

DIÁLOGOS NO FÓRUM DAS LICENCIATURAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIPAMPA

Márcio André Rodrigues Martins
Elenilson Freitas Alves
Claudete Robalos da Cruz
(Organizadores)



Universidade Federal do Pampa

DIÁLOGOS NO FÓRUM DAS LICENCIATURAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIPAMPA

Márcio André Rodrigues Martins
Elenilson Freitas Alves
Claudete Robalos da Cruz
(Organizadores)

UNIPAMPA
2023

© Copyright by
Universidade Federal do Pampa Todos os direitos reservados.

FICHA TÉCNICA

Livro
Diálogos no Fórum das Licenciaturas e a Formação de Professores da Unipampa

Reitor
Roberlaine Ribeiro Jorge

Vice-Reitor
Marcus Vinicius Morini Querol

Pró-Reitora de Graduação
Shirley Grazieli da Silva Nascimento

Coordenadores do Fórum das Licenciaturas

Márcio André Rodrigues Martins (Coord.)
Elenilson Freitas Alves (Vice-Coord.)

Revisão e Normatização do Texto
Paula Batista

Projeto Gráfico, Diagramação
Paolo Malorgio Studio



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Diálogos no fórum das licenciaturas e a formação de professores da UNIPAMPA [livro eletrônico] / organizadores Márcio André Rodrigues Martins, Elenilson Freitas Alves, Claudete Robalos da Cruz. -- Bagé, RS : UNIPAMPA, 2023.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-63337-97-9

1. BNCC - Base Nacional Comum Curricular
2. Educação - Currículos 3. Licenciatura
4. Professores - Formação profissional
5. Tecnologias digitais I. Martins, Márcio André Rodrigues. II. Alves, Elenilson Freitas. III. Cruz, Claudete Robalos da.

23-180542

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação profissional : Educação
370.71

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

APRESENTAÇÃO

Esta obra em formato de *e-book* é resultado de um trabalho coletivo e colaborativo, coordenado pelo Fórum das Licenciaturas - FORLIC, durante o ano de 2021 e entendendo a produção até ano de 2022. Em anos anteriores, desde sua criação, o FORLIC acontecia no formato presencial e com uma reunião por ano. Em 2021, em parte devido a pandemia que, naquele ano, atingia o seu pico no impacto global, o FORLIC foi organizado e planejado para acontecer com encontros remotos. Este era XIV Fórum das Licenciaturas da Unipampa.

Para dar conta desta produção uma equipe do Fórum, denominada comitê assessor, reunia-se quinzenalmente para organizar a metodologia de organização planejamento estratégico e, na sequência, a implementação. Na primeira plenária do Fórum os participantes, docentes dos cursos de licenciatura, puderam escolher, usando um formulário Google Docs, temáticas de interesse para o estudo e debate. Com esta estratégia foram formados onze Grupos de Trabalho – GT e sete apresentaram relatórios em plenária do FORLIC. Estes grupos aparecem detalhados primeiro capítulo desta obra.

Assim, além de um formato remoto o FORLIC experimentou uma estratégia de 10 encontros ao longo de um ano de trabalho. A produção de cinco, dos onze GT que apresentaram trabalhos no FORLIC 2021, se transformaram em cinco capítulos deste *e-book*. Esta obra é complementada com um histórico do FORLIC, um capítulo que faz um diálogo entre a CIFOR e as produções do FORLIC e um cinco capítulos trazendo um pouco da história dos cursos de Licenciatura da Unipama.

Um breve histórico do Fórum das Licenciaturas é resgatado no capítulo **FÓRUM DAS LICENCIATURAS da Unipampa: Uma estratégia de gestão democrática no contexto de uma política pública nacional para a educação**. Como objetivo de estudar, dialogar e constituir ações político-administrativas-pedagógicas em atenção aos pressupostos institucionais e à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e do sistema de fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a Unipampa instituiu o Fórum das Licenciaturas em 2009, o qual ainda se efetiva com encontros periódicos, envolvendo a comunidade acadêmica e externa à Universidade, em um processo dinâmico, participativo e democrático. Documentos institucionais como o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), as Diretrizes Orientadoras para Elaboração dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas e dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) foram fundamentados de forma significativa pela participação dos atores do Fórum das Licenciaturas, assim como, se

efetivaram (e ainda se efetivam) ações de ensino, de pesquisa, de extensão e de programas institucionais como o PIBID e LIFE, entre outros, considerando os estudos, as escutas, as falas e as deliberações do Fórum das Licenciaturas da Unipampa.

O segundo capítulo, intitulado **A BNCC e os Currículos das Licenciaturas: Avanços ou Retrocessos na Formação Inicial de Docentes?** Parte do pressuposto que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) regulariza o ensino da Educação Básica das escolas públicas e privadas do Brasil. A Resolução MEC/CNE nº 02/2019 (BRASIL, 2019), conhecida como BNC – Formação, apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica. A Resolução UNIPAMPA 317/2021 regulamenta a inserção das atividades de extensão nos cursos de graduação da instituição. Neste artigo, temos como objetivo apresentar os resultados da discussão do GT1 – BNCC e currículo, grupo do Fórum de Licenciaturas, realizada entre os meses de março/2021 e outubro/2021, tendo por base os documentos legais citados. No que se refere ao método, o estudo está caracterizado como bibliográfico, de campo, aplicado e qualitativo. Primeiramente, debatemos sobre os documentos em estudo com o apoio de artigos científicos, livros e sites. Em segundo lugar, elaboramos um questionário, encaminhado aos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) dos cursos de licenciaturas da Unipampa. A partir das respostas obtidas, identificamos e analisamos convergências e divergências acerca das Atividades Complementares de Graduação (ACGs) e inserção da Extensão; da BNCC, da Resolução nº 02/2019 e da Resolução nº 317/2021 da Unipampa; inviabilidade da Resolução nº 02/2019 nos cursos de licenciatura da universidade. Para encerrar, indicamos propostas, elaboradas e defendidas pelo grupo, à gestão superior da Unipampa, que salientam a necessidade de formulação e de implementação de políticas que colaborem com uma reflexão crítica sobre mudanças curriculares.

O Capítulo **Reflexões sobre a Prática como Componente Curricular em Cursos de Licenciatura da Unipampa** apresenta discussões e reflexões que ocorreram no Grupo de Trabalho 3 – Prática Pedagógica que foi constituído em julho de 2020 como parte das atividades do XIV Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). A expressão prática pedagógica tem sido pauta em diferentes debates e documentos oficiais que visam sua definição, dimensão e contexto de aplicação, principalmente, no ensino superior. Nas reuniões do Grupo de Trabalho 3 (GT3), com a participação de onze professores de diferentes licenciaturas da Unipampa, as discussões se concentraram, especialmente, na Prática como Componente Curricular (PCC). Dessa forma, o GT 3 definiu como objetivo compreender a dimensão histórica da prática nos cursos de licenciatura e construir um referencial de Prática como Componente Curricular para esses cursos da Unipampa. Para tanto, buscou-se discutir a prática pedagógica com base nas contribuições históricas relacionadas à formação de professores por meio de análise comparativa de resoluções, de estudo de referenciais (artigos e

tese) e de debates entre os membros do GT 03 - Prática pedagógica do Fórum das Licenciaturas (FORLIC). Na leitura dos documentos, como na resolução CNE/CP nº 2/2019, conhecida como BNC-Formação, observou-se que a denominação Prática como Componente Curricular, amplamente utilizada nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da Unipampa, foi utilizada apenas no parágrafo 6º do artigo 15, apesar de historicamente estar apresentada desde a Resolução CNE/CP nº 2/2002. Tal restrição da denominação PCC na resolução CNE/CP nº 2/2019, sob o olhar do GT 3, dificulta a compreensão do que anteriormente se conhecia como PCC e cujas características estavam mais bem definidas e delimitadas nas resoluções precedentes. Para o grupo, tornam-se essenciais elementos como a unidade entre teoria e prática; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a prática reflexiva para o estabelecimento de uma Prática como Componente Curricular.

O quarto capítulo, **Reflexões sobre o Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Pampa – Unipampa**, trata de um relato a respeito das discussões realizadas pelo Grupo de Trabalho 2 (GT 2). O GT 2 abordou o tema dos estágios supervisionados nos cursos de licenciaturas e, após várias rodadas de discussão, apresentou suas reflexões à plenária do FORLIC: cada curso e escola estabelecem duas dinâmicas para o desenvolvimento de estágios, mas em geral existe uma burocratização dos processos que dificulta a inserção dos estagiários nas escolas, o que foi agravado pela situação de ensino remoto. Alguns estágios foram suspensos. Outros tiveram seus documentos e procedimentos revisados e readequados à nova realidade, com base nos pareceres do CNE e nas diretrizes AERES. O GT também discutiu o impacto da curricularização da extensão sobre os estágios, que, conforme o entendimento da plenária do FORLIC, que contou com a participação da PROGRAD, podem ser realizados em contexto de extensão, desde que não contabilizem duplamente, ou seja, dentro dos 10% de horas de extensão nos cursos.

Os autores de **Parcerias Universidade e Escolas: Diálogos Possíveis**, com o intuito de relatar o trabalho desenvolvido pelo GT 4, relatam que o desafio surge da necessidade de formalizar parcerias entre a Universidade e as instituições de ensino para o desenvolvimento da Prática como Componente Curricular (PCC). Nesse sentido, aborda esse propósito, assim como formas de desenvolver as práticas de modo gradual, desde a familiarização inicial com a atividade docente até a condução do estágio de modo harmônico e coerente nas instituições parceiras. Dessa forma, indica que o licenciando deve estar inserido no ambiente escolar desde o primeiro ano de curso. O texto tem como objetivo geral a intenção de “reunir e apresentar algumas recomendações para a elaboração de uma minuta para acordo de cooperação entre a Unipampa (cursos de licenciatura) e as escolas de Educação Básica, a fim de desenvolver a prática como componente curricular dos licenciandos da IES”. Nessa direção, são propostos os seguintes objetivos específicos: “legitimar a cooperação entre universidade e escolas; mapear

as práticas desenvolvidas nos cursos de licenciaturas; incentivar o contato entre Universidade e comunidade externa; desenvolver subsídios que contribuam para a cooperação entre universidade e escolas e potencializar o fundamento social da universidade pública”. A metodologia é de cunho qualitativo, e segue a forma de pesquisa colaborativa, com perspectiva de análises de conteúdo e descritiva, a depender dos tipos de instrumento. Os principais resultados apontam aspectos relevantes da formalização das parcerias entre Universidade e escolas na legitimação das PCC nos PPCs das Licenciaturas, assume posições quanto à necessidade dessa legitimação de forma institucionalizada, apresenta resoluções institucionais quanto a legitimação da PCC e sugere algumas proposições do grupo de trabalho GT-4 no XIV FORLIC.

No sexto capítulo, intitulado **Tecnologias Digitais para o ensino e Aprendizagem nos Cursos de Licenciatura da Unipampa são** apresentados dados referentes a uma pesquisa realizada em 2020, com foco no uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e na carga horária destinada ao ensino a distância (EaD) nos cursos de licenciatura de todos os *campi* da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). O artigo teve como objetivo averiguar a utilização das TDIC para o ensino e aprendizagem nos cursos de licenciatura dos vários *campi* da Unipampa. Esta averiguação foi realizada por meio de um questionário de pesquisa, enviado aos Núcleos Docente Estruturante (NDE) dos cursos, elaborado no Google Formulário, e respondido entre novembro e dezembro de 2020. Como resultados, percebe-se a importância do Moodle como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) institucional, mas também o uso das redes sociais como meio de comunicação e interação com os alunos, para além das plataformas institucionais. Ainda, foram indicados outros 10 recursos, apresentando a gama de especificidades dos diferentes cursos. Já com respeito à infraestrutura oferecida pela instituição, observa-se que a maioria considera que o suporte é insuficiente ou mesmo inexistente. Das TDIC para o ensino e aprendizagem, três cursos indicam tecnologias específicas já utilizadas, mas cinco apontam interesse em trabalhar com recursos característicos de seus cursos. A análise dos dados suscitou alguns questionamentos referentes aos papéis dos cursos de licenciatura, bem como da instituição, acerca da possibilidade de implementação de ensino híbrido, bem como ao acesso dos discentes aos recursos tecnológicos necessários para tal.

No capítulo **Diálogos da CIFOR com o Fórum das Licenciaturas a partir das Produções dos Grupos de Trabalho** é apresentada a Comissão Institucional de Formação dos Profissionais da Educação Básica – CIFOR, desde o ato de sua criação, e como ela está se constituindo como espaço institucional de discussão, estudo e pesquisa sobre os cursos de licenciatura e sobre a formação inicial e continuada de profissionais para a Educação Básica. É destacado o objetivo que a CIFOR tem de prover a Universidade de subsídios no que diz respeito à **Política Institucional de Formação de Profissionais para a Educação Básica** no âmbito da Unipampa. Após realizada a edição de 2020, coube à CIFOR, ao longo do ano de 2021 fazer a leitura

das produções dos GTs e escrever um parecer no intuito de criar um diálogo entre as demandas das licenciaturas, as proposições em plenária do FORLIC, os documentos curriculares oficiais e as orientações institucionais. Com este desafio o capítulo apresenta a metodologia e as reflexões da CIFOR para as seguintes produções dos GT no FORLIC: 1) Currículo e BNCC; 2) Estágios nas licenciaturas; 3) Prática Pedagógica; 4) Parcerias e cooperação entre universidade e escola; 5) Tecnologias para ensino e aprendizagem; 6) Base comum entre licenciaturas; 7) Inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação: caminhos percorridos no âmbito nacional e institucional da Unipampa. Entre outros aspectos o capítulo destaca em suas considerações finais que a percepção de um momento de transição, de possíveis modificações curriculares profundas em alguns cursos e a necessidade de apoio institucional.

A partir do oitavo capítulo, alguns cursos de licenciatura resgataram, reflexivamente, o histórico de suas criações, desafios e perspectivas. Esta parte do *e-book* é aberta pelo Curso de Química – Licenciatura com o capítulo intitulado **Química Licenciatura aa Unipampa: Histórias, Reflexões e Perspectivas**. Neste capítulo será apresentado o curso de Química Licenciatura, inicialmente um histórico de sua constituição e participação em programas, seguido de informações sobre os egressos do curso, obtidas a partir de um questionário compartilhado e respondido por eles. O curso de Química Licenciatura foi ofertado no campus Bagé pela primeira vez no ano de 2006, por meio de vestibular, e a partir de 2010 com ingresso via ENEM. Em 2009, o curso aderiu ao primeiro edital da CAPES do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e em 2018, submeteu proposta ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) juntamente com o curso de Física Licenciatura. Atualmente, a estrutura curricular do curso está adequada à Resolução CNE/CP nº 02/2015, e em vias de adequação às Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e CNE/CP nº 07/2018. A realização do Questionário de Avaliação de Egressos, em 2020, partiu do anseio dos docentes do curso em buscar subsídios para contribuir na construção e reconstrução do curso e de seu PPC. A metodologia foi desenvolvida realizando-se a aplicação de questionário *on-line*, via formulário Google forms e disponibilizado via endereços eletrônicos dos egressos. Participaram da pesquisa 55 respondentes de um total de 69 egressos licenciados e 08 prováveis concluintes que foram convidados. Por meio das respostas dos egressos, visamos promover uma avaliação constante através do olhar dos profissionais formados pelo curso, e posteriormente oferecermos oportunidades de aperfeiçoamento e formação permanente, além do acompanhamento de sua inserção no mercado de trabalho.

O oitavo capítulo, **Preceitos Curriculares dos Letramentos Acadêmico-Científicos no Curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa**, focaliza a escrita em um dos elementos da organização curricular do Curso de Letras e Literaturas de Língua Portuguesa, Unipampa-Campus Jaguarão, a saber, o eixo acadêmico-científico. O objetivo desta reflexão é

apresentar a constituição do eixo e seus marcos legais e relacionar escolhas formativas com investigações na área dos letramentos acadêmicos (CARLINO, 2013; FISCHER, 2007; FIAD, 2011; ALVES ASSIS, 2015; ROJO e MOURA, 2019; KLEIMAN, 2020, 2009, 2007; ALVES ASSIS, RINCK e SILVA, 2012). Com esse percurso, demonstramos a pertinência de preceitos curriculares amparados na Resolução nº 2 (2015), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação em nível superior e criamos um texto-resistência à desestruturação curricular da Resolução nº 2 (2019), que redefine as diretrizes e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

No capítulo **Curso de Ciências Biológicas-Licenciatura da Unipampa: História, Desafios e Perspectivas Futuras**, os atores visam registrar alguns aspectos da história do curso de Ciências Biológicas-Licenciatura da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus São Gabriel. O texto foi escrito pelo Prof. Paulo Hartmann, primeiro coordenador do curso; Prof. Jerônimo Sartori, o qual contribuiu com a identidade pedagógica do curso; Prof. Julio Marinho e Profa. Marcia Spies, coordenadores no período de 2021 e 2022. A primeira parte do texto aborda os primeiros passos do curso de Ciências Biológicas, relatando características desde sua criação em 2006, quando era um curso único, até o ano de 2009, quando ocorre seu desmembramento (Licenciatura e Bacharelado). O segundo ponto abordado refere-se a busca de uma identidade para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas após a criação da Unipampa, quando a instituição se desvincula da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que dentre muitas dependências, uma residia na matriz curricular utilizada. Por fim, é realizada uma reflexão baseada no seguinte questionamento: “De onde viemos, para onde vamos?”. Nesse ponto, procuram refletir sobre a origem do curso e sua trajetória até então, bem como os desafios e as perspectivas futuras.

No penúltimo capítulo, intitulado **Trajетória do Curso de Licenciatura em Ciências Exatas da Unipampa**, é descrito a trajetória deste curso, do Campus Caçapava do Sul, em três fases. Na fase 1, os autores relatam o período de 2008, ano de criação do Curso, a 2011, ano em que foi aprovado o primeiro Projeto Pedagógico do Curso – PPC pelo Conselho Superior da instituição. Nesta fase 1, que se estendeu até 2014, o Curso estava organizado com ingresso em Ciências Exatas, um percurso de seis semestres caracterizado como núcleo comum e um percurso de dois semestres em uma das três habilitações ofertadas: Física, Matemática ou Química. Na fase 2, os autores relatam o período em que o Curso passou a ter, a partir do segundo PPC, quatro itinerários formativos. Nesta proposta, os discentes escolhiam cursar componentes curriculares que atendessem os requisitos do percurso formativo desejado por eles. Na fase 3, o Curso aprovou uma terceira proposta de organização do Curso. Desta vez com uma Área Básica de Ingresso e quatro cursos associados: Ciências Naturais, Física, Matemática e Química.

Este *e-book* é encerrado com o décimo segundo capítulo; com o título **MATEMÁTICA LICENCIATURA CAMPUS ITAQUI: breve relato do curso**. O objetivo deste capítulo é apresentar o Curso de Matemática - Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, campus de Itaqui. Destaca-se o histórico, o projeto pedagógico atual e as perspectivas futuras do Curso. Para o embasamento teórico respalda-se nos documentos oficiais brasileiros, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Dentre todo esse contexto, entende-se que os documentos não são claros, contudo, a formação ofertada vai ao encontro de um desenvolvimento profissional pautado em conhecimento, baseado na teoria, na prática e na experiência dos docentes envolvidos.

PREFÁCIO

Foi com grande alegria que a equipe da PROGRAD recebeu a nobre incumbência de escrever o prefácio deste *e-book*. Estamos sendo contemplados, nesta obra, com dezesseis artigos que retratam algumas das discussões que ocorrem no âmbito do Fórum das Licenciaturas (FORLIC), um dos espaços mais significativos de democratização e socialização de experiências dos cursos de licenciatura de nossa instituição.

Ação de extrema relevância, a formação de professores tem sido pauta recorrente em diferentes espaços no país. Na atual conjuntura política, estamos experienciando um diálogo promissor em torno da materialização do fortalecimento dos processos formativos no que tange à formação de professores. Esse é um tema de extrema relevância para o desenvolvimento regional, o que se deve ao fato de que o ensino é um dos principais pilares para o crescimento e a transformação social, econômica e cultural de uma região, estado ou país.

Nesse sentido, os cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) exercem um papel central na formação de profissionais capacitados para atuarem como educadores nas escolas da região. Corroborando com o exposto, os cursos de licenciaturas também contribuem para o desenvolvimento de pesquisas na área de educação, aumentando, exponencialmente, a capacidade de gerar conhecimentos e tecnologias capazes de promover mudanças expressivas na realidade local e se espraiando além-fronteiras. O que tem gerado conhecimentos e tecnologias capazes de promover mudanças positivas na realidade local e se espraiado além-fronteiras.

Perante o exposto, reiteramos a importância do olhar constante para os nossos cursos de licenciatura, fortalecendo e aprofundando as oportunidades em torno da formação de professores. Ao formar professores qualificados e comprometidos com a educação, a Unipampa tem contribuído para consolidar a rede de formação de educadores do país e, nessa perspectiva, para a valorização da cultura e da identidade regional.

O Fórum das Licenciaturas tem se destacado como um espaço de encontro e diálogo entre docentes e licenciando(as) das diversas áreas do conhecimento, dedicado ao aprimoramento da formação docente e à reflexão crítica sobre os desafios da educação no Brasil.

Neste contexto, é oportuno lembrar das palavras do educador Paulo Freire, que dedicou sua vida ao ensino e à luta por uma educação libertadora e transformadora. Em sua obra, Freire destacou a importância da reflexão crítica sobre a prática educativa e do diálogo entre

educadores e educandos como elementos fundamentais para a construção de uma educação mais democrática e participativa.

Para Freire, o papel do educador não é o de mero transmissor de conhecimentos, mas sim o de mediador entre o conhecimento sistematizado e a experiência vivida pelos educandos. É por intermédio desse diálogo crítico que se pode construir um conhecimento significativo e transformador, capaz de superar as desigualdades e opressões presentes na sociedade.

Assim, o Fórum das Licenciaturas se coloca como um espaço de reflexão e construção coletiva de práticas educativas que buscam superar as limitações impostas pela sociedade e contribuir para a construção de uma educação mais democrática e transformadora.

Por fim, podemos afirmar que todos os capítulos apresentados nesta obra discutem a formação como um direito, respaldado a partir do sentimento que os cursos de licenciatura da Unipampa proporcionam uma formação docente cidadã, essencial para a construção de uma sociedade mais democrática, ética, justa e inclusiva.

