



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

DOCUMENTO-BASE

Organização



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 Seganfredo

Cerro Largo – Sueli Maria Florczak Almeida

Realeza – Ronaldo Aurélio Gimenez Garcia

Erechim – Cherlei Marcia Coan

Chapecó – Marisol Viera 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 Seganfredo

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: Neditso 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 Gúllich

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 Seganfredo
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

ERECIM

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

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

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

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

13 III – Debater e propor subsídios para a organização pedagógica dos cur-
14 sos de licenciatura nos processos de criação e de reformulação de seus Proje-
15 tos Pedagógicos de Curso (PPCs).

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

20 V – Consolidar a Conferência como instância consultiva-propositiva, de
21 articulação, organização e acompanhamento da Política Institucional de For-
22 mação Inicial e Continuada de Professores.

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

26 VII – Criar o Fórum das Licenciaturas.

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

43 Quanto ao seu desenvolvimento, para o primeiro momento, foram defini-
44 dos eixos temáticos e criados grupos de trabalho, que contaram com a partici-
45 pação de integrantes da comunidade acadêmica (docentes, estudantes e
46 TAEs) e de membros da comunidade regional (docentes da educação básica,
47 egressos da UFFS, entidades comunitárias) em alguns grupos de trabalho. Os
48 eixos definidos para este momento foram:

49 a) Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) das Licenciaturas: consistên-
50 cia, fragilidades, inovação pedagógica, perfil do egresso;

51 b) Política de ingresso/permanência, evasão e retenção: avanços e fragili-
52 dades;

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

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

57 e) A relação das licenciaturas com a educação básica e com a comunida-
58 de regional: estágios, extensão, formação continuada, pesquisa, PIBID, entre
59 outros.

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

65 **1 Destaques das etapas iniciais da Conferência**

66 O documento-síntese das etapas iniciais da Conferência apontou potenci-
67 alidades, limites e desafios em cada um dos eixos temáticos, fez proposições
68 de encaminhamento e lançou temas de aprofundamento. Considerando que o
69 objetivo central da Conferência é a produção de diretrizes para orientar a ela-
70 boração da política das Licenciaturas da UFFS, reunimos, na sequência, as
71 contribuições que gravitam em torno dessa finalidade, focando a análise nos li-
72 mites, desafios e nas proposições registradas no documento final, bem como
73 nas temáticas de aprofundamento indicadas pelos respectivos grupos de traba-
74 lho.

75 A) EIXO TEMÁTICO 1: PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS (PPCs) DAS 76 LICENCIATURAS: CONSISTÊNCIA, FRAGILIDADES, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, 77 PERFIL DO EGRESSO

78 Ao analisar os Projetos Pedagógicos, a comissão de sistematização dos
79 trabalhos organizou as reflexões dos grupos em torno das seguintes categorias
80 de análise: i.) o currículo e a formação de professores; ii.) a natureza da docên-
81 cia; iii.) a articulação entre teoria e prática; iv.) a interdisciplinaridade; v.) a legis-
82 lação e as políticas pertinentes ao campo da formação de professores; vi.) a
83 gestão e estrutura dos processos político-pedagógicos; vii.) a formação dos for-
84 madores de professores; viii) a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (li-
85 nha 68-72).

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

88 rência, merecem destaque: a) a desarticulação entre os PPCs dos cursos de Li-
89 cenciatura e os princípios institucionais declarados no PDI, PPI, I COEPE (linha
90 150 e ss.); b) a desarticulação entre os diferentes cursos de Licenciatura, pois os
91 PPCs são pensados de forma individualizada, sem uma definição conjunta acer-
92 ca do perfil de professor que a UFFS deseja formar e sem vinculação clara com
93 o projeto institucional (linha 168 e ss.), de forma que se aproximam das caracte-
94 rísticas dos bacharelados (linha 187 e ss.); c) a docência não vem assumindo
95 centralidade nos processos formativos das Licenciaturas e não há clareza so-
96 bre os saberes necessários ao seu exercício, que envolvem, entre outros, a ar-
97 ticulação entre teoria e prática e entre ensino, pesquisa e extensão (linha 176
98 ss.); d) a organização, a oferta e o desenvolvimento dos processos formativos
99 ocorrem no formato disciplinar (linha 195 ss.), embora o currículo institucional se
100 estruture sob o princípio da interdisciplinaridade através dos Domínios Comum,
101 Conexo e Específico; e) o diálogo com as redes de ensino ainda é bastante tími-
102 do, e a escola raras vezes vem sendo constituída em objeto de estudos e pes-
103 quisas no âmbito dos cursos de Licenciatura da UFFS (linha 208 e ss.).

104 Diante dessas limitações, elenca-se um conjunto de proposições, dentre
105 as quais se destacam: a) a necessidade de construir uma proposta político-
106 pedagógica institucional para as licenciaturas que atenda e articule as dimen-
107 sões elencadas anteriormente (linha 213 e ss.); b) a construção, em cada
108 *Campus*, de um Centro de Educação como Unidade Acadêmica encarregada
109 da execução da política institucional de formação de professores (linha 232 e
110 ss.); c) a busca de integração dos tempos e espaços de formação e a otimiz-
111 ação dos processos de gestão vinculados à organização de grupos de estudo,
112 iniciação à pesquisa, monitorias, oferta de componentes optativos, ACCs, etc.
113 (linha 264 e ss.); d) a reorganização dos estágios e práticas de ensino junto à
114 escola, a partir de uma proposta comum das licenciaturas (linha 254 e ss.); e)
115 o compartilhamento de princípios formativos vinculados às questões socioam-
116 bientais, étnico-raciais, de gênero, de inclusão e interculturais (linha 222 e ss.);
117 f) a investigação de problemáticas de formação, tais como reprovação, repe-
118 tência, evasão, de modo a operar com dados mais claros, tanto em termos
119 quantitativos, quanto qualitativos (linha 268 ss.); g) a institucionalização do Fó-
120 rum 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-

149 jeto formativo da UFFS e do público-alvo das licenciaturas (linha 404 e ss.); c)
150 os currículos não estão focados na formação docente, e alguns componentes
151 curriculares possuem pré-requisitos muito rígidos que inviabilizam a continua-
152 de do curso caso ocorra uma reprovação em CCR básico (linha 408 e ss.); d)
153 as condições de infraestrutura e o acervo das bibliotecas ainda são limitados e
154 insuficientes (linha 412 e ss.); e) não há mecanismos para enfrentar o proble-
155 ma da retenção (linha 415 e ss.); f) há dificuldades em conciliar a vida de tra-
156 balhador com a vida de acadêmico (disposição física e intelectual e falta de
157 tempo para estudar), e o conflito de culturas, entre aquela que o acadêmico co-
158 nhece da sua cidade de origem e aquela onde está inserido, precisa ser avalia-
159 do (linha 424 e ss.); g) a desvalorização da profissão de professor em todos os
160 aspectos (social, econômico e cultural) serve de estímulo à desistência de cur-
161 sar as licenciaturas (linha 430 e ss.).

162 Em termos de encaminhamentos, foi lançado um conjunto de proposi-
163 ções, das quais se destacam: a) a necessidade de um trabalho mais articulado
164 entre Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), Coordenação Acadêmica, Colegia-
165 dos dos cursos, Setor de Assuntos Estudantis, DCE e Fórum dos coordenado-
166 res, envolvendo toda a comunidade acadêmica (linha 447 e ss.); b) a revisão
167 dos critérios de retirada de auxílio do aluno que possui reprovação (linha 462);
168 c) a divulgação sistemática e efetiva do perfil do egresso de cada curso, indi-
169 cando as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e habilitando o fu-
170 turo universitário a fazer uma avaliação mais realista de seus desejos e/ou po-
171 tencialidades antes do ingresso em um curso de nível superior (linha 463 e
172 ss.); d) a necessidade de romper com uma visão simplista da rotina acadêmi-
173 ca, através de propostas de trabalho qualificadas que permitam que os acadê-
174 micos usufruam as oportunidades oferecidas pela Instituição (linha 469 e ss.);
175 e) a construção de uma política de grupos de estudos entre discentes (linha
176 478 e ss.); f) a necessidade de investigar e analisar dados de tendência de de-
177 sistência e reprovação nas fases iniciais dos cursos; g) identificação das dificul-
178 dades básicas de aprendizagem como alternativa de superação dos desafios
179 acadêmicos vinculados ao desenvolvimento das monografias, trabalhos de
180 conclusão de curso (TCCs) e estágios, que são motivadores do processo de
181 evasão (linha 489 e ss.); h) a necessidade de aperfeiçoar o processo seletivo,

182 visando aproximar os conhecimentos do aluno com o perfil ideal do ingressan-
183 te requerido pelo curso, em concordância com os Projetos Pedagógicos dos
184 Cursos, minimizando o número de alunos sem identificação com o curso (linha
185 494 e ss.); h) a reavaliação do campo de atuação do Núcleo de Apoio Pedagó-
186 gico (NAP), que se propõe a dar suporte aos docentes, tem atingido o objetivo
187 de refletir com os professores, de maneira individual e coletiva, sobre metodolo-
188 gias de ensino, dificuldades acadêmicas, números de evasão e retenção e seus
189 motivos, assim como a proposição de ações para sua prevenção e superação,
190 principalmente nos casos das disciplinas com maior índice de trancamento, de-
191 sistência e retenção. (linha 512 e ss.); i) a oportunidade de momentos de forma-
192 ção que mobilizem os professores para rever sua postura de ensino, adap-
193 tando-a diante das necessidades específicas do público-alvo que a UFFS op-
194 tou para garantir acesso (linha 518 e ss.); j) a discussão e avaliação da viabili-
195 dade e implementação de alternativas – monitorias, tutorias, programas de ni-
196 velamento, etc. (linha 521 e ss.).

197 TEMÁTICAS DE APROFUNDAMENTO APONTADAS PELO EIXO:

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

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

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

211 Quanto aos limites e desafios, foram identificados os seguintes aspectos,
212 dentre outros: a) o reconhecimento de que a UFFS não tem construído uma po-
213 lítica para a contratação docente vinculada ao perfil de formação constante nos
214 princípios institucionais e nos PPCs das licenciaturas, sendo comum a seleção
215 dos candidatos através de bancas de pesquisadores especialistas na respectiva
216 área de conhecimento (linha 691 e ss.); b) o registro de que o quadro docente
217 das licenciaturas na UFFS responde, em geral, ao formato 3+1 (formação espe-
218 cífica + formação pedagógica definida pela legislação pré-LDB), sendo a forma-
219 ção para o exercício da docência na educação básica confiada a um grupo pe-
220 queno de docentes, em geral 2 ou 3, com formação no ensino, sem conexões
221 claras com o Domínio Conexo das licenciaturas (linha 740 e ss.); c) a identifica-
222 ção das produções e publicações fortemente voltadas para as áreas específicas
223 de formação dos docentes (linha 732 e ss.), nas quais a escola raramente figura
224 como objeto de investigação (linha 738 e ss.); d) a indissociabilidade entre ensi-
225 no, pesquisa e extensão está focada nas ações individuais do docente, especi-
226 almente em seus projetos de pesquisa, devido à falta de políticas integradoras
227 e de programas mais contínuos que articulem, no âmbito dos projetos dos cur-
228 sos, o ensino, a pesquisa e a extensão (linha 728 ss).

229 Para superar essas limitações, foram lançadas, entre outras proposições,
230 as que seguem: a) construir uma política institucional para a contratação do-
231 cente que fortaleça a seleção de professores qualificados para atuar nas licen-
232 ciaturas (linha 758 e ss.); b) promover a participação do conjunto dos docentes
233 das licenciaturas em programas de ensino, pesquisa e extensão vinculados à
234 formação continuada dos professores das escolas da educação básica (linha
235 766 e ss.); c) fortalecer o diálogo entre graduação e pós-graduação *stricto sen-*
236 *su* (linha 762 e ss.) de forma que esta assuma as dimensões do currículo insti-
237 tucional e as preocupações com a formação docente para o âmbito da pós-gra-
238 duação (linha 777 e ss.); d) construir uma política institucional que integre mais
239 fortemente as atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito dos PPCs
240 (linha 770 e ss.); e) construir um centro de formação de professores (de gradu-
241 ação e pós-graduação) em cada *campus*, tendo por base as áreas nucleares já
242 existentes nos *campi* (linha 781 e ss.); f) construir políticas de formação conti-

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

246 TEMAS DE APROFUNDAMENTO APONTADAS PELO EIXO:

247 1. Construção de política institucional para a contratação e inserção do-
248 cente.

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

251 3. Compreender a identidade e funcionalidade do Domínio Comum e Co-
252 nexo das licenciaturas.

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

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

256 6. Formação continuada e progressão na carreira docente.

