Ferreira, Fernanda de Souza Muller e Denize Almeida da Silva

### **REALEZA**

Coordenador: José Oto Konzen  
Relator: Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia e Antonio Marcos Myskiw

*EIXO D: Gestão pedagógica dos cursos de licenciatura: o papel do NDE, dos colegiados e do coordenador de curso.*

### **CERRO LARGO**

Coordenador: Marcos Alexandre Dullius  
Relatora: Judite Scherer Wenzel

### **CHAPECÓ**

Coordenador: Derlan Trombetta  
Relator: Ricardo Alberto Scherma

### **ERECHIM**

Coordenador: Halferd Ribeiro  
Relator: Eloi Pedro Fabian

### **LARANJEIRAS DO SUL**

Coordenadora: Paola Beatriz Sanches  
Relatora: Vivian Machado de Menezes

**REALEZA**

Coordenador: Eduardo de Almeida  
Relator: Saulo Gomes Thimoteo

*EIXO E: A relação das licenciaturas com a educação básica e com a comunidade regional: estágios, extensão, formação continuada, pesquisa, PIBID, entre outros.*

**CERRO LARGO**

Coordenadora: Cleria Inez Dresch  
Relatora: Caroline Mallmann Schneiders

**CHAPECÓ**

Coordenador: Bruno Antonio Picoli

Relatora: Maria Alice Canzi Ames

**ERECHIM**

Coordenadora: Mara Teresinha Rodrigues Terra  
Relatores: Suélen Brancher Favero e Mylena Lucini

**LARANJEIRAS DO SUL**

Coordenadora: Ana Cristina Hammel  
Relatora: Ricardo Key Yamazaki

**REALEZA**

Coordenadora: Bárbara Grace Tobaldini de Lima  
Relator: Jackson Luís Martins Cacciamani

Colaboradores(as): Adriana Maria Andreis  
Jackson Luis Martins Cacciamani  
Jane Teresinha Donini Rodrigues  
Lucélia Peron  
Sandra de Ávila Farias Bordignon

Revisão textual: Marlei Diedrich – Diretoria de Comunicação

## SUMÁRIO

|                                                                                        |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO.....                                                                        | 6  |
| Temática de Aprofundamento 1 – Currículo, Conhecimento e Organização Pedagógica.....   | 27 |
| Temática de aprofundamento 2 - Inclusão.....                                           | 36 |
| Temática de aprofundamento 3 – A docência como profissão.....                          | 45 |
| Temática de aprofundamento 4 – Gestão político-pedagógica.....                         | 61 |
| Temática de aprofundamento 5 – Relação universidade, escola e comunidade regional..... | 70 |
| Tabela de proposições.....                                                             | 85 |

## INTRODUÇÃO

A Conferência das Licenciaturas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS é uma atividade promovida pela PROGRAD e organizada pelo Programa Prodocência. Tem por objetivo elaborar documento-referência para a Política Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores da UFFS e criar o Fórum das Licenciaturas. É desenvolvida nos anos de 2015 e 2016 e tem por objetivos específicos:

I - Avaliar o percurso formativo das licenciaturas e de programas e projetos de Formação Continuada da Universidade Federal da Fronteira Sul neste período inicial de implantação (2010-2015).

II – Articular o debate entre docentes das licenciaturas, docentes da educação básica, licenciandos e estudantes da pós-graduação, proporcionando, assim, um trabalho mais integrado entre escola e universidade.

III – Debater e propor subsídios para a organização pedagógica dos cursos de licenciatura nos processos de criação e de reformulação de seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).

IV – Integrar todos os segmentos internos e externos no debate sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores numa abordagem sistêmica, com vistas a consolidar o papel das licenciaturas no âmbito do desenvolvimento regional na área de abrangência da Universidade.

V – Consolidar a Conferência como instância consultiva-propositiva, de articulação, organização e acompanhamento da Política Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores.

VI – Construir diretrizes e estratégias para a elaboração do Documento de Referência para a Política Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores.

VII – Criar o Fórum das Licenciaturas.

Quanto à sua organização, a Conferência conta com a participação de dois comitês, o Comitê Organizador do *Campus* (COC) e o Comitê Organizador Institucional (COI), responsáveis pela concepção, pelo planejamento e pela execução das atividades no âmbito dos *campi* e da Instituição como um todo, respectivamente. O cronograma projeta a distribuição de atividades ao longo dos dois anos, diferenciando-as em torno de dois momentos: o primeiro, proposto para 2015, prevê a produção de um diagnóstico acerca da experiência acumulada pelas licenciaturas ao longo dos anos iniciais de sua implantação e funcionamento; o segundo, proposto para 2016, prevê a produção de um documento-diretriz, que deverá orientar a construção das políticas e a definição das ações vinculadas às licenciaturas ao longo dos próximos anos. Cada um desses momentos é composto por duas etapas, uma das quais é desenvolvida na esfera dos *campi* e, outra, em caráter institucional, integrado por representações de todos os *campi*, conforme estabelecido no Regimento Interno da Conferência. Para esta última fase da Conferência, o cronograma prevê ainda a criação do Fórum das Licenciaturas.

Quanto ao seu desenvolvimento, para o primeiro momento, foram definidos eixos temáticos e criados grupos de trabalho, que contaram com a participação de integrantes da comunidade acadêmica (docentes, estudantes e TAEs) e de membros da comunidade regional (docentes da educação básica, egressos da UFFS, entidades comunitárias) em alguns grupos de trabalho. Os eixos definidos para este momento foram:

a) Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) das Licenciaturas: consistência, fragilidades, inovação pedagógica, perfil do egresso;

b) Política de ingresso/permanência, evasão e retenção: avanços e fragilidades;

c) Quadro docente das licenciaturas: titulação, produção, política e ações de formação continuada dos professores das licenciaturas na UFFS;

d) Gestão pedagógica dos cursos de licenciatura: o papel do NDE, dos colegiados e do coordenador de curso;

e) A relação das licenciaturas com a educação básica e com a comunidade regional: estágios, extensão, formação continuada, pesquisa, PIBID, entre outros.

Os resultados desses debates locais foram compilados e integrados num documento-síntese elaborado pelos comitês dos *campi* e reunidos num documento único pelo comitê institucional, que foi objeto de análise, discussão e aprovação na segunda etapa da Conferência, realizada em caráter institucional.

## **1 Destaques das etapas iniciais da Conferência**

O documento-síntese das etapas iniciais da Conferência apontou potencialidades, limites e desafios em cada um dos eixos temáticos, fez proposições de encaminhamento e lançou temas de aprofundamento. Considerando que o objetivo central da Conferência é a produção de diretrizes para orientar a elaboração da política das Licenciaturas da UFFS, reunimos, na sequência, as contribuições que gravitam em torno dessa finalidade, focando a análise nos limites, desafios e nas proposições registradas no documento final, bem como nas temáticas de aprofundamento indicadas pelos respectivos grupos de trabalho.

### A) EIXO TEMÁTICO 1: PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS (PPCs) DAS LICENCIATURAS: CONSISTÊNCIA, FRAGILIDADES, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, PERFIL DO EGRESSO

Ao analisar os Projetos Pedagógicos, a comissão de sistematização dos trabalhos organizou as reflexões dos grupos em torno das seguintes categorias de análise: i.) o currículo e a formação de professores; ii.) a natureza da docência; iii.) a articulação entre teoria e prática; iv.) a interdisciplinaridade; v.) a legislação e as políticas pertinentes ao campo da formação de professores; vi.) a gestão e estrutura dos processos político-pedagógicos; vii.) a formação dos formadores de professores; viii.) a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (linha 68-72).

No contexto da análise, foram destacados um conjunto de limitações e desafios, dentre os quais, pela abrangência que assumem no contexto da Confe-



rência, merecem destaque: a) a desarticulação entre os PPCs dos cursos de Licenciatura e os princípios institucionais declarados no PDI, PPI, I COEPE (linha 150 e ss.); b) a desarticulação entre os diferentes cursos de Licenciatura, pois os PPCs são pensados de forma individualizada, sem uma definição conjunta acerca do perfil de professor que a UFFS deseja formar e sem vinculação clara com o projeto institucional (linha 168 e ss.), de forma que se aproximam das características dos bacharelados (linha 187 e ss.); c) a docência não vem assumindo centralidade nos processos formativos das Licenciaturas e não há clareza sobre os saberes necessários ao seu exercício, que envolvem, entre outros, a articulação entre teoria e prática e entre ensino, pesquisa e extensão (linha 176 ss.); d) a organização, a oferta e o desenvolvimento dos processos formativos ocorrem no formato disciplinar (linha 195 ss.), embora o currículo institucional se estruture sob o princípio da interdisciplinaridade através dos Domínios Comum, Conexo e Específico; e) o diálogo com as redes de ensino ainda é bastante tímido, e a escola raras vezes vem sendo constituída em objeto de estudos e pesquisas no âmbito dos cursos de Licenciatura da UFFS (linha 208 e ss.).

Diante dessas limitações, elenca-se um conjunto de proposições, dentre as quais se destacam: a) a necessidade de construir uma proposta político-pedagógica institucional para as licenciaturas que atenda e articule as dimensões elencadas anteriormente (linha 213 e ss.); b) a construção, em cada *Campus*, de um Centro de Educação como Unidade Acadêmica encarregada da execução da política institucional de formação de professores (linha 232 e ss.); c) a busca de integração dos tempos e espaços de formação e a otimização dos processos de gestão vinculados à organização de grupos de estudo, iniciação à pesquisa, monitorias, oferta de componentes optativos, ACCs, etc. (linha 264 e ss.); d) a reorganização dos estágios e práticas de ensino junto à escola, a partir de uma proposta comum das licenciaturas (linha 254 e ss.); e) o compartilhamento de princípios formativos vinculados às questões socioambientais, étnico-raciais, de gênero, de inclusão e interculturais (linha 222 e ss.); f) a investigação de problemáticas de formação, tais como reprovação, repetência, evasão, de modo a operar com dados mais claros, tanto em termos quantitativos, quanto qualitativos (linha 268 ss.); g) a institucionalização do Fórum das Licenciaturas como espaço de estudos, debates e proposição de po-

121 líticas no âmbito da formação de professores da UFFS.

122 TEMÁTICAS DE APROFUNDAMENTO INDICADAS PELO EIXO:

123 1. PPCs: perfis, conceitos, estrutura e reorganização (discussão da fun-  
124 ção dos pré-requisitos);

125 2. Currículo, conhecimento e organização curricular (eixos temáticos e te-  
126 mas geradores na articulação curricular; interdisciplinaridade);

127 3. Avaliação no ensino superior (para superar a distância entre PPC e re-  
128 alidade);

129 4. A docência como foco na formação de professores; saberes necessá-  
130 rios para o exercício da docência na educação básica e na educação superior  
131 (processo de formação continuada de professores das licenciaturas...);

132 5. A articulação dos cursos de licenciatura com a escola;

133 6. A relação entre o conhecimento específico e a formação para o ensino  
134 desse conhecimento;

135 7. Aprofundar a discussão acerca da relação do ensino com a pesquisa e  
136 extensão nos PPCs;

137 8. Discussão conceitual sobre o currículo organizado em domínios Comum,  
138 Conexo e Específico.

139 B) EIXO TEMÁTICO 2: POLÍTICA DE INGRESSO/PERMANÊNCIA, EVASÃO E  
140 RETENSÃO: AVANÇOS E FRAGILIDADES

141 No documento-síntese, o foco da análise das reflexões deste eixo recaiu  
142 sobre a evasão, sendo identificados aspectos relacionados ao âmbito individu-  
143 al, institucional e socioeconômico.

144 Quanto aos limites e desafios registrados no texto, merecem destaque as  
145 seguintes constatações: a) a UFFS tem dificuldade em identificar os problemas  
146 de ensino-aprendizagem dos estudantes e, por isso, não consegue identificar  
147 os alunos com probabilidade de evasão (linha 400 e ss.); b) há falta de preparo  
148 e atualização didático-pedagógica do corpo docente, desconhecimento do pro-

jeto formativo da UFFS e do público-alvo das licenciaturas (linha 404 e ss.); c) os currículos não estão focados na formação docente, e alguns componentes curriculares possuem pré-requisitos muito rígidos que inviabilizam a continuidade do curso caso ocorra uma reprovação em CCR básico (linha 408 e ss.); d) as condições de infraestrutura e o acervo das bibliotecas ainda são limitados e insuficientes (linha 412 e ss.); e) não há mecanismos para enfrentar o problema da retenção (linha 415 e ss.); f) há dificuldades em conciliar a vida de trabalhador com a vida de acadêmico (disposição física e intelectual e falta de tempo para estudar), e o conflito de culturas, entre aquela que o acadêmico conhece da sua cidade de origem e aquela onde está inserido, precisa ser avaliado (linha 424 e ss.); g) a desvalorização da profissão de professor em todos os aspectos (social, econômico e cultural) serve de estímulo à desistência de cursar as licenciaturas (linha 430 e ss.).

Em termos de encaminhamentos, foi lançado um conjunto de proposições, das quais se destacam: a) a necessidade de um trabalho mais articulado entre Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), Coordenação Acadêmica, Colegiados dos cursos, Setor de Assuntos Estudantis, DCE e Fórum dos coordenadores, envolvendo toda a comunidade acadêmica (linha 447 e ss.); b) a revisão dos critérios de retirada de auxílio do aluno que possui reprovação (linha 462); c) a divulgação sistemática e efetiva do perfil do egresso de cada curso, indicando as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e habilitando o futuro universitário a fazer uma avaliação mais realista de seus desejos e/ou potencialidades antes do ingresso em um curso de nível superior (linha 463 e ss.); d) a necessidade de romper com uma visão simplista da rotina acadêmica, através de propostas de trabalho qualificadas que permitam que os acadêmicos usufruam as oportunidades oferecidas pela Instituição (linha 469 e ss.); e) a construção de uma política de grupos de estudos entre discentes (linha 478 e ss.); f) a necessidade de investigar e analisar dados de tendência de desistência e reprovação nas fases iniciais dos cursos; g) identificação das dificuldades básicas de aprendizagem como alternativa de superação dos desafios acadêmicos vinculados ao desenvolvimento das monografias, trabalhos de conclusão de curso (TCCs) e estágios, que são motivadores do processo de evasão (linha 489 e ss.); h) a necessidade de aperfeiçoar o processo seletivo,

visando aproximar os conhecimentos do aluno com o perfil ideal do ingressante requerido pelo curso, em concordância com os Projetos Pedagógicos dos Cursos, minimizando o número de alunos sem identificação com o curso (linha 494 e ss.); h) a reavaliação do campo de atuação do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), que se propõe a dar suporte aos docentes, tem atingido o objetivo de refletir com os professores, de maneira individual e coletiva, sobre metodologias de ensino, dificuldades acadêmicas, números de evasão e retenção e seus motivos, assim como a proposição de ações para sua prevenção e superação, principalmente nos casos das disciplinas com maior índice de trancamento, desistência e retenção. (linha 512 e ss.); i) a oportunidade de momentos de formação que mobilizem os professores para rever sua postura de ensino, adaptando-a diante das necessidades específicas do público-alvo que a UFFS optou para garantir acesso (linha 518 e ss.); j) a discussão e avaliação da viabilidade e implementação de alternativas – monitorias, tutorias, programas de nivelamento, etc. (linha 521 e ss.).

TEMÁTICAS DE APROFUNDAMENTO APONTADAS PELO EIXO:

1. Formação docente: discussão dos princípios norteadores da UFFS e questões didático-pedagógicas relacionadas às práticas docentes.
2. Políticas de assistência estudantil.
3. Integração dos trabalhos da PROGRAD e PROAE.
4. Estudar permanentemente a evasão e a repetência (pesquisas sobre metodologia, estratégias de ensino e aprendizagem, pesquisa *multicampi*).

EIXO 3: QUADRO DOCENTE DAS LICENCIATURAS: TITULAÇÃO, PRODUÇÃO, POLÍTICA E AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS LICENCIATURAS NA UFFS

As análises do eixo registradas no documento-síntese focaram na titulação e na produção docente e avaliaram sua vinculação e seu compromisso com a formação de professores da educação básica. No escopo do recorte definido para esta introdução, merecem destaque os apontamentos que seguem.

Quanto aos limites e desafios, foram identificados os seguintes aspectos, dentre outros: a) o reconhecimento de que a UFFS não tem construído uma política para a contratação docente vinculada ao perfil de formação constante nos princípios institucionais e nos PPCs das licenciaturas, sendo comum a seleção dos candidatos através de bancas de pesquisadores especialistas na respectiva área de conhecimento (linha 691 e ss.); b) o registro de que o quadro docente das licenciaturas na UFFS responde, em geral, ao formato 3+1 (formação específica + formação pedagógica definida pela legislação pré-LDB), sendo a formação para o exercício da docência na educação básica confiada a um grupo pequeno de docentes, em geral 2 ou 3, com formação no ensino, sem conexões claras com o Domínio Conexo das licenciaturas (linha 740 e ss.); c) a identificação das produções e publicações fortemente voltadas para as áreas específicas de formação dos docentes (linha 732 e ss.), nas quais a escola raramente figura como objeto de investigação (linha 738 e ss.); d) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está focada nas ações individuais do docente, especialmente em seus projetos de pesquisa, devido à falta de políticas integradoras e de programas mais contínuos que articulem, no âmbito dos projetos dos cursos, o ensino, a pesquisa e a extensão (linha 728 ss).

Para superar essas limitações, foram lançadas, entre outras proposições, as que seguem: a) construir uma política institucional para a contratação docente que fortaleça a seleção de professores qualificados para atuar nas licenciaturas (linha 758 e ss.); b) promover a participação do conjunto dos docentes das licenciaturas em programas de ensino, pesquisa e extensão vinculados à formação continuada dos professores das escolas da educação básica (linha 766 e ss.); c) fortalecer o diálogo entre graduação e pós-graduação *stricto sensu* (linha 762 e ss.) de forma que esta assuma as dimensões do currículo institucional e as preocupações com a formação docente para o âmbito da pós-graduação (linha 777 e ss.); d) construir uma política institucional que integre mais fortemente as atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito dos PPCs (linha 770 e ss.); e) construir um centro de formação de professores (de graduação e pós-graduação) em cada *campus*, tendo por base as áreas nucleares já existentes nos *campi* (linha 781 e ss.); f) construir políticas de formação conti-

nuada para os docentes das licenciaturas (linha 802 e ss.) e fortalecer o campo de atuação do NAP, vinculando a progressão dos docentes às participações nas atividades de formação continuada por ele promovidas (linha 827 e ss.).

TEMAS DE APROFUNDAMENTO APONTADAS PELO EIXO:

1. Construção de política institucional para a contratação e inserção docente.

2. Articulação das ações vinculadas à graduação entre as pró-reitorias das áreas-fim.

3. Compreender a identidade e funcionalidade do Domínio Comum e Conexos das licenciaturas.

4. Integração da pesquisa e extensão com o ensino de graduação nos PPCs.

5. A instituição e a educação escolar como objetos de investigação.

6. Formação continuada e progressão na carreira docente.

D) EIXO 4: GESTÃO PEDAGÓGICA DOS CURSOS DE LICENCIATURA: O PAPEL DO NDE, DOS COLEGIADOS E DO COORDENADOR DE CURSO

As análises dessa temática estão voltadas para a atuação das Coordenações de Curso, NDEs e Colegiados de Curso. Nos termos do recorte definido para esta introdução, destacamos, na sequência, os apontamentos centrais deste debate, registrados no documento-síntese.

Com relação aos limites e desafios apontados, merecem destaque: a) a ausência da cultura do planejamento coletivo, envolvendo a discussão de projetos de ensino, pesquisa e extensão e dos planos de ensino (linha 940 e ss.); b) a evidência de que o currículo institucional, estruturado na forma de domínios curriculares, opera, de fato, de forma fragmentada, e o Domínio Conexos, que tem função primordial na integração das licenciaturas, não tem conseguido produzir as conexões necessárias dentro e fora do curso (linha 948 e ss.); c) a existência de pouca integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a di-

ficuldade que os cursos têm de perceber a Pesquisa e a Extensão como parte do currículo, do percurso formativo, e de integrá-las no processo de planejamento e de ações do curso (linha 957 e ss.); d) a observação, em muitos cursos, de altos índices de evasão e retenção, os quais vêm se naturalizando, sendo poucas as iniciativas desenvolvidas pelos colegiados e NDEs com vistas à reversão desse quadro (linha 953 e ss.); e) a falta de sintonia com o compromisso institucional da formação de professores para a docência na educação básica, na maioria dos cursos, na composição do quadro docente, especialmente quando da definição do perfil do profissional para contratação dos professores, (linha 977 e ss); f) a política de contratação resultou numa certa cultura bacharelesca, que se reproduz no âmbito dos projetos de iniciação científica e dos TCCs, e que faz com que os colegiados e NDEs encontrem grande dificuldade em refletir e discutir os problemas didático-pedagógicos vinculados ao exercício da docência na educação superior, como o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, a reprovação e a evasão, a educação inclusiva, entre outros (linha 983 e ss.); g) uma grande rotatividade docente e no exercício das funções de coordenação de curso, assim como pouco preparo para o exercício desses cargos (linha 1.015 e ss.); h) pouca adesão dos professores às tarefas coletivas, pois muitos só se ocupam com seus projetos individuais, fator que resulta na concentração de atividades formativas da docência em torno de um grupo reduzido de professores (linha 1032 e ss.); i) a sinalização de que muitas ações das pró-reitorias são desarticuladas, o que ocasiona a sobreposição de ações e planejamentos (linha 1046 e ss.).