Equipe PROGRAD

SUMÁRIO

FÓRUM DAS LICENCIATURAS DA UNIPAMPA: Uma estratégia de gestão democrática no contexto de uma política pública nacional para a educação 16

Maristela Cortez Sawitzki

Márcio André Rodrigues Martins

Elenilson Freitas Alves

Claudete Robalos da Cruz

A BNCC E OS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS: avanços ou retrocessos na formação inicial de docentes? 31

Ailton Jesus Dinardi

Ângela Maria Hartmann

Caiuá Cardoso Al-Alam

Caroline Wagner

Denise Aparecida Moser

Isabel Cristina Ferreira Teixeira

Maria Lucia Pozzatti Flôres

Renata Dal Sasso Freitas

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR EM CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIPAMPA 49

Alvaro Luis Avila da Cunha

Annie Mehes Maldonado Brito

Cadidja Coutinho

Carla Judite Kipper

Claudete Robalos da Cruz

Claudia Laus Angelo

Marcia Von Fruhauf Firme

Maritza Costa Moraes

Mirla Andrade Weber

Patricia dos Santos Moura

Renata Hernandez Lindemann

REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA-UNIPAMPA 61

Carla Beatriz Spohr

Denise da Silva

Geice Peres Nunes

Julio Cesar Bresolin Marinho

Luciana Martins Teixeira Lindner

Simone Silva Pires de Assumpção

PARCERIAS UNIVERSIDADE E ESCOLAS: diálogos possíveis **71**

Luciana Contreira Domingo
Patricia Pujol Goulart Carpes
Sandra Maders
Sonia Maria da Silva Junqueira
Eduardo de Oliveira Dutra
Claudete da Silva Lima Martins

TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIPAMPA **89**

Camila Goncalves dos Santos do Canto
Cláudia Camerini Corrêa Pérez
Denice Aparecida Fontana Nisxota Menegais
Gabriela Bohlmann Duarte
Radael de Souza Parolin
Ronaldo Erichsen

DIÁLOGOS DA CIFOR COM O FÓRUM DAS LICENCIATURAS A PARTIR DAS PRODUÇÕES DOS GRUPOS DE TRABALHO **102**

Patrícia Pujol Goulart Carpes
Aline Souza da Luz
Maria Cristina Graeff Wernz
Elenilson Freitas Alves
Márcio André Rodrigues Martins
Claudete da Silva Lima Martins
Julio Cesar Bresolin Marinho
Ida Maria Morales Marins
Daniela Oliveira Lopes
Carmen Eloísa Berlote Brenner
Ângela Maria Hartmann
Lisete Funari Dias

QUÍMICA LICENCIATURA DA UNIPAMPA: histórias, reflexões e perspectivas **123**

Douglas Mayer Bento
Elenilson Freitas Alves
Elisabete de Avila da Silva
Márcia von Frühauf Firme
Renata Hernandez Lindemann
Tales Leandro Costa Martins

PRECEITOS CURRICULARES DOS LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS NO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA **134**

Renata Silveira da Silva

**O CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS-LICENCIATURA DA UNIPAMPA:
história, desafios e perspectivas futuras** **144**

Paulo Afonso Hartmann

Jerônimo Sartori

Julio Cesar Bresolin Marinho

Marcia Regina Spies

TRAJETÓRIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS EXATAS DA UNIPAMPA **152**

Márcio André Rodrigues Martins

Ângela Maria Hartmann

Maria Lucia Pozzatti Flores

Sandra Hunsche

MATEMÁTICA LICENCIATURA CAMPUS ITAQUI: breve relato do curso **173**

Patricia Pujol Goulart Carpes

Radael de Souza Parolin

Willian Damin

FÓRUM DAS LICENCIATURAS DA UNIPAMPA: Uma estratégia de gestão democrática no contexto de uma política pública nacional para a educação

Maristela Cortez Sawitzki
UNIPAMPA
maristelacsw@gmail.com

Márcio André Rodrigues Martins
UNIPAMPA – Campus Caçapava do Sul
marciomartins@unipampa.edu.br

Elenilson Freitas Alves
UNIPAMPA – Campus Uruguaiana
elenilsonalves@unipampa.edu.br

Claudete Robalos da Cruz
UNIPAMPA – Campus São Borja
claudetecruz@unipampa.edu.br

Introdução

A Unipampa, enquanto instituição de ensino com cursos de graduação-licenciatura e com o objetivo de estudar, dialogar e constituir ações político-administrativas-pedagógicas em atenção aos seus pressupostos institucionais e à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e do sistema de fomento aos programas de formação inicial e continuada da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, previstos pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009,¹ instituiu o Fórum das Licenciaturas da Unipampa em 2009, o qual ainda se efetiva com encontros periódicos, envolvendo coordenadores e professores dos cursos de licenciatura, coordenadores acadêmicos dos *Campi*, técnicos administrativos em educação, membros da Reitoria da universidade, acadêmicos

¹ Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

representantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entre outros programas e projetos institucionais. Também participam eventualmente dos encontros, professores de outros cursos de graduação da universidade, assim como, membros da comunidade externa. O fórum se caracteriza com encontros sistemáticos de discussão presencial e, em algumas ocasiões semipresencial, mediados pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs), como videoconferências e ambientes virtuais de aprendizagem.

Considerando a origem e histórico do Fórum das Licenciaturas da Unipampa, entende-se que é significativo contextualizar este evento em relação: à criação da Unipampa enquanto resultado de uma política nacional para expansão da Rede Federal de Educação Superior; aos primeiros movimentos de organização político-administrativa-pedagógica da Universidade e a elaboração de documentos institucionais; às políticas públicas educacionais nacionais e diretrizes curriculares para a formação docente e educação básica; à disponibilidade da comunidade acadêmica e externa para um trabalho participativo e colaborativo no “fazer acontecer a Universidade”.

A importância de pautar os referidos elementos é porque o Fórum das Licenciaturas da Unipampa e seus respectivos atores se constituíram protagonistas com significativo e intenso trabalho (principalmente no período de 2009-2013) à elaboração dos primeiros documentos institucionais como o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), as Diretrizes Orientadoras para Elaboração dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas e aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), documentos estruturantes e orientadores da complexa dinâmica do “fazer acontecer a universidade” a partir da concepção, identidade e missão institucional.

Além do Fórum as Licenciaturas, outros Fóruns da Graduação foram instituídos, contemplando temáticas ou “grandes áreas do conhecimento” previstas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com a perspectiva de integrar e articular os cursos nestas áreas, por meio do ensino de graduação e de pós-graduação, do adensando da pesquisa científica e tecnológica e da extensão, cumprindo os compromissos assumidos pela Unipampa.

Neste contexto, os Fóruns se constituíram em uma estratégia de gestão acadêmica participativa, por meio de estudos, escutas, debates, deliberações e trabalho coletivo, envolvendo a comunidade acadêmica e externa, em um processo amplo e democrático. Portanto, a presente escrita, pauta um pouco do histórico do Fórum das Licenciaturas da Unipampa elucidando este importante evento institucional enquanto estratégia à construção coletiva do “fazer acontecer a Universidade” no contexto de uma política pública nacional para a educação.

Criação da Unipampa e a efetivação local de uma política nacional para a educação

Contextualiza-se o Fórum das Licenciaturas e a criação da Unipampa com os respectivos cursos de licenciatura, considerando a importância da efetivação local, de uma política nacional para a educação, atendendo demandas educacionais e de formação docente na região de inserção da Unipampa, assim como, possibilidades de desenvolvimento social e econômico, além de ações inovadoras/empreendedoras na área de ensino, como, por exemplo, a criação dos cursos de licenciatura interdisciplinares.

A criação da Unipampa se efetivou a partir de uma política do governo federal que teve início em 2003, com a expansão da Rede Federal de Educação Superior e respectivo aumento do número de municípios atendidos pelas universidades, no período de 2003 a 2011, em que foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi*, possibilitando a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Neste cenário, o reconhecimento das condições regionais, a “Metade Sul” do Rio Grande do Sul, aliado à necessidade de ampliar a oferta de Ensino Superior gratuito e de qualidade nesta região, motivou a proposição dos dirigentes dos municípios da área de abrangência da Unipampa a pleitear, junto ao Ministério da Educação, uma Instituição Federal de Ensino Superior. O atendimento a esse pleito foi anunciado no dia 27 de julho de 2005, em ato público realizado na cidade de Bagé, com a presença do então Presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva. Em 2006, um acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), possibilitou o início das atividades acadêmicas nos *campi*, com um total de 27 cursos de graduação, nas cidades de São Borja, Itaqui, Alegrete, Uruguaiana, São Gabriel, Jaguarão, Bagé, Dom Pedrito, Caçapava do Sul e Santana do Livramento. Nesse mesmo ano, entrou em pauta no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 7.204/06, que propunha a criação da Unipampa e em março de 2007, foi criada a Comissão de Implantação da Unipampa, com a missão de constituir a identidade dessa nova Universidade (UNIPAMPA, 2009).

A partir das referidas primeiras ações e eventos, o ato legal de criação da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA ocorreu com a Lei nº 11.640 de 11 de janeiro de 2008, como Fundação Universidade Federal do Pampa, de natureza pública, com sede e foro na cidade de Bagé, caracterizada por uma estrutura *multicampi*, contemplando o acesso à educação pública e superior, em um extenso território, com insuficiências, tanto de ensino quanto de desenvolvimento social e econômico. A referida estrutura *multicampi* se constitui com dez Unidades Universitárias, designadas por Campus Alegrete, Campus Bagé, Campus Caçapava do

Sul, Campus Dom Pedrito, Campus Itaqui, Campus Jaguarão, Campus Santana do Livramento, Campus São Borja, Campus São Gabriel e Campus Uruguaiana, conforme a denominação do município de instalação de cada Campus.

Cada Unidade Universitária constou (e ainda se estrutura assim) de uma organização administrativa e didático-científica, dotada de servidores docentes e técnico-administrativos em educação, com a responsabilidade de “fazer acontecer” a Universidade, sob princípios da gestão democrática e da competência universitária, contemplando a participação da comunidade externa e de atenção às demandas do contexto de inserção de cada Campus, conforme suas competências institucionais.

No que se refere aos cursos de licenciatura, inicialmente foram ofertados pelo Campus Bagé os cursos Física, Química, Matemática, Letras (Português e Espanhol) e Letras (Português e Inglês); pelo Campus Jaguarão, os Cursos de Pedagogia e Letras (Português e Espanhol) e pelo Campus São Gabriel, Licenciatura em Ciências Biológicas.

Com o empenho e dedicação para ampliar as ações da Universidade, face ao seu compromisso com a região onde está inserida, foram criados mas 31 cursos de graduação até o ano 2013, contemplando entre estes: Licenciatura em Música no Campus Bagé; Licenciatura em Ciências Exatas no Campus Caçapava do Sul; Licenciatura em Ciências da Natureza e Educação do Campo no Campus Dom Pedrito; Licenciatura em História no Campus Jaguarão; Licenciatura em Ciências Humanas no Campus São Borja; Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Ciências da Natureza no Campus Uruguaiana.

Em 2016, a Universidade foi credenciada para oferta de cursos à distância, inclusive no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ofertando em 2017, Letras – Português - Licenciatura e, a partir da adesão a editais externos, foram oportunizados os cursos Geografia – Licenciatura e Pedagogia – Licenciatura (UNIPAMPA, 2022)

A criação e desenvolvimento da Unipampa se constituem como exemplos de gestão pública que acredita na educação enquanto fator determinante para o desenvolvimento regional, contribuindo com as diferentes áreas de desenvolvimento (humano, social, econômico, tecnológico...), por meio do ensino, da pesquisa, da extensão e dos serviços à comunidade, com ações, projetos e programas envolvendo e interagindo com escolas, hospitais, comunidades locais, empresas, prefeituras, entre outros.

Outra importante contextualização em relação ao Fórum das Licenciaturas da Unipampa é a criação das licenciaturas interdisciplinares, as quais se caracterizam como uma ação empreendedora/inovadora na área de ensino, concebidas originalmente pela comunidade acadêmica nos Fóruns, a partir dos estudos e debates da então, Política Nacional de Formação

de Profissionais do Magistério da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares para Formação Docente, em destaque o período de 2009 a 2013.

Primeiros movimentos de organização político-administrativa-pedagógica da Unipampa e a importância dos encontros do Fórum das Licenciatura

Uma vez criada a Universidade, a estruturação político-administrativa-pedagógica se fez urgente, tanto em atenção às demandas institucionais (no caso, os próprios cursos de licenciaturas), como às demandas locais (cursos de formação inicial e continuada aos sistemas de ensino), considerando pressupostos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica - CNE/CP nº 01/2002 e CNE/CP nº 02/2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009), entre outros documentos legais, em pauta naquele momento.

Neste contexto, é possível inferir, considerando os documentos institucionais e a minha vivência acadêmica na Unipampa, que o Fórum das Licenciaturas e seus respectivos atores, protagonizaram de forma dedicada, intensa e significativa, os primeiros movimentos de organização político-administrativa-pedagógica da universidade, participando com significativas ações e aporte teórico (pedagógico, didático, filosófico, sociológico...), de conhecimentos sobre Legislação e de gestão acadêmica, entre outros, auxiliando na elaboração dos primeiros documentos institucionais como o Projeto Institucional (PI), balizador das ações institucionais, contemplando o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); as Diretrizes Orientadoras para Elaboração dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas; os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), as Normas Acadêmicas, os formulários de registros acadêmicos (programas e planos de ensino...), entre outros documentos, os quais foram elaborados a partir de um processo democrático, dialogando com a comunidade acadêmica e observando as demandas das diferentes realidades de inserção de cada Campus, onde os aspectos culturais, econômicos, educacionais, sociais, políticos, entre outros, constituíram (e ainda se fazem presentes) variáveis intervenientes para o “fazer acontecer a Universidade”. A seguir reporta-se sobre alguns eventos que ilustram tal argumento.

Em 2009, ainda em processo a constituição da “identidade” da Unipampa com a elaboração do primeiro Projeto Institucional (PI) e em pleno processo de (re)formulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), o Fórum das Licenciaturas foi instituído a partir do evento “Fórum Interno da Formação do Educador da Unipampa”, realizado nos dias 16 e 17 de setembro de 2009, na cidade de Bagé - Campus Bagé, com a seguinte pauta: a) Instalação da

Coordenadoria das Licenciaturas da Unipampa (COORLICEN-UNIPAMPA) e b) Instalação do Fórum Interno de Apoio a Formação do Educador da Unipampa. O referido evento e respectiva pauta foi motivado pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com a respectiva ementa: “Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.”

O referido decreto, posteriormente revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), estabelecia diretrizes e ações a serem articuladas entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes da educação básica. Neste sentido, considerando as importantes ações político-administrativa-pedagógicas desencadeadas pela Unipampa, reporta-se a seguir alguns extratos textuais do Decreto nº 6.755/2009 e respectivas ações empreendidas pela Unipampa:

...

Art. 2º. São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

...

III - a **colaboração constante** entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, **articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino**; (grifo nosso)

...

V - a **articulação entre a teoria e a prática** no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; (grifo nosso)

...

As ações empreendidas constaram da articulação da Unipampa com a rede de educação básica na região de inserção da Unipampa, por meio de reuniões, encontros e convênios, mediando e fazendo acontecer a referida política e demais legislações pertinentes, tanto na própria universidade com a (re)formulação dos PPC dos cursos, como nas interações com as redes de ensino público (estadual e municipal), particulares ou comunitárias, principalmente em relação aos estágios curriculares da Licenciatura, às Práticas como Componente Curricular e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docente (PIBID), entre outros programas e projetos institucionais.

Destaca-se a abordagem sobre os componentes Estágios e Práticas como Componente Curricular considerando que na oportunidade (2009 - 2011) se efetivaram dedicados estudos, diálogos e apropriação de saberes, objetivando a compreensão, o consenso e encaminhamentos institucionais em relação aos pressupostos conceituais e orientadores do Parecer CNE/CP nº

09/2001 (BRASIL, 2001) e das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica - CNE/CP nº 01/2002 e CNE/CP nº 02/2002 (BRASIL, 2002), principalmente no que se refere ao conceito de “práticas” e a exigência de carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, prevendo a articulação teoria-prática nos respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), por meio de, no mínimo, 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso e 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.

Tais temáticas constaram em várias pautas das reuniões de colegiados de curso e dos encontros do Fórum das Licenciaturas porque existiam dúvidas, ideias e concepções diferentes por parte da comunidade acadêmica, inclusive a concepção de que “práticas” e relação “teoria-prática” estariam associadas às práticas de laboratório ou outras práticas utilizadas como estratégias didáticas. Outra questão presente nas referidas pautas foi em relação à necessidade e disponibilidade de docentes nos cursos de graduação da Universidade, pois as Práticas como Componente Curricular previa a articulação teoria-prática no contexto da formação pedagógica e que fosse desenvolvida a partir da interação Universidade-Escola, com a previsão de orientação, supervisão e registros comprovando as ações empreendidas.

A descrição acima revela a importância do Fórum enquanto movimento que foi (e ainda é) capaz de promover o aprendizado coletivo, isto é, a partir de estudos e discussões superou-se concepções individualizadas e se estabeleceu uma concepção coletiva no que se refere à formação do profissional da educação básica. Tal afirmativa se evidencia por meio de registros institucionais dos Fóruns (atas, programação, correio eletrônico...) e a própria elaboração das “Diretrizes Orientadoras para Elaboração dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas da Unipampa”, entre outros documentos institucionais, caracterizados pelo processo de construção que privilegia a estratégia participativa e democrática.

Outra citação de texto referente ao Decreto nº 6.755/2009 e ações empreendidas pela Unipampa, segue descrito abaixo:

...

a importância do **projeto formativo nas instituições de ensino superior** que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar. Art. 2º, inciso VII. (grifo da autora).

...

a **articulação entre formação inicial e formação continuada**, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino. Art. 2º, inciso X. (grifo da autora).

No que se refere ao **projeto formativo institucional e a articulação entre formação inicial e continuada entre os diferentes níveis de ensino**, os títulos apresentados a seguir e em destaque, com os respectivos endereços eletrônicos associados aos mesmos (Ctrl + clique para seguir o *link*), ilustram sobre ações empreendidas pela Unipampa, as quais contemplam pressupostos político-pedagógicos com significativa base teórica e interdisciplinar, conforme consta no Projeto Institucional 2009; nas Diretrizes Orientadoras para Elaboração dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas e nos projetos e programas na área de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Entre várias temáticas, os referidos documentos contemplam pressupostos político-pedagógicos, como por exemplo, a concepção de ensino-aprendizagem, licenciatura e currículo, referencial teórico e metodológico para a licenciatura, perfil de egresso e de docente, qualificação docente e dos espaços pedagógicos, conexão/articulação entre ensino, pesquisa e extensão, políticas institucionais e políticas educacionais, legislação brasileira para a educação, estágios e práticas profissionais, interações da universidade com os sistemas de educação básica (públicos e privados), formação (inicial e continuada) de professores, entre outras temáticas, previstas pela legislação e também como elementos de avaliação dos cursos de graduação.

Para além das referidas escritas e documentos publicados, o Fórum das Licenciaturas da Unipampa e seus respectivos atores, também se constituíram protagonistas no “fazer acontecer a Universidade”, como por exemplo, a “chamada para a ação” no Fórum realizado em 11 de dezembro de 2012, no Campus Uruguaiana, o qual teve por objetivo “ser um espaço de discussão sobre os desafios e propostas de implementação das “Diretrizes Orientadoras para Elaboração dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas da Unipampa” em relação aos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas vigentes e em construção”. Também constou em pauta “a Reestruturação Curricular do Ensino Médio no Estado (princípios e concepções) e as demandas de formação de professores a partir desta proposta” (nosso *e-mail* pessoal-profissional).

Outro exemplo de chamada à ação, ocorreu no evento Fórum das Licenciaturas e Seminário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizado dias 21 e 22 de setembro de 2017, no Campus Bagé, que teve o objetivo de promover a reflexão e o debate sobre a política nacional de educação e os desafios para a formação inicial e continuada de professores no Brasil e na Unipampa. O referido evento pautou reflexões, debates e chamado para ações de análise/revisão dos PPCs dos cursos de Licenciatura conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, assim como, para a articulação das ações de ensino, pesquisa, extensão, PIBID entre outras ações acadêmicas em consonância e articuladas ao PPCs e as referidas diretrizes.

Tais exemplos expressam a intencionalidade e as ações desencadeadas continuamente pela Unipampa na articulação MEC/IES/Escola e exiguidade das políticas de formação de profissionais da educação básica.

Outro extrato de texto do Decreto nº 6.755/2009

...

Art. 4º. A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos **Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente**, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação (grifo meu); (grifo da autora)

....

VIII - um representante do **Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas**, quando houver.

....

§ 1º O regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, a serem instituídos em cada Estado e no Distrito Federal, e neles terão assento garantido...

...

§ 2º A participação nos Fóruns dar-se-á por adesão dos órgãos

...

e registra-se a ação empreendida pela Unipampa: a institucionalização do Fórum das Licenciaturas na Unipampa e a adesão da Universidade, com participação efetiva no Fórum Estadual permanente de apoio à Formação Docente do Rio Grande do Sul (FEPAD), a partir da assinatura, em outubro de 2009, do Acordo de Cooperação Técnica nº 022/2009 (ACT) entre o Estado do RS e a CAPES para o cumprimento do Plano Nacional de Apoio aos Professores da Educação Básica das Redes Públicas (Estaduais e Municipais) em que todas as Instituições de Ensino Superior Públicas do RS assinaram os respectivos Termos de Adesão a este ACT, com o objetivo de atender à demanda de professores das redes públicas estadual e municipais sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – Lei nº 9394/1996), com a oferta de ensino superior público e gratuito, em cursos de Primeira e Segunda Licenciatura e de Formação Pedagógica para graduados, por meio das Instituições Públicas de Educação Superior.

A partir do referido acordo, a Unipampa passou a oferecer vagas nos seus cursos de licenciatura aos professores da Rede Pública de Ensino Básico, por meio da Plataforma Freire, considerando as vagas ociosas nos cursos de licenciaturas em andamento e projetando efetivo apoio ao magistério do RS, com cursos especiais – presenciais e a distância, mais vagas em todas as modalidades (1º e 2º Licenciaturas), apoio aos polos UAB e cursos de extensão de educação continuada.

No que se refere ao fomento a programas de formação inicial e continuada, o decreto versa

...

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante **fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.**

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:

I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e

II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.

e a ação empreendida pela Unipampa foi a organização e a articulação institucional junto com a rede de educação básica para proposição e execução do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (inicialmente aprovado conforme Edital nº 001/2011/CAPES e ampliado conforme Edital nº 011/2012/CAPES). Em continuidade, a Unipampa teve aprovação dos projetos institucionais conforme os Editais nº 061/2013/CAPES e nº 07/2018/CAPES. Outro importante programa que articula ações entre o MEC as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica é Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE) cujo projeto institucional LIFE-Unipampa foi aprovado conforme Edital nº 035/2012 da CAPES. Conforme títulos em destaque, as respectivas ações podem ser consultadas acessando os respectivos endereços eletrônicos associados aos mesmos (Ctrl + clique para seguir o *link*).

Destaca-se que, a partir da institucionalização destes programas, o planejamento, os projetos, as atividades e ações do PIBID e do LIFE passaram a constar pauta nos encontros do Fórum das Licenciaturas da Unipampa de forma articulada e reflexiva, considerando o contexto curricular das Licenciaturas e a realidade escolar em um processo de escutas, falas e deliberações, tanto por parte da comunidade acadêmica, como por parte da comunidade escolar, participante nos eventos.

Mais um extrato, referente ao Decreto nº 6.755/2009 e ação empreendida pela Unipampa:

...

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:

I - projetos pedagógicos que visem a promover **novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados** aos profissionais do magistério; (grifo da autora)

II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

...

A Unipampa criou cursos de licenciatura interdisciplinares, uma característica ação empreendedora/inovadora, originalmente concebida pela comunidade acadêmica nos Fóruns,

a partir dos estudos e debates da então, Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e das novas Diretrizes Curriculares para Formação Docente (principalmente no período de 2009 a 2013). Tais licenciaturas se identificam como Ciências da Natureza nos *campi* Dom Pedrito e Uruguaiana; Ciências Exatas no Campus Caçapava do Sul; Ciências Humanas no Campus São Borja e Educação do Campo no Campus Dom Pedrito.