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

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

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

271 ficuldade que os cursos têm de perceber a Pesquisa e a Extensão como parte
272 do currículo, do percurso formativo, e de integrá-las no processo de planeja-
273 mento e de ações do curso (linha 957 e ss.); d) a observação, em muitos cur-
274 sos, de altos índices de evasão e retenção, os quais vêm se naturalizando,
275 sendo poucas as iniciativas desenvolvidas pelos colegiados e NDEs com vistas
276 à reversão desse quadro (linha 953 e ss.); e) a falta de sintonia com o compro-
277 misso institucional da formação de professores para a docência na educação
278 básica, na maioria dos cursos, na composição do quadro docente, especial-
279 mente quando da definição do perfil do profissional para contratação dos pro-
280 fessores, (linha 977 e ss); f) a política de contratação resultou numa certa cul-
281 tura bacharelesca, que se reproduz no âmbito dos projetos de iniciação científi-
282 ca e dos TCCs, e que faz com que os colegiados e NDEs encontrem grande di-
283 ficuldade em refletir e discutir os problemas didático-pedagógicos vinculados
284 ao exercício da docência na educação superior, como o planejamento, a avali-
285 ação, a aprendizagem, a reprovação e a evasão, a educação inclusiva, entre
286 outros (linha 983 e ss.); g) uma grande rotatividade docente e no exercício das
287 funções de coordenação de curso, assim como pouco preparo para o exercício
288 desses cargos (linha 1.015 e ss.); h) pouca adesão dos professores às tarefas
289 coletivas, pois muitos só se ocupam com seus projetos individuais, fator que
290 resulta na concentração de atividades formativas da docência em torno de um
291 grupo reduzido de professores (linha 1032 e ss.); i) a sinalização de que muitas
292 ações das pró-reitorias são desarticuladas, o que ocasiona a sobreposição de
293 ações e planejamentos (linha 1046 e ss.).

294 Em busca da superação dessas limitações, foi feito um conjunto de apon-
295 tamentos, dentre os quais destacamos: a) repensar e fortalecer o Domínio Co-
296 nexa, tornando-o um espaço de reflexão/formação da docência na UFFS (linha
297 955 e ss.); b) garantir que a coordenação dos cursos exerça sua função peda-
298 gógica e trabalhe para que esta seja mais articulada com as demais licenciatu-
299 ras (linha 1049 e ss.); c) organizar momentos de planejamento coletivo, semi-
300 nários, mesas redondas, em que os docentes das áreas possam refletir sobre
301 o currículo, as práticas e ações pedagógicas, as relações entre os conteúdos,
302 e fazer avaliação geral do curso envolvendo questões acadêmicas e pedagógi-
303 cas do curso (linha 1052 e ss.); d) planejar mais integradamente a oferta de

304 componentes curriculares e a construção dos horários no âmbito das licencia-
305 turas (linha 1061 e ss.); e) diagnosticar os processos de evasão e retenção e
306 promover ações mais efetivas no âmbito dos colegiados para sua superação
307 (linha 1063 e ss.); f) fortalecer a integração no planejamento e desenvolvimen-
308 to de ações, projetos e políticas no âmbito das Pró-Reitorias e dos Colegiados
309 de curso (linha 1058 e ss.).

310 TEMAS DE APROFUNDAMENTO APONTADOS PELO EIXO:

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

313 2. Gestão pedagógica e administrativa dos cursos: papel do NDE, Colegi-
314 ado e coordenadores dos cursos.

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

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

319 5. Atuação dos Colegiados.

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

323 De acordo com o texto sistematizado pela comissão, os trabalhos vincula-
324 dos a esse eixo temático tiveram como foco a problematização: a) dos proces-
325 sos de ensinar e de aprender; b) dos processos avaliativos; c) da organização
326 das atividades de ensino, pesquisa e extensão; d) da integração entre escola,
327 universidade e comunidade; e) da formação inicial e continuada dos profes-
328 sores, entre outros (linha 1088 e ss.).

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

333 caminhamentos metodológicos no seu lócus 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

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

377 TEMÁTICAS DE APROFUNDAMENTO APONTADAS PELO EIXO:

378 1. Estágio: concepção de estágio como atividade de ensino integrado à
379 pesquisa e extensão;

380 2. Ensino e pesquisa: dimensão do ensino como formação do professor
381 pesquisador.

382 3. Formação continuada: docentes da Universidade e das redes de edu-
383 cação básica.

384 4. Articulação políticas/programas/projetos.

385 5. Relação com a escola e a comunidade regional: articulação ensino-
386 pesquisa-extensão.

387 6. Diálogo contexto regional e a dimensão científico-acadêmica.

388 **2 O documento-base**

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

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

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

412 2.1 DOS PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES INSTITUCIONAIS

413 É do conhecimento dos participantes da Conferência (ou, pelo menos, de
414 grande parte deles) que a UFFS é fruto de um esforço histórico coletivo e regi-
415 onal, capitaneado pelos movimentos sociais localizados ao longo da Grande
416 Fronteira do Mercosul, que apostaram na universidade como perspectiva de
417 democratização do acesso e da produção do conhecimento. Sua criação, con-
418 tudo, não é um fato isolado, pois integra uma política de interiorização do ensi-
419 no superior público federal e de ampliação da oferta de vagas, desenvolvida a
420 partir do segundo mandato do governo Lula (2007-10). Essa política está pau-
421 tada na compreensão de que a presença da universidade pública é fator es-
422 sencial para o desenvolvimento humano, em suas múltiplas dimensões, e que
423 a interiorização contribuirá com o desenvolvimento mais integrado de todas as
424 regiões do país. As diretrizes que orientaram o seu desenvolvimento envolve-

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

429 Em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a UFFS expressa clara-
430 mente o seu compromisso com a democratização do acesso e da produção do
431 conhecimento, propondo-se a ser uma “universidade pública e popular” (princí-
432 pio IX). Para tanto, adota como ponto de partida o combate às desigualdades
433 sociais e regionais e a criação de estratégias que assegurem aos grupos soci-
434 ais menos favorecidos do campo e da cidade a igualdade de condições de
435 acesso e de permanência (princípio IV), bem como o respeito à pluralidade de
436 ideias, à diversidade cultural e à garantia da participação dos diferentes sujei-
437 tos sociais (princípio V).

438 Além dessas orientações iniciais, vinculadas às condições de acesso,
439 permanência e participação dos diferentes sujeitos sociais, o documento tam-
440 bém define um conjunto de princípios voltados para a afirmação de novas
441 práticas formativas, capazes de contribuir com a superação dessas condições:
442 a) a busca da melhoria da qualidade da educação básica, expressa entre ou-
443 tros aspectos, no comprometimento institucional com a formação de professo-
444 res deste nível de ensino (princípio III); b) a definição da qualidade da educa-
445 ção, concebida como formação para a cidadania e para o desenvolvimento
446 sustentável e solidário (princípio IV) e organizada na forma de domínios forma-
447 tivos, que buscam integrar a cidadania, a interdisciplinaridade e a profissionali-
448 zação, em contraponto à fragmentação, positividade e autolegitimação do co-
449 nhecimento; c) o compromisso com o avanço da arte e da ciência, orientados
450 para busca de melhoria das condições de vida da população (princípio X); d) a
451 integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão desde a origem da
452 universidade (princípio II), em que a extensão é concebida como mola propul-
453 sora da investigação e seus resultados retroalimentem o ensino, tornando-o
454 social e historicamente relevante.

455 Reconhece, todavia, que tais princípios, por si sós, são insuficientes para
456 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

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

492 Uma vez instituídas e postas a funcionar, observa-se agora a necessida-
493 de de promover uma avaliação de conjunto dessas ações e avançar em dire-
494 ção a uma maior integração, pois, em muitos casos, especialmente nos temas
495 mais sensíveis, a institucionalização das políticas permanece restrita ao grupo
496 de trabalho ou comissão, por vezes personalizada, sem que as práticas de en-
497 sino, pesquisa e/ou extensão sejam resignificadas. Em termos metodológicos,
498 o segundo momento da Conferência deverá estabelecer um olhar de conjunto,
499 de forma que as diretrizes possam de fato convergir em direção à construção
500 de uma política institucional para a formação de professores da educação bási-
501 ca.

502 2.2 TEMÁTICAS DE APROFUNDAMENTO:

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

508 *a) Currículo, conhecimento e organização pedagógica:* concebe o currícu-
509 lo como percurso formativo definido a partir de uma seleção de experiências
510 destacadas da totalidade da cultura humana, tendo por base o perfil humano
511 desejado, no caso, o da formação de docentes da educação básica; reconhece
512 o conhecimento como construto histórico e avalia sua importância para o de-
513 senvolvimento humano e para a transformação das relações sociais; discute os
514 processos de ensinar e aprender articulados com o debate curricular e os pro-
515 cessos de produção do conhecimento.

516 *b) Inclusão:* aborda a inclusão como princípio ético, estético, cognitivo,
517 pedagógico e de orientação dos processos de gestão acadêmica; propõe uma
518 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 lócus 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 (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) Inclusão¹

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 compromi-
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, CURRÍCULO² **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/\\$currículo](http://www.infopedia.pt/$currículo)>. Acesso em: 17 fev. 2016)

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

682 De acordo com Sacristán (2000), a proposição de um currículo como per-
683 curso formativo no âmbito da educação formal requer que se reflita sobre: que
684 **objetivo** se pretende atingir, **o que** ensinar, **por que** ensinar, **para quem** são
685 os objetivos, **quem** possui o melhor **acesso** às formas legítimas de conheci-
686 mento, que **processos** incidem e modificam as decisões até que se chegue à
687 prática, como se transmite a **cultura escolar**, como **os conteúdos** podem ser
688 **interrelacionados**, que recursos materiais e ou metodológicos estão disponí-
689 veis, como organizar os **grupos de trabalho**, o **tempo e o espaço**, como **ava-**
690 **liar** ou como saber o sucesso ou não e suas consequências, como **organizar**
691 a **prática pedagógica** de modo coerente com o percurso formativo proposto.

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

702 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

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

784 Em que pese os limites e desafios que se colocam, é um currículo aberto,
785 dialógico, que busca a articulação com outras áreas afinadas (ou não) ao seu
786 objeto principal de estudo, pesquisa e formação. Esta é, resguardados os de-
787 safios e contradições a serem enfrentados, a razão de ser dos domínios Co-
788 mum, Conexo e Específico no currículo da UFFS, cuja proposição, aliás, para
789 lembrar que conhecimento é a totalidade da experiência humana – não hierár-
790 quico –, tem origem num ethos quase improvável do ponto de vista conserva-
791 dor: os movimentos sociais.

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

803 O que sugere, por um lado, a apropriação ativa de conteúdos fundamen-
804 tais para esta formação e, por outro, a atenção sobre o modo (método) como
805 se procede a apreensão do conhecimento voltado ao desenvolvimento dos su-
806 jeitos e da prática social na qual se constituem. Daí que se destacam estraté-
807 gias de ensino que tragam o objeto principal de uma dada área para ser inda-
808 gado, compreendido, problematizado, em face de sua relação com o objeto e
809 com a prática social dos sujeitos, de sorte que medeie a construção de hipóte-
810 ses, análises, sínteses, proposições, generalizações etc.; numa palavra, fun-
811 ções complexas de pensamento tipicamente humanas como a memória lógica,
812 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 sólí-**
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. **Identidades 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

974 mesma forma, o termo exclusão, geralmente colado à inclusão, está vinculado
975 a uma gama de situações. Com isso, Lopes e Fabris (2013) advertem sobre os
976 perigos de usar-se indiscriminadamente os termos inclusão e exclusão, sob ris-
977 co da banalização de processos históricos de discriminação. As autoras
978 propõem a noção de in/exclusão que “abrange tipos humanos diversos que vi-
979 vem sob variadas condições [...] que, embora estejam incluídos nas estatísti-
980 cas [...] ainda sofrem com as práticas de inclusão excludente” (LOPES; FA-
981 BRIS, 2013, p. 10).

982 Portanto, quando falamos de inclusão, não estamos nos referindo a um
983 tipo de situação ou a um determinado sujeito ou grupo de sujeitos, mas às
984 complexas práticas sociais atuais que nos envolvem num permanente jogo de
985 dentro/fora. De um modo ou outro, todos estamos inseridos em alguns espa-
986 ços e excluídos de outros. Não se trata apenas dos pertencimentos e direitos
987 de acessos, mas, sobretudo, da relação com o outro, com os modos de discri-
988 minar o outro, quer na esfera relacional afetiva, quer nas esferas cultural, edu-
989 cacional ou outras.

990 Concordamos, no entanto, que propostas de cunho inclusivistas, instala-
991 das por meio de políticas públicas, têm contribuído sobremaneira para diminuir
992 o que Castel (2008, p. 13) chama de discriminação negativa, ação que atinge
993 uma parcela considerável da população historicamente colocada em posição
994 de inferioridade e/ou apagada socialmente. Para o autor, discriminação negati-
995 va consiste em associar o sujeito “a um destino embasado numa característica
996 que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de
997 estigma” (CASTEL, 2008, p. 14). Por outro lado, o autor propõe a noção de dis-
998 criminação positiva que “consiste em fazer mais por aqueles que têm menos.
999 [...] trata de desdobrar esforços suplementares em favor de populações caren-
1000 tes de recursos a fim de integrá-las ao regime comum [...]” (CASTEL, 2008, p.
1001 13).