Em busca da superação dessas limitações, foi feito um conjunto de apontamentos, dentre os quais destacamos: a) repensar e fortalecer o Domínio Conexo, tornando-o um espaço de reflexão/formação da docência na UFFS (linha 955 e ss.); b) garantir que a coordenação dos cursos exerça sua função pedagógica e trabalhe para que esta seja mais articulada com as demais licenciaturas (linha 1049 e ss.); c) organizar momentos de planejamento coletivo, seminários, mesas redondas, em que os docentes das áreas possam refletir sobre o currículo, as práticas e ações pedagógicas, as relações entre os conteúdos, e fazer avaliação geral do curso envolvendo questões acadêmicas e pedagógicas do curso (linha 1052 e ss.); d) planejar mais integradamente a oferta de

componentes curriculares e a construção dos horários no âmbito das licenciaturas (linha 1061 e ss.); e) diagnosticar os processos de evasão e retenção e promover ações mais efetivas no âmbito dos colegiados para sua superação (linha 1063 e ss.); f) fortalecer a integração no planejamento e desenvolvimento de ações, projetos e políticas no âmbito das Pró-Reitorias e dos Colegiados de curso (linha 1058 e ss.).

TEMAS DE APROFUNDAMENTO APONTADOS PELO EIXO:

1. Autoavaliação dos cursos como instrumento de gestão e planejamento pedagógicos.

2. Gestão pedagógica e administrativa dos cursos: papel do NDE, Colegiado e coordenadores dos cursos.

3. Formação continuada dos docentes dos cursos de licenciatura da UFFS.

4. Fórum das licenciaturas como espaço de integração/planejamento de ações das licenciaturas.

5. Atuação dos Colegiados.

E) EIXO 5: A RELAÇÃO DAS LICENCIATURAS COM A EDUCAÇÃO BÁSICA E COM A COMUNIDADE REGIONAL: ESTÁGIOS, EXTENSÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA, PESQUISA, PIBID, ENTRE OUTROS.

De acordo com o texto sistematizado pela comissão, os trabalhos vinculados a esse eixo temático tiveram como foco a problematização: a) dos processos de ensinar e de aprender; b) dos processos avaliativos; c) da organização das atividades de ensino, pesquisa e extensão; d) da integração entre escola, universidade e comunidade; e) da formação inicial e continuada dos professores, entre outros (linha 1088 e ss.).

Dentre os limites e desafios levantados no texto sistematizado, destacam-se os seguintes aspectos, entre outros: a) os cursos de licenciatura possuem propostas distintas na organização dos estágios, no que se refere à quantidade e duração de espaços e tempos de estágio e aos pressupostos teóricos e en-



333 caminhamentos metodológicos no seu *locus* profissional – a escola. (linha  
334 1099 e ss.); b) o reconhecimento da existência de uma distância entre os co-  
335 nhecimentos trabalhados nos componentes curriculares específicos dos cur-  
336 sos, os conhecimentos presentes historicamente na escola e a prática docente  
337 na educação básica (linha 1112 e ss.); c) uma sobreposição de carga horária  
338 de componentes curriculares específicos em relação aos componentes curricu-  
339 lares de ensino, especialmente, no caso dos estágios, na construção das pro-  
340 postas pedagógicas e na organização das atividades dos cursos ensino (linha  
341 1108 e ss.); d) uma grande dificuldade em avançar na formação interdisciplinar  
342 no âmbito da universidade e na relação com a escola, diante dos currículos  
343 fragmentários institucionalizados (linha 1138 e ss.); e) os processos formativos  
344 das licenciaturas não contemplam um conjunto de temas fortemente presentes  
345 nas escolas, tais como alunos cegos, surdos, cadeirantes, com déficit de aten-  
346 ção e hiperatividade; violência no espaço da escola e da comunidade; consu-  
347 mo de bebidas etanólicas e consumo de cigarro e outras substâncias psico-  
348 trópicas; aspectos relacionados à sexualidade, questões étnico-raciais, etc. (li-  
349 nha 1121 e ss.); f) os programas e projetos de ensino e pesquisa são pouco or-  
350 gânicos e, em geral, sem continuidade, por não estarem integrados aos PPCs;  
351 g) a compreensão de pesquisa e de professor-pesquisador é, em geral, restrita  
352 à realização de investigações científicas por áreas do conhecimento, com so-  
353 breposição de trabalhos realizados por integrantes das licenciaturas nas esco-  
354 las e as pesquisas realizadas nas escolas respondem somente aos interesses  
355 do pesquisador, estando pouco conectadas com a formação de professores da  
356 educação básica (linha 1303 e ss.).

357 Em busca da superação dessas limitações, foi feita uma série de aponta-  
358 mentos, dentre os quais merecem destaque: a) a necessidade de ampliar os  
359 diálogos entre a Universidade e a sociedade para definir temas e ações social-  
360 mente relevantes e que contribuam com o aprendizado/conhecimento dos es-  
361 tudantes; b) o reconhecimento da especificidade dos estágios das licenciaturas  
362 e a organização de fóruns permanentes de discussão acerca do ECS (linha  
363 1150 e ss.); c) a necessidade de construir uma matriz curricular imbricada com  
364 a escola, configurada por meio de exercícios de aproximação do estudante do  
365 início ao final do curso, convertendo a escola em *locus* de formação inicial e

continuada (linha 1156 e ss.); d) a organização de espaços integradores de discussão interdisciplinar e a ampliação de laboratórios de ensino (linha 1152 e ss.); e) a definição de projetos “guarda-chuva”, de longa duração, abrangendo as diferentes áreas de conhecimento dos professores e articular ensino, pesquisa e extensão (linha 1256 e ss.); f) a necessidade de contemplar temáticas que abrangem conteúdos escolares da educação básica, envolvendo a educação especial, educação integral, educação das relações étnico-raciais, educação ambiental, educação popular, educação escolar indígena, diversidade, educação do campo, entre outros (linha 1270 e ss.); g) a necessidade de rever a concepção de pesquisa e pesquisador e articular os TCCs com a formação de professores e os estágios (linha 1311 e ss.).

TEMÁTICAS DE APROFUNDAMENTO APONTADAS PELO EIXO:

1. Estágio: concepção de estágio como atividade de ensino integrado à pesquisa e extensão;
2. Ensino e pesquisa: dimensão do ensino como formação do professor pesquisador.
3. Formação continuada: docentes da Universidade e das redes de educação básica.
4. Articulação políticas/programas/projetos.
5. Relação com a escola e a comunidade regional: articulação ensino-pesquisa-extensão.
6. Diálogo contexto regional e a dimensão científico-acadêmica.

## **2 O documento-base**

Ao analisar os dados constantes no documento resultante, organizado a partir dos eixos temáticos, os integrantes do grupo de sistematização do Comitê Organizador Institucional (COI) observaram a existência de um conjunto de preocupações e contribuições que se cruzam e/ou se complementam entre si, como se pode observar nos recortes acima apresentados. O mesmo se pode

observar no âmbito dos temas de aprofundamento propostos pelos eixos, que gravitam em torno de temas fortes, como a integração entre as licenciaturas, a docência como foco, o currículo das licenciaturas, o fortalecimento da relação com a educação básica, as relações entre ensino, pesquisa e extensão, as relações entre teoria e prática, a gestão pedagógica e a inclusão.

Com base no exposto, os integrantes da comissão institucional definiram três encaminhamentos para a continuidade dos trabalhos: a) a necessidade de promover um resgate dos princípios e regulamentos institucionais, uma vez que a proposição de diretrizes deverá dialogar com esses princípios e essas orientações; b) a definição de categorias agregadoras das temáticas sugeridas para o aprofundamento de estudos e a escrita de um texto reflexivo que dialogue com a literatura da área, em articulação com os princípios institucionais; c) a sistematização das proposições das etapas iniciais da conferência e/ou extraídos da literatura da área e sua expressão numa tabela unificada, envolvendo a identificação de princípios, diretrizes e ações, que servirá de ponto de partida para definição das proposições nas etapas subsequentes da Conferência. As ideias foram submetidas à apreciação dos comitês locais (COCs), sendo aprovadas, resultando na produção do presente documento-base.

## 2.1 DOS PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES INSTITUCIONAIS

É do conhecimento dos participantes da Conferência (ou, pelo menos, de grande parte deles) que a UFFS é fruto de um esforço histórico coletivo e regional, capitaneado pelos movimentos sociais localizados ao longo da Grande Fronteira do Mercosul, que apostaram na universidade como perspectiva de democratização do acesso e da produção do conhecimento. Sua criação, contudo, não é um fato isolado, pois integra uma política de interiorização do ensino superior público federal e de ampliação da oferta de vagas, desenvolvida a partir do segundo mandato do governo Lula (2007-10). Essa política está pautada na compreensão de que a presença da universidade pública é fator essencial para o desenvolvimento humano, em suas múltiplas dimensões, e que a interiorização contribuirá com o desenvolvimento mais integrado de todas as regiões do país. As diretrizes que orientaram o seu desenvolvimento envolve-

ram, entre outras, a definição de algumas áreas e/ou temas prioritários, dentre as quais a educação, a saúde, as engenharias, as novas formas energéticas e as questões ambientais, que foram contempladas com programas e incentivos específicos.

Em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a UFFS expressa claramente o seu compromisso com a democratização do acesso e da produção do conhecimento, propondo-se a ser uma “universidade pública e popular” (princípio IX). Para tanto, adota como ponto de partida o combate às desigualdades sociais e regionais e a criação de estratégias que assegurem aos grupos sociais menos favorecidos do campo e da cidade a igualdade de condições de acesso e de permanência (princípio IV), bem como o respeito à pluralidade de ideias, à diversidade cultural e à garantia da participação dos diferentes sujeitos sociais (princípio V).

Além dessas orientações iniciais, vinculadas às condições de acesso, permanência e participação dos diferentes sujeitos sociais, o documento também define um conjunto de princípios voltados para a afirmação de novas práticas formativas, capazes de contribuir com a superação dessas condições: a) a busca da melhoria da qualidade da educação básica, expressa entre outros aspectos, no comprometimento institucional com a formação de professores deste nível de ensino (princípio III); b) a definição da qualidade da educação, concebida como formação para a cidadania e para o desenvolvimento sustentável e solidário (princípio IV) e organizada na forma de domínios formativos, que buscam integrar a cidadania, a interdisciplinaridade e a profissionalização, em contraponto à fragmentação, posituação e autolegitimação do conhecimento; c) o compromisso com o avanço da arte e da ciência, orientados para busca de melhoria das condições de vida da população (princípio X); d) a integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão desde a origem da universidade (princípio II), em que a extensão é concebida como mola propulsora da investigação e seus resultados retroalimentem o ensino, tornando-o social e historicamente relevante.

Reconhece, todavia, que tais princípios, por si sós, são insuficientes para produzir uma efetiva democratização do conhecimento e da sociedade, uma

457 vez que as instâncias de controle social encontram-se crescentemente concen-  
458 tradas nas mãos de grandes grupos econômicos, em escala mundial, razão  
459 pela qual estabelece como princípio geral (ou premissa) a superação da matriz  
460 produtiva (princípio IX).

461 Ainda em seu primeiro ano de funcionamento (2010), a UFFS realizou  
462 uma importante conferência, a I COEPE (I Conferência de Ensino, Pesquisa e  
463 Extensão), concebida como primeira por tratar-se de uma previsão de continui-  
464 dade, que teve por objetivo geral construir agendas e definir rumos para as  
465 áreas acadêmicas da nascente universidade. Tratava-se, então, de estabelecer  
466 as diretrizes da área acadêmica, tendo por base os princípios institucionais lan-  
467 çados no PPI e buscar aproximar as expectativas da comunidade regional e as  
468 experiências de formação acumulada pelos integrantes da comunidade acadê-  
469 mica.

470 Em suas preocupações iniciais, a COEPE ocupou-se com a definição da  
471 qualidade acadêmica, aplicável ao ensino, à pesquisa e à extensão. Tal enten-  
472 dimento buscou conferir materialidade aos princípios institucionais traduzidos  
473 no conceito de universidade pública e popular. No âmbito desse documento, o  
474 conceito de qualidade é composto pelos seguintes princípios: 1) humanismo;  
475 2) pluralidade; 3) justiça cognitiva; 4) autonomia intelectual; 5) cooperação; 6)  
476 sustentabilidade; 7) transformação social; 8) indissociabilidade entre ensino,  
477 pesquisa e extensão; 9) interdisciplinaridade. Como se pode observar, trata-se  
478 de uma concepção que contrasta com a concepção de qualidade que funda-  
479 menta o modelo meritocrático tradicional, fortemente arraigada na cultura uni-  
480 versitária.

481 As orientações gerais constantes no PPI e as diretrizes das áreas acadê-  
482 micas definidas no documento da COEPE têm orientado a construção de políti-  
483 cas e programas de ensino, pesquisa e extensão ao longo desses anos que  
484 sucederam a realização da Conferência. Dentre eles, constam as políticas de  
485 ingresso e permanência, a organização do currículo institucional, a definição  
486 dos perfis de formação dos cursos de graduação e a organização dos respecti-  
487 vos projetos pedagógicos, a organização dos estágios, a iniciação à pesquisa e  
488 extensão, a criação de grupos de estudo, a organização e/ou participação em

eventos acadêmicos, a realização de viagens de estudo, a autoavaliação dos cursos e a formação continuada dos docentes, que foram objeto de discussão e de regulamentação, definidos processualmente pela comunidade acadêmica.

Uma vez instituídas e postas a funcionar, observa-se agora a necessidade de promover uma avaliação de conjunto dessas ações e avançar em direção a uma maior integração, pois, em muitos casos, especialmente nos temas mais sensíveis, a institucionalização das políticas permanece restrita ao grupo de trabalho ou comissão, por vezes personalizada, sem que as práticas de ensino, pesquisa e/ou extensão sejam ressignificadas. Em termos metodológicos, o segundo momento da Conferência deverá estabelecer um olhar de conjunto, de forma que as diretrizes possam de fato convergir em direção à construção de uma política institucional para a formação de professores da educação básica.

## 2.2 TEMÁTICAS DE APROFUNDAMENTO:

Os temas agregadores que seguem foram categorizados a partir dos temas de aprofundamento sugeridos, sem prejuízo de proposições adicionais. Para cada um deles, foi produzido um texto de referência, apoiado na literatura da área, de forma agregadora, com o intuito de qualificar os debates da Conferência. As temáticas de aprofundamento propostas são:

*a) Currículo, conhecimento e organização pedagógica:* concebe o currículo como percurso formativo definido a partir de uma seleção de experiências destacadas da totalidade da cultura humana, tendo por base o perfil humano desejado, no caso, o da formação de docentes da educação básica; reconhece o conhecimento como construto histórico e avalia sua importância para o desenvolvimento humano e para a transformação das relações sociais; discute os processos de ensinar e aprender articulados com o debate curricular e os processos de produção do conhecimento.

*b) Inclusão:* aborda a inclusão como princípio ético, estético, cognitivo, pedagógico e de orientação dos processos de gestão acadêmica; propõe uma maior integração das políticas e ações inclusivas no âmbito das licenciaturas;

519 aponta estratégias para qualificação das políticas de acesso e permanência do  
520 público-alvo da universidade.

521       *c) A docência como profissão:* define a docência como profissão e explici-  
522 ta os saberes vinculados à sua constituição; discute as relações entre a educa-  
523 ção básica e a formação docente, entre teoria e prática e entre ensino, pesqui-  
524 sa e extensão, no âmbito das licenciaturas.

525       *d) Gestão política e pedagógica:* define os princípios da gestão demo-  
526 crática e do planejamento participativo; articula tais princípios com a organiza-  
527 ção, o planejamento e a autoavaliação mais integrada dos cursos de licenciatu-  
528 ra.

529       *e) Relação universidade com a escola e a comunidade regional:* define  
530 princípios que fundamentam as interações e os processos pedagógicos que se  
531 estabelecem entre a universidade e a escola; discute a relevância social dos  
532 processos formativos e a participação da comunidade regional; articula tais  
533 princípios com a formação de professores da educação básica dos cursos de  
534 licenciatura.

535

### 536       2.3 ORGANIZAÇÃO DAS PROPOSIÇÕES EM FORMATO SISTEMÁTICO

537       A tabela abaixo apresenta o modelo de organização das propostas, defini-  
538 do pela comissão institucional, envolvendo a identificação de categorias, princí-  
539 pios, diretrizes e políticas ou ações. As categorias foram definidas com base  
540 nas análises precedentes e intencionam proporcionar a construção de uma  
541 síntese integrada das proposições. Cada uma delas deverá envolver um con-  
542 junto de dimensões, que são transversais ao conjunto das categorias estabele-  
543 cidas.

544       São categorias de síntese estabelecidas pela comissão: o currículo, o co-  
545 nhecimento, a organização pedagógica e a gestão educacional.

546       São dimensões de análise transversais, aplicáveis ao conjunto das cate-  
547 gorias: a docência na educação básica; a escola como locus de formação; a in-

548 clusão; a interdisciplinaridade; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e ex-  
549 tensão; as relações entre teoria e prática; a historicidade; a abordagem crítica.

550 A proposta apresentada poderá ser ampliada e/ou redimensionada no  
551 contexto da Conferência, caso necessário.

|                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Categorias<br>(Currículo, Conhecimento, Organização Pedagógica, Gestão Educacional) |
| Princípios                                                                          |
| Diretrizes                                                                          |
| Políticas                                                                           |
| Propostas de encaminhamentos                                                        |

552 2.4 SISTEMATIZAÇÃO DOS TRABALHOS DAS ETAPAS FINAIS DA CONFERÊNCIA E  
553 APROVAÇÃO DO DOCUMENTO-SÍNTESE

554 Os trabalhos de sistematização serão desenvolvidos nos termos previstos  
555 no Regimento da Conferência, respectivamente, pelas comissões locais e insti-  
556 tucional.

557 Para a etapa local estão previstas as seguintes atividades:

558 2.4.1. A conferência local ocorrerá conforme Capítulo III, Art. 12, do regi-  
559 mento desta conferência, em três momentos: Plenária de Abertura, Grupos de  
560 Trabalho e Plenária Final.

561 2.4.1.1 Nesta etapa, a proposição do COI acordada com os COC é que  
562 todos os participantes da conferência leiam o texto-base sem fragmentações  
563 em Grupos de Trabalho temáticos, como ocorreu na etapa de avaliação. Nesse  
564 sentido, grupos de trabalho poderão até existir, mas para potencializar o diálo-  
565 go, qualificar as discussões e facilitar a sistematização das intervenções no  
566 texto.

567 2.4.1.2 Os COC, na plenária de abertura, deverão definir uma agenda ar-



568 ticulada de encontros envolvendo o coletivo (docentes, discentes, TAEs e co-  
569 munidade regional) para analisar as propostas de síntese organizadas na tabe-  
570 la, considerando, por exemplo, as categorias do currículo, conhecimento, orga-  
571 nização pedagógica e gestão educacional, incluindo a possibilidade de apre-  
572 sentação de proposições complementares ou substitutivas. Caso optem pela  
573 criação de grupos de trabalho, os mesmos não substituirão a agenda coletiva e  
574 deverão evitar o tratamento fragmentado das abordagens em que alguns só se  
575 ocupam com a categoria currículo, enquanto outros se voltam para a categoria  
576 conhecimento e assim sucessivamente.

577 2.4.1.3 Se a opção for por composição de Grupos de Trabalho (GT), su-  
578 gere-se que cada GT nomeie um relator, para facilitar junto ao COC, a organi-  
579 zação do documento final da conferência local, considerando todas as suges-  
580 tões de intervenção.

581  
582 DAS INTERVENÇÕES NO TEXTO:

583 2.4.2. Considerando o disposto no Capítulo III, Art. 12, §3º e §4º do regi-  
584 mento desta conferência, os GT e/ou plenárias de estudo e discussão do texto-  
585 base (incluindo a Plenária Final), com destaque para a “tabela de proposições”,  
586 poderão intervir no texto considerando:

- 587 a) Aprovação integral;
- 588 b) Aprovação com adição ao texto;
- 589 c) Aprovação com supressão parcial do texto;
- 590 d) Exclusão;
- 591 e) Substituição
- 592 f) Inclusão<sup>1</sup>
- 593

---

1 Embora não previsto no Regimento da Conferência a alínea “f”, entendeu-se ser pertinente prever a possibilidade de inclusão.

594           Obs.: Na tabela de proposições, os participantes poderão lançar “Propos-  
595           tas de Encaminhamentos” que explicitem as políticas indicadas.