A pandemia da covid-19 exigiu alteração de comportamentos sociais, assim como de fluxos e procedimentos no âmbito administrativo. Diante da necessidade do distanciamento social, foram elaborados e publicados pareceres e portarias visando regulamentar os fluxos que seriam adotados pelas instituições de ensino durante esse período. Assim, a portaria do MEC orientou acerca da retomada das atividades educacionais por meio do uso das mídias digitais. O Parecer CNE/CP nº 5/2020, também recomendou ao Ensino Superior adotar atividades não presenciais de práticas e estágios, especialmente aos Cursos de Licenciatura e formação de professores. Em agosto de 2020 foi publicada a norma operacional nº 4/2020 que estabeleceu as diretrizes para ensino remoto emergencial na Universidade Federal do Pampa. Neste cenário que as atividades do Fórum das Licenciaturas foram organizadas com auxílio das tecnologias de informação e comunicação se constitui por meio do ambiente virtual o espaço institucional para os encontros entre os participantes. No que se refere à metodologia ou dinâmica de estruturação e planejamento das ações adotou-se metodologia interdisciplinar visando comunicação com diferentes grupos de trabalho e de socialização dos estudos.

A metodologia interdisciplinar como elo de articulação do espaço físico institucional ao ambiente virtual institucionalizado e elaboração dos relatórios

Os desafios que o contexto da pandemia impõe às pessoas e às instituições foram observados em distintos aspectos e modos de proceder, o que exigiu grande processo de resignificação dos espaços-tempo. Nesta edição do fórum das Licenciaturas, um dos desafios foi constituir um espaço-tempo destinado ao debate, ao compartilhamento e à constituição de novas formas de olhar e observar o trabalho pedagógico, especialmente a docência nos cursos de licenciaturas. Num primeiro momento, ocorreram discussões sobre a relevância de se discutir os temas inerentes às licenciaturas, onde os docentes participantes indicaram os temas de interesse e foram os seguintes: novas DCNs, estágios, BNCC, Extensão. Em seguida, buscou-se fomentar o trabalho articulado entre grupos de trabalho, onde cada grupo (GT) discutiria um dos temas elencados pelos participantes e cada grupo também iria definir e estruturar o seu plano de trabalho, a sua metodologia própria. Nesta etapa, de reconhecimento dos grupos, o Comitê Assessor atuou no sentido de articulador nesta estruturação. Neste aspecto, a

comunicação e a identificação de interesses mútuos do grupo foram fundamentais para que os grupos se auto-organizassem e construíssem a sua própria dinâmica de trabalho.

Considerando que foram constituídos 11 grupos de trabalhos, abordando cada uma temática específica, compreendendo total de 11 temáticas, a saber: GT 1- Currículo e BNCC; GT 2- Estágios nas Licenciaturas; GT 3- Prática Pedagógica; GT 4- Parcerias e Cooperações entre Universidade e Escola; GT 5- Pesquisa, TCC e ACGs; GT 6- Tecnologias para o ensino e aprendizagem; GT 7- Base Comum entre Licenciaturas; GT 8- Licenciaturas em EaD; GT 9- Segunda Licenciatura e formação pedagógica para graduados; GT 10- Extensão; GT 11 - Resistência.

Como estratégia de organização, no intuito de contribuir numa comunicação assertiva entre os grupos, o Comitê Assessor criou uma sala virtual, onde havia um período fixo, quintas-feiras e horário, em que se realizava a escuta dos grupos tanto para orientação acerca do plano de trabalho do Fórum, que se tratava da organização de plenárias virtuais mensais, como também no sentido de identificar as suas demandas e se necessário propor um ajuste no plano de trabalho do Fórum, com a reorganização da agenda ou da metodologia das plenárias. Esses encontros virtuais destinados a articulação dos diferentes grupos foram realizados semanalmente, enquanto as plenárias de apresentação do trabalho final de discussão temática dos grupos eram realizadas mensalmente.

Entretanto, ainda com as ações de assessoramento não foram todos os grupos de trabalho que construíram uma dinâmica organizacional que resultasse no relatório. Dentre os onze grupos de trabalhos, somente seis grupos elaboraram o relatório final e realizaram a socialização nas plenárias.

Nas plenárias ocorria a exposição do relato do grupo para tratar um tema específico e os demais participantes contribuíram com questionamentos ou sugestões de encaminhamentos de demandas para outros setores da instituição. Ocorreu em uma das plenárias sobre estágios, diversas dúvidas e como encaminhamento foi realizado convite ao setor de estágios da instituição que participou de um encontro para esclarecer os pontos e questões pertinentes ao grupo de docentes. Esse espaço e tempo de discussão e reflexão constituído a partir do fórum e das inquietações docentes torna-se significativo e importante para a qualificação do trabalho docente.

Assim, dentre os encaminhamentos apontados nos relatórios, cabe destacar que o Grupo 1- Currículo e BNCC destacou a preocupação em relação às DCNS 2019, em relação a padronização dos currículos da graduação, assim como as recomendações referente às horas de práticas e estágios. O GT também mencionou preocupação em relação a implementação da extensão nos currículos em razão da universidade apresentar estrutura *multicampi*. E o GT como encaminhamento sugere diálogo entre as pró-reitorias de graduação e extensão para verificar a viabilidade da implementação da Resolução nº 2/2019 e da extensão.

O GT 2 discutiu o tema dos estágios e não apontou proposições, mas, questionamentos, os quais foram: 1) O que significa “situação real de trabalho em escola”, redação dada pela Resolução nº CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, Art. 11, III; 2) Projetos de Extensão, cujo público-alvo inclui (parcial ou integralmente) discentes e/ou docentes de escolas da rede pública, atendendo às demandas reais das escolas, não são “situação real de trabalho em escola”? Considere-se a experiência de Letras-Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas: desde a sua criação, há 9 anos, metade dos estágios são em um Projeto de Extensão que oferece cursos de línguas adicionais à comunidade? 3) A Unipampa/PROGRAD apoiará os cursos que justificarem esse entendimento no seu PPC? Como tem acontecido não apenas em Letras-Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, mas agora também em vários cursos, por conta do ensino remoto, conforme Parecer CNE/CP nº 05/2020, p. 17: “A substituição da realização das atividades práticas dos estágios de forma presencial para não presencial, [...], podem estar associadas, inclusive, às atividades de extensão das instituições e dos cursos de licenciatura e formação de professores.” 4) Haverá a elaboração de um TCE específico para as licenciaturas? Se não, o atual TCE precisa ser revisto para abarcar as necessidades das licenciaturas. Sugere-se convidar os cursos para a discussão? 5) Permanecerão válidas as Resoluções internas citadas (268 e 317)? Ou haverá revisão das normas de estágio da Unipampa? Quando? Também sugere-se convidar os cursos para a discussão? 6) Levando em consideração a divergência nos calendários da Universidade e das Escolas de Educação Básica, existe alguma orientação sobre a execução dos estágios no semestre 2021/2?

O GT 3 debateu em torno do tema Prática Pedagógica, tendo como base da discussão as Diretrizes Curriculares Nacionais, onde se realizou comparativo sobre como cada resolução definiu prática pedagógica. O GT 4 dialogou sobre Parcerias entre Universidade e Escola. O GT 6 problematizou sobre tecnologias no ensino e aprendizagem. O GT 7 discutiu sobre a Base Comum entre as Licenciaturas

Considerações finais

Conforme o exposto, observa-se a importância de uma política pública federal de educação, com a complexidade que ela exige, estabelecendo concepções, diretrizes, articulações entre as diferentes redes de ensino e a previsão de fomento à exiguidade desta política, de forma que esteja contemplado neste processo todo, a participação dos envolvidos, isto é, os órgãos governamentais (União, Estados e Municípios), a rede de educação básica e às instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial e continuada.

Nesse sentido, o Fórum das Licenciaturas da Unipampa se constituiu (e ainda se constitui) como uma importante estratégia de gestão acadêmica que privilegia a participação dos envolvidos em um processo dinâmico e democrático.

Referências

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: janeiro de 2022.

_____. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: janeiro de 2022.

_____. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> . Acesso em: janeiro de 2022.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: janeiro de 2022.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: janeiro de 2022.

_____. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6755&ano=2009&ato=489ETVU1UeVpWT68f>. Acesso em: janeiro de 2022.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009**. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf. Acesso em: janeiro de 2022.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: janeiro de 2022.

_____. **Decreto Nº 8.752 de 09 de maio de 2016**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: janeiro de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). **Expansão**. 2010. Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81. Acesso em: janeiro de 2022.

UNIPAMPA. **Projeto Institucional**. 2009. 57p. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/pdi/files/2013/04/PROJETO_INSTITUCIONAL_16_AGO_2009.pdf. Acesso em: janeiro de 2022.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2018**. 76p. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/pdi/files/2018/04/pdi-2018.pdf>. Acesso em: janeiro de 2022.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2023**. 58p. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/proplan/files/2019/09/pdi-2019-2023-publicacao.pdf>. Acesso em: janeiro de 2022.

A BNCC E OS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS: avanços ou retrocessos na formação inicial de docentes?

*Ailton Jesus Dinardi
Campus Uruguaiana
ailtondinardi@unipampa.edu.br*

*Ângela Maria Hartmann
Campus Caçapava do Sul
angelahartmann@unipampa.edu.br*

*Caiuá Cardoso Al-Alam
Campus Jaguarão
caiuaalam@unipampa.edu.br*

*Caroline Wagner
Campus Caçapava do Sul
carolinewagner@unipampa.edu.br*

*Denise Aparecida Moser
Campus Jaguarão
denisemoser@unipampa.edu.br*

*Isabel Cristina Ferreira Teixeira
Campus Bagé
isabelteixeira@unipampa.edu.br*

*Maria Lucia Pozzatti Flôres
Campus Caçapava do Sul
mariaflores@unipampa.edu.br*

*Renata Dal Sasso Freitas
Campus Jaguarão
renatafreitas@unipampa.edu.br*

Introdução

Neste artigo, apresentamos uma análise crítica, realizada pelo GT 1 – BNCC e Currículo, grupo do Fórum de Licenciaturas, evento realizado com o apoio da Pró-Reitoria de Graduação

da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), predominantemente baseada nos seguintes documentos oficiais: a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que propõe competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, nas escolas públicas e privadas do Brasil; a Resolução MEC/CNE nº 02/2019 (BRASIL, 2019), que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica, conhecida como BNC-Formação; e a Resolução UNIPAMPA nº 317/2021, que regulamenta a inserção das atividades de extensão nos cursos de graduação da instituição.

O objetivo geral do trabalho foi analisar, a partir de diferentes olhares, esses documentos oficiais e o de socializar os conhecimentos produzidos pelo estudo, ora pela apresentação oral, na plenária do Fórum de Licenciaturas; ora pela escrita, o que fazemos neste artigo. No que se refere à metodologia, recorreremos à pesquisa qualitativa, aplicada, bibliográfica e de campo, a respeito das quais destacamos os aspectos que se seguem, tendo por base Silveira e Córdova (2009):

- A pesquisa qualitativa é uma abordagem que busca explicar dados não-métricos (suscitados e de interação);
- A pesquisa bibliográfica é o tipo de procedimento usado quando há o levantamento de referenciais teóricos já realizados;
- A pesquisa de campo é outro tipo de procedimento em que se realiza coleta de dados junto aos sujeitos investigados.

Ao longo deste estudo, retomaremos diferentes aspectos desse percurso metodológico em função do desenvolvimento das partes.

Justificamos a presente análise, crítica aos documentos citados, considerando inicialmente o impacto que poderão trazer às escolas públicas e privadas de Educação Básica e às universidades, notadamente as públicas, que ofertam cursos de licenciatura no Brasil. Mas nossa análise busca o diálogo entre os cursos de licenciatura e entre eles e a gestão superior da Unipampa.

Partindo dessa ótica, apresentamos este estudo organizado em cinco partes, a saber: Consulta do GT1- BNCC e currículo aos cursos de licenciatura: apontamentos; Sobre Atividades Complementares de Graduação (ACGs) e inserção da Extensão; Análise da BNCC, da Resolução MEC/CNE nº 02/2019 e da Resolução UNIPAMPA nº 317; Inviabilidade da Resolução MEC/CNE nº 02/2019 e, para encerrar, nas considerações finais indicamos propostas elaboradas e defendidas pelo grupo, à gestão superior da Unipampa.

Esperamos que os dados e as análises apresentadas contribuam para uma educação de mais qualidade nos cursos de licenciatura da Unipampa. Passamos então as partes enunciadas.

1. Observando caminhos da educação

Inicialmente, destacamos o percurso realizado pelo grupo cujas discussões sobre os temas se realizaram entre 2020 e 2021, através de encontros síncronos, pela plataforma de videoconferência Google Meet. Entre março/2021 e agosto/2021, esses encontros que eram mais esparsos, se intensificaram, passaram a ser quinzenais e, a partir de setembro/2021, semanais. As discussões feitas pelo grupo foram objeto de uma apresentação oral na plenária do Fórum de Licenciaturas, em 07 de outubro de 2021, das 15h30 às 17h30, ocasião em que nos foi solicitada uma versão escrita das discussões realizadas pelo grupo.

Nesta parte, apresentamos o resultado de nossas discussões, baseadas em documentos oficiais que norteiam a educação no país, do ensino fundamental ao superior. Começamos por uma análise das “falas” dos cursos de licenciatura da instituição, passamos por aspectos específicos relativos a ACGs e inserção da Extensão no contexto da instituição; pela análise e problematização da BNCC, da Resolução MEC/CNE nº 02/2019 e da Resolução UNIPAMPA nº 317/2021 e finalizamos com a discussão de aspectos específicos relativos a ACGs e inserção da Extensão no contexto da Unipampa.

1.1 Consulta do GT1 - BNCC e currículo aos cursos de licenciatura: apontamentos

Apresentamos, nesta parte, análise das respostas dos cursos de licenciatura da instituição ao questionário encaminhado aos Núcleos Docentes Estruturantes desses cursos. As questões, em linhas gerais, perguntam sobre as avaliações que os cursos têm feito sobre a Resolução MEC/CNE nº 2, de 20 de dezembro de 2019, já conhecida como a BNC-Formação; sobre a Base Nacional Comum Curricular – Educação Básica; sobre a Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 317, de 29 de abril de 2021, que regulamenta a inserção das atividades de extensão nos cursos de graduação e institucionaliza a atividade curricular de extensão Unipampa Cidadã; por fim, sobre o papel da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD - na orientação desses processos.

Os cursos² que responderam o questionário – todos presenciais – são os que se seguem:

A - Letras - Português e Literaturas de língua Portuguesa – Campus Jaguarão;

B - Química – Campus Bagé;

C - Ciências humanas – Campus São Borja;

2 A ordem alfabética – A, B, C, D, E, F – foi adotada para evitar a necessidade de nomear os cursos cada vez que suas respostas são apresentadas.

D – Música – Campus Bagé;

E - Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas - Campus Bagé;

F - Ciências Exatas – Campus Caçapava;

G – História – Campus Jaguarão.

A seguir, apresentamos as perguntas na ordem em que foram propostas no formulário seguidas de apontamentos dos membros do GT 01 suscitados pelas respostas dos cursos.³ Tais respostas são consideradas “recortes” que, para Guimarães (2014), podem ser definidos como fragmentos do acontecimento da enunciação. Ou seja, esses recortes necessitam ser considerados em seus contextos de produção. Eles são representativos de recorrências, consensos ou, mesmo, de estranhamentos, dissensos – considerados significativos – nas respostas apresentadas. Os recortes foram analisados a partir de uma perspectiva qualitativa, que não se preocupa com a totalidade numérica de resultados nem com o ideal de dar conta do objeto de estudo em sua totalidade (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), mas que busca encontrar indícios de convergências ou divergências nas respostas dos NDEs dos Cursos.⁴

Sobre a questão 1

Considerando vários artigos da Resolução MEC/CNE nº 02/2019, dentre os quais destaca-se o artigo 2º, segundo o qual “a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC - Educação Básica”, que vinculam os dois documentos, como o curso tem pensado a inserção da BNCC - Educação Básica em sua matriz curricular?

Convergências: Os cursos estão começando ou dando continuidade à discussão desse artigo que vincula as competências gerais da BNCC à BNC-Formação. Pensam também nas possibilidades de institucionalização, por meio de registros nos PPCs, dessas competências. O curso F não só antecipa lugares onde as questões devem ser desenvolvidas nos PPCs, mas também vem identificando os grupos, previstos nas DCNs – Grupos I, II e III - a que os diferentes componentes curriculares do curso podem se alinhar, tentando dar conta das orientações desses diferentes documentos. Antecipa também discussões com outras licenciaturas que têm objetos de conhecimento e competências comuns a serem trabalhadas.

3 As respostas dos cursos estão grafadas em itálico para destacá-las e para distingui-las de outras citações que porventura sejam feitas.

4 Em virtude da extensão deste artigo, optamos por inserir as respostas dos cursos sob a forma de exemplificação eventual, feitas em itálico, aos comentários feitos. Destacamos, no entanto, que estão à disposição para consulta do leitor.

Para ilustrar – e complementar – a afirmação feita acima, destacamos um recorte da resposta do curso F que aponta para uma discussão em andamento sobre possibilidades de institucionalização, a partir de solicitações feitas pelas DCNs. Segundo esse curso,

a partir destas discussões existe uma proposição de alteração do perfil do egresso para atendimento deste item, porém não está claro ainda, como esse processo se concretizará na prática, se será adicionado aos objetivos de componentes curriculares, ou será através do mapeamento de componentes curriculares que contribuem para o desenvolvimento de tais competências, ou ainda se existe a necessidade de novos componentes curriculares (CURSO F).

Divergências: Atuaram como impedimentos do desenvolvimento do tema junto aos cursos a exigência relacionada à inserção da extensão e a implementação das AEREs. Interessante também destacar que um dos cursos – o C - identificou uma razão externa à universidade para refletir sobre a implementação do artigo 2º, da Resolução MEC/CNE nº 02/2019, nos PPCs, qual seja, uma exigência, observada no campo dos estágios, das escolas da Educação Básica, cuja organização curricular vem se adequando às orientações da BNCC, o que encaminha a universidade a fazer o mesmo. Para esse curso

[Essa temática] foi inserida recentemente, em função dos estágios, pois durante as práticas de estágio se observa que a organização curricular das escolas já está adequada à BNCC, gerando, portanto, necessidade do curso em repensar suas metodologias para o estágio e inserindo itens e elementos que contemplem as demandas emergentes e reais da escola (CURSO C).

O curso G, por sua vez, assume uma postura de resistência diante das orientações dos documentos oficiais citados, observando neles um retrocesso que encaminha para um ensino acrítico, instrumental, tecnicista, meritocrático, com potencial para satisfazer apenas exigências de uma economia de mercado, desconsiderando as desigualdades sociais do país. Apontam também a omissão, o apagamento de temas importantes como diversidade sexual, luta antirracista e outros debates cidadãos, o que descaracteriza a formação integral do sujeito.

Sobre a questão 2:

Qual discussão o curso tem feito sobre o atendimento das orientações da Resolução MEC/CNE nº 02/2019 com referência à BNCC - Educação Básica?

Convergências: Os cursos estão iniciando a discussão ou já realizando desenvolvimentos relacionados a possibilidades de alterações nos PPCs. É o caso do curso F que já vem classificando os componentes por grupos, em consonância com distinção feita pelas DCNs, atendendo a solicitações relacionadas a conteúdos específicos e à readequação do perfil do egresso. O curso

C, novamente, destaca a demanda das escolas, o que potencialmente motiva, movimenta os cursos de licenciatura.

Divergências: Um dos cursos – o D - identifica indefinição a respeito do tema. O curso A adota uma postura de resistência quanto às orientações da Resolução nº 02/2019 com referência à BNCC - Educação Básica. O curso G vem refletindo sobre alterações na matriz curricular, enfatizando, no entanto, a necessidade de evitar retrocessos pedagógicos; a inserção da extensão como uma demanda que gerou mais exigências no que se refere à matriz dos cursos e cuja proposição foi feita sem “um debate institucional que contemplasse as necessidades dos cursos”. Esse curso argumenta também que:

O fato é que o curso e NDE buscaram tempo todo evitar cair nos retrocessos pedagógicos e instrumentais que a Resolução apresenta, valorizando um percurso formativo crítico. Atualmente, a grande questão é adequar a proposta de uma nova matriz a partir da Resolução, com a curricularização da extensão. Ainda existem muitas dúvidas (CURSO G).

Sobre a questão 3:

Como o curso avalia a adoção das diretrizes propostas pela Resolução MEC/CNE nº 02/2019 (BNC-Formação)?

Convergências: Os cursos B e C entendem que seus PPCs já atendem parcialmente às orientações da Resolução, mas aceitam, apesar das dificuldades de adaptação às competências, fazer atualizações. O curso E resigna-se e declara a adoção às determinações legais.

Divergências: O curso A materializa o embate entre os componentes do Grupo I, de formação geral; e as do Grupo II, de formação específica, discordando dessa reorganização da matriz curricular proposta pelas DCNs. Essa licenciatura, “*avalia com resistência, pois a inserção de disciplinas de núcleo comum na matriz curricular requer a eliminação de outras, basilares à formação em Letras*”. No mais, atender às orientações exigiria aumento do número de servidores. O curso F destaca problemas relativos à concepção e à viabilidade de implementação da Resolução nos cursos de licenciatura, destacando a disponibilização de docentes para o grupo I e para a área de Linguagens; a dificuldade de cumprir com a exigência legal de 800h do Grupo III em contexto escolar; bem como de inserir a extensão nos currículos sem aumento desproporcional de carga horária. Insegurança também relativa ao processo de avaliação previsto no artigo 26 da Resolução. O curso F destaca a incerteza relacionada à implementação dessa resolução, em função do momento político atual e vê com preocupação a orientação político-pedagógica do documento, considerada retrógrada e acrítica. Reitera também a omissão da universidade no que se refere ao provimento de professores para as

atividades previstas pela Resolução, assim como a ausência de debates e de orientações contundentes sobre o documento e sobre suas implicações.

Sobre a questão 4:

Qual a expectativa do curso com relação à participação da PROGRAD nesse processo?

Convergências: O curso C questiona o papel da PROGRAD na condução dos processos relativos às orientações da Resolução MEC/CNE nº 02/2019 e da BNCC - Educação Básica. Entende que esses processos devem ser conduzidos e avaliados por colegiados.

Divergências: Excetuando-se o curso C, os demais se posicionam, provocando a PROGRAD a propor um fluxo de ações consistente, com previsão de prazos, e o desenvolvimento de discussões consistentes sobre o tema. Tais discussões devem abarcar as diferentes posições dos cursos, entre os cursos, das universidades públicas, de uma maneira geral, favorecendo o reconhecimento de nosso contexto frente aos demais. Exemplo dessa posição é a resposta do curso B, segundo a qual “*A expectativa seria de participação intensa da PROGRAD nas discussões dentro dos cursos, mas a realidade é totalmente outra*”. O curso F destaca questões mais pontuais como inserção da extensão e carga horária; inserção de práticas pedagógicas e parcerias com as escolas; inserção da área de Linguagens e de Matemática e docentes para esses novos componentes; atualização da resolução de estágio da instituição que, diante das determinações da Resolução MEC/CNE nº 02/2019, não consegue mais dar conta dessa prática. Ainda, o curso E reclama a aprovação dos novos PPCs nos prazos estabelecidos pela Pró-Reitoria.

Sobre a questão 5

Qual é a avaliação que o NDE faz com relação à Resolução Consuni/Unipampa nº 317, de 29 de abril de 2021?

Convergências: O curso A considera a Resolução nº 317 importantíssima para estabelecer princípios para a inserção da extensão nos currículos. O curso C considera que a Resolução indica possibilidades e critérios que permitem articulação entre extensão e ensino.