1002 Acompanhando o que o autor propõe como discriminação positiva, pode-
1003 mos pensar que, por um lado, a partir das políticas de inclusão, se está inves-
1004 tindo esforços na (re)integração de sujeitos discriminados negativamente, in-
1005 vestir naqueles que carregam as marcas da pobreza, da miséria, do analfabe-

1006 tismo, da negritude, da deficiência, da inaptidão para o trabalho, da não urbani-
1007 dade, que são estigmatizados e conduzidos ou mantidos às margens dos pro-
1008 cessos sociais, sendo-lhes negado o acesso aos bens considerados básicos,
1009 como saúde, educação, moradia, trabalho, dentre outros. Nessa direção, os in-
1010 vestimentos do Estado concentram-se na criação de programas sociais que co-
1011 locam ao alcance desses sujeitos o mínimo necessário para acessar tais bens
1012 que constituem a base dos direitos humanos.

1013 Se por um lado temos um processo de inclusão que se alinha à racionalidade
1014 neoliberal, por outro, a noção de inclusão como princípio da justiça social
1015 vem se potencializando, especialmente a partir das últimas décadas do século
1016 XX, mobilizando distintos grupos humanos a buscarem espaços de atuação e
1017 produção nessa engrenagem hierarquizada social e economicamente. Nesse
1018 período, multiplicaram-se as manifestações dos grupos que se encontravam
1019 em condição menor (CASTEL, 2008) no que diz respeito ao acesso aos bens
1020 básicos que foram convencionados como aquilo que é, por direito, de todos.
1021 Com isso, os discursos da democratização dos acessos se fortaleceram e se
1022 pulverizaram, tanto no contexto do Estado, como entre os indivíduos que se
1023 aproximam uns aos outros pelos atributos que os identificam, seja em relação
1024 à posição social, racial, de gênero, cultura e outros tantos (atributos). Esse mo-
1025 vimento de aproximação/identificação mobiliza a formação de grupos determi-
1026 nados, que se engajam em lutas sociais de combate à desigualdade em seus
1027 distintos sentidos.

1028 É nesse contexto e imbuída desse sentido que a inclusão passa a ser po-
1029 sicionada como princípio fundamental da ação educativa em todos os níveis de
1030 ensino, colocando sob suspeita os modelos educacionais que há muito balizam
1031 os processos do ensinar e do aprender. Partindo desse entendimento e com o
1032 propósito de olhar para a configuração atual dos cursos de licenciaturas da
1033 UFFS, na perspectiva de uma reestruturação, percebemos que não é possível
1034 pensar uma universidade inclusiva mantendo o mesmo sistema meritocrático,
1035 tecnocrático e homogeneizador com o qual ainda compactuamos. Portanto, o
1036 grande desafio é pensar uma reestruturação socioeducativa e didático-pedagó-
1037 gica que mobilize outras formas organizacionais, curriculares que possam res-

1038 significar o que realmente significa aprender, quem aprende, como aprende e o
1039 que aprende. Pensar outras formas de ser e conhecer o humano, suas rela-
1040 ções com o outro, com o conhecimento sistematizado, com os modos de pro-
1041 duzir aprendizagens.

1042 Fica claro, pois, que é necessário mexer nas coisas já estruturadas, fazer
1043 outras aproximações entre os diferentes domínios da ciência, da tecnologia e
1044 das linguagens, de modo que, na prática do ensinar e aprender, não haja sele-
1045 ções e sim o acolhimento das distintas representações socioculturais dos estu-
1046 dantes e docentes. Entendendo o conhecimento como provisório, múltiplo, pro-
1047 cessual e não estanque, somos convocados a repensar a formação de profes-
1048 sores de modo que possam atuar nos diferentes contextos educacionais to-
1049 mando a inclusão como princípio articulador de toda a ação docente.

1050 Assim, repensar os cursos de licenciaturas da UFFS requer um planeja-
1051 mento dos processos formativos pautados em outra perspectiva, mais aberta
1052 ao mundo, às diferenças e às distintas possibilidades de aprender. Dessa for-
1053 ma, cumprimos com o nosso papel de universidade inclusiva que se propõe
1054 a ajudar a desenvolver um projeto de sociedade que respeite as singularida-
1055 des, as subjetivações e a autonomia das pessoas.

1056 Não reduzimos a noção de inclusão na universidade às ações e situações
1057 de pessoas com deficiências, contudo não nos descuidamos de suas necessi-
1058 dades e direitos, tampouco deixamos de considerar os ganhos que socialmen-
1059 te tem-se produzido ao criarmos condições de acesso desses estudantes ao
1060 nível superior. O provimento de recursos físicos e materiais são considerados
1061 prioridades para o desenvolvimento dessas pessoas e também ajudam a mobi-
1062 lizar outras atitudes, outras posturas diante do outro e das suas necessidades
1063 específicas, abrindo possibilidades de uma relação de cooperação, seja no
1064 acesso aos espaços físicos da universidade, seja no acesso à aprendizagem
1065 de conteúdos acadêmicos.

1066 Outras ações que favorecem o acesso de pessoas em condições de dis-
1067 criminação foram criadas e desenvolvidas como políticas, a exemplo do Pro-
1068 grama de Acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes haitianos –

1069 PROHAITI¹ e o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas –
1070 PIN³, os quais oferecem vagas suplementares nos cursos de graduação para
1071 haitianos e indígenas. A UFFS, ao tentar construir mecanismos de democrati-
1072 zação do acesso, apoia-se nas diferentes realidades locais e regionais e no
1073 exercício da criatividade e da flexibilidade no processo de interpretação desses
1074 distintos contextos sociais e locais.

1075 É incontestável o esforço que vem sendo feito no sentido de cumprir com
1076 os propósitos desta universidade, contudo, pela diversidade dos grupos que a
1077 compõe, esta não tem sido tarefa fácil, nem na formulação e implementação
1078 de propostas pedagógico-administrativas, nem no próprio entendimento do que
1079 significa trabalhar e/ou estudar em uma universidade pautada em princípios in-
1080 clusivos que a colocam na condição de pública e popular. Por conta disso, é
1081 possível identificar inúmeros limites a serem superados para que se concretize
1082 esse projeto de universidade que assume o compromisso ético e político com a
1083 sociedade.

1084 Temos a possibilidade de concentrar esforços para promover as mudan-
1085 ças necessárias através das ações desencadeadas pela Conferência das Li-
1086 cenciaturas, um movimento que tem chamado ao debate, ao estudo, discus-
1087 sões e construção de alternativas. Um espaço que tem possibilitado “olhar para
1088 dentro”, examinar nossas ações em suas potencialidades e fragilidades. Dessa
1089 forma, na fase de avaliação da Conferência das Licenciaturas foram apontados
1090 vários limites e desafios que precisamos enfrentar para garantir o acesso e a
1091 permanência dos sujeitos que agora fazem parte do contexto universitário.

1092 Num exercício de análise, percebemos que a UFFS não tem construído
1093 mecanismos eficientes para identificar as dificuldades de ensino-aprendizagem
1094 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

1128 seletivo, visando aproximar os conhecimentos do aluno com o perfil ideal do in-
1129 gressante requerido pelo curso, em concordância com os PPCs, minimizando o
1130 número de alunos sem identificação com o curso (linha 494 e ss.); i) reavalia-
1131 ção do campo de atuação do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), que se
1132 propõe a dar suporte aos docentes, aferindo em que medida essa instân-
1133 cia tem atingido o objetivo de refletir com os professores, de maneira individual
1134 e coletiva, sobre metodologias de ensino, dificuldades acadêmicas, e na te-
1135 mática números de evasão e retenção e seus motivadores, propondo ações
1136 para sua prevenção e superação, principalmente nos casos das disciplinas
1137 com maior índice de trancamento, desistência e retidos; ; oportunidade de mo-
1138 mentos de formação que mobilizem os professores para rever sua postura de
1139 ensino, adaptando-a diante das necessidades específicas do público-alvo que
1140 a UFFS optou para garantir acesso; discutir e avaliar a viabilidade e implemen-
1141 tação de alternativas – monitorias, tutorias, programas de nivelamento, etc.

1142 Por fim, precisamos, ainda, nos indagar: Como os currículos têm contem-
1143 plado as diferentes culturas e diferentes conhecimentos trazidos pelos sujeitos
1144 que estão presentes na universidade? Esses sujeitos estão participando dos
1145 programas de ensino, pesquisa e extensão ofertados nas IES? Como os pro-
1146 fessores, formados para trabalhar com um perfil “normal” de estudantes estão
1147 desenvolvendo a docência? Por que alguns estudantes aprendem, seguem em
1148 frente e outros não? Que ações ou políticas precisamos implementar para ga-
1149 rantir a permanência e êxito dos estudantes na universidade? Qual o conheci-
1150 mento docente necessário à boa prática educativa na universidade, especial-
1151 mente 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

1152 **1. Introdução**

1153 O presente texto propõe-se a refletir sobre a formação de educadores
1154 da Educação Básica, tendo como ponto de partida os apontamentos feitos na
1155 etapa de avaliação da I Conferência das Licenciaturas, as orientações legais e
1156 institucionais e o debate atual acerca da formação docente na literatura da
1157 área. Seu intuito é contribuir com o processo de discussão da etapa final da
1158 Conferência, que envolve, entre outros, a definição do perfil de formação das
1159 Licenciaturas da UFFS. Por essa razão, a análise está focada nos saberes da
1160 docência e na articulação entre eles, mais especificamente, da docência na
1161 Educação Básica.

1162 No registro da etapa de avaliação, foram apontados limites e desafios
1163 associados à problemática da docência, ora voltados aos processos de forma-
1164 ção propostos e desenvolvidos pelos cursos de licenciatura, ora ao quadro de
1165 docentes formadores responsáveis pelo seu desenvolvimento. Ambos os regis-
1166 tros confluem em direção à preocupação central com que nos ocupamos aqui,
1167 a saber, a constituição da docência.

1168 Quanto ao primeiro aspecto, as análises apontam que: a) a docência
1169 não vem constituindo a centralidade dos processos formativos das licenciatu-
1170 ras e que não há clareza acerca dos saberes necessários ao seu exercício; b)
1171 o currículo institucional, embora concebido em bases interdisciplinares, é de-
1172 desenvolvido em formato disciplinar e a formação para a profissionalização do-
1173 cente é insatisfatória e desarticulada; c) a indissociabilidade entre ensino, pes-
1174 quisa e extensão recai sobre o plano individual, fortemente especializado, e
1175 não se aplica à estrutura dos projetos dos cursos; d) a relação entre teoria e
1176 prática não permeia o processo formativo como um todo e que o diálogo com a
1177 escola como *locus* de formação ainda é tímido; e) os colegiados de curso e os
1178 NDEs, responsáveis pela gestão pedagógica, pouco refletem sobre temas e
1179 problemas vinculados aos processos de formação de professores.

1180 Quanto ao segundo aspecto, as análises apontam que: a) os docentes
1181 encontram dificuldade em assumir o projeto institucional e a formação do licen-
1182 ciado em razão de seus próprios processos formativos especializados e da au-
1183 sência de uma política de contratação docente adequada para este fim; b) que
1184 há uma divisão de tarefas no desenvolvimento da formação das licenciaturas
1185 que resulta em sobrecarga dos docentes vinculados às atividades concebidas
1186 como práticas; c) que não há uma cultura do planejamento coletivo e pouca
1187 disposição para desenvolvimento de atividades coletivas.

1188 **2. Saberes da docência**

1189 Iniciemos, pois, refletindo sobre a nossa condição de docentes formado-
1190 res de professores nos diversos cursos de licenciatura da Instituição, indepen-
1191 dentemente da área de formação com que nos ocupamos em nossos traba-
1192 lhos. Olhando para o contexto da Conferência, observamos um conjunto de re-
1193 sistências pessoais caracterizadas, de modo especial, pela indisposição ao de-
1194 bate da temática das licenciaturas e da formação de professores, condição que
1195 se faz presente numa parcela significativa do corpo docente que atua nas li-
1196 cenciaturas. Adorno (1995), ao refletir sobre a problemática do magistério, re-
1197 fere-se à existência de *tabus*, entendidos como representações inconscientes
1198 ou pré-conscientes, que no plano subjetivo operam como interdições psíquicas.
1199 Segundo o autor, romper com tais interdições exige um *continuum* de reflexão
1200 crítica lançado sobre cada momento particular de nossa formação histórica, so-
1201 bre os quais repousam tais interdições, a fim de produzir uma liberação e uma
1202 (re)abertura à experiência.

1203 Retornando ao registro da indisposição para o debate aludida acima,
1204 parece pouco justificável se considerarmos o fato de que estamos formando
1205 professores e estamos todos conscientes da amplitude e da complexidade do
1206 empreendimento com que estamos envolvidos. No âmbito pessoal, cada um
1207 de nós tem razões pelas quais justifica, de algum modo, seu posicionamento.
1208 Contudo, em meio a essas variantes, parece haver ao menos uma convergên-
1209 cia, que diz respeito à forma conturbada que se estabelece entre a teoria e a

1210 prática, ora de sobreposição, ora de autonomização dessas esferas. Diz res-
1211 peito, portanto, ao modo como concebemos a teoria e a prática e as relações
1212 que se estabelecem entre elas. Somos, então, desafiados a promover a com-
1213 preensão histórica de seus condicionantes.