596           2.4.3. A Comissão de Sistematização do COC encaminhará um único tex-  
597           to para o representante do COI no Campus.

598           2.4.4. O COC deverá nomear um representante da comissão de sistema-  
599           tização para representá-lo no COI. Este representante ajudará no processo de  
600           sistematização do Documento Base que será discutido na última etapa multi-  
601           campi, que está prevista para o segundo semestre de 2016.

602

603           DOS PRAZOS:

604           2.4.5. Os processos de debate e de intervenção no texto-base deverão  
605           respeitar as seguintes datas:

606           2.4.5.1 Plenárias de abertura e desenvolvimento dos trabalhos da 3ª eta-  
607           pa da conferência: a partir do dia 04/05/2016, com encerramento desta etapa  
608           local em 26/08/2016.

609           2.4.5.2 Entre os dias 29/08/2016 e 09/09/2016 os textos organizados pe-  
610           los COCs devem ser encaminhados para o COI.

611           2.4.5.3 Entre os dias 12/09/2016 e 30/09/2016, o texto-base desta tercei-  
612           ra etapa deve ser finalizado e ficar disponível para consulta pública. A plenária  
613           multicampi está programada para ocorrer no mês de Outubro.

## **Temática de Aprofundamento 1 – Currículo, Conhecimento e Organização Pedagógica**

614 Reflexões e preocupações em torno do currículo, do conhecimento e da  
615 organização pedagógica aparecem com força significativa nos debates realiza-  
616 dos e registrados nas etapas anteriores desta Conferência das Licenciaturas  
617 da Universidade Federal da Fronteira Sul – COLICEN-UFFS. Ora sinalizando  
618 avanços e experiências positivas articuladas aos fins, princípios e compromis-  
619 sos assumidos por esta Instituição, ora problematizando e apontando um con-  
620 junto de limites e desafios importantes a serem superados, na direção de uma  
621 aproximação mais contundente e coerente com os mesmos fins, princípios e  
622 compromissos.

623 O olhar cuidadoso sobre as contribuições advindas dos diferentes GTs  
624 em torno do tema que aqui nos dispomos a aprofundar nos possibilita construir  
625 e propor uma reflexão que, articulada aos demais e aos grandes princípios da  
626 UFFS, nos ajuda na mediação para o debate, a reflexão crítica e a proposição  
627 de políticas fundamentais para a formação de professores. Nesse sentido, o  
628 presente texto traz uma reflexão articulada em torno de categorias que dizem  
629 respeito, de um lado, a concepções teóricas (que são igualmente práticas) e,  
630 de outro, procura evidenciar a proposta curricular da UFFS, seu compromisso  
631 com a formação de professores para a educação básica e os desafios ineren-  
632 tes a esse processo e cuja explicitação e teorização coadunam com a pertinên-  
633 cia desta Conferência.

634 Como sugere o enunciado (ou descritores) do próprio título – currículo,  
635 conhecimento e organização pedagógica –, já sinalizando uma concepção so-  
636 bre a temática, impõe-se a necessidade de tratar dessas três questões de  
637 modo articulado. Isso porque uma concepção e organização curricular reflete  
638 ou se sustenta em uma teoria do conhecimento que, por sua vez, medeia o  
639 processo pedagógico, lugar onde o currículo se efetiva.

640 Sob este prisma e desde a etimologia da palavra, CURRÍCULO<sup>2</sup> **não se**  
641 **reduz** a um conjunto de disciplinas ou conteúdos preconcebidos por alguém  
642 como importante para todos. Currículo vem de *curriculum* e quer dizer um per-  
643 curso e o que se faz, o que acontece durante o percurso. Parece elucidativa a  
644 reflexão de Sacristán (1999, p. 205) a esse respeito, quando sintetiza a história  
645 do termo curriculum, afirmando que o currículo “é o ‘texto’ educativo que con-  
646 têm os “textos” culturais da reprodução”. O autor ainda afirma que:

647 [...] o protótipo de currículo da modernidade pedagógica tem suas raí-  
648 zes na concepção de paidéia ateniense que era elitista, porque a for-  
649 mação era para a classe dominante. Depois incorporou o legado do  
650 humanismo renascentista, igualmente minoritário, destruído mais tar-  
651 de pela orientação realista, própria do desenvolvimento da ciência  
652 moderna, iniciada nos séculos XVII e XVIII. (...) Com os ideais da Re-  
653 volução Francesa e, mais tarde, com os movimentos revolucionários  
654 dos séculos XIX e XX, há uma incorporação das dimensões moral e  
655 democrática, segundo as quais a educação redime os homens, cul-  
656 tiva-os para o sucesso de uma nova sociedade e forma-os como cida-  
657 dãos; por isso, deve estar à disposição de todos e tornar-se universal.

658 Note-se que a ideia ou a conceituação de currículo vai se modificando de  
659 acordo com as mudanças que ocorrem no âmbito da sociedade com seus pa-  
660 drões éticos, estéticos, de trabalho e produção. O que sinaliza para a não neu-  
661 tralidade do currículo e demanda julgamentos e tomada de decisão de quem o  
662 elabora acerca de que características assumirá o percurso formativo desejado.  
663 Logo, o currículo não se reduz a conteúdos prontos a serem repassados aos  
664 estudantes. É, antes, uma construção e uma seleção de conhecimentos, valo-  
665 res, instrumentos da cultura produzidos em contextos e práticas sociais e cultu-  
666 rais que, arranjados sob determinada lógica ou visão de mundo, constituem o  
667 caminho (curriculum) a ser trilhado por quem o protagoniza. E, também, no  
668 caso da formação de professores, o currículo é, tal como sublinha Silva (1996),  
669 o conjunto de experiências e conhecimentos que o espaço formativo oferece  
670 aos seus estudantes e que será vivenciado por eles em diálogo com seus pro-  
671 fessores.

---

2 Etimologicamente, currículo é um vocábulo de origem latina que significa corrida, o lugar onde se corre (hipódromo) e, por metonímia, o que se faz durante a corrida. Daí a expressão *curriculum vitae*, que tanto pode significar o percurso de vida (*tempus fugit*), como as ações mais relevantes que cada um vai realizando ao longo da sua existência. (Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$curriculo](http://www.infopedia.pt/$curriculo)>. Acesso em: 17 fev. 2016)

O currículo representa, pois, uma seleção da cultura, uma escolha feita em um universo amplo de possibilidades, no qual se considera a cultura como espaço de produção de significados e subjetividades ou identidades sociais (SILVA, 1999). O currículo é, então, prática social, prática de significação que se vai tecendo numa direção e por uma diversidade de fios que são os sujeitos e suas vivências, suas práticas sociais, suas significações a dialogar com o percurso oferecido, como um recorte do universo de possibilidades e que é, em última instância, a opção política do espaço formativo expressando-se no diálogo com o diverso, com o inverso e consigo mesmo, em meio a conflitos de relações de produção, trabalho e poder, que vão tecendo identidades sociais.

De acordo com Sacristán (2000), a proposição de um currículo como percurso formativo no âmbito da educação formal requer que se reflita sobre: que **objetivo** se pretende atingir, **o que** ensinar, **por que** ensinar, **para quem** são os objetivos, **quem** possui o melhor **acesso** às formas legítimas de conhecimento, que **processos** incidem e modificam as decisões até que se chegue à prática, como se transmite a **cultura escolar**, como **os conteúdos** podem ser **interrelacionados**, que recursos materiais e ou metodológicos estão disponíveis, como organizar os **grupos de trabalho**, o **tempo e o espaço**, como **avaliar** ou como saber o sucesso ou não e suas consequências, como **organizar** a **prática pedagógica** de modo coerente com o percurso formativo proposto.

Assim, no contexto de uma universidade que tem como premissas fundamentais de suas políticas a inclusão, a pluralidade, a formação humanística, o compromisso com a superação da matriz produtiva hegemônica, a formação de professores para a educação básica, a articulação entre ensino-pesquisa-extensão, já encontramos um conjunto de elementos que sinalizam que, em que pesem as dificuldades e contradições, esta universidade pretende-se a serviço de uma sociedade inclusiva e calçada em modelos de organização das relações de trabalho e produção, para além das que são hoje dominantes. Coloca-se, assim, no grande universo de possibilidades, um primeiro recorte para o currículo de formação de professores da UFFS.

Pensar um currículo inclusivo e comprometido com a superação da matriz

703 produtiva hegemônica, por exemplo, implica:

- 704 i.) Reconhecer que a lógica de organização social vigente, embora calca-  
705 da em argumentos opostos, promove exclusão de toda ordem;
- 706 ii.) Reconhecer que, se é contra essa lógica que queremos organizar o cur-  
707 rículo para a formação de professores, então esse percurso a ser pro-  
708 posto aos estudantes deve observar a diversidade cultural, cognitiva e a  
709 complexa teia de relações que envolvem a constituição do humano.  
710 Atuar pedagogicamente para a superação da matriz produtiva é propor  
711 e desenvolver um percurso (currículo) de vivências (cognitivas, procedi-  
712 mentais, atitudinais) que corroborem o desenvolvimento de um perfil  
713 profissional capaz de compreender criticamente as relações nas quais  
714 se insere e mais: capaz de propor e intervir nesta direção por meio de  
715 sua atuação profissional que é também política.

716 Interessante sublinhar, neste sentido, o que preconiza a Resolução  
717 02/MEC/2015, que, com algumas contradições, assevera a necessidade de  
718 currículos de formação de professores estarem articulados no âmbito do ensi-  
719 no, da pesquisa e da extensão com os desafios efetivos inerentes ao objeto de  
720 formação, qual seja, a escola. E, para além, destaca o compromisso com a for-  
721 mação de um perfil profissional capaz de investigar, analisar, propor, organizar  
722 a práxis educativa escolar compreendida como instrumento de elevação do hu-  
723 mano.

724 O alcance deste perfil desenhado no currículo se faz, fundamentalmente,  
725 pela mediação do **conhecimento**. E, novamente aqui, se coloca a necessida-  
726 de de explicitar conceitualmente. O que se efetiva mediante uma escolha, um  
727 recorte, num universo de possibilidades. Definir conhecimento tem a ver com  
728 definição de sociedade e de perfil humano para a sociedade que se deseja  
729 construir. Trata-se de reconhecer o CONHECIMENTO como algo não estático,  
730 dado, imutável ou coisa para exercitar erudição, mas como um construto his-  
731 tórico, um evento social, feito por seres humanos e cuja apropriação torna pos-  
732 sível o desenvolvimento do gênero humano em cada indivíduo e a transforma-  
733 ção dos processos sociais por meio da ação qualificada deles. Nesses termos,  
734 o conhecimento é produto, por um lado, e, por outro, é elemento constitutivo do  
735 gênero humano. E como tal, tem como tarefa central a humanização. É nesse  
736 sentido que Saviani (1994, p. 21) assinala que a prática educativa é “[...] o ato  
737 de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanida-  
738 de que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Por-

739 que o conhecimento veiculado por meio dela tem como missão promover no  
740 outro processos de humanização. O conhecimento, sob este olhar, assume  
741 centralidade no sentido de que:

742 i.) constitui-se, semioticamente, como instrumento de fomento e de-  
743 desenvolvimento de funções intelectuais tipicamente humanas como a  
744 capacidade de abstrair, a memória mediada, a atenção voluntária, a  
745 linguagem, o pensamento, a imaginação, a criação, a autorregulação.  
746 Funções cognitivas que se efetivam mediante atividades de generali-  
747 zação, reflexão, teorização, planificação, prática consciente (práxis),  
748 etc.; que são habilidades cujo desenvolvimento depende fundamen-  
749 talmente do acesso e dos modos de apropriação de bens materiais e  
750 simbólicos disponíveis na cultura, amalgamados no conhecimento  
751 produzido pela humanidade. O que significa que quando apreende-  
752 mos algo, apreendemos um conjunto de significações inerentes ao  
753 objeto apreendido, cuja origem é social, é invento humano. Assim, nos  
754 apropriamos não só do objeto, mas, sobretudo, dos significados des-  
755 se objeto que, em diálogo com o que trazemos previamente, vai cons-  
756 tituir o sujeito social em nós;

757 ii.) engloba a totalidade da experiência humana (Freire) e, por isso,  
758 não deve assumir hierarquias predefinidas. Assim, o que define este  
759 ou aquele conhecimento como importante para um currículo, é o tanto  
760 que ele atende ao princípio que motiva um tal currículo. É o tanto que  
761 ele aproxima a utopia da realidade em construção. E é o tanto que ele  
762 é importante para a apreensão, a análise, a crítica, a proposição, a  
763 construção de novos conhecimentos numa dada área de formação,  
764 no caso, da formação docente.

765 Tomados os referenciais da UFFS, temos o horizonte que sinaliza o que é  
766 o conhecimento e que conhecimentos se colocam como centrais (não únicos  
767 ou fechados) para a formação do perfil profissional desta instituição. Aqui, o co-  
768 nhecimento é um feito histórico, portanto, humano, e tem compromisso com a  
769 inclusão, com a produção de novos saberes via ensino, pesquisa e extensão,  
770 com a superação da matriz produtiva, com a democracia e com a pluralidade.  
771 O perfil acadêmico da UFFS é um perfil cognitivamente forte, crítico, criativo,  
772 socialmente comprometido, capaz de dialogar com a diferença seja ela cultu-  
773 ral, social, cognitiva, etc. Por isso, o currículo não se fecha em conhecimentos  
774 específicos de uma dada área, mas problematiza o “porquê” da área, a razão  
775 de ser da área na sociedade que temos e na que queremos. Aponta claramen-  
776 te o desejo de superação de processos formativos tradicionais, focados na for-  
777 mação técnica pela formação profissional compreendida como prática social,  
778 como práxis, isto é, como ação pensada, consciente de seu papel na socieda-  
779 de. Uma ação profissional que atue crítica e propositivamente na direção de  
780 superação de desigualdades, na direção da justiça com solidariedade social e

do avanço do conhecimento da área. Em termos genéricos pode-se dizer que, no âmbito da UFFS, a formação profissional se efetiva no tripé que articula ciência (conhecimento), justiça social, estética e arte.

Em que pese os limites e desafios que se colocam, é um currículo aberto, dialógico, que busca a articulação com outras áreas afinadas (ou não) ao seu objeto principal de estudo, pesquisa e formação. Esta é, resguardados os desafios e contradições a serem enfrentados, a razão de ser dos domínios Comum, Conexo e Específico no currículo da UFFS, cuja proposição, aliás, para lembrar que conhecimento é a totalidade da experiência humana – não hierárquico –, tem origem num ethos quase improvável do ponto de vista conservador: os movimentos sociais.

Desde sua gênese, o currículo da UFFS também sinaliza que a importância do conhecimento está em mediar a construção de saberes numa dada área, dialogando com as relações sociais ou com as formas de organização da sociedade. O que significa que, para este currículo, o conhecimento é fator de desenvolvimento humano e transformação social. A função do conhecimento é o desenvolvimento do pensamento analítico, para o qual deve-se tomar como referência a prática social dos sujeitos. E, neste caso, no âmbito da formação de professores tal como a concebe a UFFS, implica uma melhor definição do que compreendemos que seja a prática social dos sujeitos e o que seja o objeto fundamental sobre o qual deve debruçar-se o processo formativo para apreender, compreender, propor, modificar, etc.

O que sugere, por um lado, a apropriação ativa de conteúdos fundamentais para esta formação e, por outro, a atenção sobre o modo (método) como se procede a apreensão do conhecimento voltado ao desenvolvimento dos sujeitos e da prática social na qual se constituem. Daí que se destacam estratégias de ensino que tragam o objeto principal de uma dada área para ser indagado, compreendido, problematizado, em face de sua relação com o objeto e com a prática social dos sujeitos, de sorte que medeie a construção de hipóteses, análises, sínteses, proposições, generalizações etc.; numa palavra, funções complexas de pensamento tipicamente humanas como a memória lógica, a atenção voluntária, a linguagem, a imaginação e que, em última instância, fo-



813 mentem transformações importantes e necessárias àquele objeto e à trama so-  
814 cial.

815 Essa concepção de conhecimento é corroborada, em parte, também pela  
816 Resolução 02/MEC/2015 que, em diferentes momentos de seu texto, sugere a  
817 articulação permanente entre teoria e prática ao longo do processo formativo e  
818 por meio de movimentos de ensino, pesquisa e extensão. É o que fica eviden-  
819 te, por exemplo, no seu art. 3º:

820 Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, res-  
821 pectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais  
822 para funções de magistério na educação básica em suas etapas –  
823 educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades  
824 – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profis-  
825 sional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação  
826 do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – **a**  
827 **partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e**  
828 **educação escolar**, visando assegurar a produção e difusão de co-  
829 nhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e  
830 implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na pers-  
831 pectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendi-  
832 zagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação  
833 institucional. (grifo nosso)

834 E, mais adiante, nos incisos V, VI e VII do parágrafo 5º do mesmo artigo,  
835 ao tratar dos princípios da formação de profissionais para o magistério, recolo-  
836 ca a importância dessa articulação, ao orientar para:

837 V - **a articulação entre a teoria e a prática** no processo de formação  
838 docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáti-  
839 cos, contemplando a **indissociabilidade entre ensino, pesquisa e**  
840 **extensão**;

841 VI - **o reconhecimento das instituições de educação básica como**  
842 **espaços necessários à formação** dos profissionais do magistério;

843 VII - um projeto formativo nas instituições de educação **sob uma sóli-**  
844 **da base teórica e interdisciplinar** que reflita a especificidade da for-  
845 mação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes  
846 unidades que concorrem para essa formação; (grifos nossos)

847 Tomar este sentido para o caso da formação de professores implica:

848 i.) a definição do objeto central para a formação de professores. Qual  
849 é o objeto? Qual é o ponto de partida e de chegada orientador do pro-  
850 cesso de formação de professores da UFFS? Como compreende-se  
851 esse objeto de um âmbito epistemológico, metodológico e pedagógi-  
852 co?

853 ii.) a compreensão de que esse objeto não está isolado. É antes o re-  
854 sultado das escolhas feitas no contexto das relações sociais. Por isso  
855 a sua apreensão precisa dialogar com campos de saber que ampliem  
856 a leitura do objeto como um objeto situado historicamente e cuja  
857 apreensão requer a mediação teórica e epistemológica que supera a  
858 ingênua ou fetichizada;

859 iii.) definição de conhecimentos que, no percurso curricular integrado,  
860 contribuam para a apreensão, compreensão, análise, etc... deste ob-  
861 jeto; iv.) a docência como centralidade do processo formativo, como  
862 elemento fulcral que possibilite o desenvolvimento de uma consciên-  
863 cia crítica sobre a natureza do trabalho docente;

864 v.) a escola e sua práxis como objeto fundamental de estudo, pesqui-  
865 sa, extensão.

866

867 Trata-se de um currículo comprometido com a tarefa de pensar, com-  
868 preender, propor, atuar de acordo com o proposto. O que requer do coletivo o  
869 estudo, a reflexão, o debate aberto e solidário, sobre algumas indagações que  
870 seguem:

871 **1.** Como concebemos o conhecimento na práxis pedagógica que realiza-  
872 mos no âmbito da formação de professores da UFFS?

873 **2.** Que currículo efetivamente estamos fazendo? Em que avançamos? Em  
874 que precisamos avançar?

875 **3.** Como o currículo de formação de professores da UFFS responde aos  
876 desafios educacionais que se colocam para a educação básica?

877 **4.** É a educação básica o nosso objeto principal de formação? Se sim,  
878 como temos respondido a isso através da pesquisa, do ensino, da ex-  
879 tensão?

880 **5.** Se nossa tarefa é a formação de professores para a educação básica,  
881 qual deveria ser a centralidade do processo formativo?

882 **6.** Que perfil de professor/a queremos formar?

## REFERÊNCIAS:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

SACRISTÁN Gimeno J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: \_\_\_\_\_.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

\_\_\_\_\_. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: \_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999. Cap. 4, p. 147-206.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**, 4. ed., Campinas-SP: Autores Associados, 1994.

SILVA, T. T. **Identities terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

## Temática de aprofundamento 2 - Inclusão

883 A exclusão de amplos setores da sociedade brasileira atravessa todo o  
884 processo histórico de sua constituição e ainda é uma realidade que nos desa-  
885 fia. O nascimento do Estado e a formação da sociedade brasileira foram mar-  
886 cados historicamente pelo caráter colonialista, oligárquico, elitista, branco e  
887 machista e estas características estão, ainda, bastante presente nas relações  
888 sociais, políticas, econômicas e culturais, tornando o Brasil um país com mui-  
889 tas contradições, desigualdades e injustiças. A necessidade de superação des-  
890 sas contradições torna a inclusão uma categoria atual, com um grande potenci-  
891 al subversivo/transformador e, ao mesmo tempo, agregador das diferenças.