Divergências: O curso D ainda não tem uma posição a respeito da Resolução. Os demais reclamam sobre o desafio de conciliar o que está previsto na Resolução nº 317 com as exigências da BNC - Formação, principalmente no que se refere à totalização da carga horária. O curso G destaca também que as modificações previstas por essa resolução podem tornar os cursos inviáveis. Salienta a supervalorização das práticas em EAD, entendendo que esse conjunto de medidas colabora com “*um projeto de privatização e de precarização imposto pelo governo federal*”. O curso B resume preocupações relacionadas ao tema, ao avaliar que “*Está sendo*

difícil realizar o ajuste de 10% de carga horária obrigatória para extensão sem prejudicar a oferta de componentes básicos para a formação do Químico Licenciado. Além disso, há a questão da adequação do currículo a BNC-Formação alinhada a BNCC- Educação básica”. Um dos cursos, o E, chamou atenção para a inviabilidade do Unipampa Cidadã, antecipando a última questão.

Sobre a questão 6:

Considerando o acréscimo de horas nos cursos de Licenciatura, instituído pela Resolução Consuni/Unipampa nº 317, de 29 de abril de 2021, qual é a avaliação que o NDE faz no que se refere à implementação da Unipampa Cidadã?

Convergências: Não há convergências em relação ao Unipampa Cidadã.

Divergências: Os cursos, de uma maneira geral, reclamam das implicações relacionadas ao aumento de carga horária, em virtude da inserção da Extensão, onde o Unipampa Cidadã se insere. Reclamam também da obrigatoriedade do programa, o que engessa ainda mais as possibilidades de gestão da carga horária de extensão. Entendem que as discussões que anteciparam a aprovação da Resolução nº 317, não foram antecedidas de discussões amplas e de esclarecimentos considerados necessários pelos cursos. Mais: desconfia da natureza das ações consideradas extensionistas, uma vez que não se relacionam com conhecimentos específicos dos cursos nem estão alinhadas aos seus projetos pedagógicos. Para ilustrar essa posição, citamos o curso C que considera:

(...) importante destacar que no NDE, assim como no Curso não há consenso sobre os temas aqui elencados. Há diversas perspectivas e entendimentos, e é por meio de votação que se implementam as atualizações de PPC ou inserção de algum procedimento, e raramente há unanimidade. O Unipampa Cidadã é uma proposta que visa desenvolver habilidades sociais e não necessariamente as acadêmicas, pois está direcionada a ações que o discente deliberadamente irá optar a realizar(CURSO C).

Com essa apresentação, sob a forma de convergências e divergências, das respostas dos NDEs, não pretendemos fazer afirmações categóricas sobre os temas tratados, mas apontar para problematizações formuladas, a partir das “falas” desses participantes.

A seguir, passamos para discussões acerca da conjuntura em que são inseridas as mudanças curriculares e, também, de aspectos pontuais dos documentos em estudo.

1.2 Sobre ACGs, Extensão e sua inserção

A última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não contempla as Atividades Complementares da Graduação (ACGs), sendo essas atividades normatizadas pela

Resolução CONSUNI/UNIPAMPA, nº 29, de 28 de abril de 2011. Conforme o Ofício nº 139 da PROGRAD, de 13 de abril de 2020, “embora as novas DCNs não prevejam uma carga horária mínima obrigatória, é importante que seja considerada a carga horária de ACGs, no sentido de assegurar a flexibilização curricular necessária para garantir o perfil do egresso generalista e humanista, apontado no PDI da Unipampa”.

Pela Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 29, a ACG é definida como atividade desenvolvida pelo discente, no âmbito de sua formação humana e acadêmica, com o objetivo de atender ao perfil do egresso da instituição e do respectivo curso de graduação, bem como a legislação pertinente. As atividades complementares classificam-se em 4 (quatro) grupos:

- Grupo I: Atividades de Ensino;
- Grupo II: Atividades de Pesquisa;
- Grupo III: Atividades de Extensão;
- Grupo IV: Atividades Culturais e Artísticas, Sociais e de Gestão.

Cabe à Comissão de Curso analisar e definir, no respectivo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a carga horária mínima a ser cumprida pelo discente em ACG, como requisito obrigatório para a integralização curricular e para a colação de grau, considerando-se as diretrizes curriculares nacionais para cada curso e a carga horária mínima de 10% (dez por cento) em cada um dos grupos. Os critérios de aproveitamento e as equivalências da carga horária nas ACGs também são definidos pela Comissão de Curso, considerando o perfil do egresso definido em seu PPC.

A inserção da extensão, por sua vez, foi normatizada pela Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018, a qual estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7, da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024.

Cabe salientar que o Art. 3º, da Resolução nº 7, define como Extensão na Educação Superior Brasileira a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

O Art. 4º coloca que as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos.

Nos cursos superiores, na modalidade a distância, o art. 9º determina que as atividades de extensão devem ser realizadas, presencialmente, em região compatível com o polo de apoio presencial, no qual o estudante está matriculado, observando-se, no que couber, as demais regulamentações, previstas no ordenamento próprio para oferta de educação a distância.

Após intensa cobrança das comissões de curso, a Gestão Superior da Unipampa apresentou a normatização da carga horária de extensão nos currículos, aprovada no Conselho Superior como Resolução nº 317/2021. Esta “Regulamenta a inserção das atividades de extensão nos cursos de graduação, presencial e a distância, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)”.

Vale retomar a consulta feita aos NDEs das licenciaturas, porque neles surgiram muitas dúvidas e avaliações críticas sobre a curricularização da extensão, como a que se refere à difícil tarefa de contemplar o núcleo de componentes da base comum (Grupo I), sem prejuízo da oferta de componentes das áreas de conhecimento específicas, além de inserir os 10% da CH de extensão. Essa carga horária amplia ainda mais a duração dos cursos de licenciatura tornando-os pouco atrativos. Consideram que o Programa Unipampa Cidadã precisa ser discutido nos *campi*, considerando a realidade regional; reforçam a necessidade de investimentos do orçamento da universidade para o desenvolvimento do Programa.

Há cursos também que questionam o Programa Unipampa Cidadã por entenderem que, da forma como está posta a Instrução Normativa nº 18/2021, abre margem a práticas filantrópicas, que não se adequam ao projeto pedagógico dos cursos. O Programa deveria promover uma possibilidade de atuação crítico-reflexiva em direção ao combate das desigualdades sociais, ao contrário de apresentar caráter de filantropia.

Ainda outro argumento: pela Resolução 317, estão previstas até 8h semanais de trabalho ao Supervisor de Extensão. Como ficarão os encargos docentes, visto que é previsto um mínimo de 8 créditos semestrais de ensino, além das horas em projetos de extensão, ensino e pesquisa? Esse/a docente já partirá de um mínimo de 16h? Como poderá desenvolver projetos de pesquisa e ensino, que são indissociáveis da extensão? Há, portanto, um receio sobre a sobrecarga do trabalho docente.

1.3 Análise crítica da BNCC e da Resolução MEC/CNE nº 02/2019

O GT 1 - BNCC e Currículo do FORLIC acumulou um debate importante em relação aos temas da BNCC e da Resolução MEC/CNE nº 02/2019. Realizamos assim uma avaliação desses instrumentos de política educacional em uma conjuntura reacionária e marcada por retrocessos.

Entendemos que tanto a atual versão aprovada da Base Nacional Curricular Comum, quanto à Resolução nº 02/2019, estão inseridas em um modelo de agudização das formas de atuação junto à política educacional no Brasil, atrelada aos interesses mercantis e que vislumbram a formação educativa para as demandas desses setores. Neste sentido, diversas instituições do terceiro setor atuaram com *lobby* na construção desses documentos, pautadas pela perspectiva do mercado, incorporando os interesses das grandes corporações. O Grupo de Trabalho demonstrou preocupação com o modelo de políticas em educação em andamento que vem endossando projetos de privatização, ampliando o nicho de mercado para as licenciaturas no privado, privilegiando o modelo de Ensino a Distância, gerando aligeiramento na formação. É o caso, por exemplo, da recente proposta de projeto chamado “Reuni Digital”, que prevê ampliação dos cursos de Educação a Distância, sem ampliação orçamentária e com aguda precarização dos cursos presenciais. O projeto tem sido criticado por sindicatos⁵ e inclusive Reitorias,⁶ que enxergam expresso ataque à educação pública, mobilizado pelo exercício emergente do ensino remoto durante a pandemia. Este e outros projetos da gestão de Bolsonaro, à frente do governo federal, são perversos em sua expressão ideológica, extremamente conservadora e reacionária, assim como privatistas, atacando a educação pública.

Este modelo não é novo e se baseia na perspectiva das reformas educacionais surgidas na década de 1990, consolidadas pela Declaração/Pacto de Bolonha (1999), que se caracterizou pela construção de um consenso dos centros universitários europeus, alinhados com o neoliberalismo, fundamentando a educação dentro da lógica da defesa do livre mercado, da livre iniciativa (ARAÚJO; SILVA; DURÃES, 2018). A partir de então, a educação incorpora ainda maior valor de mercado, balizada pelos interesses inclusive do próprio Banco Mundial, devendo ser tratada como produto. Desde então, fortaleceu-se um projeto educacional que não deve ter centralidade na construção de um modelo de ensino/aprendizagem na perspectiva crítica, no pensar o social na busca de um outro modelo de sociedade cidadã, inclusive negando a interferência do Estado neste sentido.

A última versão da BNCC, a terceira, entregue no ano de 2018, evidenciou diferentes retrocessos perante as outras duas primeiras versões. Esta última versão busca uma padronização no país a partir de sistemas de avaliação baseados em testes censitários e de valorização meritocrática e que evidentemente projetam a inserção da educação no mercado (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). Manifesta retrocessos quando fundamenta o retorno

5 Ver: <https://www.sesunipampa.com.br/post/proposta-reuni-digital-segue-cartilha-do-banco-mundial-e-pretende-expandir-educacao-a-distancia> e <https://universidadeaesquerda.com.br/reuni-digital-a-proposta-do-governo-para-expansao-ead-nas-ifes/>.

6 Para ver posição da Reitoria da UFBA: http://ufba.br/ufba_em_pauta/contra-o-reuni-digital. E para a nota crítica e de denúncia da Superintendência da Educação a Distância, da mesma universidade, ver: <https://drive.google.com/file/d/1PH3290iMzHA0e81ZEe5HyLXHSvoKbssg/view>.

a ideia das habilidades e competências, apostando num ensino acrítico, com foco na construção de mão-de-obra disciplinada para o interesse do capital, extremamente funcional ao modelo dos empregos precarizados, em voga hoje majoritariamente no país a partir da Terceirização Irrestrita e Reforma Trabalhista.

Com sutilezas algumas vezes, e em outras nem tanto, a nova versão, acompanhada da implantação da Reforma do Ensino Médio, realiza um ataque aos campos das Ciências Humanas e Sociais, diminuindo, por exemplo, o tempo em sala de aula. Concepção que embasa o momento de retrocesso nos direitos sociais e políticos em que se vive. Retira alguns avanços como reflexões sobre gênero, minorando diálogos sobre tolerância religiosa, respeito às diferenças, à diversidade sexual, à luta antirracista e a outros debates que são fundamentais na agenda dos Direitos Humanos. Esta perspectiva privatista, liberal e autoritária, deste projeto em educação, não é nova no país, e não custa lembrar que teve expressão nas universidades também no período autoritário da Ditadura Empresarial Militar (MOTTA, 2014). O que explica a repetição de certos discursos que se vê serem articulados na atual conjuntura e isto deve ser levado em conta pela Unipampa quando se debater a efetivação de tais instrumentos de política em educação.

Já a Resolução MEC/CNE nº 02/2019, segue o mesmo caminho, reforçando a lógica das habilidades e competências previstas na última versão da BNCC. As críticas são evidentes quando evidenciam a influência dos grandes oligopólios da educação e instituições do terceiro setor, como OSCIPS (SILVA; MOTTA, 2017), inclusive no próprio Parecer do Conselho Nacional da Educação que balizou a Resolução. Não há dúvida de que o estímulo é no sentido da educação como produto, para a reprodução neoliberal, fortalecendo formação aligeirada e embasada nas habilidades/competências, um modelo técnico instrumental e de exercício compulsório, sem um maior engajamento reflexivo na perspectiva da educação popular como vetor de transformação da sociedade em um modelo mais justo.

Ainda, entendemos que a Resolução MEC/CNE nº 02/2019 trata a formação do professor/a como o problema da educação. Minimiza os impactos dos cortes orçamentários na educação pública, situação das escolas e ataques à carreira docente, identificando na prática do professor e da professora o problema. Ao contrário, deveria valorizar a profissão, formação, carreira e as condições do trabalho docente, que passa também pela valorização de um orçamento público estruturado e robusto para a educação.

A Resolução MEC/CNE nº 02/2019 prevê carga mínima de 3.200 horas para a formação de professores/as licenciados/as, dividida em três grupos, segundo seu artigo 11:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação

e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019, p. 6).

No primeiro grupo, fica evidente a insistência na perspectiva das habilidades e competências, no perfil instrumental, quando da previsão de conteúdos de língua portuguesa, matemática e informática para todas as licenciaturas. O foco é a constituição de mão de obra para o mercado de trabalho, perdendo o horizonte da formação crítica na educação.

Segundo a Nota das universidades públicas do Rio de Janeiro, publicada em 4 de janeiro de 2020, esta proposta aprovada:

[...] descaracteriza a formação de professores em seus princípios fundamentais – sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, gestão democrática e a formação inicial e continuada articulada ao compromisso social da Universidade a partir do tripé indissociável ensino-pesquisa-extensão – e a construção de projeto institucional de formação como propõe a Resolução 02/2015. Tal projeto ignora a necessária e essencial valorização do profissional da educação e a autonomia pedagógica das instituições formadoras, desconsidera os avanços do pensamento educacional brasileiro adotando concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências e uma visão restrita e instrumental de docência, -o aprofundamento dos processos de desprofissionalização e de precarização do trabalho docente com impactos nocivos à qualidade da educação básica.⁷

Ainda, observamos que a Resolução MEC/CNE nº 02/19 engessa e padroniza os currículos das licenciaturas, atacando a autonomia do trabalho docente nas universidades, quando dispõe não só sobre carga horária, mas também sobre os conteúdos e a temporalidade da formação. Faz também desaparecer as atividades complementares do currículo e não menciona a obrigatoriedade dos estágios, pontuando apenas a expressão “práticas” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Neste sentido, entendemos ser fundamental que a gestão superior da Unipampa problematize internamente em seus processos formativos e de acompanhamento junto aos cursos a abordagem destas mudanças curriculares. E que se posicione contundentemente,

7 Nota das universidades públicas do Rio de Janeiro, 4 de janeiro de 2020. Ver: <http://aduff.org.br/site/index.php/noticias/noticias-recents/item/3944-mudancas-que-mec-quer-impor-na-formacao-de-professores-sao-associadas-a-interesses-privados?tmpl=comp onent&print=1>.

externamente, para toda a sociedade, denunciando esta política privatista e conservadora que tem sido executada, pois, se a curto prazo a Unipampa já perece com os cortes orçamentários, a médio e longo prazo as projeções são desanimadoras.

1.4 Inviabilidade da aplicação da Resolução nº 02/2019 na Unipampa

Ao longo dos meses em que o GT 1 - BNCC e Currículo do Fórum de Licenciaturas da Unipampa esteve reunido, acumulamos reflexões tanto sobre a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018) quanto a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais que constam na Resolução MEC/CNE nº 02/2019. Ao compartilhar as experiências junto às respectivas comissões de curso e núcleos docentes estruturantes no que diz respeito à reformulação dos Programas Pedagógicos de Curso, encontramos muitas preocupações em comum, que também refletem em algumas das respostas no questionário aplicado por este GT aos NDEs dos Cursos de Licenciatura abordadas anteriormente.

Para além das implicações já referidas aqui para a formação de professores e professoras da Educação Básica, há questões de ordem prática, como a possibilidade aventada de implementação de uma base comum a todos os cursos de licenciatura - já discutida no âmbito do FORLIC -, com a padronização dos anos iniciais de graduação. Essa possibilidade seria uma resposta à demanda da Resolução 02/2019 por componentes que digam respeito a habilidades e competências que incluiriam língua portuguesa, matemática e informática e que deveriam compreender os primeiros anos de curso, juntamente com componentes de conhecimentos educacionais e pedagógicos. O GT 1 e como consta em algumas das respostas no formulário aplicado, a não ser que a universidade obtenha códigos de vagas para contratar novos docentes de modo a contemplar essas áreas nos *campi* com cursos de licenciatura, a aplicação dessas novas diretrizes torna-se inviável. No atual contexto político e econômico do país, de desmonte do serviço público federal, e que se vê refletida nos últimos orçamentos da universidade, enxerga-se essa possibilidade como remota.

Nesse caso, a simples adequação dos PPCs à Resolução sem tensionamentos com o MEC, mediante alinhamentos com outras instituições e movimentos de docentes, significaria uma maior precarização da Unipampa, com sobrecarga de encargos fora da área de formação e de atuação dos docentes. Isso acarretaria um sério prejuízo à formação dos e das discentes, com a perda da qualidade do ensino oferecido e, também, afetaria o desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão, pilares das propostas originais da instituição. Isto é, acredita-se que a implementação dessa Resolução implica a descaracterização do propósito inicial da Universidade Federal do Pampa em ser uma instituição universitária pública de excelência.

Outro aspecto importante no que diz respeito à implementação da Resolução refere-se ao acréscimo de horas práticas e de estágios. A Unipampa está espalhada por dez cidades diferentes no Rio Grande do Sul. Cada uma com um contexto específico. Muitos dos cursos de licenciatura se encontram em cidades pequenas, com poucas escolas, de modo que absorver o número de discentes estagiando com essa carga horária torna-se um tanto quanto impraticável. Isso também se reflete na própria questão da curricularização da extensão, quando os projetos e programas de muitos *campi* já encontravam dificuldades de inserção junto às comunidades. Acredita-se que a imposição de um modelo uniforme de curricularização da extensão não contempla as diferentes realidades dos diferentes cursos nos diferentes *campi* por eles ocupados.

Além disso, a Unipampa tem tido como um de seus principais problemas a evasão. A demanda de carga horária tanto das novas DCNs quanto da curricularização da extensão causará o inevitável aumento do tempo de curso de licenciaturas, que já estão longas o suficiente, com acréscimos e reformulações que antecedem esta Resolução. Acredita-se que contemplar essas demandas causaria não apenas uma sobrecarga para os discentes, que necessitam ter uma boa formação para entrar no mercado de trabalho em tempo hábil, como também para o corpo docente, que precisará dar conta de novas demandas, causadas também pela implementação da curricularização da extensão.

Acreditamos que as contradições causadas por essas propostas frente ao cenário das universidades federais brasileiras sejam também um dos motivos para as dificuldades encontradas por alguns cursos de licenciatura, como evidenciado nas respostas ao formulário aplicado pelo GT 1: o diálogo com as pró-reitorias de graduação e de extensão da universidade. Ao longo deste ano, teve-se pelo menos a emissão de uma minuta relativa à implementação da curricularização da extensão, porém muitas das questões relativas às DCNs continuam sem resposta. Esperamos que a socialização dos debates dos diferentes GTs do FORLIC possa contribuir para que essa questão seja contornada e que a Reitoria da Unipampa adote uma postura que tensione e problematize a aplicabilidade tanto da Resolução 2/2019 quanto da curricularização da extensão.

Considerações finais

Durante os meses em que o **GT 01 – BNCC e Currículo** buscou realizar debates e acúmulos referentes aos temas tratados, dialogamos diretamente com os NDEs dos cursos de Licenciatura que estiveram dispostos a responder questões formuladas pelo coletivo do GT. Após cerca de um ano de trabalho, apresentamos a síntese que compõe este artigo num formato de relatório, evidenciando, na plenária do FORLIC, as reflexões e sugestões à instituição. Buscamos assim, garantir à PROGRAD, à Reitoria e ao próprio Fórum de Licenciaturas um amplo leque de análise

sobre a BNCC e a Resolução MEC/CNE nº 02/19, assim como algumas propostas que poderiam subsidiar melhor a formulação prática destas mudanças curriculares e uma política mais efetiva da gestão superior. Para encerrar, seguem abaixo as propostas formuladas pelo grupo:

- Que a PROGRAD estruture uma política de assessoramento e acompanhamento junto às licenciaturas a respeito desta imposição de mudança curricular da Resolução MEC/CNE nº 02/2019, pautada pela criticidade ao atual projeto de desvalorização da educação pública.
- Que os cursos realizem debate político sobre interesses e impactos da Resolução MEC/CNE nº 02/2019 em seus currículos. Fundamental que a universidade e seus cursos de licenciatura problematizem os projetos em torno da educação pública no Brasil e na América Latina.
- Que a universidade garanta a autonomia da construção curricular por seu corpo docente, mesmo que a Resolução MEC/CNE nº 02/2019 imponha limites estruturais para essa questão.
- Que a Reitoria, nos cursos formativos para docentes na Unipampa não tenham como convidados/as, palestrantes, os/as profissionais que atuem em instituições/corporações vinculadas a estratégias de mercado para a educação, como o Instituto Millenium, Instituto Ayrton Senna, Todos pela Educação. A universidade deve balizar seus processos formativos na perspectiva da atuação socialmente referenciada, com a presença de palestrantes e convidados/as que tenham compromisso na defesa da universidade pública e gratuita.
- Que sejam solicitados novos códigos de vaga para licenciados, com a realização de novos concursos para docentes, destacando as áreas de língua portuguesa e matemática, uma vez que o artigo 13, parágrafo 1º da BNC - Formação pressupõe que sejam incluídas nas 1600h do Grupo II, conhecimentos relativos a essas áreas.
- Que os cursos discutam/reflitam sobre a possibilidade ou não de uma Normativa que proponha uma estrutura geral para os primeiros anos das licenciaturas realizada de forma integrada, já que a Resolução MEC/CNE nº 02/2019 determina uma ordenação comum.
- Que sejam criados grupos de trabalho nos campi, mobilizados pela PROGRAD ou pelas Coordenações Acadêmicas, articulando as licenciaturas - nas modalidades presencial e a distância - em torno de uma reflexão comum sobre as demandas das mudanças curriculares.

- Que a Reitoria busque acolher e debater a preocupação dos cursos de licenciatura em cidades pequenas, com o acúmulo de demandas de estágios e práticas em campo de atuação restritos, e com a sobrecarga destas tarefas aos/as discentes.
- Que a Reitoria debata junto aos cursos, a preocupação com o aumento da carga horária curricular das licenciaturas, balizadas pela Resolução MEC/CNE nº 02/2019 e a curricularização da extensão, pois aumentando tempo de curso, podem se tornar inviáveis como atrativo a futuros discentes, levando em conta inclusive a precarização cada vez maior da assistência estudantil.
- Que a Reitoria busque realizar junto a comissão de curso do Letras EAD institucional, debater formas de viabilizar a carga horária teórica, prática e de extensão nos diferentes polos da universidade, a distância e presencialmente.

Referências

- ARAÚJO, Christine Veloso Barbosa; SILVA, Viviane Nascimento; DURÃES, Sarah Jane. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/d4HKLdssNVYKdgpDNHgwMG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília - DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília - DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Brasília - DF: MEC/CNE, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 30 set. 2021.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, i. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 10 set. 2021.

GUIMARÃES, Eduardo. Espaço de enunciação, cena enunciativa, designação. **Fragmentum**, Laboratório Corpus: UFSM, n. 40, p. 49-68, jan./ mar.2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/17264>. Acesso em: 30 ago. 2021.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A ditadura nas universidades: repressão, modernização e acomodação. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 66, n. 4, p. 21-26, dez. 2014. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252014000400010. Acesso em: 11 set. 2021.