1214 No caso das licenciaturas, ela se manifesta como tensionamento entre o
1215 domínio dos conteúdos específicos e a formação didática como credencial
1216 para o exercício da docência. De um lado, há um certo consenso de que “ter
1217 didática é saber ensinar”, tendo em vista que muitos professores sabem a ma-
1218 téria, mas não sabem ensinar. Por outro lado, de que muitos professores que
1219 cursaram didática e disciplinas pedagógicas afins em seu curso de formação
1220 inicial e até as ensinam “não têm didática”. Diante do impasse que se estabele-
1221 ce, a importância atribuída inicialmente converte-se imediatamente no seu
1222 oposto, de forma que a continuidade da discussão parece improdutivo. Diante
1223 da relativização da teoria, considerando que “na prática a teoria é outra”, surge
1224 então uma disposição para a autoafirmação da prática, que transfere as ques-
1225 tões relacionadas ao ensino ao plano subjetivo. Em ambos os casos, o debate
1226 parece dispensável.

1227 Em decorrência dessa relativização, vários posicionamentos se tornam,
1228 então, plausíveis, convivendo lado a lado, mas que pouco dialogam entre si.
1229 Pimenta (1997) refere-se à existência de “ilusões” e as categoriza da seguinte
1230 forma: a) a ilusão do fundamento do saber pedagógico no *saber disciplinar*: eu
1231 sei o assunto, conseqüentemente, eu sei o fazer da matéria; b) a ilusão do sa-
1232 ber didático: eu sou especialista da compreensão do como fazer saber tal ou
1233 tal saber disciplinar, portanto eu posso deduzir o saber-fazer do saber; c) a ilu-
1234 são do *saber das ciências do homem*: eu sou capaz de compreender como
1235 funciona a situação educativa, posso, então, esclarecer o saber-fazer e suas
1236 causas; d) a ilusão do *saber pesquisar*: eu sei como fazer compreender, atra-
1237 vés de tal ou tal instrumento qualitativo e quantitativo, por isso eu considero
1238 que o fazer-saber é um bom meio de descobrir o saber-fazer, mais ou menos
1239 como se a experiência se reduzisse à experimentação; e) a ilusão do *saber-*
1240 *fazer*: na minha classe, eu sei como se faz, por isso eu sou qualificado para o
1241 fazer-saber.

1242 Contudo, o reconhecimento da importância da experiência e da dimen-
1243 são prática ganhou também outros contornos ao longo das últimas décadas,
1244 que as fizeram avançar em direção à compreensão de seu sentido e redimen-
1245 sionar a própria teoria, conferindo-lhe uma perspectiva dialética e crítica, supe-
1246 rando sua condição prescritiva e a-histórica. Trata-se de um movimento amplo,
1247 desenvolvido em diferentes países, que aposta no exercício da investigação e
1248 da reflexão crítica como caminho para a construção de processos formativos
1249 desenvolvidos a partir do ambiente escolar, em diálogo com as práticas educa-
1250 tivas que aí se afirmam e na integração de saberes para conceber a docência.
1251 Esse debate vem sendo incorporado à legislação educacional, se faz presente
1252 nas diretrizes para a formação de professores e desafia as instituições forma-
1253 doras a inserir-se de forma ativa em seu desenvolvimento.

1254 2.1 ORIENTAÇÕES LEGAIS: SABERES DOCENTES VINCULADOS ÀS
1255 COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

1256 A LDB 9394/96, em seu artigo 62 (conforme redação dada pela Lei
1257 12.796/2013), define os cursos de licenciatura, de graduação plena, de univer-
1258 sidades e institutos superiores de educação como espaço-tempo de formação
1259 dos professores, embora admita também como formação mínima para exercí-
1260 cio do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino
1261 fundamental a formação oferecida em nível médio na modalidade normal.
1262 Quanto aos saberes envolvidos na formação destes profissionais, o parágrafo
1263 único do Art. 61 (alterada pela Lei 12.014/2009) estabelece como fundamen-
1264 tos: I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos
1265 fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a as-
1266 sociação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capaci-
1267 tação em serviço; III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores,
1268 em instituições de ensino e em outras atividades.

1269 A nova redação do texto legal traz algumas inovações importantes, que
1270 traduzem o espírito da época: a) uma preocupação com o resgate da solidez
1271 da formação básica, contraposta à flexibilização curricular, ao aligeiramento da
1272 formação e a sua pragmatização, que demarcaram as práticas neoliberais dos

1273 anos 90; b) o reconhecimento dos conhecimentos científicos e sociais como
1274 essenciais e complementares para o desenvolvimento da competência profissi-
1275 onal; c) uma referência à associação entre teorias e práticas, fortemente cen-
1276 trada nos estágios.

1277 A Resolução Nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais
1278 para a formação de professores, ao definir o perfil de formação dos cursos de
1279 formação inicial e continuada, em seu Art. 7º, destaca que este deverá possuir
1280 um repertório de informações e habilidades, composto pela pluralidade de co-
1281 nhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percur-
1282 so formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional,
1283 fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, demo-
1284 cratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estéti-
1285 ca, de modo a lhe permitir: I - o conhecimento da instituição educativa como or-
1286 ganização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;
1287 II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de inte-
1288 resse da área educacional e específica; III - a atuação profissional no ensino,
1289 na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições
1290 de educação básica.

1291 Como se pode observar, trata-se de um perfil de formação focado numa
1292 amplitude de competências vinculadas ao exercício profissional e os saberes
1293 que qualificam para tal exercício. As diretrizes são recentes e explicitam um
1294 conjunto de detalhamentos relacionados à organização dos cursos com base
1295 nos pressupostos elencados na definição do perfil, que deverão ser objeto de
1296 diálogo da Conferência.

1297 2.2 ORIENTAÇÕES INSTITUCIONAIS

1298 No âmbito institucional, a UFFS assumiu um compromisso com a forma-
1299 ção de professores da educação básica em seu Projeto Pedagógico Institucio-
1300 nal, conforme se lê no princípio de número 3: “Atendimento às diretrizes da Po-
1301 lítica Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, esta-
1302 belecidas pelo Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, cujo principal obje-

1303 tivo é coordenar os esforços de todos os entes federados no sentido de asse-
1304 gurar a formação de docentes para a educação básica em número suficiente e
1305 com qualidade adequada. Há um entendimento claro de que tal compromisso é
1306 de vital importância para a democratização do acesso ao conhecimento produ-
1307 zido pelo conjunto dos homens ao longo da história, e que tal apropriação pos-
1308 sa retroagir sobre os rumos da produção do conhecimento, tornando-o social-
1309 mente relevante.

1310 Ainda neste âmbito, encontramos uma definição da estrutura curricular
1311 institucional, concebida a partir de domínios formativos, que intenciona contri-
1312 buir com a contextualização histórica e epistemológica do conhecimento e com
1313 a sua superação da fragmentação, com o intuito de produzir um conhecimento
1314 socialmente relevante e ambientalmente sustentável. No âmbito das licenciatu-
1315 ras, os saberes vinculados à profissionalização docente estão associados ao
1316 Domínio Conexo que, no entanto, ainda não dialogam com as didáticas das
1317 áreas específicas e os estágios, de forma que a interdisciplinaridade prevista
1318 para esse domínio se mostra ainda pouco efetiva. Assim, há uma variação sig-
1319 nificativa na compreensão das competências profissionais e ainda não se tem
1320 uma clareza a respeito de quais saberes compõem efetivamente a docência.

1321 2.3 PERSPECTIVA TEÓRICA: APONTAMENTOS DA LITERATURA

1322 Em nossa organização curricular, é comum imaginarmos, como docentes,
1323 que os estudantes produzam as articulações entre as informações que veicula-
1324 mos através de uma sucessão de campos disciplinares, e que os mobilizem e
1325 integrem no âmbito da prática profissional. Contudo, enquanto docentes espe-
1326 cializados, não só encontramos dificuldades para realizar tal empreendimento
1327 em nossa própria atividade, como oferecemos resistência ao exercício interdis-
1328 ciplinar, ao diálogo e ao planejamento coletivo das ações, que são pressupos-
1329 tos ao seu desenvolvimento. Discutir os conhecimentos nos quais somos espe-
1330 cialistas (história, física, matemática, das línguas, das ciências sociais, das ar-
1331 tes) em sua articulação com o contexto social em que são produzidos e com o
1332 contexto de ensino-aprendizagem escolar é, pois, um grande desafio. A articu-
1333 lação entre informação, conhecimento e sabedoria, nos termos propostos por

1334 Morin (2001), pode contribuir com a elucidação do que estamos sinalizando
1335 aqui. Segundo o autor, a informação é o primeiro estágio do conhecimento,
1336 pois conhecer implica um trabalho sobre as informações, classificando-as, ana-
1337 lisando-as e contextualizando-as. A inteligência, por sua vez, constitui um ter-
1338 ceiro estágio, e tem a ver com reflexão, com consciência e sabedoria. É a pro-
1339 dução da inteligência que constitui a finalidade do fazer docente. Seu desen-
1340 volvimento é complexo e envolve um conjunto de saberes articulados entre si.

1341 O debate acumulado ao longo das últimas duas décadas acerca da natu-
1342 reza da docência e dos saberes que a constituem é bastante rico e complexo.
1343 Considerando tal amplitude e atentando para a complementaridade entre os
1344 posicionamentos, apresentamos na sequência alguns indicativos de educado-
1345 res/pesquisadores brasileiros e internacionais. No seu conjunto, essas referên-
1346 cias possibilitam colocar-nos diante desse debate amplo, em andamento, bus-
1347 cando integrar suas preocupações com os objetivos da Conferência que ora
1348 estamos desenvolvendo no âmbito institucional.

1349 Freire (1998), ao refletir sobre a docência no contexto dos embates com a
1350 cultura e com a educação tradicional e em defesa de uma perspectiva de edu-
1351 cação popular e emancipatória, afirma que não há docência sem discência, ou
1352 seja, que a razão de ser da profissão do professor é o estudante. Diferencia
1353 entre ensinar e transmitir conhecimentos, concebendo o ato de ensinar como
1354 uma atividade humana, que pressupõe o exercício da escuta e do diálogo, a
1355 definição de temáticas socialmente relevantes e a sua problematização, a con-
1356 dução de um processo investigativo coletivo, a generosidade, o comprometi-
1357 mento com a mudança e o querer bem aos educandos.

1358 Saviani (2003), no contexto dos embates estabelecidos entre as pedago-
1359 gias tradicional e nova que se sucedem no período de redemocratização da so-
1360 ciedade brasileira, ao abordar a natureza do trabalho educativo o define como
1361 “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a hu-
1362 manidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos ho-
1363 mens.” Isto, porque, em sua acepção, a humanidade não nos é dada por natu-
1364 reza, mas construída histórica e socialmente. Com base na definição, seu de-
1365 senvolvimento implica, de um lado, a necessidade de identificar os elementos

1366 culturais em meio ao universo da produção humana e, de outro e concomitan-
1367 temente, a busca das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Esta-
1368 bece-se, assim, uma diferenciação entre as atividades desenvolvidas por um
1369 professor em relação ao escritor ou um pesquisador de uma determinada área
1370 do conhecimento, já que sobre o professor pesa o compromisso com a trans-
1371 missão-apropriação do conhecimento pelo conjunto dos integrantes das novas
1372 gerações de uma sociedade. Tal condição requer do professor a capacidade
1373 de identificar os fins (conteúdos) em meio a um universo amplo de possibilida-
1374 des, de contextualizá-los e de problematizá-los, de convertê-los em objetos de
1375 ensino e aprendizagem. Implica também em reconhecer o trabalho educativo
1376 como uma atividade coletiva, que pressupõe a cooperação, a organização, o
1377 planejamento e a avaliação constantes.

1378 Gatti (2013), no contexto das discussões sobre a profissionalização do-
1379 cente e ao refletir sobre os saberes necessários à sua formação, categoriza-os
1380 em três grupos: a) os saberes específicos da área; b) os saberes pedagógicos;
1381 c) os saberes associados às demandas relativas à aprendizagem dos sujeitos
1382 do processo educativo. Destaca que essas dimensões formativas precisam ser
1383 trabalhadas com a mesma intensidade e de forma concomitante. No âmbito
1384 dos saberes relativos aos sujeitos e aos processos de aprendizagem indaga,
1385 entre outras questões, sobre: quem são? Como aprendem? Como as aprendi-
1386 zagens ensejadas impactam na sua cidadania?

1387 Pimenta (1997; 2002), com base nas pesquisas desenvolvidas sobre a
1388 prática docente envolvendo alunos de licenciatura, concebe a docência como
1389 constituída por três tipos de saberes, que precisam ser problematizados e arti-
1390 culados entre si, em diálogo com a prática social real.

1391 *a) os saberes da experiência:* são saberes produzidos pelo professor
1392 desde a sua condição de aluno e na troca de saberes com os colegas. Dizem
1393 respeito à identificação dos bons professores, dos que lhes foram significativos
1394 humanamente, dos estereótipos acerca da docência comumente veiculados pe-
1395 los meios de comunicação, das mudanças na profissão e da falta de sua valori-
1396 zação social, dos problemas estruturais da escola, da turbulência infantil, entre
1397 outros. Contudo, tais olhares sobre a docência constituem o ponto de vista do

1398 aluno e o desafio da formação consiste em realizar a “passagem” do ver o pro-
1399 fessor como aluno ao ver-se professor, isto é, de “construir” a sua identidade
1400 como professor.