892 De outra parte, temos, na sociedade brasileira, um acúmulo de lutas e  
893 conquistas sociais que tem contribuído para enfrentar as desigualdades sociais  
894 e o processo de exclusão. No campo da educação, muitas dessas conquistas,  
895 principalmente para a educação básica, estão materializadas no texto constitu-  
896 cional – Constituição e LDB – e em outros documentos legais e políticas públi-  
897 cas. Quanto à educação superior, temos observado muitos avanços nos últi-  
898 mos anos, e a UFFS é, também, resultado desse processo.

899 Com base nas políticas nacionais e alicerçada na sua missão de promo-  
900 ver o “[...] desenvolvimento regional integrado — condição essencial para a ga-  
901 rantia da permanência dos cidadãos graduados na região da Fronteira Sul e a  
902 reversão do processo de litoralização hoje em curso” (PPI, UFFS, 2009) e na  
903 diretriz da graduação estabelecida na I COEPE que propõe a democratização  
904 do acesso e permanência dos estudantes pertencentes a grupos historicamen-  
905 te excluídos, como perspectiva de promoção da justiça social, é que a UFFS  
906 implementa suas políticas de acesso e permanência.

907 A UFFS integra a política de expansão, descentralização e democratiza-  
908 ção da educação superior federal e, hoje, dá “passos” importantes para cons-  
909 truir-se como uma universidade pública e popular. No entanto, é preciso que  
910 tais iniciativas sejam sustentáveis, no sentido de permanência deste público na  
911 educação superior. Nessa direção, programas de bolsas de ensino, extensão,

912 pesquisa, monitoria, apoio pedagógico, atividades culturais têm contribuído sig-  
913 nificativamente para a continuidade dos estudos de uma parcela de estudantes  
914 que se beneficiam desses recursos.

915 Pelo compromisso que esta universidade assumiu com a inclusão, não  
916 poderá compactuar com qualquer forma de exclusão que se apoie na naturali-  
917 zação da reprovação, da evasão e do abandono. Tal postura configura uma  
918 afronta aos princípios institucionais e à sua própria origem, uma vez que foi cri-  
919 ada a partir das demandas sociais, que trouxeram para o meio acadêmico cen-  
920 tenas de estudantes, muitos dos quais são a primeira geração de suas famílias  
921 que tiveram acesso a esse nível de ensino.

922 Assumiremos a inclusão como um princípio político, ético, estético, cogni-  
923 tivo e pedagógico que deverá orientar todos os processos pedagógicos e de  
924 gestão acadêmica dos cursos de Licenciatura da UFSS, para construir uma  
925 maior integração das políticas e ações inclusivas no âmbito dos cursos e apon-  
926 tar estratégias para qualificação das políticas de acesso e permanência dos su-  
927 jeitos que chegam à universidade.

928 Partimos do pressuposto de que a educação é um direito humano inalie-  
929 nável e que por meio dela se proporciona o conhecimento necessário para vi-  
930 ver com dignidade. Assim, a opção por uma concepção inclusiva de educação  
931 implica olhar para questões que envolvem diretamente o que significa apren-  
932 der, quem aprende, como aprende, o que aprende, o porquê aprende. Embora  
933 possam parecer questões superadas no contexto da universidade, especial-  
934 mente em relação às licenciaturas, elas traduzem uma atualização do debate  
935 sobre o ser e o fazer docentes em todos os níveis de ensino e se configuram  
936 parte importante das transformações educacionais do final do século XX e iní-  
937 cio do século XXI.

938 Temos presenciado grandes mudanças no campo da educação, sendo  
939 expoente aquelas identificadas/motivadas com/pela concepção de educação  
940 inclusiva, a qual passou a ocupar espaços preciosos nos diversos campos dis-  
941 cursivos. Contudo, não se tratam de mudanças que se instalam em um campo  
942 restrito, mas ao conjunto de setores da sociedade e, conseqüentemente, a

943 cada indivíduo e grupo de indivíduos.

944 No campo político, há uma crescente convocação aos dirigentes das na-  
945 ções chamando-lhes à responsabilidade de oferecer aos seus povos dignidade  
946 e oportunidades iguais, princípios inclusivos, de modo a superar a degradante  
947 condição em que vivem milhões de pessoas por todos os continentes. Contu-  
948 do, assistimos, na mesma proporção, à evolução de processos pautados numa  
949 globalização que prioriza o mercado e o acúmulo de bens em favor de uma mi-  
950 noria, causando impacto justamente sobre a vida desses milhões de indiví-  
951 duos, que deliberadamente, têm seus modos de vida modificados, assim como  
952 seus tempos, os espaços, os interesses e a necessidade. Passa-se a produzir  
953 o indivíduo com capacidade de consumir, em maior ou menor escala, os bens  
954 materiais e simbólicos instituídos como condição de “inclusão”.

955 Contradições do presente que se alinham a uma pauta neoliberal cuja ló-  
956 gica da não exclusão é orientadora do processo. Todos devem estar incluídos,  
957 cada um deve ter seu lugar na engrenagem que sustenta o consumismo, a  
958 competitividade, o individualismo, o poder de governo sobre o outro.

959 Os discursos sobre inclusão tomaram maior proporção quando incorpora-  
960 dos ao discurso das leis, tornando-se mais potentes, passando, assim, a ope-  
961 rar como verdade no circuito daquilo que podemos chamar de motores da soci-  
962 edade atual – a economia e a educação. Portanto, é preciso um cuidadoso  
963 olhar sobre os sentidos atribuídos à inclusão, pois podemos assumir determi-  
964 nados sentidos em detrimento de outros. Daí a necessidade do debate, das  
965 manifestações, reflexões e construções coletivas acerca do que pretendemos  
966 tomar como eixo articulador de nossas ações educacionais. O que é estar in-  
967 cluído? Quem está ou não está incluído? Como se inclui? O que é exclusão?  
968 Quem exclui e quem é excluído? Por mais triviais que possam parecer tais in-  
969 terrogações, delas decorrem uma série de embates políticos, econômicos e te-  
970 óricos, que podem dar o rumo às tomadas de decisões sobre o campo educa-  
971 cional.

972 No cenário contemporâneo, não há um modo de inclusão, mas uma plu-  
973 ralidade de situações que podem inscrever-se na condição de inclusão. Da

mesma forma, o termo exclusão, geralmente colado à inclusão, está vinculado a uma gama de situações. Com isso, Lopes e Fabris (2013) advertem sobre os perigos de usar-se indiscriminadamente os termos inclusão e exclusão, sob risco da banalização de processos históricos de discriminação. As autoras propõem a noção de in/exclusão que “abrange tipos humanos diversos que vivem sob variadas condições [...] que, embora estejam incluídos nas estatísticas [...] ainda sofrem com as práticas de inclusão excludente” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 10).

Portanto, quando falamos de inclusão, não estamos nos referindo a um tipo de situação ou a um determinado sujeito ou grupo de sujeitos, mas às complexas práticas sociais atuais que nos envolvem num permanente jogo de dentro/fora. De um modo ou outro, todos estamos inseridos em alguns espaços e excluídos de outros. Não se trata apenas dos pertencimentos e direitos de acessos, mas, sobretudo, da relação com o outro, com os modos de discriminar o outro, quer na esfera relacional afetiva, quer nas esferas cultural, educacional ou outras.

Concordamos, no entanto, que propostas de cunho inclusivistas, instaladas por meio de políticas públicas, têm contribuído sobremaneira para diminuir o que Castel (2008, p. 13) chama de discriminação negativa, ação que atinge uma parcela considerável da população historicamente colocada em posição de inferioridade e/ou apagada socialmente. Para o autor, discriminação negativa consiste em associar o sujeito “a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma” (CASTEL, 2008, p. 14). Por outro lado, o autor propõe a noção de discriminação positiva que “consiste em fazer mais por aqueles que têm menos. [...] trata de desdobrar esforços suplementares em favor de populações carentes de recursos a fim de integrá-las ao regime comum [...]” (CASTEL, 2008, p. 13).

Acompanhando o que o autor propõe como discriminação positiva, podemos pensar que, por um lado, a partir das políticas de inclusão, se está investindo esforços na (re)integração de sujeitos discriminados negativamente, investir naqueles que carregam as marcas da pobreza, da miséria, do analfabe-

tismo, da negritude, da deficiência, da inaptidão para o trabalho, da não urbanidade, que são estigmatizados e conduzidos ou mantidos às margens dos processos sociais, sendo-lhes negado o acesso aos bens considerados básicos, como saúde, educação, moradia, trabalho, dentre outros. Nessa direção, os investimentos do Estado concentram-se na criação de programas sociais que colocam ao alcance desses sujeitos o mínimo necessário para acessar tais bens que constituem a base dos direitos humanos.

Se por um lado temos um processo de inclusão que se alinha à racionalidade neoliberal, por outro, a noção de inclusão como princípio da justiça social vem se potencializando, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, mobilizando distintos grupos humanos a buscarem espaços de atuação e produção nessa engrenagem hierarquizada social e economicamente. Nesse período, multiplicaram-se as manifestações dos grupos que se encontravam em condição menor (CASTEL, 2008) no que diz respeito ao acesso aos bens básicos que foram convencionados como aquilo que é, por direito, de todos. Com isso, os discursos da democratização dos acessos se fortaleceram e se pulverizaram, tanto no contexto do Estado, como entre os indivíduos que se aproximam uns aos outros pelos atributos que os identificam, seja em relação à posição social, racial, de gênero, cultura e outros tantos (atributos). Esse movimento de aproximação/identificação mobiliza a formação de grupos determinados, que se engajam em lutas sociais de combate à desigualdade em seus distintos sentidos.

É nesse contexto e imbuída desse sentido que a inclusão passa a ser posicionada como princípio fundamental da ação educativa em todos os níveis de ensino, colocando sob suspeita os modelos educacionais que há muito balizam os processos do ensinar e do aprender. Partindo desse entendimento e com o propósito de olhar para a configuração atual dos cursos de licenciaturas da UFFS, na perspectiva de uma reestruturação, percebemos que não é possível pensar uma universidade inclusiva mantendo o mesmo sistema meritocrático, tecnocrático e homogeneizador com o qual ainda compactuamos. Portanto, o grande desafio é pensar uma reestruturação socioeducativa e didático-pedagógica que mobilize outras formas organizacionais, curriculares que possam res-



significar o que realmente significa aprender, quem aprende, como aprende e o que aprende. Pensar outras formas de ser e conhecer o humano, suas relações com o outro, com o conhecimento sistematizado, com os modos de produzir aprendizagens.

Fica claro, pois, que é necessário mexer nas coisas já estruturadas, fazer outras aproximações entre os diferentes domínios da ciência, da tecnologia e das linguagens, de modo que, na prática do ensinar e aprender, não haja seleções e sim o acolhimento das distintas representações socioculturais dos estudantes e docentes. Entendendo o conhecimento como provisório, múltiplo, processual e não estanque, somos convocados a repensar a formação de professores de modo que possam atuar nos diferentes contextos educacionais tomando a inclusão como princípio articulador de toda a ação docente.

Assim, repensar os cursos de licenciaturas da UFFS requer um planejamento dos processos formativos pautados em outra perspectiva, mais aberta ao mundo, às diferenças e às distintas possibilidades de aprender. Dessa forma, cumprimos com o nosso papel de universidade inclusiva que se propõe a ajudar a desenvolver um projeto de sociedade que respeite as singularidades, as subjetivações e a autonomia das pessoas.

Não reduzimos a noção de inclusão na universidade às ações e situações de pessoas com deficiências, contudo não nos descuidamos de suas necessidades e direitos, tampouco deixamos de considerar os ganhos que socialmente tem-se produzido ao criarmos condições de acesso desses estudantes ao nível superior. O provimento de recursos físicos e materiais são considerados prioridades para o desenvolvimento dessas pessoas e também ajudam a mobilizar outras atitudes, outras posturas diante do outro e das suas necessidades específicas, abrindo possibilidades de uma relação de cooperação, seja no acesso aos espaços físicos da universidade, seja no acesso à aprendizagem de conteúdos acadêmicos.

Outras ações que favorecem o acesso de pessoas em condições de discriminação foram criadas e desenvolvidas como políticas, a exemplo do Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes haitianos –

PROHAITI<sup>1</sup> e o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas – PIN<sup>3</sup>, os quais oferecem vagas suplementares nos cursos de graduação para haitianos e indígenas. A UFFS, ao tentar construir mecanismos de democratização do acesso, apoia-se nas diferentes realidades locais e regionais e no exercício da criatividade e da flexibilidade no processo de interpretação desses distintos contextos sociais e locais.

É incontestável o esforço que vem sendo feito no sentido de cumprir com os propósitos desta universidade, contudo, pela diversidade dos grupos que a compõe, esta não tem sido tarefa fácil, nem na formulação e implementação de propostas pedagógico-administrativas, nem no próprio entendimento do que significa trabalhar e/ou estudar em uma universidade pautada em princípios inclusivos que a colocam na condição de pública e popular. Por conta disso, é possível identificar inúmeros limites a serem superados para que se concretize esse projeto de universidade que assume o compromisso ético e político com a sociedade.

Temos a possibilidade de concentrar esforços para promover as mudanças necessárias através das ações desencadeadas pela Conferência das Licenciaturas, um movimento que tem chamado ao debate, ao estudo, discussões e construção de alternativas. Um espaço que tem possibilitado “olhar para dentro”, examinar nossas ações em suas potencialidades e fragilidades. Dessa forma, na fase de avaliação da Conferência das Licenciaturas foram apontados vários limites e desafios que precisamos enfrentar para garantir o acesso e a permanência dos sujeitos que agora fazem parte do contexto universitário.

Num exercício de análise, percebemos que a UFFS não tem construído mecanismos eficientes para identificar as dificuldades de ensino-aprendizagem dos estudantes. E verificamos que: não consegue mapear os alunos com tais

---

1 O Programa de acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes haitianos – PROHAITI é uma experiência pioneira na educação pública federal brasileira. Regulamentado pela Resolução Nº 32/2013 – CONSUNI que institui o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes haitianos – PROHAITI e dispõe sobre os procedimentos para operacionalização das atividades do programa.

3 Resolução Nº 33/2013 – CONSUNI. Institui o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul

1095 dificuldades e que pouco a pouco se tornam potenciais evadidos; nem todo o  
1096 corpo docente está preparado, suficientemente, nos aspectos didático-pedagó-  
1097 gicos para dar conta de tais dificuldades, uma vez que ainda desconhecem o  
1098 projeto formativo da UFFS e o público-alvo das licenciaturas; os currículos das  
1099 licenciaturas não estão focados na formação docente e alguns componentes  
1100 curriculares possuem pré-requisitos muito rígidos, inviabilizando, muitas vezes,  
1101 a continuidade do curso; as condições de infraestrutura e o acervo das bibliote-  
1102 cas ainda são limitados e insuficientes; não há mecanismos para enfrentar o  
1103 problema da retenção; há dificuldades em conciliar a vida de trabalhador com a  
1104 vida de acadêmico (disposição física e intelectual e falta de tempo para estu-  
1105 dar), assim como há também o conflito de culturas, entre aquela que o acadê-  
1106 mico conhece da sua cidade de origem e aquela onde está inserido, o que pre-  
1107 cisa ser avaliado; a desvalorização da profissão de professor em todos os as-  
1108 pectos (social, econômico e cultural) acaba estimulando a desistência de cur-  
1109 sar as licenciaturas.

1110 Em termos de encaminhamentos, na etapa de avaliação desta Conferên-  
1111 cia, foi lançado um conjunto de proposições para superar os limites apontados:  
1112 a necessidade de um trabalho mais articulado entre Núcleo de Apoio Pedagó-  
1113 gico (NAP), Coordenação Acadêmica, Colegiados dos cursos, Setor de Assun-  
1114 tos Estudantis, DCE e Fórum dos coordenadores, envolvendo toda a comuni-  
1115 dade acadêmica; a divulgação sistemática e efetiva do perfil do egresso de  
1116 cada curso, indicando as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e  
1117 habilitando o futuro universitário a fazer uma avaliação mais realista de seus  
1118 desejos e/ou potencialidades antes do ingresso em um curso de nível superior;  
1119 a necessidade de romper com uma visão simplista da rotina acadêmica, atra-  
1120 vés de propostas de trabalho qualificadas que permitam que os acadêmicos  
1121 usufruam as oportunidades oferecidas pela Instituição; a construção de uma  
1122 política de grupos de estudos entre discentes; a necessidade de investigar e  
1123 analisar dados de tendência de desistência e reprovação nas fases iniciais dos  
1124 cursos; identificação das dificuldades básicas de aprendizagem como alternati-  
1125 va de superação dos desafios acadêmicos vinculados ao desenvolvimento das  
1126 monografias, trabalhos de conclusão de curso (TCCs) e estágios, que são mo-  
1127 tivadores do processo de evasão; h) a necessidade de aperfeiçoar o processo

seletivo, visando aproximar os conhecimentos do aluno com o perfil ideal do ingressante requerido pelo curso, em concordância com os PPCs, minimizando o número de alunos sem identificação com o curso (linha 494 e ss.); i) reavaliação do campo de atuação do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), que se propõe a dar suporte aos docentes, aferindo em que medida essa instância tem atingido o objetivo de refletir com os professores, de maneira individual e coletiva, sobre metodologias de ensino, dificuldades acadêmicas, e na temática números de evasão e retenção e seus motivadores, propondo ações para sua prevenção e superação, principalmente nos casos das disciplinas com maior índice de trancamento, desistência e retidos; ; oportunidade de momentos de formação que mobilizem os professores para rever sua postura de ensino, adaptando-a diante das necessidades específicas do público-alvo que a UFFS optou para garantir acesso; discutir e avaliar a viabilidade e implementação de alternativas – monitorias, tutorias, programas de nivelamento, etc.

Por fim, precisamos, ainda, nos indagar: Como os currículos têm contemplado as diferentes culturas e diferentes conhecimentos trazidos pelos sujeitos que estão presentes na universidade? Esses sujeitos estão participando dos programas de ensino, pesquisa e extensão ofertados nas IES? Como os professores, formados para trabalhar com um perfil “normal” de estudantes estão desenvolvendo a docência? Por que alguns estudantes aprendem, seguem em frente e outros não? Que ações ou políticas precisamos implementar para garantir a permanência e êxito dos estudantes na universidade? Qual o conhecimento docente necessário à boa prática educativa na universidade, especialmente na formação de professores?

## REFERÊNCIAS

CASTEL, Robert. **A Discriminação Negativa**. Cidadãos ou Autóctones?. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LOPES, Maura C.; FABRIS Eli H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

## Temática de aprofundamento 3 – A docência como profissão

### 1. Introdução

O presente texto propõe-se a refletir sobre a formação de educadores da Educação Básica, tendo como ponto de partida os apontamentos feitos na etapa de avaliação da I Conferência das Licenciaturas, as orientações legais e institucionais e o debate atual acerca da formação docente na literatura da área. Seu intuito é contribuir com o processo de discussão da etapa final da Conferência, que envolve, entre outros, a definição do perfil de formação das Licenciaturas da UFFS. Por essa razão, a análise está focada nos saberes da docência e na articulação entre eles, mais especificamente, da docência na Educação Básica.

No registro da etapa de avaliação, foram apontados limites e desafios associados à problemática da docência, ora voltados aos processos de formação propostos e desenvolvidos pelos cursos de licenciatura, ora ao quadro de docentes formadores responsáveis pelo seu desenvolvimento. Ambos os registros confluem em direção à preocupação central com que nos ocupamos aqui, a saber, a constituição da docência.

Quanto ao primeiro aspecto, as análises apontam que: a) a docência não vem constituindo a centralidade dos processos formativos das licenciaturas e que não há clareza acerca dos saberes necessários ao seu exercício; b) o currículo institucional, embora concebido em bases interdisciplinares, é desenvolvido em formato disciplinar e a formação para a profissionalização docente é insatisfatória e desarticulada; c) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão recai sobre o plano individual, fortemente especializado, e não se aplica à estrutura dos projetos dos cursos; d) a relação entre teoria e prática não permeia o processo formativo como um todo e que o diálogo com a escola como *locus* de formação ainda é tímido; e) os colegiados de curso e os NDEs, responsáveis pela gestão pedagógica, pouco refletem sobre temas e problemas vinculados aos processos de formação de professores.

Quanto ao segundo aspecto, as análises apontam que: a) os docentes encontram dificuldade em assumir o projeto institucional e a formação do licenciado em razão de seus próprios processos formativos especializados e da ausência de uma política de contratação docente adequada para este fim; b) que há uma divisão de tarefas no desenvolvimento da formação das licenciaturas que resulta em sobrecarga dos docentes vinculados às atividades concebidas como práticas; c) que não há uma cultura do planejamento coletivo e pouca disposição para desenvolvimento de atividades coletivas.

## 2. Saberes da docência

Iniciemos, pois, refletindo sobre a nossa condição de docentes formadores de professores nos diversos cursos de licenciatura da Instituição, independentemente da área de formação com que nos ocupamos em nossos trabalhos. Olhando para o contexto da Conferência, observamos um conjunto de resistências pessoais caracterizadas, de modo especial, pela indisposição ao debate da temática das licenciaturas e da formação de professores, condição que se faz presente numa parcela significativa do corpo docente que atua nas licenciaturas. Adorno (1995), ao refletir sobre a problemática do magistério, refere-se à existência de *tabus*, entendidos como representações inconscientes ou pré-conscientes, que no plano subjetivo operam como interdições psíquicas. Segundo o autor, romper com tais interdições exige um *continuum* de reflexão crítica lançado sobre cada momento particular de nossa formação histórica, sobre os quais repousam tais interdições, a fim de produzir uma liberação e uma (re)abertura à experiência.