SILVA, Amanda Moreira da; MOTTA, Vânia Cardoso da. A Presença do Empresariado na Educação Pública Brasileira e a Precarização de Novo Tipo do Trabalho Docente. **Educação em Revista**, Marília, v. 18, nº 2, p. 27-42, jul.-dez., 2017.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 – A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 317, de 29 de abril de 2021**. Regulamenta a inserção das atividades de extensão nos cursos de graduação, presencial e a distância, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Bagé/RS: Unipampa, 2021. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/proext/files/2021/05/res-317_2021-politica-de-extensao.pdf. Acesso em: 4 set. 2021.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR EM CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIPAMPA

Alvaro Luis Avila da Cunha
UNIPAMPA – Campus Uruguaiiana
alvarocunha@unipampa.edu.br

Annie Mehes Maldonado Brito
UNIPAMPA – Campus Dom Pedrito
anniebrito@unipampa.edu.br

Cadidja Coutinho
UNIPAMPA – Campus Dom Pedrito
cadidjacoutinho@unipampa.edu.br

Carla Judite Kipper
UNIPAMPA – Campus Bagé
carlakipper@unipampa.edu.br

Claudete Robalos da Cruz
UNIPAMPA – Campus São Borja
claudetecruz@unipampa.edu.br

Claudia Laus Angelo
UNIPAMPA – Campus Bagé
claudiaangelo@unipampa.edu.br

Marcia Von Fruhauf Firme
UNIPAMPA – Campus Bagé
marciafirme@unipampa.edu.br

Maritza Costa Moraes
UNIPAMPA – Campus Dom Pedrito
maritzamoraes@unipampa.edu.br

Mirla Andrade Weber
UNIPAMPA – Campus São Gabriel
mirlaweber@unipampa.edu.br

Patricia dos Santos Moura
UNIPAMPA – Campus Jaguarão
patriciapinho@unipampa.edu.br

Renata Hernandez Lindemann
UNIPAMPA – Campus Bagé
renatalindemann@unipampa.edu.br

Introdução

Este trabalho traz o contexto de produção das discussões do Grupo de Trabalho 03 - Prática Pedagógica (GT 3), o qual foi constituído no XIV Fórum das Licenciaturas (FORLIC) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) em 2020.

Esse GT 3 foi composto por 11 professores das seguintes licenciaturas: Ciências da Natureza, Ciências Biológicas, Educação do Campo, Química, Matemática, Física, Pedagogia, Educação Física e Ciências Humanas.

Foram realizados seis encontros síncronos pelo Google Meet, com agendamento prévio. Para além dessas reuniões, foram realizados estudos individuais sobre prática pedagógica e reuniões em pequenos grupos, a fim de otimizar o desenvolvimento dos trabalhos.

Como debate inicial, buscou-se verificar como estão organizadas as práticas como componente curricular (PCC) e como estão sendo implementadas nos cursos de licenciatura nos quais os 11 integrantes do GT 3 atuam, isto é, como estão sendo desenvolvidas e distribuídas nos cursos da universidade, qual o quantitativo destinado aos componentes da área de Educação e qual o quantitativo para áreas específicas dos cursos.

Também, refletiu-se sobre a possibilidade da construção de um consenso sobre o que se entende como prática pedagógica e sobre o que configura a Prática como Componente Curricular (PCC).

Nessa direção, o GT 3 retomou documentos anteriores à BNC-Formação (CNE/CP nº 2/2019), tais como Parecer CNE/CP nº 9/2001, Resolução CNE/CP nº 2/2002, Parecer CNE/CES 15/2005 e Resolução CNE/CP nº 02/2015. O grupo compreendeu ser fundamental a retomada de documentos oficiais sob o ponto de vista de compreender as transformações relacionadas à dimensão prática explícita ou implícita em orientações e resoluções sobre a formação de professores.

Foi possível identificar que na Resolução CNE/CP nº 02/2019 a Prática como Componente Curricular foi mencionada apenas uma vez, o que pode vir a comprometer a organização dos cursos de formação de professores que já estavam atendendo à Resolução CNE/CP 02/2015 e estão em fase de adequação à nova resolução.

Realizou-se também uma discussão sobre alguns cursos da UNIPAMPA com relatos de experiências dos integrantes do GT 3. Por meio dessas discussões percebeu-se que a maioria incluiu a PCC permeando toda extensão do curso em componentes curriculares como instrumentações, laboratórios de ensino, seminários ou diluída em componentes específicos e, também, em práticas que os acadêmicos realizam nas escolas.

Reitera-se que a utilização da denominação PCC na Resolução CNE/CP nº 2/2019, por uma única vez, não esclarece as características que foram amplamente apresentadas em resoluções anteriores. Em outras partes da Resolução CNE/CP nº 2/2019, a prática pedagógica é citada como uma prática ‘dos’ componentes curriculares, podendo abranger também as práticas de extensão.

Nessa direção, o GT 3 destaca que a PCC precisa garantir a articulação entre teoria e prática; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a prática reflexiva para o estabelecimento de uma efetiva Prática como Componente Curricular.

Uma revisão sobre prática pedagógica

Na leitura da Resolução CNE/CP nº 2/2019, conhecida como BNC-Formação, e, em especial, nas discussões sobre prática pedagógica realizadas nas reuniões do GT 3 do Fórum das Licenciaturas (FORLIC), observou-se que a denominação Prática como Componente Curricular (PCC), amplamente utilizada nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), foi utilizada somente uma vez em todo documento, no parágrafo 6º do artigo 15, que se refere a modalidade EaD:

Art. 15. No Grupo III, a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II.

[...]

§6º Para a oferta na modalidade EaD, as 400 horas do componente prático, vinculadas ao estágio curricular, bem como as 400 horas de **prática como componente curricular** ao longo do curso, serão obrigatórias e devem ser integralmente realizadas de maneira presencial (Brasil, 2019, p. 09, grifo nosso).

A denominação “prática como componente curricular” vem sendo utilizada desde a implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu, na época, a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, definindo que:

[...] a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de **prática como componente curricular**, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (Brasil, 2002b, p. 01, grifo nosso).

No entanto, segundo Silva (2016), essa denominação surgiu anteriormente no Parecer CNE/CP nº 28/2001:

[...] o Parecer CNE/CP 21/2001 apresenta a necessidade de acrescentar carga horária, totalizando 400 horas de *prática de ensino*, com disciplinas obrigatórias. No entanto, o Parecer CNE/CP 28/2001 dá nova redação a este item, denominando-o de *prática como componente curricular* (Silva, 2016, p. 02).

Essas questões levantadas indicaram a necessidade de uma revisão histórica sobre prática, prática pedagógica e prática como componente curricular.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, já indicava que a prática não poderia ficar reduzida aos estágios, deveria estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. Esse documento, inclusive, traz alguns indicativos de como realizar essa dimensão prática:

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos (Brasil, 2002a, p. 04).

A concepção da prática pedagógica está presente no Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 08 de maio de 2001, expressa da seguinte forma:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (Brasil, 2001, p. 23).

Concorda-se com esse parecer ao destacar que os cursos de licenciatura devem prever situações didáticas nas quais os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos desenvolvidos ao longo de sua formação.

O planejamento e a execução dessas situações didáticas que se entende por prática pedagógica, tanto ao longo do curso quanto nos estágios, devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas em cada licenciatura, com base nas resoluções, pareceres e referências sobre esse tema.

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 destaca que a atuação prática na elaboração de planos de aula, na escolha de materiais pedagógicos ou na pesquisa de bibliografias, por exemplo, possui uma dimensão investigativa que precisa ser valorizada. Porém, nem todos reconhecem que são as pesquisas sistemáticas sobre a prática que fundamentam a construção das teorias.

Na tese de Vivian dos Santos Calixto (CALIXTO, 2019) é apresentado um contexto histórico da prática. Segundo ela, havia muitas dúvidas acerca do entendimento e distinção entre PCC e Estágio, além de suas possíveis relações. Um dos documentos que essa autora menciona é o Parecer CNE/CES nº 15/2005.

Ao consultar esse parecer, verificou-se que ele responde alguns questionamentos feitos pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia ao Conselho Nacional de Educação. Dentre esses questionamentos, destaca-se: “Qual a compreensão desse Conselho com relação à distinção entre prática como componente curricular e prática de ensino?” (BRASIL, 2005, p. 01). Ao responder essa questão o Conselho Nacional de Educação descreve que a prática como componente curricular:

[...] é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento (Brasil, 2005, p. 03).

Em seguida, na intenção de diferenciar a PCC do estágio supervisionado, descreve-o como:

[...] um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático (Brasil, 2005, p. 3).

Percebe-se que o questionamento realizado tinha intenção de que o Conselho distinguisse PCC de prática de ensino. Porém, o conselho diferencia PCC de estágio supervisionado, deixando margem para que se conceba a prática de ensino como sinônimo de estágio supervisionado.

No entanto, entende-se que tanto a PCC quanto o estágio supervisionado correspondem a atividades relacionadas à prática de ensino. A PCC não necessariamente envolve o contato com estudantes da educação básica e deve ser trabalhada ao longo de toda a formação, preparando os acadêmicos para o estágio supervisionado que pressupõe esse contato e, geralmente, é desenvolvido nos semestres finais dos cursos de licenciatura da Unipampa.

Concorda-se com Calixto (2019) quando afirma que:

A PCC assume uma função formativa muito relevante no processo de constituição do profissional professor, insere esse sujeito em contextos de discussão sobre sua profissão desde o ingresso no curso, não restringindo este papel apenas ao Estágio. Além disso, oportuniza o desenvolvimento de outras estratégias formativas que trabalhem diversas vertentes da prática do professor, não reduzindo, apenas, a interação direta com alunos como única possibilidade de aprendizagem da ação docente (Calixto, 2019, p. 69).

Na Resolução CNE/CP nº 02/2019, a prática que deve estar nos currículos dos cursos superiores de formação docente, que não se refere ao estágio e que entendemos como “prática como componente curricular” aparece pela primeira vez no item II do art. 7 que trata da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica:

II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (Brasil, 2019, p. 04).

Em outros itens desse art. 7 a palavra prática aparece mais três vezes, associada à integração teoria e prática e aos estágios.

Ainda na Resolução CNE/CP nº 02/2019, algumas partes do texto se referem à prática profissional e à prática pedagógica. Porém, em termos de organização curricular dos cursos de licenciatura, o que outrora entendemos como “prática como componente curricular” aparece mesclada com a prática dos estágios.

No art. 15 parece que as práticas pedagógicas, de que tratam os parágrafos 1º e 2º, referem-se às 400 horas de estágios supervisionados:

§1º O processo instaurador da prática pedagógica deve ser efetivado mediante o prévio ajuste formal entre a instituição formadora e a instituição associada ou conveniada, com preferência para as escolas e as instituições públicas.

§2º A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação (Brasil, 2019, p. 09).

Já a prática mencionada no parágrafo 3º, por estar presente em todo o percurso formativo, parece fazer parte das outras 400 horas de prática como componente curricular:

§3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (Brasil, 2019, p. 09).

Nos parágrafos 4º e 5º, as práticas mencionadas podem estar associadas tanto aos estágios quanto às práticas realizadas em componentes dos grupos I e II,⁸ ao longo do curso.

§4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo.

§5º As práticas mencionadas no parágrafo anterior consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor (Brasil, 2019, p. 09).

Percebe-se que a opção dos redatores por não utilizar uma denominação já consolidada, a de “prática como componente curricular”, pode levar a diferentes leituras do que concerne às “[...] 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II” (Brasil, 2019, p. 09).

Esse fato dificulta a compreensão do que anteriormente se denominava de “prática como componente curricular” e cujas características estavam mais bem definidas e delimitadas nas resoluções anteriores. Além disso, o Parecer CNE/CES nº 15/2005 já mencionado, recomenda

8 Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:
I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.
II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019, p. 06).

que a prática como componente curricular pode ser desenvolvida como parte de disciplinas “[...] de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas **não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos** correspondentes a uma determinada área do conhecimento” (BRASIL, 2005, p. 03, grifo nosso).

Porém, na Resolução CNE/CP nº 2/2019, os artigos 11 e 15 deixam claro que 400 das 800 horas de prática pedagógica devem estar distribuídas nos componentes curriculares dos Grupos I e II, sendo que o Grupo II se refere, entre outros, à aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas.

Sendo assim, pode-se entender que as “[...] 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II” (BRASIL, 2019, p. 06), também poderão estar relacionadas às ações de extensão que em breve farão parte da matriz curricular de todos os cursos de licenciatura da UNIPAMPA.

A prática como componente curricular em licenciaturas da UNIPAMPA

Nesse item tem-se um resumo da análise do desenvolvimento da prática como componente curricular nos projetos pedagógicos de alguns dos cursos de licenciatura representados no GT 3, que estavam em vigor no ano de 2020. Salienta-se que a maioria dos projetos pedagógicos analisados ainda atende à Resolução CNE/CP nº 02/2015 que exige “[...] 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo” (BRASIL, 2015, p. 11).

No curso de Educação do Campo as PCC estão distribuídas desde o primeiro semestre do curso e organizadas a partir do pressuposto da pesquisa como princípio educativo. Articulados com os demais componentes curriculares, organizados conforme o eixo do semestre, os componentes de Prática Pedagógica em Educação do Campo possuem a finalidade de aproximar os estudantes de temáticas pertinentes ao exercício docente na escola do campo. Os componentes curriculares que contribuem com essa carga horária são os seis componentes de Prática Pedagógica em Educação do Campo; Letramento Digital; Políticas públicas e Gestão Educacional; Educação Ambiental e Cidadania para o Campo; História e Filosofia da Educação; Ciência Moderna e Contemporânea; Organização do Trabalho Pedagógico: trabalho e a educação; Organização do Trabalho Pedagógico: didática e formação de professores; Organização do trabalho pedagógico: teorias do currículo e a educação do campo; Organização do trabalho pedagógico: metodologia do ensino de ciências na educação do campo; Fundamentos da Educação Especial para a Educação do Campo; Tecnologias Digitais e Produção de Materiais; Educação em Direitos Humanos e, finalmente, Gênero, sexualidade e educação.

No Curso de Química-Licenciatura a PCC está presente desde o início do curso permeando toda a formação do professor, de forma que as atividades sejam desenvolvidas como parte dos componentes curriculares bem como de outras atividades formativas, realizadas ao longo de todo o curso em componentes curriculares correspondentes ao eixo de educação e ensino de química.

No Curso de Ciências Humanas todos os componentes de prática estão vinculados a oito eixos temáticos, sendo todos eles relativos à educação. No entanto, não se refere ao exercício ou aprendizado de temáticas pedagógicas inerentes à ciência da educação, mas ao desenvolvimento de temas específicos das ciências humanas.

O Curso de Ciências da Natureza contempla sete componentes obrigatórios voltados exclusivamente para a prática como componente curricular, essenciais para a formação docente desde o primeiro semestre do curso.

O curso de Ciências Biológicas possui suas PCC distribuídas em oito componentes curriculares, denominados como Práticas Formativas e Educativas, com atividades desenvolvidas pelos acadêmicos a partir de projetos individualizados de aprendizagem. Estão em um eixo transversal na matriz curricular, abrangendo aspectos da formação humanística prevista no perfil do egresso, o desenvolvimento de competências acadêmicas e o desenvolvimento da competência profissional - formação docente para atuação na Educação Básica, de forma interligada. Nesse sentido, para o desenvolvimento da carga horária com uma multiplicidade de atividades, é estruturado para cada acadêmico um Programa de Aprendizagem Emancipatória (PAE), como forma de registro e avaliação do percurso desenvolvido.

O Curso de Matemática - Licenciatura possui 405 horas destinadas à PCC e essas estão previstas até o sétimo semestre. Numa visada sobre o ementário dos componentes com horas de PCC, pode-se observar que a maioria traz na ementa e/ou nos objetivos uma breve descrição de como a prática foi intencionada para o desenvolvimento do componente, de modo que dentro da autonomia docente, o professor responsável possa desenvolver as horas de prática conforme seus conhecimentos, suas crenças e suas intenções, colaborando com a construção de uma identidade sobre as PCC do curso.

Por fim, o Curso de Física-Licenciatura possui o número de horas no Grupo III já condizente com a Resolução CNE/CP nº 2/2019, distribuídas ao longo dos Grupos I e II e presentes desde o primeiro ano do curso, conforme definido no art. 11 da mesma.

Percebe-se que há muitas diferenças na forma como esses cursos conduzem a prática como componente curricular, mas todos os integrantes desses cursos que participaram do GT 3, compreendem que a PCC deve estar presente desde o início de um curso de licenciatura, colaborando com a construção da identidade dos futuros professores.

Convém salientar que todos os cursos de licenciatura da Unipampa estão em fase de reestruturação do projeto pedagógico para adequação à Resolução CNE/CP nº 2/2019 e para a inserção das horas de extensão na matriz curricular.

Considerações finais

No decorrer das discussões sobre a prática pedagógica pelo GT 3 do XIV Fórum das Licenciaturas procurou-se fazer uma revisão histórica do conceito de prática pedagógica a partir de estudos teóricos e, principalmente, em dispositivos legais que orientam a formação de professores da educação básica em nível superior.

Desse modo, foram revisitados dispositivos legais anteriores a BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2/2019). A intenção desse movimento era compreender as continuidades e descontinuidades em relação à formação docente, conforme eram descritas nos documentos oficiais, especificamente no que tange à compreensão de prática pedagógica.

Ao dar visibilidade à noção de prática pedagógica nos documentos oficiais, procurou-se romper com a dicotomia existente entre teoria e prática, provocando as licenciaturas a refletir sobre a integração de conhecimentos e temas, a transposição didática e a reflexão sobre os saberes e os fazeres docentes.

A prática como elemento constituidor do fazer docente viabiliza a construção de noções inerentes à profissão, que podem ser vivenciadas desde o início do curso de licenciatura. Estabelecer momentos de interação com a realidade escolar desde o início do curso favorece a construção de conhecimentos de modo relacional e contextualizado.

No entanto, é pertinente a reflexão e a identificação sobre como está sendo distribuída a carga horária de prática pedagógica nos cursos de licenciatura e quais critérios são adotados por esses cursos para indicar os componentes vinculados à prática pedagógica.

Nessa perspectiva, pode-se questionar se a prática como componente curricular nos cursos de licenciatura tem seguido as diretrizes nacionais. A carga horária de prática tem sido cumprida nos componentes pedagógicos ou se entende que todos os componentes curriculares dos cursos de licenciatura são voltados à formação pedagógica não ocorrendo a necessidade de a PCC estar vinculada às disciplinas da educação?

Distintas nuances de prática pedagógica permeiam os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UNIPAMPA, mas de modo geral todos têm a noção de prática como componente curricular como eixo estruturante dos currículos. Expandir a noção de prática para além dos componentes curriculares é uma tarefa que emerge no momento, a fim de colaborar efetivamente para a formação de um professor reflexivo. Vê-se uma crescente

preocupação das políticas públicas em colocar esse assunto no campo da pesquisa das instituições de ensino.

Esse questionamento da prática deve ser fundamentado em metodologias e processos avaliativos que corroborem para o avanço das questões levantadas pelos professores no processo de ensino aprendizagem.

Tem-se que pensar também na possibilidade de inserir a prática como componente curricular nos componentes dedicados à extensão nos projetos pedagógicos. Talvez esse assunto precise de reflexões futuras, mas é visível que a Resolução CNE/CP nº 2/2019, ao tratar as práticas ‘dos’ componentes curriculares deixa subsídio para possíveis discussões nesse sentido. Ao mesmo tempo não se pode desconsiderar que essa Resolução, ao mencionar a prática de modo genérico, deixa dúvidas na interpretação de seu texto.

Para finalizar, as discussões realizadas no âmbito do GT 3 do XIV Fórum das Licenciaturas, levaram os participantes a considerar que as licenciaturas precisam garantir a articulação entre a teoria e a prática; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a prática reflexiva para o estabelecimento de uma efetiva Prática como Componente Curricular.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 09 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

_____. **Resolução CNE/CP nº 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resl_2.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

_____. **Resolução CNE/CP nº 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

_____. **Parecer CNE/CP nº 15/2005, de 02 de fevereiro de 2005**. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002 [...] e 2/2002 [...]. 2005. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pces001505.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 20 ago. 2020.

_____. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 ago. 2020.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2/2019 de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CALIXTO, Vivian dos Santos. **Horizontes compreensivos da constituição do ser professor de química no espaço da prática como componente curricular.** 2019. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Maringá, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/2452/1/UEM%20-%20VivianCalixto.pdf>. Acesso em: 08 set. 2020.

SILVA, Danielli Ferreira. A prática como componente curricular na formação inicial de professores de Matemática: a visão dos egressos professores. *In: Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática*, 20., 2016, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016. p. 01-12. Disponível em: http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd7_danielli_silva.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA-UNIPAMPA

Carla Beatriz Spohr
UNIPAMPA - Campus Uruguaiana
carlaspohr@unipampa.edu.br

Denise da Silva
UNIPAMPA - Campus Dom Pedrito
deniseds@unipampa.edu.br

Geice Peres Nunes
UNIPAMPA - Campus Jaguarão
geicenunes@unipampa.edu.br

Julio Cesar Bresolin Marinho
UNIPAMPA - Campus São Gabriel
juliomarinho@unipampa.edu.br

Luciana Martins Teixeira Lindner
UNIPAMPA - Campus Bagé
lucianateixeira@unipampa.edu.br

Simone Silva Pires de Assumpção
UNIPAMPA - Campus Bagé
simoneassumpcao@unipampa.edu.br

Introdução

O Grupo de Trabalho 2 (GT 2) – Estágio Supervisionado, do XIV Fórum das Licenciaturas da Unipampa (FORLIC), procurou de dezembro de 2020 até julho de 2021 refletir acerca da temática dos estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura da Unipampa. Nesse texto, iremos apresentar as sistematizações tecidas pelo coletivo de professores participantes do GT, os quais são os autores do texto.

Metodologia

O GT 2 realizou sete (7) encontros no período compreendido entre 10 de dezembro de 2020 a 22 de julho de 2021. Em 12 de agosto de 2021, o GT apresentou suas reflexões na Plenária do Fórum. Após a plenária, realizou um encontro (dia 26 de agosto de 2021) para organizar a elaboração do relatório do GT, e um encontro final (dia 07 de outubro de 2021) para revisar e finalizar o documento.

No Quadro 1 é apresentada uma síntese dos encontros, com a data da sua realização e a pauta.

Quadro 1: Organização dos encontros do GT

Encontro	Data	Pauta
1º	10/12/2020	Experiências dos cursos com os estágios em período de AERES: socialização de experiências sobre as ofertas de estágio no primeiro semestre de 2020 e relatos dos professores de estágio dos cursos que não ofertaram estágios na modalidade remota.
2º	12/04/2021	Organização do GT: definição da Coordenação do GT (Carla Spohr), das relatoras das memórias dos encontros (Geice Nunes e Denise da Silva), da periodicidade dos encontros (quinzenais, alternando dias da semana) e da data da plenária (12/08).
3º	23/04/2021	Legislação (Parecer CNE/CP nº 5/2020 e Resolução CNE/CP nº 2/2019): execução das práticas de estágio através de projetos de extensão; realização de estágios de forma remota nas licenciaturas; fluxos internos dos estágios na Unipampa; documentos que regulamentam os estágios; demanda das licenciaturas em elaborar um regimento para estágio na pandemia; reformulação do TCE para as licenciaturas.
4º	03/05/2021	Documentos dos Estágios, AERES e Termos de Compromisso de Estágio (TCE).
5º	24/06/2021	Diálogo com a PROGRAD.
6º	07/07/2021	Curricularização da extensão e impactos nos estágios: Normas e regulações.
7º	22/07/2021	Ensino híbrido e planejamento da apresentação à plenária.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022

Após esses sete (7) encontros, o GT apresentou suas reflexões à plenária. Após essa plenária, o GT 2 reuniu-se novamente para definir a organização da redação do relatório. Cada redator ficou responsável por redigir uma parte do Relatório Técnico Científico do GT, que foi revisado, editado e finalizado em reunião realizada no dia 27 de outubro de 2021. Baseado nesse relatório, o presente texto foi organizado para integrar esse *e-book*.