1401 *b) os saberes do conhecimento:* envolvem a revisão da função da esco-
1402 la na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades no contexto
1403 contemporâneo. De acordo com a autora, os estudantes têm clareza de que
1404 serão professores em uma área específica do conhecimento (história, ou mate-
1405 mática, por exemplo) e sabem que não poderão ensinar bem sem o domínio
1406 desses saberes. Contudo, poucos se perguntaram sobre o significado desses
1407 conhecimentos para si próprios e para o contexto da sociedade contemporâ-
1408 nea, sobre a diferença entre conhecimento e informação, sobre as relações en-
1409 tre o conhecimento e o poder, entre conhecimento e mundo do trabalho, entre
1410 ciência e produção material, entre ciência e produção existencial e sobre as re-
1411 lações entre os conhecimentos científicos, matemáticos, históricos, artísticos,
1412 etc. Ou ainda, sobre o seu sentido para crianças e jovens e como as escolas
1413 administram tais conhecimentos, de forma que resulte na produção de conhe-
1414 cimento e de fracasso escolar. O desafio que se impõe à formação docente
1415 consiste em superar os limites da informação e avançar em direção à produção
1416 de conhecimento e de inteligência, que pressupõe a contextualização histórica,
1417 a problematização, a crítica e a interdisciplinaridade e interação entre os sabe-
1418 res.

1419 *c) os saberes pedagógicos:* articulam o conhecimento específico com a
1420 experiência no contexto da prática pedagógica real. Registra-se aqui o tensio-
1421 namento entre o reconhecimento da didática como pressuposto do ensino e a
1422 sua relativização, já que muitos sabem os conhecimentos específicos, mas não
1423 sabem ensinar, enquanto outros que conhecem a didática igualmente não ensi-
1424 nam bem. De acordo com a autora, o descrédito em relação à didática está as-
1425 sociado ao caráter prescritivo de suas proposições, que se alternaram histori-
1426 camente em torno de dimensões específicas da formação. O processo de
1427 construção da identidade docente pressupõe o confrontado e a re-significação
1428 desses posicionamentos, tendo como ponto de partida e de chegada a prática
1429 social. Para tanto, é necessário superar a autonomia e a fragmentação dos sa-

1430 beres e promover a articulação entre eles para construir totalidades significati-
1431 vas, orientadas pela construção de uma cidadania humana global.

1432 No âmbito internacional, o movimento converge em direção à superação
1433 dos limites vinculados aos posicionamentos associados à racionalidade téc-
1434 nico-instrumental e ao pragmatismo praticista. Gauthier (apud NUNES, 2001),
1435 com base no levantamento das pesquisas norte-americanas, identifica a exis-
1436 tência de obstáculos impostos ao longo da história à profissionalização docen-
1437 te. Segundo o autor, eles podem ser traduzidos como “ofício sem saber”, cujo
1438 contraponto aparece como “saberes sem ofício”. Em busca da superação de
1439 ambos, o autor apresenta uma terceira alternativa, definida como “ofício feito
1440 de saberes”.

1441 Quanto ao primeiro obstáculo, o autor reconhece que, embora o ensino
1442 seja uma atividade realizada desde a antiguidade, muito pouco se sabe a seu
1443 respeito pela ausência de uma conceituação, do que resulta a proliferação de
1444 ideias preconcebidas, que o confundem com a transmissão de conhecimento,
1445 para o que é suficiente conhecer o conteúdo objeto de ensino, ou então, que
1446 se trata de uma questão de talento, de bom senso, de intuição ou de ter expe-
1447 riência e/ou cultura. Para o autor, embora os saberes relacionados aos conteú-
1448 dos, à experiência e à cultura sejam essenciais ao ensino, torná-los exclusivos
1449 significa contribuir para manter o ensino na cegueira conceitual.

1450 Quanto ao segundo obstáculo, categorizado como “saberes sem ofício”,
1451 diz respeito à formalização do ensino a partir de teorizações prescritivas distan-
1452 tes do contexto profissional, que reduzem a complexidade dos processos for-
1453 mativos e limitam as condições para a análise e reflexão a um plano lógico e
1454 abstrato.

1455 A superação de ambos os obstáculos implica, então, em conceber “um
1456 ofício feito de saberes” e abarca um universo que o professor mobiliza em sua
1457 prática, envolvendo: *a) o saber disciplinar*, referente ao conhecimento do con-
1458 teúdo a ser ensinado; *b) o saber curricular*, relativo à transformação da discipli-
1459 na em programa de ensino; *c) o saber das Ciências da Educação*, relacionado
1460 ao saber profissional específico que não está diretamente vinculado com a

1461 ação pedagógica; *d) o saber da tradição pedagógica*, relativo ao saber de dar
1462 aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e validado ou
1463 não pelo saber da ação pedagógica; *e) o saber da experiência*, referente aos
1464 julgamentos pessoais responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de
1465 um acúmulo de mediações subjetivas; *f) o saber da ação pedagógica*, que se
1466 refere ao saber experiencial tornado público e testado.

1467 Tardif (2002), com base em amplas pesquisas desenvolvidas ao longo
1468 das últimas décadas em diversos países sobre a temática da docência, aponta
1469 para a existência de princípios comuns ao movimento de reformas, dentre os
1470 quais a concepção de ensino como uma atividade profissional que se apoia
1471 num sólido repertório de conhecimentos, a compreensão do professor como
1472 prático-reflexivo, a definição da prática profissional como lugar de formação e
1473 de produção de saberes e o fortalecimento da relação entre as instituições de
1474 formação universitária e as escolas da Educação Básica. Quanto ao universo
1475 de saberes que integram a formação docente, segundo o autor, envolvem: *a)*
1476 *saberes da formação profissional*, compreendido como o conjunto de saberes
1477 transmitidos pelas instituições de formação de professores vinculados às ciên-
1478 cias da educação; *b) saberes disciplinares*, correspondentes aos diversos cam-
1479 pos do conhecimento, definidos como saberes sociais selecionados pela insti-
1480 tuição universitária e incorporados à prática docente; *c) saberes curriculares*,
1481 correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos
1482 quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela
1483 definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para
1484 a cultura erudita; *d) saberes experienciais*, que brotam da experiência e são
1485 por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma
1486 de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Para o autor, as
1487 múltiplas articulações entre a prática docente e esse universo de saberes fa-
1488 zem dos professores um grupo social e profissional que, para existir, precisa
1489 dominar, integrar e mobilizar tais saberes no âmbito da prática profissional.

1490 Nóvoa (2009), ao avaliar as condições que considera essenciais à defi-
1491 nição do ofício do professor no contexto contemporâneo, expressa-as em for-
1492 ma de “disposições”, através das quais pretende romper com a noção de com-

1493 petência que, em seu entendimento, já está saturada, e articular a profissiona-
1494 lidade docente com a personalidade. Segundo o autor, tais disposições dizem
1495 respeito:

1496 a) *ao conhecimento*: para ensinar é preciso conhecer bem, pois o traba-
1497 lho do professor consiste em construir práticas docentes que conduzem os alu-
1498 nos à aprendizagem, ao pensar, e não se pensa no vazio, mas em torno da
1499 aquisição e da compreensão do conhecimento;

1500 b) *a cultura profissional*: ser professor é compreender os sentidos da
1501 instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais
1502 experientes, pois é na escola, no diálogo com os outros professores, que afir-
1503 ma o exercício da profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho
1504 e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a
1505 inovação pedagógica;

1506 c) *ao tato pedagógico*: envolve a capacidade de relação e de comunica-
1507 ção, sem a qual não se cumpre o ato de educar. Pressupõe compreender a
1508 complexidade do conhecimento (quantos livros foram necessários ser lidos
1509 para compreender um determinado conceito), ter serenidade e respeito capa-
1510 zes de conquistar e envolver os alunos no trabalho escolar, de conduzi-los à
1511 outra margem, onde se efetiva a produção do conhecimento;

1512 d) *ao trabalho em equipe*: envolve as dimensões coletivas e colaborati-
1513 vas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos
1514 de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de co-
1515 munitades de prática, no interior de cada escola e no contexto de movimentos
1516 pedagógicos que aproximam dinâmicas que transcendem as fronteiras organi-
1517 zacionais;

1518 e) *ao compromisso social*: envolve identificação com princípios huma-
1519 nos, como a inclusão social e a diversidade cultural. Educar pressupõe que o
1520 aprendiz ultrapasse limites e fronteiras que lhe foram traçadas como destino
1521 pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Intervir no espaço público da
1522 educação e da sociedade é parte integrante da atuação do profissional docen-
1523 te.

1524 Como se pode observar, o debate sobre os saberes vinculados ao exercí-
1525 cio da docência e ao processo e profissionalização docente é amplo e os apon-
1526 tamentos aqui apresentados apenas sinalizam para a riqueza e a complexida-
1527 de do debate. Evidenciam a existência de um repertório de saberes e para a
1528 necessidade de reorientação de sua abordagem em direção à prática social,
1529 que tem o exercício da docência na Educação Básica o seu ponto de partida e
1530 de chegada. Mediante essa reorientação, as polarizações perdem seu sentido
1531 e são substituídas pelo reconhecimento da complexidade do objeto, pela com-
1532 plementaridade das abordagens e pelo comprometimento prático em favor da
1533 aprendizagem de todos e da emancipação humana e social.

1534 **3. Princípios e diretrizes para a formação de professores**

1535 Com base nos aspectos destacados na etapa de avaliação, nos princí-
1536 pios legais e institucionais e nas reflexões da literatura aqui apontados, é pos-
1537 sível elencar algumas orientações gerais (princípios ou diretrizes) a serem ava-
1538 liados e/ou incorporados à Conferência.

1539 *a) o perfil de formação das licenciaturas:* impõe-se a necessidade de de-
1540 finir um perfil de formação para os cursos de licenciatura voltado para o exercí-
1541 cio da docência na Educação Básica, envolvendo a amplitude de suas compe-
1542 tências e saberes profissionais;

1543 *b) o foco na escola da Educação Básica:* é preciso que o currículo esco-
1544 lar e a sua qualificação histórica, os processos de ensino-aprendizagem, a or-
1545 ganização e o funcionamento da instituição escolar, o público-alvo, os proces-
1546 sos de inclusão, a gestão e o planejamento coletivo, entre outros, constituam o
1547 ponto de partida e de chegada dos processos formativos das licenciaturas.

1548 *c) a amplitude dos saberes e sua articulação:* há um certo consenso em
1549 torno do reconhecimento da importância dos saberes específicos, dos saberes
1550 sociais, dos saberes pedagógicos, dos saberes da experiência e dos saberes
1551 acerca dos sujeitos da aprendizagem. Impõe-se, contudo, a necessidade de
1552 redimensionar o foco em cada uma dessas abordagens, deslocando-o em dire-
1553 ção à prática educativa, de forma que a autonomia autorreferida seja substituí-

1554 da pelo diálogo e pela complementação em torno de um objetivo comum: a for-
1555 mação docente.

1556 *d) o redimensionamento da relação teoria-prática:* a construção do co-
1557 nhecimento como prática social e como processo coletivo impõe a superação
1558 da concepção estática de teoria e de seu caráter prescritivo em relação à práti-
1559 ca. No âmbito do ensino, pressupõe superar o caráter informativo do fazer do-
1560 cente, substituindo-o pela contextualização, problematização e significação so-
1561 cial e profissional. No âmbito mais específico dos estágios, pressupõe conce-
1562 ber um núcleo comum que abarque as dimensões da docência, que envolvem
1563 o ensino, os processos de gestão, o trabalho coletivo, a produção e difusão do
1564 conhecimento. No âmbito da pesquisa, pressupõe uma aproximação em rela-
1565 ção ao objeto da docência, isto é, do currículo da educação básica e dos pro-
1566 cessos de ensino-aprendizagem e de produção do conhecimento escolar.

1567 *e) a integração entre atividades de ensino, pesquisa e extensão:* a indis-
1568 sociabilidade precisa ser concebida a partir dos projetos formativos das licenci-
1569 aturas, que respondem a um perfil de formação institucional. Assim, será preci-
1570 so definir uma organização pedagógica (núcleo de estudos e pesquisas) e ad-
1571 ministrativa (unidade de base) que articule as áreas, temáticas e saberes vin-
1572 culados à formação docente das licenciaturas. Será necessário, também, con-
1573 ceber programas mais contínuos de estudo, pesquisa e extensão no âmbito
1574 dos projetos dos cursos de licenciatura que envolvam todos os estudantes.

1575 *f) a inclusão como princípio político, epistemológico e pedagógico:* no
1576 âmbito das licenciaturas, a inclusão não pode ser vista como um discurso inva-
1577 sivo que se impõe externamente ao fazer docente, mas como desafio histórico
1578 que requer uma revisão de nossas convicções e de nossas práticas em favor
1579 da humanização. Enquanto tal, pressupõe a problematização dos processos
1580 históricos produtores de exclusão e a compreensão dos processos culturais e
1581 educacionais que os legitimam; o compromisso com a democratização social; o
1582 reconhecimento da diversidade e das possibilidades de aprendizagem de to-
1583 dos. Mais do que isso, pressupõe colocar-nos em diálogo com as conceitua-
1584 ções e as experiências emergentes no contexto das práticas sociais e educaci-
1585 onais que assumem tais pressupostos em busca da superação de tais condi-

1586 onantes históricos.