Retornando ao registro da indisposição para o debate aludida acima, parece pouco justificável se considerarmos o fato de que estamos formando professores e estamos todos conscientes da amplitude e da complexidade do empreendimento com que estamos envolvidos. No âmbito pessoal, cada um de nós tem razões pelas quais justifica, de algum modo, seu posicionamento. Contudo, em meio a essas variantes, parece haver ao menos uma convergência, que diz respeito à forma conturbada que se estabelece entre a teoria e a

prática, ora de sobreposição, ora de autonomização dessas esferas. Diz respeito, portanto, ao modo como concebemos a teoria e a prática e as relações que se estabelecem entre elas. Somos, então, desafiados a promover a compreensão histórica de seus condicionantes.

No caso das licenciaturas, ela se manifesta como tensionamento entre o domínio dos conteúdos específicos e a formação didática como credencial para o exercício da docência. De um lado, há um certo consenso de que “ter didática é saber ensinar”, tendo em vista que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar. Por outro lado, de que muitos professores que cursaram didática e disciplinas pedagógicas afins em seu curso de formação inicial e até as ensinam “não têm didática”. Diante do impasse que se estabelece, a importância atribuída inicialmente converte-se imediatamente no seu oposto, de forma que a continuidade da discussão parece improdutiva. Diante da relativização da teoria, considerando que “na prática a teoria é outra”, surge então uma disposição para a autoafirmação da prática, que transfere as questões relacionadas ao ensino ao plano subjetivo. Em ambos os casos, o debate parece dispensável.

Em decorrência dessa relativização, vários posicionamentos se tornam, então, plausíveis, convivendo lado a lado, mas que pouco dialogam entre si. Pimenta (1997) refere-se à existência de “ilusões” e as categoriza da seguinte forma: a) a ilusão do fundamento do saber pedagógico no *saber disciplinar*: eu sei o assunto, conseqüentemente, eu sei o fazer da matéria; b) a ilusão do *saber didático*: eu sou especialista da compreensão do como fazer saber tal ou tal saber disciplinar, portanto eu posso deduzir o saber-fazer do saber; c) a ilusão do *saber das ciências do homem*: eu sou capaz de compreender como funciona a situação educativa, posso, então, esclarecer o saber-fazer e suas causas; d) a ilusão do *saber pesquisar*: eu sei como fazer compreender, através de tal ou tal instrumento qualitativo e quantitativo, por isso eu considero que o fazer-saber é um bom meio de descobrir o saber-fazer, mais ou menos como se a experiência se reduzisse à experimentação; e) a ilusão do *saber-fazer*: na minha classe, eu sei como se faz, por isso eu sou qualificado para o fazer-saber.

Contudo, o reconhecimento da importância da experiência e da dimensão prática ganhou também outros contornos ao longo das últimas décadas, que as fizeram avançar em direção à compreensão de seu sentido e redimensionar a própria teoria, conferindo-lhe uma perspectiva dialética e crítica, superando sua condição prescritiva e a-histórica. Trata-se de um movimento amplo, desenvolvido em diferentes países, que aposta no exercício da investigação e da reflexão crítica como caminho para a construção de processos formativos desenvolvidos a partir do ambiente escolar, em diálogo com as práticas educativas que aí se afirmam e na integração de saberes para conceber a docência. Esse debate vem sendo incorporado à legislação educacional, se faz presente nas diretrizes para a formação de professores e desafia as instituições formadoras a inserir-se de forma ativa em seu desenvolvimento.

## 2.1 ORIENTAÇÕES LEGAIS: SABERES DOCENTES VINCULADOS ÀS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

A LDB 9394/96, em seu artigo 62 (conforme redação dada pela Lei 12.796/2013), define os cursos de licenciatura, de graduação plena, de universidades e institutos superiores de educação como espaço-tempo de formação dos professores, embora admita também como formação mínima para exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental a formação oferecida em nível médio na modalidade normal. Quanto aos saberes envolvidos na formação destes profissionais, o parágrafo único do Art. 61 (alterada pela Lei 12.014/2009) estabelece como fundamentos: I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

A nova redação do texto legal traz algumas inovações importantes, que traduzem o espírito da época: a) uma preocupação com o resgate da solidez da formação básica, contraposta à flexibilização curricular, ao aligeiramento da formação e a sua pragmatização, que demarcaram as práticas neoliberais dos



anos 90; b) o reconhecimento dos conhecimentos científicos e sociais como essenciais e complementares para o desenvolvimento da competência profissional; c) uma referência à associação entre teorias e práticas, fortemente centrada nos estágios.

A Resolução Nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, ao definir o perfil de formação dos cursos de formação inicial e continuada, em seu Art. 7º, destaca que este deverá possuir um repertório de informações e habilidades, composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica; III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.

Como se pode observar, trata-se de um perfil de formação focado numa amplitude de competências vinculadas ao exercício profissional e os saberes que qualificam para tal exercício. As diretrizes são recentes e explicitam um conjunto de detalhamentos relacionados à organização dos cursos com base nos pressupostos elencados na definição do perfil, que deverão ser objeto de diálogo da Conferência.

## 2.2 ORIENTAÇÕES INSTITUCIONAIS

No âmbito institucional, a UFFS assumiu um compromisso com a formação de professores da educação básica em seu Projeto Pedagógico Institucional, conforme se lê no princípio de número 3: “Atendimento às diretrizes da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, estabelecidas pelo Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, cujo principal obje-

tivo é coordenar os esforços de todos os entes federados no sentido de assegurar a formação de docentes para a educação básica em número suficiente e com qualidade adequada. Há um entendimento claro de que tal compromisso é de vital importância para a democratização do acesso ao conhecimento produzido pelo conjunto dos homens ao longo da história, e que tal apropriação possa retroagir sobre os rumos da produção do conhecimento, tornando-o socialmente relevante.

Ainda neste âmbito, encontramos uma definição da estrutura curricular institucional, concebida a partir de domínios formativos, que intenciona contribuir com a contextualização histórica e epistemológica do conhecimento e com a sua superação da fragmentação, com o intuito de produzir um conhecimento socialmente relevante e ambientalmente sustentável. No âmbito das licenciaturas, os saberes vinculados à profissionalização docente estão associados ao Domínio Conexo que, no entanto, ainda não dialogam com as didáticas das áreas específicas e os estágios, de forma que a interdisciplinaridade prevista para esse domínio se mostra ainda pouco efetiva. Assim, há uma variação significativa na compreensão das competências profissionais e ainda não se tem uma clareza a respeito de quais saberes compõem efetivamente a docência.

### 2.3 PERSPECTIVA TEÓRICA: APONTAMENTOS DA LITERATURA

Em nossa organização curricular, é comum imaginarmos, como docentes, que os estudantes produzam as articulações entre as informações que veiculamos através de uma sucessão de campos disciplinares, e que os mobilizem e integrem no âmbito da prática profissional. Contudo, enquanto docentes especializados, não só encontramos dificuldades para realizar tal empreendimento em nossa própria atividade, como oferecemos resistência ao exercício interdisciplinar, ao diálogo e ao planejamento coletivo das ações, que são pressupostos ao seu desenvolvimento. Discutir os conhecimentos nos quais somos especialistas (história, física, matemática, das línguas, das ciências sociais, das artes) em sua articulação com o contexto social em que são produzidos e com o contexto de ensino-aprendizagem escolar é, pois, um grande desafio. A articulação entre informação, conhecimento e sabedoria, nos termos propostos por

Morin (2001), pode contribuir com a elucidação do que estamos sinalizando aqui. Segundo o autor, a informação é o primeiro estágio do conhecimento, pois conhecer implica um trabalho sobre as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. A inteligência, por sua vez, constitui um terceiro estágio, e tem a ver com reflexão, com consciência e sabedoria. É a produção da inteligência que constitui a finalidade do fazer docente. Seu desenvolvimento é complexo e envolve um conjunto de saberes articulados entre si.

O debate acumulado ao longo das últimas duas décadas acerca da natureza da docência e dos saberes que a constituem é bastante rico e complexo. Considerando tal amplitude e atentando para a complementaridade entre os posicionamentos, apresentamos na sequência alguns indicativos de educadores/pesquisadores brasileiros e internacionais. No seu conjunto, essas referências possibilitam colocar-nos diante desse debate amplo, em andamento, buscando integrar suas preocupações com os objetivos da Conferência que ora estamos desenvolvendo no âmbito institucional.

Freire (1998), ao refletir sobre a docência no contexto dos embates com a cultura e com a educação tradicional e em defesa de uma perspectiva de educação popular e emancipatória, afirma que não há docência sem discência, ou seja, que a razão de ser da profissão do professor é o estudante. Diferencia entre ensinar e transmitir conhecimentos, concebendo o ato de ensinar como uma atividade humana, que pressupõe o exercício da escuta e do diálogo, a definição de temáticas socialmente relevantes e a sua problematização, a condução de um processo investigativo coletivo, a generosidade, o comprometimento com a mudança e o querer bem aos educandos.

Saviani (2003), no contexto dos embates estabelecidos entre as pedagogias tradicional e nova que se sucedem no período de redemocratização da sociedade brasileira, ao abordar a natureza do trabalho educativo o define como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Isto, porque, em sua acepção, a humanidade não nos é dada por natureza, mas construída histórica e socialmente. Com base na definição, seu desenvolvimento implica, de um lado, a necessidade de identificar os elementos

culturais em meio ao universo da produção humana e, de outro e concomitantemente, a busca das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Estabelece-se, assim, uma diferenciação entre as atividades desenvolvidas por um professor em relação ao escritor ou um pesquisador de uma determinada área do conhecimento, já que sobre o professor pesa o compromisso com a transmissão-apropriação do conhecimento pelo conjunto dos integrantes das novas gerações de uma sociedade. Tal condição requer do professor a capacidade de identificar os fins (conteúdos) em meio a um universo amplo de possibilidades, de contextualizá-los e de problematizá-los, de convertê-los em objetos de ensino e aprendizagem. Implica também em reconhecer o trabalho educativo como uma atividade coletiva, que pressupõe a cooperação, a organização, o planejamento e a avaliação constantes.

Gatti (2013), no contexto das discussões sobre a profissionalização docente e ao refletir sobre os saberes necessários à sua formação, categoriza-os em três grupos: a) os saberes específicos da área; b) os saberes pedagógicos; c) os saberes associados às demandas relativas à aprendizagem dos sujeitos do processo educativo. Destaca que essas dimensões formativas precisam ser trabalhadas com a mesma intensidade e de forma concomitante. No âmbito dos saberes relativos aos sujeitos e aos processos de aprendizagem indaga, entre outras questões, sobre: quem são? Como aprendem? Como as aprendizagens ensejadas impactam na sua cidadania?

Pimenta (1997; 2002), com base nas pesquisas desenvolvidas sobre a prática docente envolvendo alunos de licenciatura, concebe a docência como constituída por três tipos de saberes, que precisam ser problematizados e articulados entre si, em diálogo com a prática social real.

*a) os saberes da experiência:* são saberes produzidos pelo professor desde a sua condição de aluno e na troca de saberes com os colegas. Dizem respeito à identificação dos bons professores, dos que lhes foram significativos humanamente, dos estereótipos acerca da docência comumente veiculados pelos meios de comunicação, das mudanças na profissão e da falta de sua valorização social, dos problemas estruturais da escola, da turbulência infantil, entre outros. Contudo, tais olhares sobre a docência constituem o ponto de vista do

aluno e o desafio da formação consiste em realizar a “passagem” do ver o professor como aluno ao ver-se professor, isto é, de “construir” a sua identidade como professor.

*b) os saberes do conhecimento:* envolvem a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades no contexto contemporâneo. De acordo com a autora, os estudantes têm clareza de que serão professores em uma área específica do conhecimento (história, ou matemática, por exemplo) e sabem que não poderão ensinar bem sem o domínio desses saberes. Contudo, poucos se perguntaram sobre o significado desses conhecimentos para si próprios e para o contexto da sociedade contemporânea, sobre a diferença entre conhecimento e informação, sobre as relações entre o conhecimento e o poder, entre conhecimento e mundo do trabalho, entre ciência e produção material, entre ciência e produção existencial e sobre as relações entre os conhecimentos científicos, matemáticos, históricos, artísticos, etc. Ou ainda, sobre o seu sentido para crianças e jovens e como as escolas administram tais conhecimentos, de forma que resulte na produção de conhecimento e de fracasso escolar. O desafio que se impõe à formação docente consiste em superar os limites da informação e avançar em direção à produção de conhecimento e de inteligência, que pressupõe a contextualização histórica, a problematização, a crítica e a interdisciplinaridade e interação entre os saberes.

*c) os saberes pedagógicos:* articulam o conhecimento específico com a experiência no contexto da prática pedagógica real. Registra-se aqui o tensionamento entre o reconhecimento da didática como pressuposto do ensino e a sua relativização, já que muitos sabem os conhecimentos específicos, mas não sabem ensinar, enquanto outros que conhecem a didática igualmente não ensinam bem. De acordo com a autora, o descrédito em relação à didática está associado ao caráter prescritivo de suas proposições, que se alternaram historicamente em torno de dimensões específicas da formação. O processo de construção da identidade docente pressupõe o confrontado e a re-significação desses posicionamentos, tendo como ponto de partida e de chegada a prática social. Para tanto, é necessário superar a autonomia e a fragmentação dos sa-

beres e promover a articulação entre eles para construir totalidades significativas, orientadas pela construção de uma cidadania humana global.

No âmbito internacional, o movimento converge em direção à superação dos limites vinculados aos posicionamentos associados à racionalidade técnico-instrumental e ao pragmatismo praticista. Gauthier (apud NUNES, 2001), com base no levantamento das pesquisas norte-americanas, identifica a existência de obstáculos impostos ao longo da história à profissionalização docente. Segundo o autor, eles podem ser traduzidos como “ofício sem saber”, cujo contraponto aparece como “saberes sem ofício”. Em busca da superação de ambos, o autor apresenta uma terceira alternativa, definida como “ofício feito de saberes”.

Quanto ao primeiro obstáculo, o autor reconhece que, embora o ensino seja uma atividade realizada desde a antiguidade, muito pouco se sabe a seu respeito pela ausência de uma conceituação, do que resulta a proliferação de ideias preconcebidas, que o confundem com a transmissão de conhecimento, para o que é suficiente conhecer o conteúdo objeto de ensino, ou então, que se trata de uma questão de talento, de bom senso, de intuição ou de ter experiência e/ou cultura. Para o autor, embora os saberes relacionados aos conteúdos, à experiência e à cultura sejam essenciais ao ensino, torná-los exclusivos significa contribuir para manter o ensino na cegueira conceitual.

Quanto ao segundo obstáculo, categorizado como “saberes sem ofício”, diz respeito à formalização do ensino a partir de teorizações prescritivas distantes do contexto profissional, que reduzem a complexidade dos processos formativos e limitam as condições para a análise e reflexão a um plano lógico e abstrato.

A superação de ambos os obstáculos implica, então, em conceber “um ofício feito de saberes” e abarca um universo que o professor mobiliza em sua prática, envolvendo: *a) o saber disciplinar*, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; *b) o saber curricular*, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; *c) o saber das Ciências da Educação*, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente vinculado com a

ação pedagógica; *d) o saber da tradição pedagógica*, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e validado ou não pelo saber da ação pedagógica; *e) o saber da experiência*, referente aos julgamentos pessoais responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de um acúmulo de mediações subjetivas; *f) o saber da ação pedagógica*, que se refere ao saber experiencial tornado público e testado.

Tardif (2002), com base em amplas pesquisas desenvolvidas ao longo das últimas décadas em diversos países sobre a temática da docência, aponta para a existência de princípios comuns ao movimento de reformas, dentre os quais a concepção de ensino como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos, a compreensão do professor como prático-reflexivo, a definição da prática profissional como lugar de formação e de produção de saberes e o fortalecimento da relação entre as instituições de formação universitária e as escolas da Educação Básica. Quanto ao universo de saberes que integram a formação docente, segundo o autor, envolvem: *a) saberes da formação profissional*, compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores vinculados às ciências da educação; *b) saberes disciplinares*, correspondentes aos diversos campos do conhecimento, definidos como saberes sociais selecionados pela instituição universitária e incorporados à prática docente; *c) saberes curriculares*, correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; *d) saberes experienciais*, que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Para o autor, as múltiplas articulações entre a prática docente e esse universo de saberes fazem dos professores um grupo social e profissional que, para existir, precisa dominar, integrar e mobilizar tais saberes no âmbito da prática profissional.

Nóvoa (2009), ao avaliar as condições que considera essenciais à definição do ofício do professor no contexto contemporâneo, expressa-as em forma de “disposições”, através das quais pretende romper com a noção de com-

petência que, em seu entendimento, já está saturada, e articular a profissionalidade docente com a personalidade. Segundo o autor, tais disposições dizem respeito:

*a) ao conhecimento:* para ensinar é preciso conhecer bem, pois o trabalho do professor consiste em construir práticas docentes que conduzem os alunos à aprendizagem, ao pensar, e não se pensa no vazio, mas em torno da aquisição e da compreensão do conhecimento;

*b) a cultura profissional:* ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes, pois é na escola, no diálogo com os outros professores, que afirma o exercício da profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação pedagógica;

*c) ao tato pedagógico:* envolve a capacidade de relação e de comunicação, sem a qual não se cumpre o ato de educar. Pressupõe compreender a complexidade do conhecimento (quantos livros foram necessários ser lidos para compreender um determinado conceito), ter serenidade e respeito capazes de conquistar e envolver os alunos no trabalho escolar, de conduzi-los à outra margem, onde se efetiva a produção do conhecimento;

*d) ao trabalho em equipe:* envolve as dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de comunidades de prática, no interior de cada escola e no contexto de movimentos pedagógicos que aproximam dinâmicas que transcendem as fronteiras organizacionais;

*e) ao compromisso social:* envolve identificação com princípios humanos, como a inclusão social e a diversidade cultural. Educar pressupõe que o aprendiz ultrapasse limites e fronteiras que lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Intervir no espaço público da educação e da sociedade é parte integrante da atuação do profissional docente.



Como se pode observar, o debate sobre os saberes vinculados ao exercício da docência e ao processo e profissionalização docente é amplo e os apontamentos aqui apresentados apenas sinalizam para a riqueza e a complexidade do debate. Evidenciam a existência de um repertório de saberes e para a necessidade de reorientação de sua abordagem em direção à prática social, que tem o exercício da docência na Educação Básica o seu ponto de partida e de chegada. Mediante essa reorientação, as polarizações perdem seu sentido e são substituídas pelo reconhecimento da complexidade do objeto, pela complementaridade das abordagens e pelo comprometimento prático em favor da aprendizagem de todos e da emancipação humana e social.

### **3. Princípios e diretrizes para a formação de professores**

Com base nos aspectos destacados na etapa de avaliação, nos princípios legais e institucionais e nas reflexões da literatura aqui apontados, é possível elencar algumas orientações gerais (princípios ou diretrizes) a serem avaliados e/ou incorporados à Conferência.

*a) o perfil de formação das licenciaturas:* impõe-se a necessidade de definir um perfil de formação para os cursos de licenciatura voltado para o exercício da docência na Educação Básica, envolvendo a amplitude de suas competências e saberes profissionais;

*b) o foco na escola da Educação Básica:* é preciso que o currículo escolar e a sua qualificação histórica, os processos de ensino-aprendizagem, a organização e o funcionamento da instituição escolar, o público-alvo, os processos de inclusão, a gestão e o planejamento coletivo, entre outros, constituam o ponto de partida e de chegada dos processos formativos das licenciaturas.

*c) a amplitude dos saberes e sua articulação:* há um certo consenso em torno do reconhecimento da importância dos saberes específicos, dos saberes sociais, dos saberes pedagógicos, dos saberes da experiência e dos saberes acerca dos sujeitos da aprendizagem. Impõe-se, contudo, a necessidade de redimensionar o foco em cada uma dessas abordagens, deslocando-o em direção à prática educativa, de forma que a autonomia autorreferida seja substituí-

da pelo diálogo e pela complementação em torno de um objetivo comum: a formação docente.

*d) o redimensionamento da relação teoria-prática:* a construção do conhecimento como prática social e como processo coletivo impõe a superação da concepção estática de teoria e de seu caráter prescritivo em relação à prática. No âmbito do ensino, pressupõe superar o caráter informativo do fazer docente, substituindo-o pela contextualização, problematização e significação social e profissional. No âmbito mais específico dos estágios, pressupõe conceber um núcleo comum que abarque as dimensões da docência, que envolvem o ensino, os processos de gestão, o trabalho coletivo, a produção e difusão do conhecimento. No âmbito da pesquisa, pressupõe uma aproximação em relação ao objeto da docência, isto é, do currículo da educação básica e dos processos de ensino-aprendizagem e de produção do conhecimento escolar.