Reflexões decorrentes de alguns encontros

No 3º encontro, no qual a pauta foi a Legislação (Parecer CNE/CP nº 5/2020 e Resolução nº CNE/CP 2/2019), evidenciou-se que: cada curso e escola estabelecem suas dinâmicas para o desenvolvimento dos estágios; existe uma demora na aceitação de estagiários e burocratização dos processos legais, ocasionando dificuldade de inserção dos estagiários nas escolas; dificuldade interna das escolas quanto ao uso das ferramentas digitais.

No 4º encontro, foram realizados relatos dos cursos representados sobre os estágios no período do ensino remoto emergencial. A síntese dos apontamentos do encontro está apresentada no quadro 2.

Quadro 2: Organização dos encontros do GT

Curso	Relato
Licenciatura em Educação do Campo (Dom Pedrito)	Diários em aberto e estágios suspensos (2020 e 2021). Não houve atualização de documentos.
Licenciatura em História (Jaguarão)	Não adotou os componentes obrigatórios nem os estágios. A comunidade discente e docente chegou ao consenso de não ofertar as práticas.
Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas (Bagé)	A oferta não sofreu interrupção. Elaboração de um documento que rege os estágios dos cursos na modalidade remota. O curso prevê 2 estágios em escolas e 2 no contexto de extensão. Na pandemia, todos os estágios foram realizados no contexto de extensão (abertos à comunidade escolar e à comunidade). Não houve modificação no PPC, nem no termo de compromisso dos estágios.
Licenciatura em Letras (Jaguarão)	Revisão de todas as documentações. Reorganização para adequar à nova realidade. Revisão da CH e redistribuição das ações. Elaboração dos documentos tem se dado ao longo do processo - Readequados. Adequação dos estágios ao Ofício nº 22 da PROGRAD – Planos de atividades.
Ciências Biológicas-Licenciatura (São Gabriel)	Parecer CNE e Diretrizes AERES como base para o documento que organiza a realização dos estágios. Esclarecimentos da metodologia empregada nos planos de ensino dos componentes curriculares com carga horária de estágio. Documentos - trâmite pelo SEI.
Licenciatura em Letras - Português EaD (Jaguarão)	Ofertaram o estágio, modalidade mais condensada. O documento que orientou o estágio será anexado ao PPC após a aprovação do curso. O estágio foi realizado todo na cidade de Jaguarão, o curso contou com o apoio da escola inclusive na parte da documentação.
Ciências da Natureza – Licenciatura (Uruguaiana)	A oferta foi ponderada e colocada em prática. Elaboração do Regulamento para o estágio curricular supervisionado em momento de pandemia. Neste ano, atenderam ao Ofício nº 22 da PROGRAD, complementando informações no plano de ensino.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022

O 6º encontro, procurou discutir a curricularização da extensão e impactos nos estágios, com foco nas normas e regulações. Destacou-se a Resolução nº 268, de 02 de dezembro de 2019 (Estágios da Unipampa):

Art. 5: Atividades de extensão, de monitoria, de iniciação científica, de gestão, de prática profissional, somente podem ser validadas como Estágio nos cursos de graduação da UNIPAMPA, quando especificamente previsto no Projeto Pedagógico do Curso.

A Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 317, de 29 de abril de 2021, art. 6º, II, §4º: Horas de estágio curricular obrigatório e de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) não podem ser contabilizadas como Atividade Curricular de Extensão. Dessa forma, o grupo compreendeu que, para a Unipampa, o estágio pode ser feito em contexto de extensão (Res. 268), mas não pode contabilizar nos 10% de extensão curricular (Res. 317).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, art. 11, III: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora. Baseados nisso, nos questionamentos: O que significa “situação real de trabalho em escola”? Projetos de Extensão, cujo público-alvo inclui (parcial ou integralmente) discentes e/ou docentes de escolas da rede pública, atendendo às demandas reais das escolas, não são “situação real de trabalho em escola”? A Unipampa/PROGRAD apoiará os cursos que justificarem esse entendimento no seu PPC? (Considere-se a experiência de Letras-Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas: desde a sua criação, há 9 anos, metade dos estágios são em um Projeto de Extensão que oferece cursos de línguas adicionais à comunidade). Nesse caso, a Unipampa permanece como unidade concedente? (Como tem acontecido não apenas em Letras-Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, mas agora também em vários cursos, por conta do ensino remoto, conforme Parecer CNE/CP nº 05/2020, p. 17: “A substituição da realização das atividades práticas dos estágios de forma presencial para não presencial, [...], podem estar associadas, inclusive, às atividades de extensão das instituições e dos cursos de licenciatura e formação de professores”. Haverá a elaboração de um TCE específico para as licenciaturas? Se não, o atual TCE precisaria ser revisto para abarcar as necessidades das licenciaturas. Assim, foi sugerido convidar os cursos para a discussão. Permanecerão válidas as Resoluções internas nº 268 e 317? Ou haverá revisão das normas de estágio da Unipampa? Quando? Também sugere-se convidar os cursos para a discussão.

No 7º encontro, o qual problematizou os estágios no ensino híbrido, calendário e organização da apresentação, partiu da seguinte questão: As escolas privadas, municipais e estaduais de municípios gaúchos implementam ou começam a sinalizar a implementação do ensino híbrido, após a vacinação de professores. A Norma Operacional nº 4/2020 - Diretrizes

operacionais para a oferta das atividades de ensino remoto emergenciais da UNIPAMPA não prevê a atividade híbrida para cursos de licenciatura, nem assegura aos estudantes a possibilidade de realizar o estágio nessa modalidade. Outro agravante reside em o calendário da Unipampa estar desalinhado com o das escolas privadas, municipais e estaduais. Quais as orientações da instituição diante da modalidade de ensino híbrido que se apresenta? Qual a possibilidade de ofertar estágios nessas circunstâncias de desencontro entre os calendários da Unipampa e das escolas?

Diálogo do GT2 com o FORLIC

A O GT 2 não apresentou à plenária do FORLIC proposições, mas sim questionamentos. Alguns foram respondidos na própria plenária ou posteriormente, por mensagem eletrônica. Essas perguntas e respostas estão descritas a seguir.

1) O que significa “situação real de trabalho em escola”, redação dada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, art. 11, III?

Entendemos como situação real de trabalho em escola a que possibilita a vivência e a inserção do(a) licenciando(a) no ambiente escolar que pode variar conforme a realidade e as especificidades da escola (no contexto da Pandemia, o ambiente foi/é virtual, na casa do aluno, na rádio etc.), buscando garantir o acompanhamento das atividades da escola, a interação e articulação com a supervisão no campo de estágio e com o docente orientador.

Neste sentido, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 apresenta:

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores: (...)

VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). (...)

Art. 15 No Grupo III, a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II.

§1º O processo instaurador da prática pedagógica deve ser efetivado mediante o prévio ajuste formal entre a instituição formadora e a instituição associada ou conveniada, com preferência para as escolas e as instituições públicas.

§2º A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação.

Conforme o §1º do art. 15, há “preferência para as escolas e as instituições públicas” como campo de estágio, o que possibilita a sua realização em outros espaços/ambientes de ensino e aprendizagem, quando (por exemplo) não há número de escolas (campo de estágio preferencial) suficiente para o desenvolvimento do estágio pelos licenciandos.

2) Projetos de Extensão, cujo público-alvo inclui (parcial ou integralmente) discentes e/ou docentes de escolas da rede pública, atendendo às demandas reais das escolas, não são “situação real de trabalho em escola”?

Considere-se a experiência de Letras–Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas: desde a sua criação, há 9 anos, metade dos estágios são em um Projeto de Extensão que oferece cursos de línguas adicionais à comunidade.

Segundo o inciso VII do art. 7º (acima transcrito), entendemos que as situações reais contemplam “o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio”.

Neste contexto, a Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 268/2019 apresenta:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em Instituições de Educação Superior, que segue os preceitos estabelecidos pela Lei nº 11.788/2008 em sua integralidade.

Alinhada ao art. 1º, §2º da Lei nº 11.788/2008, a normativa institucional apresenta no art. 3º: “O Estágio objetiva a contextualização curricular, o aprendizado técnico e o desenvolvimento de competências próprias à futura atividade profissional do educando, visando o seu desenvolvimento para a vida cidadã e para o trabalho”.

Portanto, o estágio configura-se como uma atividade de ensino que visa o aprendizado das competências da docência pelo licenciando, atrelada à organização e ao contexto do campo de estágio, tendo em vista a integração entre o ensino e o mundo do trabalho.

No contexto do estágio, podem surgir “demandas reais” (não relacionadas diretamente ao desenvolvimento da carga horária curricular) que ensejem a realização de projetos de extensão, tendo como público-alvo a comunidade externa à Universidade (discentes, profissionais da educação, pais etc.), como (por exemplo) arborização na escola/educação ambiental, prevenção ao *bullying*, curso preparatório ao ENEM, leitura e produção textual, ensino de línguas etc.

Em relação à “experiência do curso de Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas”, a Resolução nº 268/2019 (alinhada ao art. 2º, §3º da Lei nº 11.788/2008)

apresenta no art. 5º: “Atividades de extensão, de monitoria, de iniciação científica, de gestão, de prática profissional, somente podem ser validadas como Estágio nos cursos de graduação da UNIPAMPA, quando especificamente previsto no Projeto Pedagógico do Curso”.

3) A Unipampa/PROGRAD apoiará os cursos que justificarem esse entendimento no seu PPC?

Como tem acontecido não apenas em Letras-Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, mas agora também em vários cursos, por conta do ensino remoto, conforme Parecer CNE/CP nº 05/2020, p. 17: “A substituição da realização das atividades práticas dos estágios de forma presencial para não presencial, [...], podem estar associadas, inclusive, às atividades de extensão das instituições e dos cursos de licenciatura e formação de professores”.

A PROGRAD/UNIPAMPA tem orientado/trabalhado junto aos cursos tendo como referência a legislação vigente.

4) Haverá a elaboração de um TCE específico para as licenciaturas?

Se não, o atual TCE precisa ser revisto para abarcar as necessidades das licenciaturas. Sugere-se convidar os cursos para a discussão.

O TCE é um documento formal que vai ao encontro do que estabelece a Lei Federal de Estágios, Lei nº 11.788/2008, nele são apresentadas questões contratuais que firmam o compromisso entre a unidade concedente, estudante e instituição de ensino. Até o momento não recebemos na divisão de estágios proposta de modificação, entretanto, na nova proposta de resolução de estágios que foi encaminhado à CSE foi contemplada essa possibilidade de adequação conforme as especificidades dos cursos de licenciatura.

5) Permanecerão válidas as Resoluções internas citadas (268 e 317)? Ou haverá revisão das normas de estágio da Unipampa? Quando?

Também sugere-se convidar os cursos para a discussão.

A partir do início de vigência da Resolução nº 268/2019, houve questões levantadas pelos campi em relação à dificuldade de atendimento de alguns aspectos contemplados na normativa. Diante disso, a PROGRAD promoveu uma nova rodada de discussões/contribuições por parte das unidades. Após considerações de todos, nova proposta foi encaminhada à CSE (processo SEI nº 23100.018726/2020-28), com pedido de revogação da 268/2019 e em breve teremos uma nova resolução.

6) Levando em consideração a divergência nos calendários da Universidade e das Escolas de Educação Básica, existe alguma orientação sobre a execução dos estágios no semestre 2021/2?

Informamos que há um GT na UNIPAMPA trabalhando em uma normativa referente às atividades híbridas emergenciais, as quais devem ampliar as possibilidades de desenvolvimento das práticas. No entanto, este processo vai depender também das condições sanitárias do campo de estágio, considerando o disposto nos incisos I a III do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 2 de 5 de agosto de 2021 que orienta para a implementação de medidas para o retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem:

Art. 1º O retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação nacional, é ação educacional prioritária, urgente e, portanto, imediata, consideradas as disposições dos Pareceres CNE/CP nº 5/2020, CNE/CP nº 9/2021, CNE/CP nº 11/2020, e CNE/CP nº 19/2020, e da Resolução CNE/CP nº 2/2020, devendo observar os seguintes aspectos, em consonância com o princípio constitucional do pacto federativo e com as diretrizes estaduais, distrital e municipais estabelecidas para o enfrentamento da pandemia:

I – os referenciais e protocolos sanitários estabelecidos pelos organismos de saúde federais, estaduais, distrital e municipais, sob a responsabilidade das redes e instituições escolares de todos os níveis, estabelecendo o resguardo das condições de aprendizado de estudantes, professores, gestores escolares e demais profissionais da educação e funcionários;

II – as determinações dos setores responsáveis pela saúde pública sobre as condições adequadas e procedimentos de biossegurança sanitária a serem adotados pelas redes de ensino e instituições escolares públicas, privadas, comunitárias e confessionais;

III – o bem-estar físico, mental e social dos profissionais da educação; [...]

Neste cenário de possibilidades atreladas ao imprevisível contexto da Pandemia, lembramos que, conforme o art. 11 da Norma Operacional nº 04/2020, retificado pela Norma Operacional nº 3/2021: “Os componentes curriculares de TCC ou de Estágio Obrigatório que não forem concluídos dentro do semestre de oferta, poderão ser mantidos em aberto ao final do semestre, sendo necessário, ser finalizados em semestre subsequente”.

Considerações finais

As ações do GT 2 evidenciaram um cenário em que a representatividade de todos os cursos de licenciatura não pode ser alcançada, visto que, em simultâneo com o desenvolvimento dos encontros, professores integrantes do GT e orientadores de estágio estiveram envolvidos com outras demandas paralelas. Apesar disso, ao longo dos encontros virtuais realizados através da plataforma Google Meet, as reflexões sobre os pareceres, diretrizes e demais documentos

relacionados às práticas de estágio curricular, nas modalidades presencial ou remota, foram discutidos, ponderados e puderam subsidiar o debate da Plenária do FORLIC, promovendo a interlocução entre a gestão e os professores atuantes em estágios curriculares supervisionados.

O trabalho desenvolvido pelo grupo reconheceu a proatividade, a construção constante e a busca de soluções por parte dos cursos de licenciatura da UNIPAMPA, demonstrados pelas adaptações dos cursos frente às diferentes situações relacionadas aos estágios curriculares.

Evidenciamos que os estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura da UNIPAMPA continuam sendo pauta de constante debate, tendo em vista as reformulações exigidas pela Base Nacional Comum Curricular e pelas diretrizes institucionais para o estágio no contexto remoto ou híbrido. Entretanto, qualquer reflexão direcionada ao tema, terá, neste texto, um apoio para fundamentar e aprofundar a construção das bases para as práticas de estágio de licenciaturas da UNIPAMPA.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de** setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º medida provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001 e dá outras providências. Diário Oficial da União. 26 set. 2008.

_____. Ministério da Educação. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Disponível em: pcp005_20 (mec.gov.br). Acesso em: out. 2021.

_____. Ministério da Educação. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Parecer CNE/CP nº 9/2021**. Disponível em: pcp009_20 (mec.gov.br). Acesso em: out. 2021.

_____. Ministério da Educação. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. Disponível em: pcp011_20 (mec.gov.br). Acesso em: out. 2021.

_____. Ministério da Educação. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Parecer CNE/CP nº 19/2020**. Disponível em: pcp019_20 (mec.gov.br). Acesso em: out. 2021.

_____. Ministério da Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Resolução CNE/CP nº 2/2019**. Disponível em: rcp002_19 (mec.gov.br). Acesso em: out. 2021.

_____. Ministério da Educação. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Resolução CNE/CP nº 02/2020**. Disponível em: rcp002_20 (mec.gov.br). Acesso em: out. 2021.

UNIPAMPA. Normas para os estágios destinados a estudantes de graduação, presenciais ou a distância, vinculados à Universidade Federal do Pampa e para os estágios realizados no âmbito desta instituição. **Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 268/2019**. Disponível em: res-268_2019-nova-norma-estagios.pdf (unipampa.edu.br). Acesso em: out. 2021.

_____. Estabelece orientações para a organização e oferta das atividades de ensino remoto emergenciais - AERES - e procedimentos administrativos relacionados no contexto de pandemia da COVID-19, na Universidade Federal do Pampa. **Norma Operacional nº 04/2020, retificada pela Norma Operacional nº 3/2021**. Disponível em: norma-operacional-n-o-4-2020_diretrizes-operacionais-para-oferta-das-atividades-de-ensino-remoto-emergenciais.pdf (unipampa.edu.br). Acesso em: out. 2021.

PARCERIAS UNIVERSIDADE E ESCOLAS: diálogos possíveis

Luciana Contreira Domingo
lucianadomingo@unipampa.edu.br

Patricia Pujol Goulart Carpes
patriciacarpes@unipampa.edu.br

Sandra Maders
sandramaders@unipampa.edu.br

Sonia Maria da Silva Junqueira
soniajunqueira@unipampa.edu.br

Eduardo de Oliveira Dutra
eduardodutra@unipampa.edu.br

Claudete da Silva Lima Martins
claudetemartins@unipampa.edu.br

Introdução

As universidades, na área da formação docente, contribuem tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada de professores. Essas instituições exercem papel fundamental para a promoção de educação de excelência. Quando o assunto é a troca de subsídios teórico-metodológicos, o estabelecimento de parcerias entre escolas e universidades é indispensável para que se reflita acerca da prática dos professores da educação básica, aprimorando, assim, a educação de um modo geral, inclusive os cursos de Licenciaturas. A participação dos professores, em formação inicial, no cotidiano de escolas, pode possibilitar a busca por uma educação de qualidade e a indicação da necessidade dessa instituição de ensino e da universidade caminharem juntas. Isso possivelmente ocorre por meio de uma série de ações que estejam voltadas ao estreitamento das relações entre os contextos escolares e universitários, conforme observaremos mais adiante.

Podemos perceber que *parcerias entre universidades e escolas* (grifo nosso) podem ser frutíferas, desde que se compreenda a formação de professores num sentido amplo e integral. No

momento em que pensamos em uma educação mais equitativa, ações que aproximem escolas e universidades são essenciais, por intermédio de projetos e/ou programas interdisciplinares que favoreçam a todos, sem distinção de classe social, promovendo assim uma educação mais justa, democrática e igualitária.

Nesse sentido, o GT 4 - Parcerias entre Universidade e escolas, compreende a necessidade de formalizar parcerias entre as instituições de ensino para desenvolvimento da PCC, visto que parte das 400 horas de PCC devem ocorrer no ambiente da instituição formadora (como o planejamento de sequências de ensino ou as devolutivas realizadas pelo professor) e parte no ambiente escolar (como a observação do contexto escolar ou a aplicação de aula). Além disso, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 em estudo aponta a necessidade de desenvolver as práticas de uma forma gradual, isto é, desde a familiarização inicial com a atividade docente até a condução do estágio de modo harmônico e coerente. De forma implícita, isso significa que o licenciando deve estar inserido no ambiente escolar desde o primeiro ano de curso.

Nessa direção, são propostos os seguintes objetivos específicos: “legitimar a cooperação entre universidade e escolas; mapear as práticas desenvolvidas nos cursos de licenciaturas; incentivar o contato entre Universidade e comunidade externa; desenvolver subsídios que contribuam para a cooperação entre universidade e escolas e potencializar o fundamento social da universidade pública”. A metodologia é de cunho qualitativo, e segue a forma de pesquisa colaborativa, com perspectiva de análises de conteúdo e descritiva, a depender dos tipos de instrumento. Os principais resultados apontam aspectos relevantes da formalização das parcerias entre Universidade e escolas na legitimação das PCC nos PPCs das Licenciaturas, assume posições quanto à necessidade dessa legitimação de forma institucionalizada, apresenta resoluções institucionais quanto a legitimação da PCC e sugere algumas proposições do grupo de trabalho GT-4 no XIV FORLIC.

2. Procedimentos metodológicos

A criação do GT ocorreu a partir do XIV FORLIC, realizado no dia primeiro de julho de 2020, por meio de uma reunião via Google Meet, da qual participaram coordenadores de curso das licenciaturas e professores dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE). Nesse encontro, foram formados grupos de estudos com temáticas, a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2019, as quais estão dirigidas às Novas Diretrizes para os cursos de Licenciatura. Durante a reunião, os professores responderam a um formulário *online* a partir do qual houve, com base em seus interesses temáticos, o agrupamento dos docentes. Para a obtenção de dados, foram utilizados dois instrumentos: formulário via Google Forms, leis e documentos de universidades federais. No que tange aos procedimentos, para a coleta de dados do primeiro instrumento, ocorreu

o seu envio aos coordenadores de área e a solicitação que o encaminhassem ao presidente do NDE do seu curso de licenciatura. Em relação ao segundo instrumento, foi enviada pela PROGRAD às outras IES federais, via e-sic (esse encaminhamento surgiu durante um encontro do FORLIC dia 29/9) ofício no qual foram solicitados documentos que apontassem exemplos de parcerias entre as suas respectivas instituições e as escolas. No que diz respeito ao formulário via Google Forms, podemos afirmar que a obtenção de respostas dos cursos de licenciatura da UNIPAMPA (Matemática, Letras, Ciências Humanas, Música, Química, Educação do Campo e Física) ocorreu por parte de coordenador de curso e/ou de presidente do NDE. No que concerne à escrita colaborativa do relatório técnico entre os membros do GT4, houve a distribuição de tarefas por pares que produziram pelo Google drive, durante os meses de agosto de 2020 a março de 2021, as seções que compuseram o referido documento. Cabe ressaltar que a revisão técnica também foi realizada por pares. Além disso, para a consolidação das atividades do GT4, de forma síncrona, ocorreram encontros pelo Google Meet, para discussão e planejamento dos estudos e escrita do relatório. A depender dos tipos de instrumentos, as análises adotadas foram de (i) conteúdo e (ii) descritiva. No que diz respeito ao (i), as respostas das questões dissertativas, referentes ao formulário do Google Forms, foram submetidas ao Sobek (MACEDO et al., 2011). Essa ferramenta permite a extração dos principais conceitos de um texto que podem ser apresentados na forma de um grafo. Nesse sentido, as palavras mais recorrentes das respostas dissertativas foram agrupadas por grau de relevância. A título de exemplo, em relação à pergunta sobre as práticas desenvolvidas com maior frequência no PPC, com atenção ao componente curricular, à carga horária, ao modo e ao lugar da prática desenvolvida, as palavras “ensino” e “PPC” foram as que mais se destacaram.

Em comparação, nas questões objetivas os dados foram organizados em gráficos de barras, a partir dos quais pudemos apontar a frequência de categorias pré-estabelecidas. Nesse sentido, por exemplo, no que concerne à pergunta acerca das contribuições das licenciaturas às escolas ao firmar acordos de cooperação voltados para a PCC, foi a categoria elaboração de recursos didáticos que obteve o maior índice.

3. Análise do contexto e proposições

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 revoga a CNE/CP nº 2 de 2015, aprova novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Curricular Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação).