1587 *g) a formação continuada:* é preciso reconhecer que a falta de disposi-
1588 ção para o planejamento e para a cooperação é fruto dos processos de especi-
1589 alização e de isolamento que permeiam a produção de conhecimento e de seu
1590 reconhecimento no âmbito da academia. A superação dessa condição exige,
1591 portanto, um redirecionamento do foco da investigação e da significação de
1592 nossas práticas em direção à prática social, no caso, a escolar. Dada a com-
1593 plexidade do objeto e a complementaridade de abordagens e saberes por ele
1594 requerida, tal aproximação instaura uma condição mais propícia para o diálogo.
1595 Assim, a formação continuada dos professores que atuam nas licenciaturas
1596 precisará ser aproximada com a educação básica e os desafios que a ela se
1597 impõe, para que possa testar-se, avaliar-se e redimensionar-se.

1598 *h) as relações entre graduação e pós-graduação:* o movimento de cons-
1599 trução de programas de pós-graduação repousa sobre a lógica de organização
1600 curricular que fundamenta o modelo das instituições tradicionais de fomento à
1601 pesquisa. Enquanto tal, os processos formativos aí desenvolvidos tendem a ra-
1602 tificar o modelo especializado nas diferentes áreas do conhecimento. Conside-
1603 rando que a pós-graduação *stricto sensu* é um espaço privilegiado de inserção
1604 dos estudantes na pesquisa e que esta figura como formalmente suficiente
1605 para atuar no ensino superior (no caso das licenciaturas torna-se formadora de
1606 formadores), é preciso avançar no debate acerca da pós-graduação em educa-
1607 ção no âmbito da UFFS, incluindo a problematização do perfil de formação,
1608 dos saberes e dos processos formativos envolvidos, para conceber diretrizes
1609 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, Papyrus, 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>.

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

1610 A gestão político-pedagógica dos cursos de licenciatura é um desafio per-
1611 manente de administrar o presente e projetar o futuro. Debruçarmo-nos sobre
1612 a realidade passada ou presente nos permite visualizar o caminho que quere-
1613 mos seguir e, assim, nos impulsionarmos à frente, pondo-nos a caminho, cons-
1614 truindo outras perspectivas e outras inquietações. Portanto, ter um projeto para
1615 guiar, integrar e qualificar o processo de gestão dos cursos de Licenciaturas da
1616 UFFS é imprescindível. Nessa direção, se coloca a construção das Diretrizes
1617 para a Formação Inicial e Continuada de Professores da UFFS como um proje-
1618 to necessário, que demanda um trabalho coletivo com intencionalidade clara,
1619 comprometida com os princípios orientadores desta universidade, que se quer
1620 democrática e popular.

1621 Pensar o processo de gestão dos cursos de Licenciatura é produzir
1622 sentido ético à educação, entendendo-a como um ato especificamente
1623 humano, como um modo de intervir no mundo fazendo escolhas sempre
1624 necessárias, ainda que, por vezes, arriscadas. Estamos pois, diante do risco,
1625 contudo, como afirmou Freire (1996, p. 26), “quando vivemos a autenticidade
1626 exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total,
1627 diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que
1628 a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.”
1629 A construção de princípios e diretrizes que orientem o nosso ensinar-aprender
1630 na docência que envolve a formação de professores, quer achar-se de mãos
1631 dadas com a decência e a seriedade de um processo que, acima de tudo, se
1632 fundamenta no princípio da participação de todos e, por isso mesmo, se dá por
1633 meio de discussões, debates e conferências.

1634 Na fase de avaliação desta I Conferência das Licenciaturas da UFFS,
1635 nos debruçamos sobre o passado e o presente das licenciaturas na nossa
1636 Instituição (o que temos e como produzimos o que temos) e constatamos que
1637 damos passos importantes para a construção e consolidação de um projeto
1638 consistente de formação inicial e continuada de professores para a educação

1639 básica. No entanto, como processo, se evidenciam limites e contradições que
1640 nos desafiam a (re)pensar, (re)tomar, (re)direcionar a gestão dos cursos de
1641 licenciaturas, de modo a nos aproximar cada vez mais da formação do
1642 professor capaz de lidar com os desafios demandados pela escola de
1643 educação básica.

1644 Olhando para nossas experiências, percebemos que ainda não temos
1645 um projeto de formação de professores que nos unifique e nos integre, mas um
1646 trabalho fragmentado e com dificuldade de permanecer vinculado
1647 organicamente com a educação básica. A maioria dos cursos não incorporou a
1648 prática do planejamento coletivo. Na pauta dos colegiados predominam temas
1649 de caráter administrativo, o que se torna um obstáculo à atuação integral do
1650 NDE e do próprio colegiado sobre os aspectos pedagógicos, sua função
1651 primordial. Pautas específicas para o planejamento e a formação são raras, da
1652 mesma forma que o são os dias previstos no Calendário Acadêmico de cada
1653 semestre letivo para planejamento. Um tempo e um espaço para fazer
1654 planejamento coletivo e discutir projetos comuns e os planos de ensino, que
1655 ainda carece melhor e maior aproveitamento. Também para inserir o debate e
1656 o planejamento da pesquisa e da extensão, em geral, associados ao plano
1657 individual do docente, colocando-os em diálogo com o ensino e com a
1658 formação de professores.

1659 Pelo exposto, entendemos que a criação de alternativas de superação
1660 de tais aspectos passa pela afirmação dos **princípios da gestão democrática**
1661 **e do planejamento participativo e integrado**, pela resignificação do proces-
1662 so de gestão político-pedagógica dos cursos de licenciatura, guiados pelos
1663 princípios da UFFS, pelas disposições expressas no Regulamento da Gradua-
1664 ção e orientados pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Forma-
1665 ção de Professores (Resolução nº 02/2015, CNE), que no Art. 8º, incisos IX e
1666 XX, afirma que: o(a) egresso dos cursos de formação inicial em nível superior
1667 deverá estar apto a: atuar na gestão e organização das instituições de educa-
1668 ção básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, pro-
1669 jetos e programas educacionais; participar da gestão das instituições de educa-
1670 ção básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação,
1671 acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

1672 Olhamos para a gestão democrática e participativa como uma conquista
1673 das lutas pela democratização no Brasil, principalmente nas décadas de 1980
1674 e 1990, que resultaram no texto da Constituição Federal de 1988 e na LDB de
1675 1996, assegurando o princípio da gestão democrática, não só como princípio
1676 constitucional, mas também como um princípio pedagógico no ensino público.
1677 Essa condição se estende aos documentos que orientam a educação nos
1678 tempos atuais, a exemplo do documento final da Conferência Nacional de
1679 Educação (CONAE/2010) que reafirmou essa conquista defendendo que “a
1680 gestão democrática dos sistemas de ensino e das instituições educativas
1681 constitui uma das dimensões que possibilitam o acesso à educação de
1682 qualidade como direito universal. A gestão democrática como princípio da
1683 educação nacional sintoniza-se com a luta pela qualidade da educação”
1684 (Conae 2011, Documento Final, p. 59).

1685 Diante disso, ao assumirmos o princípio da gestão democrática não a
1686 estamos tomando apenas como prática participativa e descentralização do po-
1687 der, mas como uma estratégia de superação do autoritarismo, do patrimonialis-
1688 mo, do individualismo e das desigualdades sociais, que são reproduzidas em
1689 todos os espaços sociais, inclusive na universidade. As desigualdades educaci-
1690 onais produzem desigualdades sociais, daí resulta o tamanho do nosso com-
1691 promisso.

1692 Assumir uma gestão democrática e participativa nos cursos de licencia-
1693 turas da UFFS se constituirá em um princípio que se entrelaça a todas as práti-
1694 cas pedagógicas e de gestão, pois mais que uma prática ela traduz a concep-
1695 ção de educação que nos orienta. Qual o sentido falar de gestão democrática
1696 no contexto de uma educação tecnocrática e/ou autoritária? Há que se ter coe-
1697 rência entre a gestão dos cursos e uma concepção democrática e emancipa-
1698 dora da educação.

1699 Por gestão democrática estamos entendendo a gestão colegiada e com-
1700 partilhada dos cursos de licenciaturas, o que envolve participação dos docen-
1701 tes, dos servidores técnico-administrativos, dos discentes e da comunidade re-
1702 gional, tanto no Colegiado de Curso como na Unidade Acadêmica a ser cons-
1703 truída. Para concretizar a gestão democrática é necessário efetivar o planeja-

1704 mento participativo, que é um processo dialógico de planejamento que envolve
1705 todos os sujeitos do processo para viabilizar a execução do PPC e da Política
1706 de Formação Inicial e Continuada de Professores no âmbito da UFFS.

1707 Planejar consiste em direcionar as ações para que as nossas políticas
1708 se tornem racionais e exequíveis. Envolve, também, o esforço metódico e
1709 consciente para selecionar e orientar os meios e as estratégias para atingir os
1710 fins estabelecidos. Assim, ele é também um processo político que envolve to-
1711 mada de decisões e negociações permanentes.

1712 Em conformidade com o Regimento Geral e o Regulamento da Gradua-
1713 ção da UFFS, a gestão dos cursos de licenciatura estará a cargo do colegiado
1714 do curso e do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e da Coordenação do Cur-
1715 so, no âmbito do curso e da Coordenação da Unidade Acadêmica das Licenci-
1716 aturas (UAL) e da Coordenação Acadêmica, no âmbito do *Campus*.

1717 Para articular o planejamento e as ações dos cursos de Licenciatura da
1718 UFFS, será instituído o **Fórum das Licenciaturas da UFFS**. De caráter con-
1719 sultivo e propositivo, o fórum será um espaço coletivo de debate, ausculta e
1720 sistematização dos cursos de licenciatura com o objetivo de integrar e consoli-
1721 dar a proposta de formação de professores da UFFS num diálogo permanente
1722 com a educação básica.

1723 O Fórum das Licenciaturas terá como objetivos: institucionalizar um es-
1724 paço permanente de discussão e de debates sobre as licenciaturas da UFFS;
1725 promover avaliação, reflexão e análise da formação de professores e da sua
1726 profissionalização, constituindo-se num canal articulador dos vários segmentos
1727 envolvidos neste processo; articular os diferentes programas institucionais rela-
1728 cionados à formação inicial de professores, com vistas à garantia das condi-
1729 ções de acesso e permanência dos estudantes das licenciaturas; estimular a
1730 constituição de grupos de estudos e de pesquisas sobre a formação inicial e
1731 continuada de professores, propondo linha institucionais sobre a temática; pro-
1732 mover a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, a partir de ati-
1733 vidades de ensino, pesquisa e extensão, as quais favoreçam a visão integrada
1734 e a inserção dos estudantes no mundo contemporâneo.

1735 O Fórum das Licenciaturas, em colaboração com a Pró-Reitoria de Gra-
1736 duação, será responsável por realizar, periodicamente (no mínimo, uma a cada
1737 quatro anos), a **Conferência das Licenciaturas**, com a finalidade de avaliar e
1738 propor políticas e ações para a formação inicial e continuada de professores na
1739 UFFS.

1740 Além dessas instâncias, a gestão pedagógica dos cursos de licenciatura
1741 da UFFS, mediante a criação das Unidades Acadêmicas das Licenciaturas, em
1742 cada Unidade, precisará contar com um espaço de integração das atividades,
1743 um **Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Docência para a Educação**
1744 **Básica (NEPEDEB)**, responsável pela articulação curricular e pedagógica dos
1745 cursos e pela mobilização e articulação de programas e projetos de pesquisa e
1746 extensão para a formação inicial e continuada de professores e a articulação
1747 com a EDUCAÇÃO BÁSICA. (Este núcleo incorporará o NED – Núcleo de Es-
1748 tudos em Docência).

1749 No âmbito da pesquisa e da extensão, o NEPEDEB, poderá constituir-se
1750 em locus de formulação de políticas estratégicas para o diálogo com os cená-
1751 rios de prática de onde emergem objetos passíveis de problematização, estudo
1752 e construção de novos saberes que, na pesquisa, fomentam o processo de ini-
1753 ciação científica e produção de conhecimentos focados na busca de soluções
1754 para as demandas concretas da educação básica e da sociedade em geral, ati-
1755 vando um princípio institucional caro à UFFS: servir à transformação da reali-
1756 dade, opondo-se à reprodução das desigualdades que provocaram o empobre-
1757 cimento da região. O desenvolvimento social requer a participação cultural e
1758 política, garantindo o controle e a tomada de decisões às populações historica-
1759 mente excluídas de quaisquer instâncias de poder.

1760 Nesse contexto, ao invés de os investigadores determinarem sozinhos
1761 os problemas científicos a pesquisar, a sua relevância e as metodologias, as
1762 problemáticas de investigação resultam de um diálogo permanente entre pes-
1763 quisadores, as escolas de educação básica e a comunidade com seus desafi-
1764 os e enfrentamentos, marcados pelo conjunto de relações contextuais mais
1765 amplas. Para que isso se torne possível, as licenciaturas da UFFS serão desa-

1766 fiadas a organizar as atividades de pesquisa e extensão de forma a dialogar
1767 com a realidade da educação básica, com a sociedade, reafirmando seu com-
1768 promisso com a construção de uma instituição pública, popular e de qualidade
1769 e desempenhando seu papel de *locus* de problematização da realidade educa-
1770 cional e social e de ampliação dos espaços de diálogo com a comunidade regi-
1771 onal, articulando o conhecimento numa via de mão dupla: da universidade para
1772 a comunidade e desta para a universidade.