*e) a integração entre atividades de ensino, pesquisa e extensão:* a indissociabilidade precisa ser concebida a partir dos projetos formativos das licenciaturas, que respondem a um perfil de formação institucional. Assim, será preciso definir uma organização pedagógica (núcleo de estudos e pesquisas) e administrativa (unidade de base) que articule as áreas, temáticas e saberes vinculados à formação docente das licenciaturas. Será necessário, também, conceber programas mais contínuos de estudo, pesquisa e extensão no âmbito dos projetos dos cursos de licenciatura que envolvam todos os estudantes.

*f) a inclusão como princípio político, epistemológico e pedagógico:* no âmbito das licenciaturas, a inclusão não pode ser vista como um discurso invasivo que se impõe externamente ao fazer docente, mas como desafio histórico que requer uma revisão de nossas convicções e de nossas práticas em favor da humanização. Enquanto tal, pressupõe a problematização dos processos históricos produtores de exclusão e a compreensão dos processos culturais e educacionais que os legitimam; o compromisso com a democratização social; o reconhecimento da diversidade e das possibilidades de aprendizagem de todos. Mais do que isso, pressupõe colocar-nos em diálogo com as conceituações e as experiências emergentes no contexto das práticas sociais e educacionais que assumem tais pressupostos em busca da superação de tais condi-

onantes históricos.

*g) a formação continuada:* é preciso reconhecer que a falta de disposição para o planejamento e para a cooperação é fruto dos processos de especialização e de isolamento que permeiam a produção de conhecimento e de seu reconhecimento no âmbito da academia. A superação dessa condição exige, portanto, um redirecionamento do foco da investigação e da significação de nossas práticas em direção à prática social, no caso, a escolar. Dada a complexidade do objeto e a complementaridade de abordagens e saberes por ele requerida, tal aproximação instaura uma condição mais propícia para o diálogo. Assim, a formação continuada dos professores que atuam nas licenciaturas precisará ser aproximada com a educação básica e os desafios que a ela se impõe, para que possa testar-se, avaliar-se e redimensionar-se.

*h) as relações entre graduação e pós-graduação:* o movimento de construção de programas de pós-graduação repousa sobre a lógica de organização curricular que fundamenta o modelo das instituições tradicionais de fomento à pesquisa. Enquanto tal, os processos formativos aí desenvolvidos tendem a ratificar o modelo especializado nas diferentes áreas do conhecimento. Considerando que a pós-graduação *stricto sensu* é um espaço privilegiado de inserção dos estudantes na pesquisa e que esta figura como formalmente suficiente para atuar no ensino superior (no caso das licenciaturas torna-se formadora de formadores), é preciso avançar no debate acerca da pós-graduação em educação no âmbito da UFFS, incluindo a problematização do perfil de formação, dos saberes e dos processos formativos envolvidos, para conceber diretrizes de formação para a pós-graduação em educação.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. A sociedade em rede. 3. ed. v. I. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FAZENDA, Ivani (Org). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: novos saberes à prática educativa**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998

GADOTTI, Moacir. **A Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Curitiba: Positivo, 2005.

GATTI, Bernadete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses.

**Educar em revista**, n. 50, 2013. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.5380/educar.v0i50>>

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2001.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, 2009. Disponível em:

<[http://www.etepb.com.br/arg\\_news/2012](http://www.etepb.com.br/arg_news/2012)>.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores.

**Educação & Sociedade**. Ano XXII, nº 74, Abril/2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Armed, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Faculdade de Educação, USP. Vol. III, Set/1997.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C., LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 215-234.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

## **Temática de aprofundamento 4 – Gestão político-pedagógica**

A gestão político-pedagógica dos cursos de licenciatura é um desafio permanente de administrar o presente e projetar o futuro. Debruçarmo-nos sobre a realidade passada ou presente nos permite visualizar o caminho que queremos seguir e, assim, nos impulsionarmos à frente, pondo-nos a caminho, construindo outras perspectivas e outras inquietações. Portanto, ter um projeto para guiar, integrar e qualificar o processo de gestão dos cursos de Licenciaturas da UFFS é imprescindível. Nessa direção, se coloca a construção das Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada de Professores da UFFS como um projeto necessário, que demanda um trabalho coletivo com intencionalidade clara, comprometida com os princípios orientadores desta universidade, que se quer democrática e popular.

Pensar o processo de gestão dos cursos de Licenciatura é produzir sentido ético à educação, entendendo-a como um ato especificamente humano, como um modo de intervir no mundo fazendo escolhas sempre necessárias, ainda que, por vezes, arriscadas. Estamos pois, diante do risco, contudo, como afirmou Freire (1996, p. 26), “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.” A construção de princípios e diretrizes que orientem o nosso ensinar-aprender na docência que envolve a formação de professores, quer achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade de um processo que, acima de tudo, se fundamenta no princípio da participação de todos e, por isso mesmo, se dá por meio de discussões, debates e conferências.

Na fase de avaliação desta I Conferência das Licenciaturas da UFFS, nos debruçamos sobre o passado e o presente das licenciaturas na nossa Instituição (o que temos e como produzimos o que temos) e constatamos que damos passos importantes para a construção e consolidação de um projeto consistente de formação inicial e continuada de professores para a educação

básica. No entanto, como processo, se evidenciam limites e contradições que nos desafiam a (re)pensar, (re)tomar, (re)direcionar a gestão dos cursos de licenciaturas, de modo a nos aproximar cada vez mais da formação do professor capaz de lidar com os desafios demandados pela escola de educação básica.

Olhando para nossas experiências, percebemos que ainda não temos um projeto de formação de professores que nos unifique e nos integre, mas um trabalho fragmentado e com dificuldade de permanecer vinculado organicamente com a educação básica. A maioria dos cursos não incorporou a prática do planejamento coletivo. Na pauta dos colegiados predominam temas de caráter administrativo, o que se torna um obstáculo à atuação integral do NDE e do próprio colegiado sobre os aspectos pedagógicos, sua função primordial. Pautas específicas para o planejamento e a formação são raras, da mesma forma que o são os dias previstos no Calendário Acadêmico de cada semestre letivo para planejamento. Um tempo e um espaço para fazer planejamento coletivo e discutir projetos comuns e os planos de ensino, que ainda carece melhor e maior aproveitamento. Também para inserir o debate e o planejamento da pesquisa e da extensão, em geral, associados ao plano individual do docente, colocando-os em diálogo com o ensino e com a formação de professores.

Pelo exposto, entendemos que a criação de alternativas de superação de tais aspectos passa pela afirmação dos **princípios da gestão democrática e do planejamento participativo e integrado**, pela ressignificação do processo de gestão político-pedagógica dos cursos de licenciatura, guiados pelos princípios da UFFS, pelas disposições expressas no Regulamento da Graduação e orientados pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução nº 02/2015, CNE), que no Art. 8º, incisos IX e XX, afirma que: o(a) egresso dos cursos de formação inicial em nível superior deverá estar apto a: atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais; participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Olhamos para a gestão democrática e participativa como uma conquista das lutas pela democratização no Brasil, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, que resultaram no texto da Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996, assegurando o princípio da gestão democrática, não só como princípio constitucional, mas também como um princípio pedagógico no ensino público. Essa condição se estende aos documentos que orientam a educação nos tempos atuais, a exemplo do documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010) que reafirmou essa conquista defendendo que “a gestão democrática dos sistemas de ensino e das instituições educativas constitui uma das dimensões que possibilitam o acesso à educação de qualidade como direito universal. A gestão democrática como princípio da educação nacional sintoniza-se com a luta pela qualidade da educação” (Conae 2011, Documento Final, p. 59).

Diante disso, ao assumirmos o princípio da gestão democrática não a estamos tomando apenas como prática participativa e descentralização do poder, mas como uma estratégia de superação do autoritarismo, do patrimonialismo, do individualismo e das desigualdades sociais, que são reproduzidas em todos os espaços sociais, inclusive na universidade. As desigualdades educacionais produzem desigualdades sociais, daí resulta o tamanho do nosso compromisso.

Assumir uma gestão democrática e participativa nos cursos de licenciaturas da UFFS se constituirá em um princípio que se entrelaça a todas as práticas pedagógicas e de gestão, pois mais que uma prática ela traduz a concepção de educação que nos orienta. Qual o sentido falar de gestão democrática no contexto de uma educação tecnocrática e/ou autoritária? Há que se ter coerência entre a gestão dos cursos e uma concepção democrática e emancipadora da educação.

Por gestão democrática estamos entendendo a gestão colegiada e compartilhada dos cursos de licenciaturas, o que envolve participação dos docentes, dos servidores técnico-administrativos, dos discentes e da comunidade regional, tanto no Colegiado de Curso como na Unidade Acadêmica a ser construída. Para concretizar a gestão democrática é necessário efetivar o planeja-

mento participativo, que é um processo dialógico de planejamento que envolve todos os sujeitos do processo para viabilizar a execução do PPC e da Política de Formação Inicial e Continuada de Professores no âmbito da UFFS.

Planejar consiste em direcionar as ações para que as nossas políticas se tornem racionais e exequíveis. Envolve, também, o esforço metódico e consciente para selecionar e orientar os meios e as estratégias para atingir os fins estabelecidos. Assim, ele é também um processo político que envolve tomada de decisões e negociações permanentes.

Em conformidade com o Regimento Geral e o Regulamento da Graduação da UFFS, a gestão dos cursos de licenciatura estará a cargo do colegiado do curso e do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e da Coordenação do Curso, no âmbito do curso e da Coordenação da Unidade Acadêmica das Licenciaturas (UAL) e da Coordenação Acadêmica, no âmbito do *Campus*.

Para articular o planejamento e as ações dos cursos de Licenciatura da UFFS, será instituído o **Fórum das Licenciaturas da UFFS**. De caráter consultivo e propositivo, o fórum será um espaço coletivo de debate, ausculta e sistematização dos cursos de licenciatura com o objetivo de integrar e consolidar a proposta de formação de professores da UFFS num diálogo permanente com a educação básica.

O Fórum das Licenciaturas terá como objetivos: institucionalizar um espaço permanente de discussão e de debates sobre as licenciaturas da UFFS; promover avaliação, reflexão e análise da formação de professores e da sua profissionalização, constituindo-se num canal articulador dos vários segmentos envolvidos neste processo; articular os diferentes programas institucionais relacionados à formação inicial de professores, com vistas à garantia das condições de acesso e permanência dos estudantes das licenciaturas; estimular a constituição de grupos de estudos e de pesquisas sobre a formação inicial e continuada de professores, propondo linha institucionais sobre a temática; promover a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, a partir de atividades de ensino, pesquisa e extensão, as quais favoreçam a visão integrada e a inserção dos estudantes no mundo contemporâneo.



O Fórum das Licenciaturas, em colaboração com a Pró-Reitoria de Graduação, será responsável por realizar, periodicamente (no mínimo, uma a cada quatro anos), a **Conferência das Licenciaturas**, com a finalidade de avaliar e propor políticas e ações para a formação inicial e continuada de professores na UFFS.

Além dessas instâncias, a gestão pedagógica dos cursos de licenciatura da UFFS, mediante a criação das Unidades Acadêmicas das Licenciaturas, em cada Unidade, precisará contar com um espaço de integração das atividades, um **Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Docência para a Educação Básica (NEPEDEB)**, responsável pela articulação curricular e pedagógica dos cursos e pela mobilização e articulação de programas e projetos de pesquisa e extensão para a formação inicial e continuada de professores e a articulação com a EDUCAÇÃO BÁSICA. (Este núcleo incorporará o NED – Núcleo de Estudos em Docência).

No âmbito da pesquisa e da extensão, o NEPEDEB, poderá constituir-se em locus de formulação de políticas estratégicas para o diálogo com os cenários de prática de onde emergem objetos passíveis de problematização, estudo e construção de novos saberes que, na pesquisa, fomentam o processo de iniciação científica e produção de conhecimentos focados na busca de soluções para as demandas concretas da educação básica e da sociedade em geral, ativando um princípio institucional caro à UFFS: servir à transformação da realidade, opondo-se à reprodução das desigualdades que provocaram o empobrecimento da região. O desenvolvimento social requer a participação cultural e política, garantindo o controle e a tomada de decisões às populações historicamente excluídas de quaisquer instâncias de poder.

Nesse contexto, ao invés de os investigadores determinarem sozinhos os problemas científicos a pesquisar, a sua relevância e as metodologias, as problemáticas de investigação resultam de um diálogo permanente entre pesquisadores, as escolas de educação básica e a comunidade com seus desafios e enfrentamentos, marcados pelo conjunto de relações contextuais mais amplas. Para que isso se torne possível, as licenciaturas da UFFS serão desa-

fiadas a organizar as atividades de pesquisa e extensão de forma a dialogar com a realidade da educação básica, com a sociedade, reafirmando seu compromisso com a construção de uma instituição pública, popular e de qualidade e desempenhando seu papel de *locus* de problematização da realidade educacional e social e de ampliação dos espaços de diálogo com a comunidade regional, articulando o conhecimento numa via de mão dupla: da universidade para a comunidade e desta para a universidade.

Coerente com os propósitos de um currículo forte e flexível, a gestão pedagógica dos cursos de licenciaturas da UFFS, requer um processo de planejamento docente coletivo semestre a semestre para possibilitar a integração das ações e garantir o fluxo promovido pela dinâmica curricular, especialmente pelo Domínio Conexo e de práticas, cuja organização e realização demanda articulação e diálogo entre os diferentes componentes curriculares do semestre voltados para uma sólida formação teórica, prática e ética.

## **Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem**

Em consonância com o Regulamento da Graduação (Art. 72), “*o sistema de avaliação da UFFS tem por objetivo assegurar a qualidade da aprendizagem do estudante e fundamenta-se nos princípios da avaliação diagnóstica, processual, contínua, cumulativa e formativa*”. Para os professores dos cursos de Licenciatura da UFFS, a avaliação da aprendizagem não deverá ser um ato isolado e separado do ato pedagógico, mas um dos seus componentes. Assim, a avaliação é o procedimento por meio do qual o processo de formação do aluno será acompanhado, estimulado, corrigido e consolidado. Por isso, será amplo, no sentido de abranger todas as dimensões da formação; preciso, no sentido de diagnosticar as lacunas da aprendizagem e o real progresso realizado pelo aluno; eficiente, no sentido de produzir os efeitos esperados; e solidário, no sentido de promover a elevação individual (do aluno) e coletiva (do grupo). É, portanto, um processo humano, reflexivo, complexo e contínuo.

Os docentes farão avaliações periódicas da aprendizagem dos alunos em relação aos componentes curriculares sob sua responsabilidade, obede-

1796 cendo ao disposto nos regulamentos da Universidade, utilizando os processos  
1797 que considerarem mais adequados. Ao menos, uma vez por semestre, o Cole-  
1798 giado do Curso fará reunião com todos os docentes para avaliar o processo de  
1799 ensino-aprendizagem e avaliar a própria avaliação.

1800 A retenção e a evasão, nos cursos de licenciatura, deverão ser perma-  
1801 nentemente monitorados e estudados pelo NEPEDEB para que esses fenôme-  
1802 nos sejam compreendidos dentro do contexto pedagógico e social e assim te-  
1803 nhamos condições de projetarmos ações coletivas para evitar a naturalização  
1804 desses processos e minimizar os seus efeitos, principalmente, nos sujeitos que  
1805 já carregam um histórico de exclusão quando chegam na universidade.

1806 A avaliação envolve também um processo de autoavaliação que anda  
1807 lado a lado com o planejamento e ele se submete para verificar se as ações  
1808 planejadas e em execução estão se desenvolvendo satisfatoriamente. Implica  
1809 um processo de busca de informações, de valoração e interpretação destas in-  
1810 formações e de tomada de decisão. Será também, um processo de prestação  
1811 de contas à sociedade, à administração, de aperfeiçoamento do processo edu-  
1812 cativo e desempenho dos estudantes, de aperfeiçoamento profissional do cor-  
1813 po docente e do pessoal técnico implicado e de identificação das necessidades  
1814 humanas e materiais que necessitem de solução ou de encaminhamentos.

1815 A autoavaliação ocorrerá no âmbito de cada curso e, também, em semi-  
1816 nários de socialização na Unidade Acadêmica das Licenciaturas, seguindo as  
1817 regulamentações institucionais.

## **Política de formação continuada dos professores formadores de professores da UFFS, dos egressos e dos que estão em atuação nas redes de ensino**

1821 Pretendemos pensar a formação não como atividade técnica, mas sim  
1822 como uma prática reflexiva a partir da compreensão da *práxis educativa* e do  
1823 ensino como uma atividade complexa, que envolve questões epistemológicas,  
1824 metodológicas, éticas, afetivas e político-sociais. Supera-se, assim, a ideia de

que é uma mera atividade prática, e afirma-se como atividade reflexiva que tem a capacidade de mover no professor a curiosidade epistemológica e histórica a respeito da docência.

A formação continuada dos professores formadores de professores deverá trabalhar na perspectiva de análise da docência, apontada por Pimenta (2008), como sendo aquela que busca compreender os contextos históricos, sociais, culturais organizacionais nos quais se dá a atividade docente, com condição de nela intervir e, assim, construir uma metodologia que produza um processo de problematização e de análise das práticas da docência e que seja capaz de “utilizar a pesquisa como um princípio cognitivo na formação docente, propondo situações de investigação da realidade escolar e do ensino, de modo que se incorpore a pesquisa no percurso da formação e na prática dos professores”.

Para concretizar um projeto institucional de formação inicial e continuada de professores, precisamos de um quadro docente mobilizado e qualificado para dar conta dessa tarefa. Por isso, a necessidade de um programa de formação permanente de professores formadores de professores, que afirme a importância dos docentes como sujeitos, a sua identidade e a sua autonomia. Se a especificidade e a identidade da profissão docente é o ensino, é necessário que o professor universitário, que têm o conhecimento em um campo específico da ciência, receba uma formação mais condizente com as necessidades dos alunos e do ser professor. O professor do ensino superior precisa ter, também, o conhecimento científico do processo de ensino e aprendizagem.

Para concretizar esse processo de formação, algumas ações serão fundamentais: construir e implementar espaços de reflexão sobre diferentes estratégias e práticas pedagógicas diferenciadas e/ou inovadoras; instrumentalizar os docentes com recursos pedagógicos e tecnológicos para o aperfeiçoamento de sua prática; divulgar as diferentes estratégias/experiências de ensino-aprendizagem inovadoras utilizadas pelos docentes; fomentar a criação de grupos de pesquisa em educação e formação no ensino superior, de forma a aprofundar a visão dialética e interdisciplinar de ensino-aprendizagem, superando a dicotomia teoria e prática; estabelecer redes de intercâmbio com outros centros

1857 de estudos de inovação em docência superior no Brasil e no exterior; propor a  
1858 realização de ações de formação continuada de docentes, em consonância  
1859 com as necessidades e demandas identificadas; propiciar a articulação entre  
1860 os PPCs, os domínios curriculares da UFFS e os diferentes programas e proje-  
1861 tos dos cursos de licenciaturas.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL, CONAE 2010. Documento Final. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL, **Resolução Nº 02/2015, CNE**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 21 jan. 2016.

## Temática de aprofundamento 5 – Relação universidade, escola e comunidade regional

O presente texto propõe-se a refletir sobre as interações entre universidade, escola e comunidade regional no processo de formação dos docentes da educação básica das licenciaturas da UFFS, concebido no contexto da I Conferência das Licenciaturas. No seu desenvolvimento, dialoga com os limites, as potencialidades e os desafios lançados na etapa de avaliação da Conferência, com os princípios institucionais e com a literatura da área. Organiza as reflexões em torno de quatro princípios, que se articulam entre si no âmbito da exposição: a) o princípio dialógico: o inacabamento e a provisoriade dos sujeitos e dos conhecimentos; b) a práxis como princípio político-pedagógico: a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão na formação docente; c) a pesquisa como dimensão constitutiva da/na docência; d) o diálogo de saberes e o reconhecimento da coexistência de múltiplas experiências vividas.

O percurso trilhado e avaliado até o presente momento pelas licenciaturas da UFFS, nos mais diferentes *campi* desta Instituição, tem permitido evidenciar que múltiplas foram as experiências que expressam essa relação, desafiando permanentemente os professores e licenciandos a (re)pensar o papel da formação (inicial e continuada) e do trabalho docente na educação básica, ou ainda, da formação do professor pesquisador como intelectual (GIROUX, 1997) em atividade junto com a sua comunidade regional. Entre essas experiências, podemos destacar: os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS); o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); projetos de extensão universitária; o Programa de Educação Tutorial (PET); a pesquisa na/com a escola; e as atividades visando à formação continuada de professores.