A preparação para a prática docente deve desenvolver-se ao longo de todo o curso de licenciatura, e não somente ao final durante o período de estágios. A inserção de atividades

relacionadas à prática docente permite maior possibilidade de reflexão sobre o fazer docente e sua vinculação com a realidade social, premissa perceptível ao longo de todo o texto da Resolução CNE/CP nº 2/19. Segundo esse documento, as PCC devem estar articuladas ao Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC), possibilitando atividades formativas que promovam experiências próprias da prática profissional docente. Desse modo, cabe, segundo as orientações desta resolução, que essa articulação oportunize experiências formativas em contextos educativos não limitados às escolas e às disciplinas curriculares.

Às Universidades cabe articular, junto às secretarias de educação dos estados e municípios, ações que legitimem as práticas formativas, buscando preparar os futuros docentes para o desempenho profissional na realidade escolar. Para tanto, é necessário que as 400 horas de PCC estejam pulverizadas ao longo da matriz curricular dos cursos de licenciatura, contribuindo para o percurso formativo que tem, no espaço-tempo da licenciatura, a possibilidade de intervir socialmente através do ensino, da pesquisa e da extensão.

Por não se constituir como uma prática isolada na formação inicial, as PCC devem ser compreendidas como um eixo norteador entre teoria e prática. A articulação de diferentes práticas em perspectiva interdisciplinar deve atender às especificidades do contexto histórico e social, adequando-se à realidade e superando a ideia de que a sala de aula e a escola são os únicos espaços de formação. Ainda que a escola se constitua como espaço privilegiado para a aprendizagem, entendemos que contextos mediados pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) configuram alternativas de acesso e construção de conhecimento.

3.1 A atual legitimação das PCC nos PPC das licenciaturas

Legitimar uma ação é torná-la aceitável a um grupo de pessoas ou instituições. Em outras palavras, é legalizar uma ação ou um processo por meio de um instrumento. Dessa forma, a legitimação em análise é a formalização de parcerias, no âmbito universitário, por meio de acordos de cooperação.

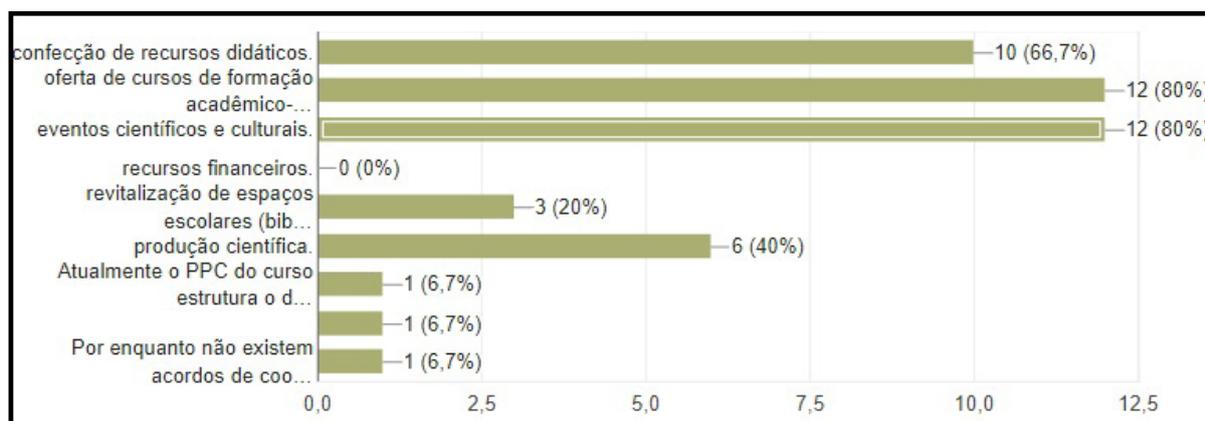
Nessa direção, um acordo de cooperação compreende a intenção de duas ou mais partes em firmar parceria com interesses em comum, isto é, um tratado que beneficie ambas ou todas as partes, não necessariamente de forma igual, mas na medida em que as partes considerem justa. Além disso, este tipo de acordo não envolve recursos financeiros entre as partes. A troca existente é a cooperação, cada um nas suas possibilidades, a fim de alcançar um objetivo em comum.

Neste estudo, a cooperação é técnico-operacional entre a UNIPAMPA e as escolas de Educação Básica, objetivando desenvolver as práticas como componente curricular (PCC) previstas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas. Nesse sentido, pensar

em um acordo de cooperação que legitime as PCC, deve considerar um conjunto de ações que beneficie ambas as partes. À UNIPAMPA, parece clara a intenção de inserir os licenciandos ao ambiente escolar, qualificando seus conhecimentos teórico-práticos. Contudo, a outra parte, a escola (os gestores, os professores e os alunos) se beneficiam como? Esta resposta foi buscada juntamente aos coordenadores de curso e aos presidentes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de licenciatura da universidade.

Além disso, busca compreender como as licenciaturas estão organizadas para realizarem as devidas contribuições às escolas e, assim, fomentar o fundamento social da universidade pública. Assim, foi elaborado o seguinte questionamento, via formulário digital: Quais são as contribuições que atualmente o curso propõe às escolas para firmar os acordos de cooperação voltados para o desenvolvimento da prática como componente curricular? Recebemos 15 respostas, ilustradas na figura 1, entre coordenadores de curso e presidente do NDE, de diferentes licenciaturas da universidade.

Figura 1 - Atuais contribuições das licenciaturas às escolas ao firmar acordos de cooperação voltados para a PCC



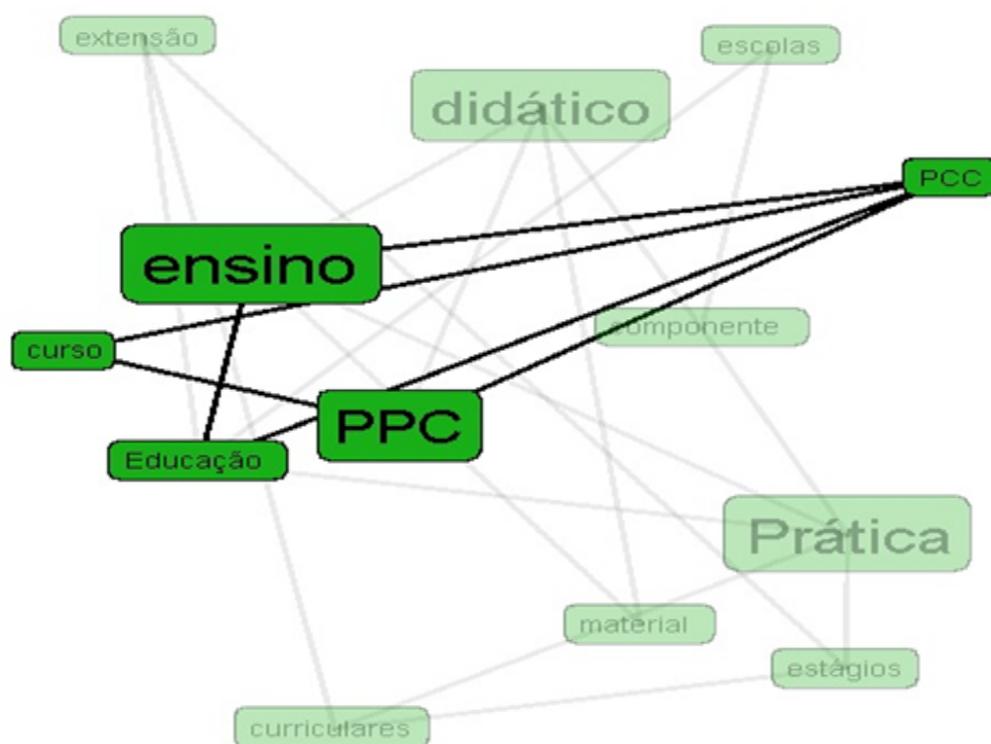
Fonte: autor, 2021

A partir da figura 1, observamos que predomina a oferta de cursos de formação acadêmico-profissional e eventos científicos e culturais com a contrapartida das licenciaturas às escolas que apoiam suas ações de PCC. Seguido das ações de confeção de recursos didáticos e produção científica. Destacamos o fato que apenas um professor menciona que não existem acordos de cooperação. O que nos permite inferir que as contribuições citadas não são apenas com o cunho de acordo de cooperação a fim de desenvolver a PCC do curso, mas com o que os cursos proporcionam à comunidade externa de modo geral.

No tocante a quais PCC que atualmente os cursos de licenciatura desenvolvem, não é algo claro ou objetivo, quando consideramos as respostas obtidas via o formulário digital. Como também, do que já foi discutido em seções anteriores do texto, a PCC ser diluída em grupos, desde o início do curso e, preferencialmente, desenvolvida no ambiente escolar torna tensa a organização da prática pedagógica assim denominada na Resolução CNE/CP nº 02/2019.

Aos professores das licenciaturas foi solicitada a exemplificação de práticas desenvolvidas com maior frequência no PPC, destacando o componente curricular, carga horária, como e onde a prática é desenvolvida. A figura 2 ilustra os principais termos e relações das respostas obtidas.

Figura 2 - exemplificação das práticas propostas nos PPC das licenciaturas



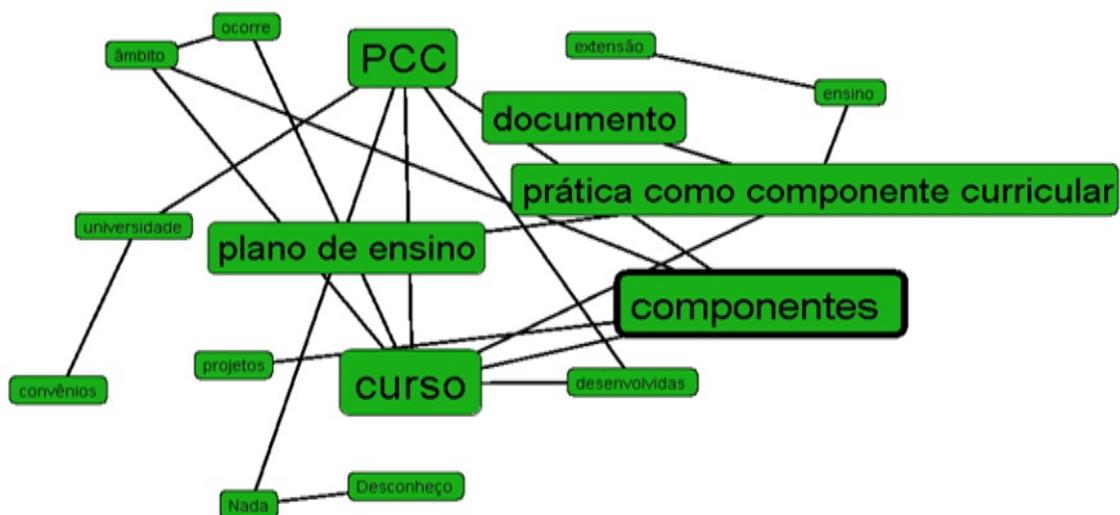
Fonte: autor, 2021 . Desenvolvido por meio do software Sobek.

A sigla PCC é uma das que está em destaque na figura 2, a fim de ilustrar as relações apontadas entre o PPC, o ensino, o curso e a educação. Conforme as orientações metodológicas e didáticas do PPC e/ou do próprio professor regente (encargo de ensino), essas relações surgem quando os professores se reportam à PCC. Dito de outro modo, na autonomia que o professor possui, de acordo com o PPC, em eleger os instrumentos de práticas (variando em observações, em pesquisa sobre currículo, no estudo da BNCC ou indicadores educacionais, em produção de material didático e na elaboração de sequência didática).

Outras relações foram apresentadas como a prática ligada aos estágios ou a projetos de extensão com temática sobre formação de professores. A resolução CNE/CP nº 2/2019 subdivide a prática pedagógica em 400 horas de estágios e 400 horas de PCC e observamos que essas práticas estão diluídas nos PPC conforme as respostas obtidas.

No que diz respeito à legitimação das práticas pedagógicas, a carga horária de estágios é legalizada pelo acordo de cooperação com as redes municipais ou estadual e o termo de compromisso de estágio reconhecido pelo acadêmico e as instituições de ensino envolvidas. Contudo, a legalização das PCC não está firmada nos documentos supracitados. Desse modo, os professores das licenciaturas foram questionados: No caso de o curso desenvolver a prática como componente curricular, que instrumento é legitimado para desenvolver essa cooperação entre universidade e escola? A figura 3 ilustra os principais termos e suas relações nas respostas obtidas via formulário digital.

Figura 3 - instrumentos de legitimação da PPC das licenciaturas



Fonte: desenvolvido no software Sobek, pelos autores, 2021

O termo mais recorrente, conforme a figura 3, é a PCC tendo relação com os termos curso, plano de ensino, componente, universidade e nada. Estes termos se inter-relacionam indicando que o próprio PPC, ou de forma mais específica o componente curricular ou, ainda, o plano de ensino do professor pode/deve legitimar a PCC. Também foi apontado que projetos de ensino ou extensão (com registro no SIPPEE) poderiam validar essas práticas. Contudo, outros cursos desconsideraram esses instrumentos como legitimadores e apontam que não há oficialização das PCC (termo nada na figura 3).

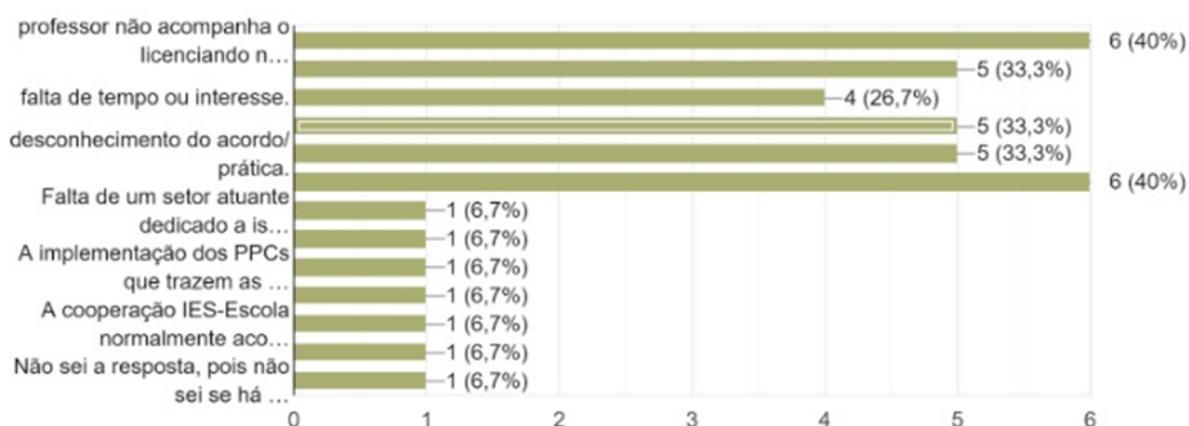
Um dado que se sobressai do estudo é a PCC não estar vinculada a parcerias (entre universidade e escolas) no PPC, ou seja, nem toda PCC objetivada no PPC deve ser desenvolvida no ambiente escolar. Cabe destacar que, a partir da promulgação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, as licenciaturas devem adequar-se às práticas pedagógicas definidas. Isto é,

Art. 15. §3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (Resolução CNE/CP nº 2/2019).

Nesse contexto, o licenciando tem a perspectiva de vivenciar o ambiente escolar desde o início do curso e essa vivência oportuniza experiências harmônicas e coerentes que o conduz ao estágio supervisionado obrigatório. Portanto, a parceria é algo explícito. Parece-nos que ainda está implícito o instrumento que legitima as PCC nos PPC ou de forma institucionalizada.

Aos professores foi questionado sobre as dificuldades ao implementar um instrumento que legitime as PCC, sendo quais dificuldades de implementação de acordo de cooperação e/ou da prática como componente curricular? A figura 4 ilustra as respostas obtidas.

Figura 4 - Dificuldade de implementação de acordo de cooperação e/ou PCC⁹



Fonte: autores, 2021

9 Legenda da figura 4: o professor não acompanha o licenciando no ambiente de sala de aula; não organização de formações continuadas aos professores da escola; falta de tempo ou interesse; excesso de documento/burocracia; desconhecimento de acordo/prática; falta de resolução específica para acordos de cooperação voltadas para desenvolvimento das práticas de ensino; outros.

Observamos, a partir da figura 4, que 6 respostas apontam como dificuldade de implementação da PCC, o fato de o professor não acompanhar o aluno na sala de aula, seguido de 5 respostas que apontam a não oferta de formação continuada aos professores da Educação Básica ligada à dificuldade de implementar um acordo de cooperação. Nesse sentido, os professores das escolas não dispõem de espaço-tempo para participação em tal ação. Outro empecilho é a burocracia envolvida nestes tipos de acordos de cooperação entre órgãos públicos (documentos, fluxos e atribuições). Como também, apontam para a falta de trabalho sistêmico e em conjunto da universidade e das escolas. A própria UNIPAMPA poderia estar melhor organizada, via setor responsável, para tratar das formalizações de parcerias.

3.2 Apontamentos quanto à necessidade de legitimar as PCC de forma institucionalizada

A necessidade de legitimar a PCC perante os cursos de licenciatura tem provocado opiniões distintas, visto a forma como ela é compreendida e executada nos PPC. Neste estudo, consideramos a PPC definida pelo Parecer CNE/CP nº 28/2001 ao descrever:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

A PPC, muitas vezes, é considerada como uma atividade essencialmente desenvolvida no âmbito universitário e, desta maneira, não emprega uma parceria. Um olhar mais específico às concepções de PCC (não é objeto de estudo do GT4) e aos documentos oficiais (Resolução CNE/CP nº 02/2019 e o Parecer CNE/CP nº 28/2001), no entanto, destaca-se a necessidade de progressivamente o licenciando ser inserido ao *locus* profissional e se nutrir desse ambiente. Além disso, o Parecer CNE/CP nº 28/2001 orienta que:

A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Com isto se pode ver nas políticas educacionais e na normatização das leis uma concepção de governo ou de Estado em ação. Pode-se assinalar também uma presença junto

a agências educacionais não escolares tal como está definida no Art. 1º da LDB. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do ethos dos alunos.

No sentido de que a PCC pode ocorrer em diferentes espaços, não necessariamente apenas no ambiente escolar ou no ambiente universitário, mas um complementando o outro, foi questionado aos cursos de licenciatura se observam a necessidade de uma normativa institucional, que oriente a formalização das cooperações entre a universidade e a Educação Básica. A figura 5 ilustra as 15 respostas obtidas.

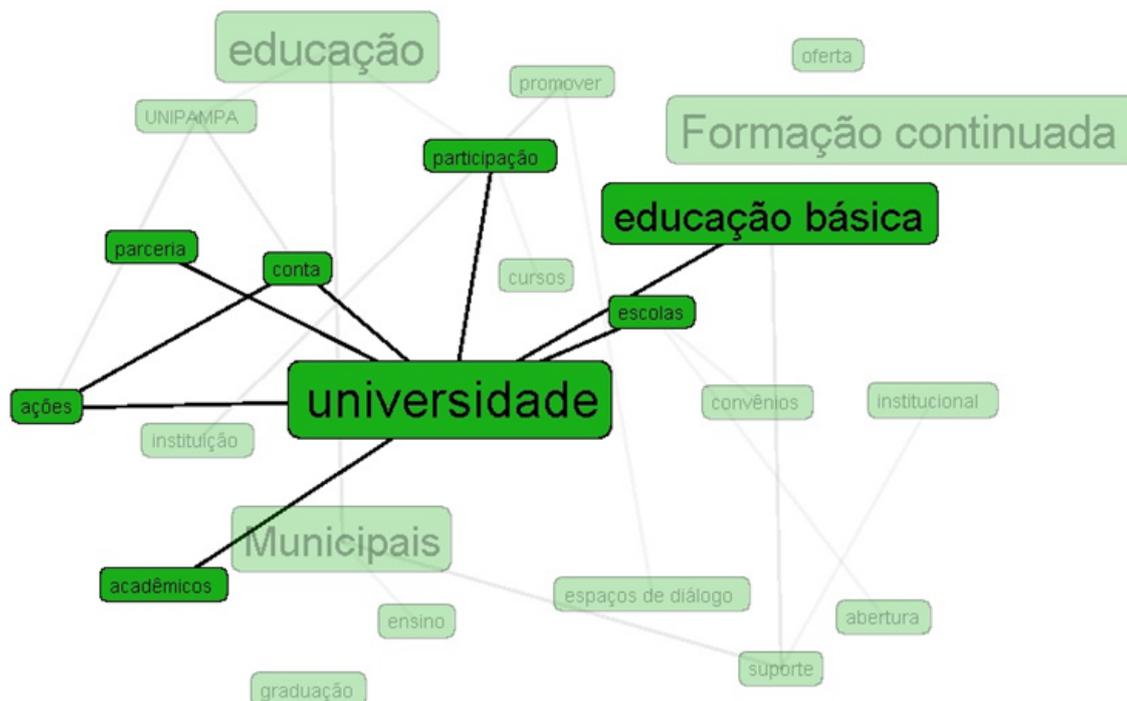
Figura 5 - Necessidade de criação de uma normativa que oriente as cooperações



Fonte: autores, 2021

A maioria dos cursos que registraram sua resposta acreditam que uma normativa, possivelmente correlata com a Resolução Institucional nº 268/2019, que dispõe sobre os estágios, seria um oportuno instrumento orientador aos cursos de licenciatura. Contudo, uma parcela menor (20%) percebe que o próprio curso poderia criar seus critérios e objetivos para firmar parcerias com outras instituições, a fim de atender interesses das partes envolvidas e não do todo.

Tomando como prioridade um instrumento que oriente as parcerias institucionais com instituições concedentes para o desenvolvimento das PCC, foi questionado aos cursos de licenciatura as possíveis sugestões de ações que pudessem fortalecer as parcerias entre tais instituições. A figura 6 ilustra os principais termos e suas relações nas respostas obtidas.

Figura 6 - Ações para o fortalecimento das parcerias entre universidade e escolas

Fonte: desenvolvido no software Sobek. Autores, 2021

A ação que prepondera para o fortalecimento das parcerias é a formação continuada de professores. Na ideia de institucionalização, foi sugerido um número fixo de vagas e campos de atuação para atender as demandas da Educação Básica. Além disso, a criação de espaços para diálogo da comunidade escolar com a universitária oportuniza uma escuta das necessidades ou prioridades das partes. Esse próprio movimento identificaria/promoveria outras ações. Outro fator identificado para o fortalecimento das parcerias é a própria IES ser mais atuante, em específico, os setores administrativos, dispendo de maior apoio logístico, financeiro e comunicação na divulgação das ações.

Cabe destacar que já há parcerias pontuais entre a Unipampa e a Educação Básica para desenvolvimento de programas institucionais de ensino (PIBID e RP) e projetos (ensino, pesquisa e extensão) e, para cada ação/programa, firmam-se as parcerias de acordo com seu o interesse/objetivo.

3.4 As resoluções institucionais em vigência satisfazem a legitimação das PCC?

As práticas pedagógicas que atualmente estão legitimadas por lei, resolução institucional e termo de compromisso de estágio, são específicas para as práticas denominadas como estágios

supervisionados obrigatórios de ensino ou não obrigatórios. A Lei Federal nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 dispõe sobre o estágio de estudantes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 aponta o estágio supervisionado como uma exigência nos cursos de formação de docentes, a resolução institucional nº 268 de 2 de dezembro de 2019 dispõe as normas para os estágios destinados a estudantes de graduação vinculados à UNIPAMPA e para os estágios realizados nesse âmbito e o Termo de Compromisso de Estágio (TCE), instrumento preenchido pelo aluno e firmado entre as partes.