1773 Coerente com os propósitos de um currículo forte e flexível, a gestão pe-
1774 dagógica dos cursos de licenciaturas da UFFS, requer um processo de plane-
1775 jamento docente coletivo semestre a semestre para possibilitar a integração
1776 das ações e garantir o fluxo promovido pela dinâmica curricular, especialmente
1777 pelo Domínio Conexo e de práticas, cuja organização e realização demanda
1778 articulação e diálogo entre os diferentes componentes curriculares do semestre
1779 voltados para uma sólida formação teórica, prática e ética.

1780 **Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem**

1781 Em consonância com o Regulamento da Graduação (Art. 72), “o siste-
1782 ma de avaliação da UFFS tem por objetivo assegurar a qualidade da aprendi-
1783 zagem do estudante e fundamenta-se nos princípios da avaliação diagnóstica,
1784 processual, contínua, cumulativa e formativa”. Para os professores dos cursos
1785 de Licenciatura da UFFS, a avaliação da aprendizagem não deverá ser um ato
1786 isolado e separado do ato pedagógico, mas um dos seus componentes. Assim,
1787 a avaliação é o procedimento por meio do qual o processo de formação do alu-
1788 no será acompanhado, estimulado, corrigido e consolidado. Por isso, será am-
1789 plo, no sentido de abranger todas as dimensões da formação; preciso, no sen-
1790 tido de diagnosticar as lacunas da aprendizagem e o real progresso realizado
1791 pelo aluno; eficiente, no sentido de produzir os efeitos esperados; e solidário,
1792 no sentido de promover a elevação individual (do aluno) e coletiva (do grupo).
1793 É, portanto, um processo humano, reflexivo, complexo e contínuo.

1794 Os docentes farão avaliações periódicas da aprendizagem dos alunos
1795 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.

1818 **Política de formação continuada dos professores**
1819 **formadores de professores da UFFS, dos egressos e dos**
1820 **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

1825 que é uma mera atividade prática, e afirma-se como atividade reflexiva que tem
1826 a capacidade de mover no professor a curiosidade epistemológica e histórica a
1827 respeito da docência.

1828 A formação continuada dos professores formadores de professores de-
1829 verá trabalhar na perspectiva de análise da docência, apontada por Pimenta
1830 (2008), como sendo aquela que busca compreender os contextos históricos,
1831 sociais, culturais organizacionais nos quais se dá a atividade docente, com
1832 condição de nela intervir e, assim, construir uma metodologia que produza um
1833 processo de problematização e de análise das práticas da docência e que seja
1834 capaz de “utilizar a pesquisa como um princípio cognitivo na formação docente,
1835 propondo situações de investigação da realidade escolar e do ensino, de modo
1836 que se incorpore a pesquisa no percurso da formação e na prática dos profes-
1837 sores”.

1838 Para concretizar um projeto institucional de formação inicial e continua-
1839 da de professores, precisamos de um quadro docente mobilizado e qualificado
1840 para dar conta dessa tarefa. Por isso, a necessidade de um programa de for-
1841 mação permanente de professores formadores de professores, que afirme a
1842 importância dos docentes como sujeitos, a sua identidade e a sua autonomia.
1843 Se a especificidade e a identidade da profissão docente é o ensino, é necessá-
1844 rio que o professor universitário, que têm o conhecimento em um campo espe-
1845 cífico da ciência, receba uma formação mais condizente com as necessidades
1846 dos alunos e do ser professor. O professor do ensino superior precisa ter, tam-
1847 bém, o conhecimento científico do processo de ensino e aprendizagem.

1848 Para concretizar esse processo de formação, algumas ações serão fun-
1849 damentais: construir e implementar espaços de reflexão sobre diferentes estra-
1850 tégias e práticas pedagógicas diferenciadas e/ou inovadoras; instrumentalizar
1851 os docentes com recursos pedagógicos e tecnológicos para o aperfeiçoamento
1852 de sua prática; divulgar as diferentes estratégias/experiências de ensino-apren-
1853 dizagem inovadoras utilizadas pelos docentes; fomentar a criação de grupos
1854 de pesquisa em educação e formação no ensino superior, de forma a aprofun-
1855 dar a visão dialética e interdisciplinar de ensino-aprendizagem, superando a di-
1856 cotomia 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>. 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>. Acesso em: 21 jan. 2016.

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

1862 O presente texto propõe-se a refletir sobre as interações entre universida-
1863 de, escola e comunidade regional no processo de formação dos docentes da
1864 educação básica das licenciaturas da UFFS, concebido no contexto da I Con-
1865 ferência das Licenciaturas. No seu desenvolvimento, dialoga com os limites, as
1866 potencialidades e os desafios lançados na etapa de avaliação da Conferência,
1867 com os princípios institucionais e com a literatura da área. Organiza as refle-
1868 xões em torno de quatro princípios, que se articulam entre si no âmbito da ex-
1869 posição: a) o princípio dialógico: o inacabamento e a provisoriade dos sujei-
1870 tos e dos conhecimentos; b) a práxis como princípio político-pedagógico: a in-
1871 dissociabilidade ensino-pesquisa-extensão na formação docente; c) a pesquisa
1872 como dimensão constitutiva da/na docência; d) o diálogo de saberes e o reco-
1873 nhecimento da coexistência de múltiplas experiências vividas.

1874 O percurso trilhado e avaliado até o presente momento pelas licenciatu-
1875 ras da UFFS, nos mais diferentes *campi* desta Instituição, tem permitido evi-
1876 denciar que múltiplas foram as experiências que expressam essa relação, de-
1877 safiando permanentemente os professores e licenciandos a (re)pensar o papel
1878 da formação (inicial e continuada) e do trabalho docente na educação básica,
1879 ou ainda, da formação do professor pesquisador como intelectual (GIROUX,
1880 1997) em atividade junto com a sua comunidade regional. Entre essas expe-
1881 riências, podemos destacar: os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS);
1882 o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); projetos de
1883 extensão universitária; o Programa de Educação Tutorial (PET); a pesquisa
1884 na/com a escola; e as atividades visando à formação continuada de professo-
1885 res.

1886 No âmbito legal, as finalidades da educação superior estão definidas no
1887 Art. 43 da LDB 9.394/96 e os princípios da Formação de Profissionais do Ma-
1888 gistério da Educação Básica foram lançados pela Resolução nº 2, de 1º de Ju-
1889 lho de 2015, Art. 3º, §5º, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais. Nes-

1890 ses documentos, encontramos os elementos constitutivos da formação de pro-
1891 fessores, que permeiam as reflexões do presente texto: a articulação entre teo-
1892 ria e prática; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o reconhe-
1893 cimento da escola de educação básica como espaço necessário à formação de
1894 professores e a articulação entre a formação inicial e continuada de professo-
1895 res.

1896 No âmbito institucional, a UFFS, em seu Projeto Pedagógico Institucio-
1897 nal (PPI), define igualmente um conjunto de orientações que dialogam com os
1898 textos legais e lhes conferem contornos históricos e sociais mais específicos.
1899 Nascida num contexto de luta dos movimentos sociais e sindicais pelo direito
1900 de acesso e permanência ao ensino superior na Mesorregião da Grande Fron-
1901 teira do Mercosul e seu entorno (COEPE, 2011), a UFFS adota como princí-
1902 pios, entre outros: 1. a integração orgânica das atividades de ensino, pesquisa
1903 e extensão; 2. o atendimento às diretrizes da Política Nacional de Formação do
1904 Magistério da Educação; 3. a valorização e a superação da matriz produtiva
1905 existente; 4. a constituição de uma universidade pública e popular; 5. o com-
1906 prometimento com o avanço da arte e da ciência e com a melhoria da qualida-
1907 de de vida para todos.

1908 Assim, considerando o aporte teórico, jurídico e pedagógico destacado,
1909 e tendo presente os diálogos e as sínteses sobre as relações entre as licencía-
1910 turas e a educação básica constantes no “documento-base – etapa de avali-
1911 ção” *multicampi*, elaborado no ano de 2015 no âmbito desta Conferência, pro-
1912 curamos, na sequência, refletir sobre os processos de interação entre a univer-
1913 sidade, a escola e a comunidade regional envolvidos na formação de professo-
1914 res da educação básica, organizando-a a partir de princípios norteadores.

1915 **O princípio dialógico: o inacabamento e a provisoriedade** 1916 **dos sujeitos e dos conhecimentos**

1917 A licenciatura tem um aporte epistemológico e metodológico alicerçado na
1918 escola e nos espaços sociais em que as universidades se situam. Isso porque

1919 ela forma profissionais professores para atuar nesses espaços e porque o per-
1920 curso formativo proposto aos estudantes inclui estágios, programas e projetos
1921 (PIBID, PET, programas de formação continuada de professores e demais pro-
1922 jetos de extensão sob diversas perspectivas) que configuram processos relaci-
1923 onais, implicando em permanente abertura e (re)construção.

1924 Trata-se, portanto, de um complexo dialógico, que faz com que a docên-
1925 cia seja constituída por uma dimensão investigativa e o professor se configure
1926 como pesquisador, cuja natureza e especificidade precisam ser explicitados.
1927 Primeiramente, tal constituição exige uma maior aproximação entre as ativida-
1928 des e os sujeitos envolvidos nos processos formativos numa determinada li-
1929 cenciatura, entre os cursos de licenciatura oferecidos nos *campi*, entre os pró-
1930 prios campi, entre os programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão e
1931 as demandas da comunidade regional. Complementarmente, a compreensão
1932 da incompletude inerente a essas vinculações implica reconhecer a natureza
1933 social dos sujeitos e dos conhecimentos envolvidos nessas relações e na sua
1934 articulação numa perspectiva dialética e dialógica.

1935 Como se evidencia, a escola e a universidade estão envolvidas em um
1936 mesmo movimento que caminha enlaçado ao tensionamento das noções acer-
1937 ca dos sujeitos e dos conhecimentos, e que se sustenta em uma natureza emi-
1938 nentemente social, portanto, entendida como resultante provisória de entendi-
1939 mentos, que permitem continuar propondo possibilidades de conviver. Isso por-
1940 que reconhece que a realidade e o que dela se compreende é uma referência
1941 elaborada, portanto mutável (FREIRE, 2011; SAVATER, 2012). Os sujeitos são
1942 vozes que nascem social e culturalmente, ou seja, “a consciência individual é
1943 essencialmente consciência dialógica” (WERTSCH, 1993, p. 14), que está em
1944 permanente constituição de um “homem que está no mundo e com o mundo”
1945 (FREIRE, 2011, p. 37), assim, configurando o humano.

1946 O reconhecimento desse princípio e o cumprimento do legado institucio-
1947 nal definido no Projeto Pedagógico da UFFS impõe o rompimento com a lógica
1948 autoritária de legitimação do conhecimento, que permeia nosso processo his-
1949 tórico. Assim, não é admissível que, no contexto escolar e fora dele, os sujeitos
1950 se relacionem com o outro participante “de modo funcional, como um compra-

1951 dor e um vendedor, ou como um superior ou um subordinado”, pautados em
1952 relações “alienadas entre os sujeitos como uma forma de vida e um modo de
1953 interação.” (BULAVKA; BUZGALIN, 2005, p. 6-7). Em contraposição a essa ló-
1954 gica, os conhecimentos a serem produzidos no contexto formativo da universi-
1955 dade e da escola, sobre si e acerca do mundo, precisam ser assumidos como
1956 proposições humanas, validadas coletiva e provisoriamente, entre sujeitos sin-
1957 gulares de natureza social, histórico e cultural. Tal pressuposto implica em re-
1958 conhecer que a validação dos argumentos não se dá com base no princípio da
1959 autoridade, “mas pela forma consensual em que se constroem e expressam,
1960 como resultado de um processo de elucidação discursiva à base dos melhores
1961 argumentos e o mais próximo possível das condições ideais de fala” (MAR-
1962 QUES, 1992b, p. 560).

1963 Assim, os conhecimentos deixam de ser verdades peremptórias e pas-
1964 sam a ser entendidos como proposições provisórias. Tais proposições passam
1965 a fazer sentido para os envolvidos, porque servem como elos aos questiona-
1966 mentos que lhes são constitutivos e que, com esses, vão constituindo o huma-
1967 no. A dialogicidade diz respeito à interação entre os sujeitos da universidade,
1968 da escola e dos lugares sociais envolvidos, bem como dos conhecimentos que
1969 nesse espaço-tempo são colocados em questão. Seu complemento é o reco-
1970 nhecimento do inacabamento e da provisoriedade dos resultados produzidos.