No âmbito legal, as finalidades da educação superior estão definidas no Art. 43 da LDB 9.394/96 e os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foram lançados pela Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015, Art. 3º, §5º, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais. Nes-

ses documentos, encontramos os elementos constitutivos da formação de professores, que permeiam as reflexões do presente texto: a articulação entre teoria e prática; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o reconhecimento da escola de educação básica como espaço necessário à formação de professores e a articulação entre a formação inicial e continuada de professores.

No âmbito institucional, a UFFS, em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), define igualmente um conjunto de orientações que dialogam com os textos legais e lhes conferem contornos históricos e sociais mais específicos. Nascida num contexto de luta dos movimentos sociais e sindicais pelo direito de acesso e permanência ao ensino superior na Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul e seu entorno (COEPE, 2011), a UFFS adota como princípios, entre outros: 1. a integração orgânica das atividades de ensino, pesquisa e extensão; 2. o atendimento às diretrizes da Política Nacional de Formação do Magistério da Educação; 3. a valorização e a superação da matriz produtiva existente; 4. a constituição de uma universidade pública e popular; 5. o comprometimento com o avanço da arte e da ciência e com a melhoria da qualidade de vida para todos.

Assim, considerando o aporte teórico, jurídico e pedagógico destacado, e tendo presente os diálogos e as sínteses sobre as relações entre as licenciaturas e a educação básica constantes no “documento-base – etapa de avaliação” *multicampi*, elaborado no ano de 2015 no âmbito desta Conferência, procuramos, na sequência, refletir sobre os processos de interação entre a universidade, a escola e a comunidade regional envolvidos na formação de professores da educação básica, organizando-a a partir de princípios norteadores.

## **O princípio dialógico: o inacabamento e a provisoriedade dos sujeitos e dos conhecimentos**

A licenciatura tem um aporte epistemológico e metodológico alicerçado na escola e nos espaços sociais em que as universidades se situam. Isso porque

ela forma profissionais professores para atuar nesses espaços e porque o percurso formativo proposto aos estudantes inclui estágios, programas e projetos (PIBID, PET, programas de formação continuada de professores e demais projetos de extensão sob diversas perspectivas) que configuram processos relacionais, implicando em permanente abertura e (re)construção.

Trata-se, portanto, de um complexo dialógico, que faz com que a docência seja constituída por uma dimensão investigativa e o professor se configure como pesquisador, cuja natureza e especificidade precisam ser explicitados. Primeiramente, tal constituição exige uma maior aproximação entre as atividades e os sujeitos envolvidos nos processos formativos numa determinada licenciatura, entre os cursos de licenciatura oferecidos nos *campi*, entre os próprios campi, entre os programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão e as demandas da comunidade regional. Complementarmente, a compreensão da incompletude inerente a essas vinculações implica reconhecer a natureza social dos sujeitos e dos conhecimentos envolvidos nessas relações e na sua articulação numa perspectiva dialética e dialógica.

Como se evidencia, a escola e a universidade estão envolvidas em um mesmo movimento que caminha enlaçado ao tensionamento das noções acerca dos sujeitos e dos conhecimentos, e que se sustenta em uma natureza eminentemente social, portanto, entendida como resultante provisória de entendimentos, que permitem continuar propondo possibilidades de conviver. Isso porque reconhece que a realidade e o que dela se compreende é uma referência elaborada, portanto mutável (FREIRE, 2011; SAVATER, 2012). Os sujeitos são vozes que nascem social e culturalmente, ou seja, “a consciência individual é essencialmente consciência dialógica” (WERTSCH, 1993, p. 14), que está em permanente constituição de um “homem que está no mundo e com o mundo” (FREIRE, 2011, p. 37), assim, configurando o humano.

O reconhecimento desse princípio e o cumprimento do legado institucional definido no Projeto Pedagógico da UFFS impõe o rompimento com a lógica autoritária de legitimação do conhecimento, que permeia nosso processo histórico. Assim, não é admissível que, no contexto escolar e fora dele, os sujeitos se relacionem com o outro participante “de modo funcional, como um compra-



dor e um vendedor, ou como um superior ou um subordinado”, pautados em relações “alienadas entre os sujeitos como uma forma de vida e um modo de interação.” (BULAVKA; BUZGALIN, 2005, p. 6-7). Em contraposição a essa lógica, os conhecimentos a serem produzidos no contexto formativo da universidade e da escola, sobre si e acerca do mundo, precisam ser assumidos como proposições humanas, validadas coletiva e provisoriamente, entre sujeitos singulares de natureza social, histórico e cultural. Tal pressuposto implica em reconhecer que a validação dos argumentos não se dá com base no princípio da autoridade, “mas pela forma consensual em que se constroem e expressam, como resultado de um processo de elucidação discursiva à base dos melhores argumentos e o mais próximo possível das condições ideais de fala” (MARQUES, 1992b, p. 560).

Assim, os conhecimentos deixam de ser verdades peremptórias e passam a ser entendidos como proposições provisórias. Tais proposições passam a fazer sentido para os envolvidos, porque servem como elos aos questionamentos que lhes são constitutivos e que, com esses, vão constituindo o humano. A dialogicidade diz respeito à interação entre os sujeitos da universidade, da escola e dos lugares sociais envolvidos, bem como dos conhecimentos que nesse espaço-tempo são colocados em questão. Seu complemento é o reconhecimento do inacabamento e da provisoriedade dos resultados produzidos.

Ao assumirmos essas orientações, não nos cabe promover uma educação que envolva processos de “ensino-aprendizagem sob a forma de programação sistemática e minuciosa, orientada por objetivos precisos e quantificáveis, com metas escalonáveis e padrões de desempenho verificáveis” (MARQUES, 1993, p. 107). A diversidade e a complexidade dos saberes vinculados aos processos em questão impõem aportes multilaterais, multireferenciais e multiescalares, nos quais as diferenças produzem potências à emancipação dos grupos implicados e a rigorosidade é a do argumento pautado na razoabilidade da convivência entre humanos. Assim, a pesquisa que os tenha por base envolve, além da postura investigativa, o aprender a conviver com a incerteza associada à incompletude constante dos saberes produzidos e dos processos envolvidos na sua produção.

1983 A universidade, enquanto projeto de emancipação social e de construção  
1984 de uma convivência democrática que respeite a pluralidade de pensamento e  
1985 as diversidades culturais, que garanta espaços de participação dos diferentes  
1986 sujeitos sociais e que estabeleça dispositivos de combate às desigualdades so-  
1987 ciais e regionais, como definido em seu PPI, só pode cumprir o seu legado se  
1988 assumir esta postura dialógica e investigativa e essa condição de incerteza e  
1989 de inacabamento. Trata-se de um compromisso “que é sempre solidário, não  
1990 pode reduzir-se jamais a [...] ser um ato unilateral” (FREIRE, 2011, p. 23) da  
1991 universidade para a sociedade e/ou para a escola, como se meros atores fos-  
1992 sem, mas se configura como diálogo de autoria, por todos protagonizado.

1993 **A práxis como princípio político-pedagógico: a**  
1994 **indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão na**  
1995 **formação docente**

1996 A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão está presen-  
1997 te no conjunto das preocupações voltadas à formação acadêmica na UFFS,  
1998 que tem a pretensão de ser pública e popular. No documento da COEPE  
1999 (2011, p. 42), tal orientação consta entre os princípios fundamentais da forma-  
2000 ção universitária, através do qual se busca “construir um fazer acadêmico soci-  
2001 almente relevante”. O documento também reforça a contraposição “à operacio-  
2002 nalização e à massificação da Universidade, que resulta na degradação do En-  
2003 sino, na mercantilização da Pesquisa e na funcionalização da Extensão”.

2004 Compreender o propósito de promover “um fazer acadêmico socialmente  
2005 relevante” não pode ser deslocado de uma perspectiva de “popular” (PPI) que:  
2006 i) “não é o simplificado ou vulgarizado, mas o que traduz os desejos de liberda-  
2007 de e solidariedade como conquistas para a vida coletiva” (SCHLESENER,  
2008 2001, p. 46); ii) está ancorado em perspectivas pedagógicas críticas e radicais,  
2009 que potencializam a “libertação da memória”, como “recordação histórica que  
2010 sustenta a memória dos movimentos sociais *[nas escolas, nas comunidades*  
2011 *locais, nos sindicatos e nos mais diferentes coletivos que lutam por direitos]*  
2012 que não apenas resistem mas também transformam em seu próprio interesse

o que significa desenvolver comunidades em torno de um horizonte alternativo de possibilidades humanas” (GIROUX, 1997, *grifos nossos*); iii) compreende os professores e os estudantes como intelectuais transformadores, como força motriz em que “pensamento e atuação estão inextrincavelmente relacionados”, oferecendo contra-ideologias em relação, por exemplo, às “pedagogias instrumentais e administrativas que separam concepção de execução e ignoram a especificidade das experiências e formas subjetivas que moldam o comportamento dos estudantes e professores” (GIROUX, 1997, p. 136); iv) que tem a cooperação como uma importante estratégia de fortalecimento do trabalho e das lutas em prol dos processos de humanização.

Assim, tal comprometimento também não pode ser visto deslocado de uma compreensão de *práxis*, em que as dimensões da ação e da reflexão interagem de forma radicalmente solidária na busca pela transformação do mundo (FREIRE, 1987), capaz de despertar e potencializar nos sujeitos acadêmicos – professores e estudantes – a radicalidade necessária pela busca de um mundo mais humano, justo, solidário, ambientalmente sustentável, para além das mazelas globalizadas pela lógica do capital à maioria da população – uma metanóia (FREIRE, 1979). É desde essa perspectiva que podemos compreender, também, que a integração universidade-escola-comunidade regional pode constituir-se em instrumento das lutas cotidianas por um outro projeto de sociedade.

Dessa forma, compreende-se que a UFFS pode construir caminhos profícuos em direção à realização de sua vocação “popular” e “participativa”, que propicie a criatividade durante todas as etapas de formação que contribuam para o processo de reconstrução social e o bem-estar das maiorias desprotegidas da população, que seja capaz de potencializar reflexões e ações comprometidas com o bem comum e que, por meio de processos de pesquisa e extensão, contribuam para a formação de cidadãos capazes de emitir juízos fundamentados no conhecimento de suas realidades sociais e socioambientais.

Não por acaso, o documento da COEPE (2011) já apresenta como relevante a integração universidade-escola-comunidade regional como estratégia fundamental de consolidação da UFFS, sugerindo entre os temas e/ou eixos

prioritários para o trabalho: a formação continuada de professores; a história e a memória regional; energias renováveis, meio ambiente e sustentabilidade; agroecologia; saúde coletiva; segurança alimentar e nutricional; gestão das cidades, sustentabilidade e qualidade de vida; gestão das cidades, sustentabilidade e qualidade de vida; movimentos sociais, cidadania e emancipação, entre outros, reforçando.

### **A pesquisa como dimensão constitutiva da/na docência**

No âmbito da formação de professores, a pesquisa, historicamente, tem se concentrado no espaço-tempo da Universidade, pois ainda não é consenso entre os professores, gestores, estudantes e familiares de que na escola da educação básica se produz conhecimento, embora efetivamente isso aconteça. Ao reconhecê-lo, será preciso criar as condições para fortalecer e potencializar os processos ativos de produção de conhecimento no âmbito da formação docente e no âmbito das atividades curriculares desenvolvidas na Educação Básica. No campo teórico, tal perspectiva vem sendo categorizada como “educar pela pesquisa”. (DEMO, 1998; MALDANER, 2000; GALIAZZI, 2003; MORAES; RAMOS; GALIAZZI, 2004).

O educar pela pesquisa implica reconhecemos, primeiramente, de que não se ensina e não se aprende apenas conteúdos conceituais (específicos), pois, além desses, sempre estão envolvidos conhecimentos atitudinais, procedimentais, éticos, morais, religiosos, sociais, políticos, econômicos, linguagem, etc. Tal reconhecimento pressupõe trazer à consciência os determinantes contextuais, em suas múltiplas dimensões, e problematizá-los, dando início a um processo investigativo amplo, de natureza interdisciplinar e dialógico.

Complementarmente, implica em reconhecer que a linguagem é um artefato cultural central no processo de formação dos estudantes e dos professores envolvidos e imersos no universo da pesquisa, pois escrevemos, lemos, dialogamos, argumentamos, sintetizamos, inferimos, consideramos, dentre outras formas de expressão (música, teatro, cinema, literatura, fotografia, etc) em diversos momentos das nossas histórias de vida. É por meio da linguagem que

os sujeitos imbricados no processo de pesquisa partilham experiências vividas, conhecimentos e saberes num movimento de formação que procura integrar a escola e a universidade, procurando, assim, desconstruir qualquer tipo de hierarquia que ocorra nesse processo formativo.

A escrita, a leitura e a argumentação são aspectos que permeiam as interações dialógicas no processo de formação de professores pesquisadores. Tal princípio implica no rompimento da compreensão de que será preciso acumular muitas leituras densas para somente depois começar a escrever. No momento em que escrevemos, estamos exercitando o pensar, pois “o escrevente busca no escrever a superação de seus problemas, de suas dificuldades e crises, num esforço de transcender a si mesmo na afirmação do próprio estilo”. (MARQUES, 2001, p. 46).

A pesquisa na formação de professores também proporciona outros entendimentos acerca da interação entre professores e estudantes, ensinar e aprender, a dialogicidade na sala de aula, a escuta atenta ao Outro, a alteridade, a escolha por conteúdos, os instrumentos de avaliação, as metodologias de ensinar e de aprender, a inclusão de alunos com deficiências ou necessidades especiais, a inserção das TICs, dentre outras. Contribui, fundamentalmente, também no processo de construção da identidade profissional e da autonomia intelectual, ética, estética e política.

Para avançar na direção da pesquisa na formação dos professores, é preciso superar a autoconfiança que a universidade tem depositado historicamente em si mesma, onde a autonomia se configura como investigação autorreferenciada, aplicada aos pesquisadores em particular ou aos seus grupos, e avançar na direção do diálogo com a sociedade, da qual a instituição universidade é parte constituinte e em relação a qual ajuda a projetar o futuro, especialmente, ao definir os processos de formação que envolvem as novas gerações no âmbito da educação básica.

## 2104 **O diálogo de saberes e o reconhecimento da coexistência** 2105 **de múltiplas experiências vividas**

2106 O processo de formação de professores ocorre de diferentes maneiras,  
2107 sendo que as experiências vividas no espaço da escola e da universidade me-  
2108 recem ser reconhecidas, uma vez que todos os envolvidos (re)constroem co-  
2109 nhecimentos e saberes acerca da docência em seu percurso formativo. Por  
2110 isso, refletir sobre a formação de professores implica refletir sobre a epistemo-  
2111 logia da prática pedagógica, uma vez que a sala de aula é o lugar de produção  
2112 de conhecimentos.

2113 A integração entre a escola e a universidade, além de possibilitar a pre-  
2114 sentificação da pluralidade de experiências, também possibilita construir coleti-  
2115 vamente, uns com os outros novas perspectivas (VYGOTSKY, 2009). Isso, por-  
2116 que, no momento em que agregamos colegas de diferentes áreas do conheci-  
2117 mento, experiências vividas e saberes construídos, proporcionamos um espaço  
2118 de interação dialógica, que possibilita reconhecermos nossa constituição sócio-  
2119 histórico-cultural e (re)construir coletivamente nossas relações, sem que haja  
2120 imposição de hierarquias nesse processo de formação.

2121 No âmbito da formação docente, a valorização dos conhecimentos e sa-  
2122 beres docentes possibilita construirmos uma identidade docente. De acordo  
2123 com Nóvoa,

2124 Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, inte-  
2125 grar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É  
2126 na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a  
2127 profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o  
2128 exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamen-  
2129 to e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão  
2130 (2009, p. 30).

2131 De acordo com Pimenta (2009), a construção dessa identidade se dá “[...]”  
2132 a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significa-  
2133 dos sociais da profissão; da revisão das tradições.” A universidade e a escola,  
2134 colocados em interação no processo de construção da identidade docente, po-  
2135 tencializam o exercício da problematização, a manifestação da intencionalida-  
2136 de para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento

2137 de situações de ensino complexas, as tentativas mais inovadoras, dentre ou-  
2138 tros aspectos que nem sempre são registrados, sistematizados e teorizados no  
2139 intuito de publicizar essas experiências vividas num coletivo de professores  
2140 preocupados com o seu processo formativo.

2141 Ancorado nas diversas ações de integração entre a escola, a universida-  
2142 de e a comunidade, podemos mencionar os Estágios Curriculares Supervisio-  
2143 nados (ECS), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PI-  
2144 BID) e os projetos de pesquisa e extensão focados na escola proporcionam a  
2145 inserção dos licenciandos no contexto da educação básica, constituindo uma  
2146 relação de parceria com os professores que potencializa a construção da iden-  
2147 tidade docente.

2148 Nesses processos, além dos conteúdos específicos das áreas de forma-  
2149 ção, tais atividades formativas envolvem as dimensões do ensinar e do apren-  
2150 der, os processos avaliativos, a elaboração de propostas metodológicas inova-  
2151 doras, o conhecimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC),  
2152 os processos de inclusão de alunos com necessidades especiais e/ou com de-  
2153 ficiências, o uso e a avaliação do livro didático, a interação com a comunidade,  
2154 a (in)disciplina na sala de aula, a violência na escola, o consumo de drogas, os  
2155 processos de formação continuada dos professores, dentre outros. Na consti-  
2156 tuição dos professores pesquisadores, surge a necessidade de potencializar as  
2157 formas de apropriação e registro, tais como diários, portfólios, webfólios, narra-  
2158 tivas, gravação em vídeo e áudio, fotografia, etc. Tais estratégias metodológi-  
2159 cas intermedeiam o processo de análise das experiências vividas no processo  
2160 educativo. Essas formas de registro são, também, fundamentais para que os  
2161 professores reúnam condições para publicar as suas experiências. De acordo  
2162 com Nóvoa (2009, p. 39),

2163 Estamos no limiar de uma proposta com enormes consequências  
2164 para a formação de professores, que constrói uma teoria da pessoali-  
2165 dade no interior de uma teoria da profissionalidade. Assim sendo, é  
2166 importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros  
2167 anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos  
2168 que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias his-  
2169 tórias de vida pessoal e profissional.

2170 Essa interlocução entre a escola, a universidade e a comunidade tende a

ser promissora em termos de produção de sentidos a todos os envolvidos nos processos educativos, visto que aprendemos com a comunidade acerca do mundo do trabalho, das relações existentes entre a ciência, a tecnologia e a produção na sociedade contemporânea, as dimensões da ética e da política, as relações de poder existentes entre a escola, a universidade e a comunidade, o papel dos professores na transformação do lugar que estão inseridos, o papel da escola naquela comunidade, dentre outros.

## **Proposições vinculadas à temática:**

### *1. Sobre o Estágio Curricular:*

a) Compreensão do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como espaço-tempo de pesquisa acerca da prática docente; b) imersão dos licenciandos na escola da educação básica numa proposta de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como residência pedagógica, caracterizada pela interação com a escola desde o momento que ingressa na universidade; c) manutenção da carga-horária/créditos dos componentes curriculares de estágio como atividade de ensino dos professores-orientadores e ampliar o número de professores-orientadores de Estágio Curricular Supervisionado junto aos cursos de licenciatura, com condições materiais de trabalho, limitação do número de orientandos por professor para 15, transporte institucional para supervisão *in loco* nas escolas de educação básica, entre outros; d) formação continuada aos professores das licenciaturas na UFFS, potencializando a compreensão de que o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é parte estruturante da docência com a escola de educação básica e fortalecendo o vínculo entre a universidade, a escola e a comunidade.

### *2. Sobre o PIBID:*

a) Manutenção e fortalecimento do PIBID e seus pressupostos político-pedagógicos e metodológicos como uma das estratégias de fortalecimento da formação de professores na UFFS; b) realização de seminários, oficinas e/ou



grupos de trabalho visando fomentar o diálogo entre subprojetos do PIBID; c) sistematização das atividades do PIBID e aprofundar o estudo teórico para a produção de artigos científicos, materiais didáticos, experimento na área de educação/ou ensino; d) aproximação das coordenações de curso, colegiados, professores e outros estudantes de licenciatura em relação ao PIBID e suas interfaces; e) estabelecimento de critérios institucionais próprios de acesso a programas de pesquisa e extensão como o PIBID, o PET, o PNEM, o PIBIC, entre outros, priorizando a participação em coordenações e atividades, nas quais os professores e licenciandos assumam o compromisso e construam a identidade com a docência e sua interface; f) criação de estrutura institucional e local compatível com as demandas de programas como o PIBID, o PET, o PNEM, entre outros, com possibilidade de servidor, espaço físico, página web e contrapartida financeira.

### 3) Sobre Pesquisa:

a) Fomento da elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) mais articulados com a formação de professores, vinculados ou não com os Estágios Curriculares Supervisionados, concebendo o ECS como espaço-tempo de pesquisa; b) criação de grupos de estudos interdisciplinares institucionalizados com os colegas professores da Educação Básica, potencializando as possibilidades de se produzir conhecimentos nessa interação entre a escola e a universidade; c) potencialização da participação dos colegas professores da educação básica em atividades coletivas de ensino, pesquisa e extensão; d) ampliação e qualificação da participação de docentes em comitês de cultura e extensão em todos os campi; e) ampliação da participação da universidade em editais da Capes, como Parfor, Cobeduc, Novos Talentos, Life, entre outros.

### 4. Sobre a formação para a docência:

a) Promoção da compreensão da epistemologia da prática docente; b) organização de espaços e tempos de discussão, problematização e tomada de decisão acerca de conteúdos concernentes à docência tanto na escola da edu-

2229 cação básica quanto na Universidade; c) fortalecimento e ampliação do acervo  
2230 bibliográfico sobre educação e a formação de professores, respeitando as es-  
2231pecificidades dos cursos de licenciatura e suas respectivas áreas do conheci-  
2232mento e a diversidade temática; d) imersão nos diferentes tipos de linguagem  
2233no processo formativo dos professores (escrita, leitura, argumentação, oralida-  
2234de, dialogicidade, música, teatro, cinema, fotografia, artes, literatura, etc.) num  
2235movimento do educar pela pesquisa; e) publicação das produções decorrentes  
2236das pesquisas relacionadas às licenciaturas; f) incentivo à sistematização das  
2237experiências vividas no processo pedagógico em sala de aula por meio de ar-  
2238tefatos culturais, tais como diários, portfólios, webólios, narrativas, gravações,  
2239filmagens, etc.; g) construção de espaços pedagógicos integradores em todos  
2240os *campi* de discussão interdisciplinar e de ampliação e qualificação dos labo-  
2241ratórios de ensino na Universidade, garantindo a existência de materiais de  
2242apoio pedagógico e espaços permanentes para encontros presenciais; h) pre-  
2243visão nas matrizes curriculares das licenciaturas da aproximação do início ao  
2244fim do curso, dos quais assumam a escola e a comunidade regional como lo-  
2245cus de formação inicial e continuada de professores; i) estruturação e fortaleci-  
2246mento dos cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado)  
2247organizados especialmente aos profissionais da educação básica.

## REFERÊNCIAS

BULAVKA, Ludmila; BUZGALIN, Aleksander. Os próximos cem anos de Mikhail Bakhtin: a dialética do diálogo versus a metafísica do pós-modernismo. **Revista Novos Rumos**. Ano 20, n. 44, 2005 p. 4-14.

BERNARDO, Gustavo. **Educação pelo Argumento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2007. 271p.

COEPE. **Construindo agendas e definindo rumos**: I Conferência de Ensino, pesquisa e extensão da UFFS. Chapecó: UFFS, 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas (SP): Autores Associados, 1998. 129p.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: Compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. In: **XIV ENDIPE**, 2008,

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, 2008.

FIRME, Márcia Von Frühauf. **PORTFÓLIO COLETIVO: artefato do aprender a ser professor(a) em Roda de Formação em Rede 2011.** Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II.** Ed. Vozes, Rio de Janeiro, 2000.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela Pesquisa – ambiente de formação de professores de Ciências.** Ijuí: Unijuí, 2003. 288p.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

HEIDEGGER, Martin. **Já só um Deus nos pode ainda salvar.** Covilhã (Portugal): Lusosofia. net, 2009. Entrevista com Heidegger, em 23 de Setembro de 1966, conduzida por Rudolf Augstein. Tradução: Prof. Doutora Irene Borges Duarte.

MALDANER, Otávio Aloísio. **A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores.** Ijuí: 2000.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação.** Ijuí: UNIJUÍ, 1992a.

\_\_\_\_\_. Os paradigmas da educação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos,** Brasília, v. 73, p. 547-565, set.-dez. 1992b.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento e modernidade em reconstrução.** Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

\_\_\_\_\_. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan Güntzel; GALIAZZI, Maria do Carmo. A epistemologia do aprender no educar pela pesquisa em Ciências: alguns pressupostos teóricos. In: MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo (Orgs.). **Educação em Ciências: Produção de Currículos e Formação de Professores.** Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2004. p. 85-108.

NÓVOA, António. **Professores – Imagens do futuro presente.** Lisboa (Portugal): Educa, 2009. 66p.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVATER, Fernando. **O valor de Educar.** São Paulo: Planeta, 2012.

SCHLESENER, Anita H. **Hegemonia e cultura:** Gramsci. Curitiba: UFPR, 2001.

SOUZA, Moacir Langoni de. **Histórias de professores de Química em Rodas de formação em Rede:** Colcha de Retalhos Tecida em Partilhas (d)e Narrativas. Ijuí: Editora da Unijuí, 2011.

PEREIRA, Elisabete Monteiro Aguiar (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente** - Professor (a) - Pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. 496p.

WELLS, Gordon. **Indagación Dialógica:** Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós, 2001. 374p.

WERTSCH, James. **Voces de la mente:** um enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Visor, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario.

## Tabela de proposições

| Categoria                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Currículo</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>A) Princípios</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p><b>1. O currículo como prática social:</b></p> <p>É produto e processo do tempo histórico, envolvendo seus conflitos e contradições. É uma seleção de conhecimentos considerados fundamentais para constituir o percurso formativo de um perfil humano desejado. É uma escolha em meio a um universo amplo de possibilidades que integram o universo da experiência humana, onde se considera a cultura, as relações sociais, como espaço de produção de significados, subjetividades e/ou identidades sociais.</p> <p><b>2. O currículo crítico-dialógico:</b></p> <p>Como artefato simbólico de gênese social, está em movimento e em diálogo permanente com os processos sociais, seus padrões éticos, estéticos, de trabalho e produção. No âmbito da formação de professores para a educação básica da UFFS, a dialogicidade do currículo se efetiva na interação entre as áreas que integram a estrutura do currículo, no respeito à diversidade cultural e cognitiva, nas relações de ensino-aprendizagem, entre teoria e prática e com a comunidade regional, entre outras, que se instalam no tempo-espaço de um currículo de orientação crítica.</p> <p><b>3. O currículo inclusivo:</b></p> <p>Concebe o humano como capaz de aprender, de ser e de conviver em diferentes situações de ensino-aprendizagem. Abarca as dimensões epistemológicas, éticas e estéticas.</p> <p>Destaques (inclusão, supressão, alteração):</p> |
| <b>B) Diretrizes</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p><b>a) Geral:</b> a formação de professores para a educação básica constitui o eixo estruturante do currículo dos cursos de licenciatura</p> <p><b>b) Complementares:</b></p> <p>1. Ter a docência como centralidade no processo de formação de professores para a educação básica no âmbito da organização curricular das Licenciaturas da UFFS.</p> <p>2. Conceber a docência como profissão, uma atividade complexa em que interagem dialeticamente o ensinar e o aprender, envolvendo os saberes: a) da área de conhecimento; b) pedagógicos; c) didáticos; d) sobre os sujeitos da aprendizagem; e) vincu-</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

lados à experiência do sujeito professor.

3. Promover relações sociais inclusivas no âmbito da formação de professores da Educação Básica.

4. Reconhecer a especificidade das áreas do conhecimento na sua relação com a prática social mais ampla e identificar suas contribuições para os processos formativos da educação básica.

5. Promover a integração entre os aspectos gerais da formação docente e seu desenvolvimento nas áreas específicas.

6. Afirmar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tendo o ensino como ponto de partida, com o objetivo de torná-lo investigativo e crítico-reflexivo.

7. Ter a relação teoria e prática, compreendida como práxis, como elemento articulador de todo o processo formativo no âmbito da formação de professores para a educação básica.

8. Priorizar processos interdisciplinares que visem o diálogo entre os domínios curriculares e as áreas que os integram.

9. Assumir a escola da educação básica como locus privilegiado das atividades de investigação e de experimentação da docência.

10. Dialogar com a comunidade regional, especialmente com os espaços de prática profissional dos estudantes das licenciaturas.

11. Promover permanentemente o intercâmbio cultural e o convívio solidário da diversidade humana.

12. Reconhecer as formas históricas de produção e reprodução das desigualdades e sua presença nas relações sociais e na cultura e comprometer-se com a superação das condições históricas que as reproduzem.

13. Integrar as dimensões da ciência, da ética e da estética nos processos de formação de professores, reconhecendo a diversidade social e cognitiva e suas implicações no ensinar e no aprender.

[Destaques \(inclusão, supressão, alteração\):](#)

### **C) Políticas**

1. Definir o perfil de formação dos cursos de licenciatura da UFFS, vinculado à formação de professores da educação básica.

2. Qualificar o Domínio Conexo das Licenciaturas e organizá-lo em forma de núcleos de formação:

- a) Núcleo dos Fundamentos da Educação;
  - b) Núcleo das Metodologias de Ensino;
  - c) Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação;
  - d) Núcleo de Estágios.
3. Constituir núcleos de conhecimentos específicos dos cursos de licenciatura, tendo por base os princípios curriculares das licenciaturas (definidos por esta Conferência) e as diretrizes nacionais para a formação dos professores da educação básica.
  4. Organizar a oferta contínua de programas de Pesquisa e Extensão no âmbito dos cursos de licenciatura, envolvendo parte da carga horária regular dos cursos, a ser incorporada nos respectivos PPCs.
  5. Definir uma matriz curricular que envolva ações universidade-escola ao longo de todo o processo formativo.
  6. Redimensionar a oferta de componentes optativos no âmbito dos PPCs, de forma que parte significativa destes sejam compartilhados entre o conjunto dos cursos de licenciatura e entre áreas afins.
  7. Revisar a política de ACCs, colocando-os em sintonia com o perfil de formação das Licenciaturas proposto pela Conferência.
  8. Definir uma política mais integrada de organização de eventos, viagens de estudo, grupos de estudo, que articule os processos formativos envolvidos nos cursos de licenciatura.
  9. Identificar temas e categorias interdisciplinares envolvendo grandes áreas (linguagens, as ciências naturais, as ciências humanas, etc.) e organizar novos eixos de conexão.
  10. Definir temas e problemas de pesquisa a partir do contexto escolar e do currículo da educação básica, a serem investigados e ressignificados no âmbito das licenciaturas.
  11. Integrar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das atividades das licenciaturas realizadas no espaço escolar (programas e projetos, estágios, gestão, TCCs, entre outros).
  12. Conceber um programa integrado de bolsas vinculadas aos processos formativos das licenciaturas.
  13. Aplicar os princípios da inclusão, da cooperação e da democracia ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão.
  14. Qualificar os processos de autoavaliação dos cursos.
  15. Reduzir as taxas de evasão, reprovação e retenção.

**Destaques (inclusão, supressão, alteração):**

**D) Propostas de encaminhamento:**

(Lançar as propostas de encaminhamento para as políticas indicadas)



| Categoria                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>2. Conhecimento</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>A) Princípios</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p><b>1. O conhecimento como produto histórico:</b> entendido como construto histórico, um evento social, feito por seres humanos, cuja apropriação torna possível o desenvolvimento do gênero humano em cada indivíduo e a transformação dos processos sociais por meio da ação qualificada desses.</p> <p><b>2. O conhecimento como práxis social:</b></p> <p>Entendido como atividade integrante da prática social mais ampla, em que determinados aspectos ou dimensões da realidade são analisados e (re)significados a partir da cultura mais ampla ou de recortes desta, cujo resultado retroage sobre essa mesma cultura e a dinamiza.</p> <p><b>3. O conhecimento como totalidade da experiência humana:</b></p> <p>Engloba o conjunto das experiências e dimensões da cultura, sem hierarquias pré-definidas. O que define este ou aquele conhecimento como importante para um currículo, é o tanto que ele atende ao princípio que motiva um tal currículo. É o tanto que ele aproxima a utopia da realidade em construção. E é o tanto que ele é importante para a apreensão, a análise, a crítica, a proposição, a construção de novos conhecimentos num determinado projeto formativo, no caso, da formação docente.</p> <p>Destaques (inclusão, supressão, alteração):</p> |
| <b>B) Diretrizes</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p><b>a) Geral:</b></p> <p>Contextualização do conhecimento, histórica e epistemologicamente, concebendo-o como amalgama em que se agregam ciência, arte e estética, elementos do trabalho como valor ontológico.</p> <p><b>b) Complementares:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Reconhecer o conhecimento como construto humano, sócio-histórico, em movimento dialético, constituído e constituinte do gênero humano, fator de desenvolvimento humano e de transformação social.</li><li>2. Adotar a realidade (prática social – práxis) como critério de verdade nos processos de validação e de produção de conhecimentos.</li><li>3. Ter a indissociabilidade entre teoria e prática como princípio de organização didática e pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem e como eixo articulador do</li></ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

currículo como um todo.

4. Atuar na perspectiva da democracia cognitiva como política inclusiva de acesso e permanência (todos e todas podem e tem o direito de aprender).

5. Estabelecer relações entre o processo de produção do conhecimento no âmbito da prática social e no âmbito escolar.

[Destaques \(inclusão, supressão, alteração\):](#)

### **C) Políticas**

1. Promover uma transmissão/apropriação ativa dos conhecimentos nos processos de ensino-aprendizagem através da contextualização e da problematização histórica e epistemológica.

2. Articular as especificidades da produção do conhecimento das diferentes áreas com a formação para a docência.

3. Adotar a escola, o currículo escolar e seus processos como objeto central de estudo, pesquisa e produção de conhecimento no âmbito da formação de professores dos cursos de licenciatura.

4. Investigar problemáticas de formação emergentes da escola, tais como reprovação, repetência, evasão, de modo a operar com dados mais claros, tanto em termos quantitativos, quanto qualitativos;

5. Definir estratégias curriculares e políticas para o fortalecimento da interdisciplinaridade e da cooperação no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

6. Definir a relação entre estágio e pesquisa (TCC) no âmbito das licenciaturas.

7. Fortalecer o debate acerca da produção do conhecimento no âmbito das licenciaturas.

8. Clarificar a concepção de professor-pesquisador.

[Destaques \(inclusão, supressão, alteração\):](#)

### **D) Propostas de encaminhamento:**

[\(Lançar as propostas de encaminhamento para as políticas indicadas\)](#)

| Categoria                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>3. Organização pedagógica</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>A) Princípios</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>1. Formação na perspectiva do humano integral (geral e específica):</b><br><br>Organizada com base na triangulação dos domínios formativos (comum, conexo e específico), constitui-se numa ferramenta político-pedagógica estratégica, voltada para a superação de processos fragmentadores da produção de conhecimento e comprometida com a formação de perfis humanos capazes de pensar e atuar criticamente na sociedade como sujeitos criativos, propositivos e conscientes das razões de ser de sua prática profissional, pessoal e social, em termos técnicos, éticos e estéticos.                                                   |
| <b>2. Dialogicidade pedagógica:</b><br><br>Concebe o processo de ensino-aprendizagem como espaço-tempo dinâmico e dialógico, em que são priorizadas estratégias de ensino ou metodologias dialógicas que tragam o objeto principal de uma dada área para ser indagado, compreendido, problematizado, em face de sua relação com o objeto e com a prática social dos sujeitos, de sorte que medeie a construção do perfil humano desejado.                                                                                                                                                                                                     |
| <a href="#">Destaques (inclusão, supressão, alteração):</a>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>B) Diretrizes</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>a) geral:</b> atuação pedagógica para a superação da matriz produtiva, propondo e desenvolvendo um percurso (currículo) de vivências (cognitivas, procedimentais, atitudinais) que corroborem para o desenvolvimento de um perfil profissional capaz de compreender criticamente as relações nas quais se insere, de propor e intervir por meio de sua atuação profissional, que é também política.                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>b) Complementares:</b><br><br>1) Promover uma formação integral através de forte formação teórico-prática orientada para o domínio da ciência, da arte e da estética como elementos chaves de constituição da identidade profissional.<br><br>2. Problematicar o modelo meritocrático, de natureza excludente, aplicado à educação.<br><br>3. Observar a diversidade cultural, cognitiva e a complexa teia de relações que envolvem a constituição do humano como elementos constitutivos da organização curricular.<br><br>4. Atuar no sentido da práxis pedagógica concebida como prática social, prática refletida, prática consciente. |

5. Adotar a formação de professores como base de organização curricular e pedagógica das licenciaturas.

6. Fortalecer a cooperação e a interdisciplinaridade nos processos formativos das licenciaturas.

[Destaques \(inclusão, supressão, alteração\):](#)

### **C Políticas**

1. Ter a inclusão de todos e todas como princípio fundamental de organização curricular, observando a diversidade cultural, social, cognitiva como elementos constitutivos do humano, indissociáveis no processo pedagógico.

2. Conceber a organização curricular como percurso alicerçado em saberes que fo-mentem a formação de um perfil humano crítico, criativo, propositivo tanto quanto so-lidário e sensível às causas sociais unificadas pela construção de uma sociedade so-cialmente justa, democrática e inclusiva.

3. Inserir o debate sobre a organização do trabalho escolar no currículo das licencia-turas.

4. Planejar o processo de ensino-aprendizagem de acordo com os princípios que re-gem a política pedagógica institucional e a política de formação de professores da UFFS, tomando como referência a formação com foco na docência e os saberes ne-cessários ao exercício da profissão de professor.

5. Articular ensino, pesquisa, extensão e cultura e as relações entre teoria e prática ao longo do percurso formativo.

6. Conceber a avaliação do processo de ensino-aprendizagem de acordo com a pers-pectiva metodológica adotada, tendo em vista ser de caráter formativo e dialógico.

7. Avaliar o processo pedagógico como um todo através de atividades coletivas que considerem os princípios fundamentais da política de formação de professores e o projeto político pedagógico da formação e professores da área.

8. Reorganizar os estágios e práticas de ensino junto à escola, a partir de uma pro-posta comum das licenciaturas;

9. Realizar de estudos relacionados ao público-alvo da universidade.

10. Realizar eventos integradores das licenciaturas.

[Destaques \(inclusão, supressão, alteração\):](#)

### **D) Propostas de encaminhamento:**

[\(Lançar as propostas de encaminhamento para as políticas indicadas\)](#)

| Categoria                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>4. Gestão política e pedagógica</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>A) Princípios</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p><b>1. Gestão democrática:</b></p> <p>Compreende a gestão colegiada e compartilhada dos cursos de licenciaturas, que envolve participação dos docentes, técnicos, discente e da comunidade regional, no Colegiado de Curso e na Unidade Acadêmica.</p> <p><b>2. Planejamento participativo e integrado:</b></p> <p>Processo dialógico de planejamento que envolve todos os sujeitos do processo para viabilizar a elaboração e a execução da política de formação de professores das licenciaturas, no âmbito do Curso, das Unidades Acadêmicas e da UFFS.</p> <p><a href="#">Destaques (inclusão, supressão, alteração):</a></p>                                                                                                                                      |
| <b>B) Diretrizes</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p>1. Construir unidades acadêmicas que integrem as licenciaturas no âmbito da gestão, do ensino, da pesquisa e da extensão nos respectivos campi.</p> <p>2. Articular institucionalmente os processos de formação de professores dos cursos de licenciaturas ofertados nos diferentes campi.</p> <p>3. Avaliar e atualizar as políticas e ações vinculadas à formação de professores desenvolvidas pelos cursos de licenciaturas da UFFS.</p> <p>4. Definir o perfil docente das licenciaturas e estratégias de formação permanente.</p> <p>5. Qualificar os processos de gestão acadêmica.</p> <p>6. Aprofundar a temática da gestão pedagógica e escolar no âmbito dos cursos de licenciatura.</p> <p><a href="#">Destaques (inclusão, supressão, alteração):</a></p> |
| <b>C) Políticas</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

1. Constituir a Unidade Acadêmica das Licenciaturas.
2. Construir metodologia e instrumentos para a autoavaliação dos cursos de licenciatura e o seu desdobramento no planejamento.
3. Instituir o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educação Básica.
4. Definir uma política de contratação docente.
5. Construir um programa de Formação Permanente dos docentes dos cursos de Licenciatura da UFFS envolvendo questões didático-pedagógicas, epistemológicas e de gestão acadêmica.
6. Fortalecer a cultura da cooperação e do planejamento coletivo das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Licenciaturas.
7. Fortalecer o papel pedagógico dos colegiados e NDEs dos cursos de licenciatura.
8. Fortalecer o NAP e convertê-lo em instância agregadora das políticas voltadas para a inclusão e permanência.
9. Promover uma maior articulação entre os processos de gestão institucional no âmbito das Pró-Reitorias fim e entre PROGRAD e PROAE.
10. Organizar um Curso de Especialização “Lato Sensu” em docência na Educação Superior como estratégia de qualificação dos processos pedagógicos.
11. Instituir e estruturar o Fórum das Licenciaturas da UFFS.
12. Institucionalizar a Conferência das Licenciaturas.
13. Desenvolver uma política de relacionamento com os egressos.
14. Definir Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* vinculados às licenciaturas dos *campi*.
15. Dar centralidade à docência nos programas de mestrado e doutorado, envolvendo estágios docentes, monitorias, residências e estudos da docência via pesquisa.

Destaques (inclusão, supressão, alteração):

#### **D) Propostas de encaminhamento:**

(Lançar as propostas de encaminhamento para as políticas indicadas)