1971 Ao assumirmos essas orientações, não nos cabe promover uma educa-
1972 ção que envolva processos de “ensino-aprendizagem sob a forma de progra-
1973 mação sistemática e minuciosa, orientada por objetivos precisos e quantificá-
1974 veis, com metas escalonáveis e padrões de desempenho verificáveis” (MAR-
1975 QUES, 1993, p. 107). A diversidade e a complexidade dos saberes vinculados
1976 aos processos em questão impõem aportes multilaterais, multireferenciais e
1977 multiescalares, nos quais as diferenças produzem potências à emancipação
1978 dos grupos implicados e a rigorosidade é a do argumento pautado na razoabili-
1979 dade da convivência entre humanos. Assim, a pesquisa que os tenha por base
1980 envolve, além da postura investigativa, o aprender a conviver com a incerteza
1981 associada à incompletude constante dos saberes produzidos e dos processos
1982 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

2013 o que significa desenvolver comunidades em torno de um horizonte alternativo
2014 de possibilidades humanas” (GIROUX, 1997, *grifos nossos*); iii) compreende os
2015 professores e os estudantes como intelectuais transformadores, como força
2016 motriz em que “pensamento e atuação estão inextricavelmente relacionados”,
2017 oferecendo contra-ideologias em relação, por exemplo, às “pedagogias instru-
2018 mentais e administrativas que separam concepção de execução e ignoram a
2019 especificidade das experiências e formas subjetivas que moldam o comporta-
2020 mento dos estudantes e professores” (GIROUX, 1997, p. 136); iv) que tem a
2021 cooperação como uma importante estratégia de fortalecimento do trabalho e
2022 das lutas em prol dos processos de humanização.

2023 Assim, tal comprometimento também não pode ser visto deslocado de
2024 uma compreensão de *práxis*, em que as dimensões da ação e da reflexão inte-
2025 ragem de forma radicalmente solidária na busca pela transformação do mundo
2026 (FREIRE, 1987), capaz de despertar e potencializar nos sujeitos acadêmicos –
2027 professores e estudantes – a radicalidade necessária pela busca de um mundo
2028 mais humano, justo, solidário, ambientalmente sustentável, para além das ma-
2029 zelas globalizadas pela lógica do capital à maioria da população – uma meta-
2030 nória (FREIRE, 1979). É desde essa perspectiva que podemos compreender,
2031 também, que a integração universidade-escola-comunidade regional pode
2032 constituir-se em instrumento das lutas cotidianas por um outro projeto de socie-
2033 dade.

2034 Dessa forma, compreende-se que a UFFS pode construir caminhos profí-
2035 cuos em direção à realização de sua vocação “popular” e “participativa”, que
2036 propicie a criatividade durante todas as etapas de formação que contribuam
2037 para o processo de reconstrução social e o bem-estar das maiorias desprotegi-
2038 das da população, que seja capaz de potencializar reflexões e ações compro-
2039 metidas com o bem comum e que, por meio de processos de pesquisa e ex-
2040 tensão, contribuam para a formação de cidadãos capazes de emitir juízos fun-
2041 damentados no conhecimento de suas realidades sociais e socioambientais.

2042 Não por acaso, o documento da COEPE (2011) já apresenta como rele-
2043 vante a integração universidade-escola-comunidade regional como estratégia
2044 fundamental de consolidação da UFFS, sugerindo entre os temas e/ou eixos

2045 prioritários para o trabalho: a formação continuada de professores; a história e
2046 a memória regional; energias renováveis, meio ambiente e sustentabilidade;
2047 agroecologia; saúde coletiva; segurança alimentar e nutricional; gestão das ci-
2048 dades, sustentabilidade e qualidade de vida; gestão das cidades, sustentabili-
2049 dade e qualidade de vida; movimentos sociais, cidadania e emancipação, entre
2050 outros, reforçando.

2051 **A pesquisa como dimensão constitutiva da/na docência**

2052 No âmbito da formação de professores, a pesquisa, historicamente, tem
2053 se concentrado no espaço-tempo da Universidade, pois ainda não é consenso
2054 entre os professores, gestores, estudantes e familiares de que na escola da
2055 educação básica se produz conhecimento, embora efetivamente isso aconte-
2056 ça. Ao reconhecê-lo, será preciso criar as condições para fortalecer e potencia-
2057 lizar os processos ativos de produção de conhecimento no âmbito da formação
2058 docente e no âmbito das atividades curriculares desenvolvidas na Educação
2059 Básica. No campo teórico, tal perspectiva vem sendo categorizada como “edu-
2060 car pela pesquisa”. (DEMO, 1998; MALDANER, 2000; GALIAZZI, 2003; MO-
2061 RAES; RAMOS; GALIAZZI, 2004).

2062 O educar pela pesquisa implica reconhecemos, primeiramente, de que
2063 não se ensina e não se aprende apenas conteúdos conceituais (específicos),
2064 pois, além desses, sempre estão envolvidos conhecimentos atitudinais, proce-
2065 dimentais, éticos, morais, religiosos, sociais, políticos, econômicos, linguagem,
2066 etc. Tal reconhecimento pressupõe trazer à consciência os determinantes con-
2067 textuais, em suas múltiplas dimensões, e problematizá-los, dando início a um
2068 processo investigativo amplo, de natureza interdisciplinar e dialógico.

2069 Complementarmente, implica em reconhecer que a linguagem é um arte-
2070 fato cultural central no processo de formação dos estudantes e dos professo-
2071 res envolvidos e imersos no universo da pesquisa, pois escrevemos, lemos, di-
2072 alogamos, argumentamos, sintetizamos, inferimos, consideramos, dentre ou-
2073 tras formas de expressão (música, teatro, cinema, literatura, fotografia, etc) em
2074 diversos momentos das nossas histórias de vida. É por meio da linguagem que

2075 os sujeitos imbricados no processo de pesquisa partilham experiências vividas,
2076 conhecimentos e saberes num movimento de formação que procura integrar a
2077 escola e a universidade, procurando, assim, desconstruir qualquer tipo de hie-
2078 rarquia que ocorra nesse processo formativo.

2079 A escrita, a leitura e a argumentação são aspectos que permeiam as inte-
2080 rações dialógicas no processo de formação de professores pesquisadores. Tal
2081 princípio implica no rompimento da compreensão de que será preciso acumu-
2082 lar muitas leituras densas para somente depois começar a escrever. No mo-
2083 mento em que escrevemos, estamos exercitando o pensar, pois “o escrevente
2084 busca no escrever a superação de seus problemas, de suas dificuldades e cri-
2085 ses, num esforço de transcender a si mesmo na afirmação do próprio estilo”.
2086 (MARQUES, 2001, p. 46).

2087 A pesquisa na formação de professores também proporciona outros en-
2088 tendimentos acerca da interação entre professores e estudantes, ensinar e
2089 aprender, a dialogicidade na sala de aula, a escuta atenta ao Outro, a alterida-
2090 de, a escolha por conteúdos, os instrumentos de avaliação, as metodologias
2091 de ensinar e de aprender, a inclusão de alunos com deficiências ou necessida-
2092 des especiais, a inserção das TICs, dentre outras. Contribui, fundamentamen-
2093 te, também no processo de construção da identidade profissional e da autono-
2094 mia intelectual, ética, estética e política.

2095 Para avançar na direção da pesquisa na formação dos professores, é
2096 preciso superar a autoconfiança que a universidade tem depositado historica-
2097 mente em si mesma, onde a autonomia se configura como investigação autor-
2098 referenciada, aplicada aos pesquisadores em particular ou aos seus grupos, e
2099 avançar na direção do diálogo com a sociedade, da qual a instituição universi-
2100 dade é parte constituinte e em relação a qual ajuda a projetar o futuro, especi-
2101 almente, ao definir os processos de formação que envolvem as novas gera-
2102 ções no âmbito da educação básica.

2103

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

2171 ser promissora em termos de produção de sentidos a todos os envolvidos nos
2172 processos educativos, visto que aprendemos com a comunidade acerca do
2173 mundo do trabalho, das relações existentes entre a ciência, a tecnologia e a
2174 produção na sociedade contemporânea, as dimensões da ética e da política,
2175 as relações de poder existentes entre a escola, a universidade e a comunida-
2176 de, o papel dos professores na transformação do lugar que estão inseridos, o
2177 papel da escola naquela comunidade, dentre outros.

2178

2179 **Proposições vinculadas à temática:**

2180 *1. Sobre o Estágio Curricular:*

2181 a) Compreensão do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como es-
2182 paço-tempo de pesquisa acerca da prática docente; b) imersão dos licencian-
2183 dos na escola da educação básica numa proposta de Estágio Curricular Super-
2184 visionado (ECS) como residência pedagógica, caracterizada pela interação
2185 com a escola desde o momento que ingressa na universidade; c) manutenção
2186 da carga-horária/créditos dos componentes curriculares de estágio como ativi-
2187 dade de ensino dos professores-orientadores e ampliar o número de professo-
2188 res-orientadores de Estágio Curricular Supervisionado junto aos cursos de li-
2189 cenciatura, com condições materiais de trabalho, limitação do número de orien-
2190 tandos por professor para 15, transporte institucional para supervisão *in loco*
2191 nas escolas de educação básica, entre outros; d) formação continuada aos
2192 professores das licenciaturas na UFFS, potencializando a compreensão de que
2193 o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é parte estruturante da docência
2194 com a escola de educação básica e fortalecendo o vínculo entre a universida-
2195 de, a escola e a comunidade.

2196 *2. Sobre o PIBID:*

2197 a) Manutenção e fortalecimento do PIBID e seus pressupostos político-
2198 pedagógicos e metodológicos como uma das estratégias de fortalecimento da
2199 formação de professores na UFFS; b) realização de seminários, oficinas e/ou

2200 grupos de trabalho visando fomentar o diálogo entre subprojetos do PIBID; c)
2201 sistematização das atividades do PIBID e aprofundar o estudo teórico para a
2202 produção de artigos científicos, materiais didáticos, experimento na área de
2203 educação/ou ensino; d) aproximação das coordenações de curso, colegiados,
2204 professores e outros estudantes de licenciatura em relação ao PIBID e suas in-
2205 terfaces; e) estabelecimento de critérios institucionais próprios de acesso a
2206 programas de pesquisa e extensão como o PIBID, o PET, o PNEM, o PIBIC,
2207 entre outros, priorizando a participação em coordenações e atividades, nas
2208 quais os professores e licenciandos assumam o compromisso e construam a
2209 identidade com a docência e sua interface; f) criação de estrutura institucional
2210 e local compatível com as demandas de programas como o PIBID, o PET, o
2211 PNEM, entre outros, com possibilidade de servidor, espaço físico, página web
2212 e contrapartida financeira.

2213 3) Sobre Pesquisa:

2214 a) Fomento da elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)
2215 mais articulados com a formação de professores, vinculados ou não com os
2216 Estágios Curriculares Supervisionados, concebendo o ECS como espaço-tem-
2217 po de pesquisa; b) criação de grupos de estudos interdisciplinares instituciona-
2218 lizados com os colegas professores da Educação Básica, potencializando as
2219 possibilidades de se produzir conhecimentos nessa interação entre a escola e
2220 a universidade; c) potencialização da participação dos colegas professores da
2221 educação básica em atividades coletivas de ensino, pesquisa e extensão; d)
2222 ampliação e qualificação da participação de docentes em comitês de cultura e
2223 extensão em todos os campi; e) ampliação da participação da universidade em
2224 editais da Capes, como Parfor, Cobeduc, Novos Talentos, Life, entre outros.

2225 4. Sobre a formação para a docência:

2226 a) Promoção da compreensão da epistemologia da prática docente; b) or-
2227 ganização de espaços e tempos de discussão, problematização e tomada de
2228 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 Semenovich. **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
1. Currículo
A) Princípios
1. O currículo como prática social: <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>
2. O currículo crítico-dialógico: <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>
3. O currículo inclusivo: <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>
Destaques (inclusão, supressão, alteração):
B) Diretrizes
a) Geral: a formação de professores para a educação básica constitui o eixo estruturante do currículo dos cursos de licenciatura
b) Complementares:
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.
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-

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
2. Conhecimento
A) Princípios
<p>1. O conhecimento como produto histórico: 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>2. O conhecimento como práxis social:</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>3. O conhecimento como totalidade da experiência humana:</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) Diretrizes
<p>a) Geral:</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) Complementares:</p> <ol style="list-style-type: none">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.2. Adotar a realidade (prática social – práxis) como critério de verdade nos processos de validação e de produção de conhecimentos.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

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

3. Organização pedagógica

A) Princípios

1. Formação na perspectiva do humano integral (geral e específica):

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.

2. Dialogicidade pedagógica:

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.

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

B) Diretrizes

a) geral: 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) Complementares:

- 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.
2. Problematizar o modelo meritocrático, de natureza excludente, aplicado à educação.
3. Observar a diversidade cultural, cognitiva e a complexa teia de relações que envolvem a constituição do humano como elementos constitutivos da organização curricular.
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 foquem a formação de um perfil humano crítico, criativo, propositivo tanto quanto solidário e sensível às causas sociais unificadas pela construção de uma sociedade socialmente justa, democrática e inclusiva.

3. Inserir o debate sobre a organização do trabalho escolar no currículo das licenciaturas.

4. Planejar o processo de ensino-aprendizagem de acordo com os princípios que regem 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 necessários 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 perspectiva 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 proposta 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
4. Gestão política e pedagógica
A) Princípios
<p>1. Gestão democrática:</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>2. Planejamento participativo e integrado:</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>Destaques (inclusão, supressão, alteração):</p>
B) Diretrizes
<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>Destaques (inclusão, supressão, alteração):</p>
C) Políticas

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:

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