Uma das garantias que tratam os documentos institucionais da UNIPAMPA para os estágios é o seguro contra acidentes pessoais ao aluno suportado pela unidade concedente, no caso a escola, ou, alternativamente, pela própria universidade (para o estágio obrigatório). O aluno, durante o desenvolvimento da PPC, necessita de tal seguro? Considerando que o aluno poderia realizar visitas eventuais ao ambiente escolar durante um componente curricular com a PCC, ou ainda, realizar visitas de observação, por exemplo, a várias escolas durante o mesmo componente curricular.

Uma resposta para a pergunta levantada acima foi encontrada no termo de contrato nº 30/2020¹⁰ celebrado entre a UNIPAMPA e uma empresa de seguros para a prestação serviços de seguro coletivo de acidentes pessoais, em vigência no período de 17/09/2020 a 16/09/2021. A primeira cláusula do contrato dispõe o objeto de contratação:

a prestação de serviço de seguro coletivo de acidentes pessoais para atender aos Alunos matriculados e estagiários da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), tanto em atividades dentro das instalações da Instituição, como no exercício de atividades acadêmicas propostas fora dela, nas condições estabelecidas no Termo de Referência, anexo ao Edital (UNIPAMPA, 2020, p. 1).

Diante do contrato celebrado, compreende-se que o aluno matriculado e em exercício de atividades acadêmicas, em específico, em componentes de práticas, na universidade ou fora dela, está habilitado ao seguro de acidente pessoal. Não se entra no mérito do valor e quais acidentes pessoais estão cobertos (coberturas e capital), entendendo que este não é o propósito do GT4. Vale destacar que o Termo de Referência¹¹ supracitado tem por objetivo:

orientar e reger a contratação de empresa especializada na prestação de serviços de seguro de acidentes pessoais para todos os Técnicos Administrativos em Educação e Professores pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo, os Alunos matriculados e Estagiários da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), tanto em atividades

10 Disponível no site da PROAD UNIPAMPA com *link* do contrato <https://drive.google.com/drive/folders/1nqjQClyb-gvKU8raAdlv4WBB1rU2zv1B>. Acesso em: 1 dez. 2020.

11 Disponível no site da PROAD UNIPAMPA com *link* do Termo de Referência <https://sites.unipampa.edu.br/cmp/files/2010/09/termo-de-referencia-seguros-de-vidal.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2020.

dentro das instalações da Instituição, como no exercício de atividades acadêmicas propostas fora delas (UNIPAMPA, 2013, p. 1).

Desse modo, os sujeitos que estariam aptos ao seguro de acidentes pessoais divergem do contrato nº 30/2020 ao compararmos com o Termo de Referência. Apenas é preciso verificar se o contrato é o mesmo para todos os membros da comunidade acadêmica ou restrito para alunos efetivamente matriculados, pois é sabido que todos os envolvidos têm direito ao seguro.

Um fator que pode ser essencial aos gestores ao receber os licenciandos para o desenvolvimento das PCC no ambiente escolar, principalmente em sala de aula, é possuir um instrumento que assegure que o indivíduo se encontra em processo de formação, eximindo a escola de qualquer vínculo empregatício. A consideração ao item seria se o próprio PPC ou o plano de ensino do componente curricular pudesse legitimar esta atividade externa ao ambiente universitário e assegurar a isenção de direitos trabalhistas.

Ao realizar o estágio, o aluno deve elaborar um plano de atividades, entregar ao término do termo de compromisso (ou estágio) um relatório de atividades e avaliação de desempenho. Esses documentos são razoáveis para quem desenvolve a PCC? Ou seja, é possível legitimar as PCC por meio de documentos já existentes, como o termo de compromisso de estágio.

A documentação hoje exigida para a realização do estágio traria uma burocracia ao desenvolvimento da PCC, caso fosse adotada de forma equivalente para as práticas pedagógicas nos PPC. Contudo, as novas diretrizes curriculares, Resolução CNE/CP nº 2/2019, apontam para a necessidade de formalizar as parcerias e de institucionalizá-las. A legitimação poderia passar pelas equivalências de práticas pedagógicas (estágios e PCC) e uso dos mesmos documentos oficiais já adotados. Entretanto, adequações serão necessárias conforme o que foi discutido nesta seção.

Em contrapartida, uma nova resolução institucional com orientações específicas para as PCC dos cursos de licenciaturas poderia ser criada baseada na Resolução CNE/CP nº 2/2019, podendo, desta maneira, não acumular burocracias, e garantir direitos e deveres aos envolvidos.

3.5 Aproximações com outras IES federais quanto a legitimação da PCC

Em uma das plenárias do FORLIC de 2020, foi proposto ao GT4 a consulta a outras IES públicas para identificar como estas estão atuando para legitimar as PCC com as unidades concedentes (por exemplo as escolas). A consulta foi realizada via e-SIC no mês de novembro de 2020 pela PROGRAD/UNIPAMPA. As respostas à consulta foram encaminhadas ao grupo em 19 de janeiro de 2021 e nos limitamos a destacar um ponto chave para o GT4: a formalização ou não das práticas pedagógicas pelas IES.

A pergunta realizada às IES: “A sua Instituição possui acordo de cooperação específico ou outro instrumento, para formalizar a inserção dos acadêmicos de cursos de licenciatura nas escolas de educação básica, tendo em vista a realização de atividades de Prática como Componente Curricular?”, foi respondida¹² por 51 instituições. Dentre estas, grande parte não possui acordo de cooperação ou convênio para as PCC ou mesmo não possuem instrumentos para formalizar a parceria para a realização de estágios. Neste caso, ficando apenas o TCE e plano de atividades como instrumentos legitimadores.

Cabe ressaltar que a Lei nº 11.788/2008 (dispõe sobre o estágio de estudantes), no seu artigo oitavo, faculta a parceria entre as instituições para a realização do estágio (obrigatório ou não). Nesse contexto, o Ofício nº 20/2021/PROGRAD/UNIPAMPA (Apêndice A) trata de uma nova proposta para a Resolução Institucional de estágios. No corpo do texto,

Paralelamente ao estudo da resolução, a PROGRAD realizou pesquisa sobre a operacionalização de estágios em outras Universidade Federais no que tange a celebração de convênios de estágios, os quais são facultativos de acordo com a Lei nº 11.788. Observou-se que a maioria das Instituições não adota o convênio de estágio, exceto nos casos em que estes são exigidos pela parte concedente do estágio, e que utilizam-se apenas do Termo de Compromisso de Estágio (TCE) (excerto do Ofício 20/2021/PROGRAD).

No que tange a proposta do GT4/FORLIC, a não necessidade de formalização entre a instituição de ensino e as unidades concedentes desqualifica o seu objetivo, tanto para as PCC como para os estágios. Além disso, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 é explícita no estabelecimento de parcerias formalizadas com as redes de ensino para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando.

Nestas condições, duas observações são cabíveis, para a realização de estágios não se fará mais necessário um acordo ou convênio com a unidade concedente, tampouco com a PCC se fará necessário. Nesta linha de raciocínio, as práticas pedagógicas dos cursos de licenciatura da UNIPAMPA ficam alheias à Resolução CNE/CP nº 02/2019 quanto a formalização das parcerias entre as instituições.

Em contrapartida, observamos que em outras situações, para outros cursos de graduação, a não necessidade de realizar acordos ou convênios pode desburocratizar o ato de estágio e, ainda, permitir que outras instituições também possam ser parceiras nesses momentos de formação acadêmica.

12 As respostas foram compiladas pela PROGRAD/UNIPAMPA e repassadas ao GT4.

Considerações finais

É relevante apresentarmos nessas considerações finais, as proposições do GT4 como forma de legitimar, institucionalmente, as parcerias entre universidade e escolas quanto à PCC, assim, destacamos os âmbitos dessas proposições: i) as parcerias entre Universidade e escolas para o desenvolvimento da PCC nos cursos de licenciatura da Unipampa, pois, consideramos imprescindível incluir a adequação dos PPC das licenciaturas para considerar a PCC desde o início do curso e de forma presencial inserir os licenciandos em espaços formais ou não formais de aprendizagem; ii) a possibilidade de retificar/criar instrumentos de cooperação que tenham a finalidade de desenvolvimento de atividades práticas: estágios obrigatórios, não obrigatórios e PCC, dos planos de formação de cursos de graduação; a flexibilidade quanto à modalidade de oferta das atividades de PCC, incluindo-se as atividades de ERE desenvolvidas em contextos de aprendizagem mediados pelas TDIC; iii) a atenção às especificidades de cada licenciatura para a realização da PCC em espaços não formais de aprendizagens, com a inclusão de espaços não escolares; iv) a criação de um instrumento legal e institucionalizado pela Unipampa que a escola receba ao acolher um licenciando; v) a explicitação da contrapartida da Unipampa, em específico, dos cursos de licenciatura, em promover ações de forma institucionalizada que beneficiem a comunidade escolar.

Diante disso, a pertinência da PCC, desde o início do curso, pressupõe inserir os licenciandos em espaços formais ou não formais de aprendizagem, uma vez que são espaços plenos de conteúdos educativos, que se caracterizam por ruas, comércios, instituições de apoio social - como asilos, casas de apoio a adolescentes -, prédios públicos, praças, oficinas etc. Assim, abrangem locais que promovem educação ao longo da vida, educação útil, contextualizada e necessária para a vida em sociedade. Esse conhecimento informal colabora para que o conhecimento escolar se aproxime do conhecimento transdisciplinar, pois emerge como espaço de cultura, de alteridade, de troca de saberes e de desenvolvimento de competências, efetivado pela prática.

No entanto, as práticas pedagógicas compreendem o desenvolvimento de atividades práticas, tais como: estágios obrigatórios, não obrigatórios e PCC, que necessitam progressivamente ocorrer no ambiente escolar. Nesse sentido, os estágios já possuem formalização por meio de acordos de cooperação ou convênios com as redes municipais e estadual do RS, portanto, sugerimos retificar tais instrumentos de cooperação para agregar as PCC, com as devidas adequações para os espaços não formais de aprendizagem.

Quanto à modalidade de oferta das atividades de PCC, indicamos a flexibilização, haja vista a experiência obtida com a pandemia da covid-19 e as atividades de ERE desenvolvidas em contextos de aprendizagem mediados pelas TDIC. Contribui nessa percepção, o contexto

limitado de muitos municípios quanto à oferta de campo de estágio, bem como a compreensão de que as atividades de PCC não incluem estar obrigatoriamente em ambiente escolar, mas que promovam reflexões sobre a prática pedagógica, as PCC podem, em atenção às especificidades de cada licenciatura, realizar-se em espaços não escolares.

Nessa direção, a criação de um Termo de Compromisso específico para a PPC, mais sucinto e menos burocrático que o TCE, deve formalizar a atividade externa do licenciando, indicando período, carga horária, descrição da atividade, autorização do gestor da escola e do professor que o acompanhará nas atividades e estar sob as normas de seguro já existentes na instituição. Esse termo é a possibilidade de um instrumento legal e institucionalizado, por meio do qual a escola e a Unipampa podem comprovar o apoio prestado à IES ou à comunidade. E, ainda, exime de qualquer responsabilidade trabalhista com o aluno neste período de PCC.

Ressaltamos que o acordo de cooperação entre a Unipampa e a rede de ensino (pública preferencialmente) pressupõe como indispensável a contrapartida da Unipampa, em específico, dos cursos de licenciatura, em promover ações de forma institucionalizada que beneficiem a comunidade escolar. Em consideração a essa contrapartida, destacamos os espaços ocupados pelos programas institucionais de extensão, entre eles o Programa Institucional Conexões Universidade-Escola, Resolução CONSUNI nº 190/2017. Registramos assim, a importância da manutenção e fortalecimento de programas institucionais que realizam trabalho colaborativo e cooperativo entre Universidade e escolas, entre os quais, destacam-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que se constituem em importantes ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e, contribuem para a realização de práticas pedagógicas em ambiente escolar, de forma complementar ao trabalho pedagógico realizado nos cursos de licenciatura.

Assim, em relação à legitimação das PCC nos PPCs das licenciaturas, este estudo destacou que pensar em um acordo de cooperação que legitime as PCC pressupõe considerar um conjunto de ações que beneficie todas as partes envolvidas nessa ação. Se a intenção de inserir os licenciandos ao ambiente das escolas está clara para a Unipampa em razão do ambiente privilegiado de formação que relaciona teoria e prática, também faz-se necessário transparência quanto ao impacto dessa inserção para a escola, ressaltando que, essa inserção não pode reduzir-se a uma via de mão única, pois é necessário informar, ou melhor, planejar juntos, de forma integrada – universidade e escola, como pode ser conduzido esse processo de co-formação, em que ambas as instituições se privilegiam no processo de relação teoria-prática nos dois espaços de formação.

Em relação aos apontamentos quanto à necessidade de legitimar a PCC de forma institucionalizada, o estudo reflete a necessidade de um documento norteador. A esse respeito,

a pesquisa concluiu que a maioria dos cursos acredita que uma normativa, alinhada ao que destaca a Resolução CONSUNI nº 268/2019, tomando como prioridade um instrumento que oriente as parcerias, seria um instrumento oportuno para subsidiar os cursos em relação a criar seus próprios critérios e objetivos, a fim de firmar acordos junto a outras instituições para realização da PCC.

Este estudo constatou, também, conforme termo de contrato nº 30/2020 celebrado entre a Unipampa e uma empresa de seguros para a prestação serviços de seguro coletivo de acidentes pessoais em vigência (17/09/2020 a 16/09/2021), que um aluno matriculado e em exercício de atividades acadêmicas, em específico, em componentes de práticas, na universidade ou fora dela, está habilitado ao seguro de acidente pessoal. Nesse sentido, a formalização do seguro já está garantida institucionalmente para a condução da PCC em espaços fora da universidade. Um instrumento que assegure aos gestores das instituições que recebem estudantes em processos de formação, protege e legitima a relação co-formadora, além de eximir a escola de qualquer vínculo empregatício.

Em vista de levantar algumas aproximações com outras IES federais quanto à legitimação da PCC, este estudo considerou pertinente consultar outras IES públicas para identificar como atuam para legitimar as PCC com as unidades concedentes. Da consulta e análise realizadas, a maioria relatou não possuir instrumentos específicos para acordos formalizados, restringindo-se esse processo à assinatura do Termo de Compromisso do Estagiário TCE e de plano de atividades como únicos instrumentos legitimadores.

A esse respeito, a proposta do GT4 do FORLIC entende que a não necessidade de formalização entre a instituição de ensino e as unidades concedentes desqualifica o objetivo da ação, tanto para as PCC como para os estágios e coloca as práticas pedagógicas dos cursos de licenciatura da Unipampa alheias à Resolução CNE/CP nº 02/2019 quanto à formalização das parcerias entre as instituições.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Lei Federal de Estágio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 nov. 2022.

CNE. **Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.cne.br/>

mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 nov. 2022.

CNE. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 08 nov. 2022.

MACEDO, A. L., AZEVEDO, B., BEHAR, P. A. e REATEGUI, E. B. Acompanhamento da interação e produção textual coletiva através de mineração de textos. *In: Informática na Educação: Teoria e Prática*, v. 14, n. 2, 2011.

MEC. **Portarias** nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 08 nov. 2022.

UNIPAMPA. **Resolução nº 268 de 2 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre as normas para os estágios. Disponível em: https://unipampa.edu.br/cacapava/sites/cacapava/files/documentos/nova_norma_de_estagios_n_268-2019.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIPAMPA

Camila Goncalves dos Santos do Canto
UNIPAMPA - Campus Jaguarão
camilasantos@unipampa.edu.br

Cláudia Camerini Corrêa Pérez
UNIPAMPA - Campus Jaguarão
claudiaperez@unipampa.edu.br

Denice Aparecida Fontana Nisxota Menegais
UNIPAMPA - Campus Bagé
denicemenegais@unipampa.edu.br

Gabriela Bohlmann Duarte
UFPEL
gabrielabduarte@gmail.com

Radael de Souza Parolin
UNIPAMPA - Campus Itaqui
radaelparolin@unipampa.edu.br

Ronaldo Erichsen
UNIPAMPA - Campus São Gabriel
ronaldoerichsen@unipampa.edu.br

Introdução

Vivemos numa era digital, em que basta um *click* para estarmos em contato com o mundo. As discussões sobre os impactos das Tecnologias Digitais na vida cotidiana crescem, uma vez que surgem novas formas de comunicação e interação. Voltando o olhar para o campo da Educação, as pesquisas sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) apontam para grandes oportunidades e, também, para desafios.

Nesse sentido, Moraes (2010), ao falar das tecnologias e do EaD no ensino superior, nos diz que as TDIC, bem como a inserção da modalidade a distância, deve ser pensada nas instituições com realismo e pertinência de forma que se possa estimar o desenvolvimento

da própria educação. Andrade (2003) nos lembra que a tecnologia na educação não deve se resumir em equipamentos e programas. Moran (2000) corrobora com essa ideia e afirma que “se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo” (MORAN, 2000, p. 12). Levando em consideração os autores supracitados verifica-se a necessidade de repensarmos as novas e possíveis formas de ensinar e aprender, de forma que a pedagogia caminhe ao lado das mudanças tecnológicas. É notório que as TDIC ampliam o conceito de sala de aula. As conexões feitas por meio da *internet* possibilitam diferentes espaços de aprendizagem em que alunos e professores, juntos ou separados, constroem conhecimento. Entretanto, não se pode negar a importância da mediação e do papel de alunos e professores nos processos de ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias. Eis aqui um grande desafio: pensar as tecnologias não como máquina de ensinar, mas como uma nova possibilidade educacional (VALENTE, 1993).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) também evidencia a importância das tecnologias no ensino e aprendizagem. Tal relevância destaca-se pela nomeação das áreas para a etapa do Ensino Médio, que se coadunam nesta perspectiva, como sendo: a área de Linguagens e suas Tecnologias; a área de Matemática e suas Tecnologias; a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ainda, nas competências indicadas pela BNCC, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, abordam-se as tecnologias nas diferentes áreas.

Percebe-se, assim, que há uma demanda para que os recursos tecnológicos e digitais estejam inseridos nas práticas escolares como parte das habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelos discentes nas diversas áreas do conhecimento. Com base nisso, entende-se que há, também, uma demanda para que os professores recebam uma formação que englobe esse tipo de trabalho, seja ela inicial ou continuada. As universidades precisam, nesse sentido, repensar os seus currículos a fim de que a formação docente seja perpassada pelo uso de recursos tecnológicos e digitais e pelas possibilidades que eles oferecem no planejamento de aulas e atividades.

As tecnologias no ensino e aprendizagem, incluindo a carga horária para EaD, são mencionadas, explicitamente, na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). De acordo com esses documentos, são previstas as competências profissionais docentes, as quais são englobadas por três grandes áreas: conhecimento, prática e engajamento profissional. Dentro dessas competências e habilidades docentes, que se subdividem em gerais e específicas, há, por exemplo:

Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas (Brasil, 2019, p. 13).

Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2019, p. 13).

Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações (Brasil, 2019, p. 16).

Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa (Brasil, 2019, p. 17).

Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes (Brasil, 2019, p. 19).

Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação (Brasil, 2019, p. 20).

Com base nos dados apresentados, referentes às demandas exigidas tanto dos professores em atuação quanto dos professores formadores, em Cursos de Licenciatura, percebe-se que a inclusão de tecnologias digitais, bem como de planejamentos que envolvam o seu uso em sala de aula, torna-se fundamental. A comunicação e a produção de conteúdos através de plataformas digitais, a utilização de recursos tecnológicos para fins de pesquisa e investigação, o desenvolvimento da criticidade, entre outros, passam a ser, assim, atividades que devem ser integradas nos currículos da licenciatura, em suas práticas no Ensino Superior, bem como nos aspectos que devem ser desenvolvidos ao longo do processo de formação docente dos licenciandos.

Nesse sentido, pensar na inserção de carga horária EaD nos cursos de graduação pode ser um espaço, além da aula presencial, em que os alunos podem utilizar recursos digitais para essas finalidades, a partir do planejamento docente de cada área. Por isso, torna-se importante pensar nessa possibilidade e avaliar de que formas os cursos de licenciatura promovem essas práticas atualmente.

Além disso, devido à recente necessidade do ensino remoto emergencial, foi possível perceber as dificuldades e os desafios do corpo docente da Unipampa e das equipes técnicas de apoio no planejamento e na aplicação das atividades ao longo do semestre letivo de 2020/01. Sabemos que, por ter sido uma situação emergencial, não houve um preparo adequado do corpo docente. Além disso, as condições de parte dos alunos quanto ao acesso e à disponibilidade de computadores para a realização das atividades também podem ter sido fatores comprometedores no processo de aprendizagem. Contudo, percebe-se que a tendência ao ensino híbrido, à EaD

e ao aumento do acesso e utilização de *internet* e dispositivos digitais tem sido cada vez mais iminente, tornando necessárias discussões quanto às possibilidades e aos desafios da educação à distância no contexto universitário.

Neste artigo, apresentamos dados referentes a uma pesquisa realizada em 2020, com foco no uso de tecnologias e na carga horária destinada ao ensino a distância nos cursos de licenciatura de todos os *campi* da Unipampa. Buscaremos discutir, a partir das respostas enviadas, o cenário atual desses cursos na instituição a fim de elucidar demandas, desafios e possibilidades nessas questões.

O objetivo do presente estudo foi averiguar a utilização das TDIC para o ensino e aprendizagem nos cursos de licenciatura dos vários *campi* da Unipampa, bem como a carga horária EaD de cada um destes cursos.

Metodologia

A fim de buscar dados referentes ao uso de ferramentas tecnológicas e plataformas que os cursos de licenciatura da Unipampa já realizam, seja para o ensino presencial, seja para a carga horária a distância (para os cursos que já a adotam), optou-se pela elaboração de um questionário.

Este questionário foi elaborado colaborativamente pelos integrantes deste GT6¹³ em encontros síncronos, e compartilhado com os NDEs dos cursos de Licenciatura da Unipampa em novembro de 2020. Optamos, majoritariamente, pela construção de perguntas objetivas, de múltipla escolha, buscando averiguar: 1) se o curso já tem carga horária EaD (neste caso, a porcentagem); 2) o principal ambiente de aprendizagem utilizado pelo curso; 3) os ambientes virtuais que o curso utiliza para manter a comunicação e interação com seus alunos; 4) os recursos digitais que o curso utiliza para elaboração de atividades; 5) a forma como o curso classifica a infraestrutura oferecida pela instituição (pacotes de *softwares*, de recursos para encontros síncronos, outras ferramentas tecnológicas etc.); 6) a forma como o curso classifica a infraestrutura oferecida pela instituição (suporte para preparação de material, para formação, para ajuda com problemas técnicos, laboratórios para gravação de aulas etc.).

Além disso, solicitamos que fossem indicadas as tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem específicas do curso, que já são utilizadas, e as tecnologias para o ensino e aprendizagem específicas do curso que ainda não são utilizadas, mas que são de interesse.

Nas primeiras semanas após o compartilhamento do questionário com os NDEs, obteve-se apenas seis respostas como retorno, o que constituía quantidade insuficiente para a análise

13 Grupo de Trabalho 6: Tecnologias para o Ensino e Aprendizagem - Fórum de Licenciaturas da UNIPAMPA (FORLIC).

a que se destinava. Por esta razão, compartilhou-se novamente o questionário com os NDEs entre fim de novembro e início de dezembro. Ao final de algumas semanas, havia 18 respostas.

Entretanto, ao iniciar-se a análise destas respostas, verificou-se que algumas informações sobre os cursos correriam o risco de serem consideradas com duplicidade, pois havia, em alguns casos, mais de uma resposta por curso ao questionário. Para evitar esta duplicidade nas respostas, para cada dupla de respostas semelhantes encontradas, a escolhida veio a ser a que estava mais completa para a finalidade deste trabalho.

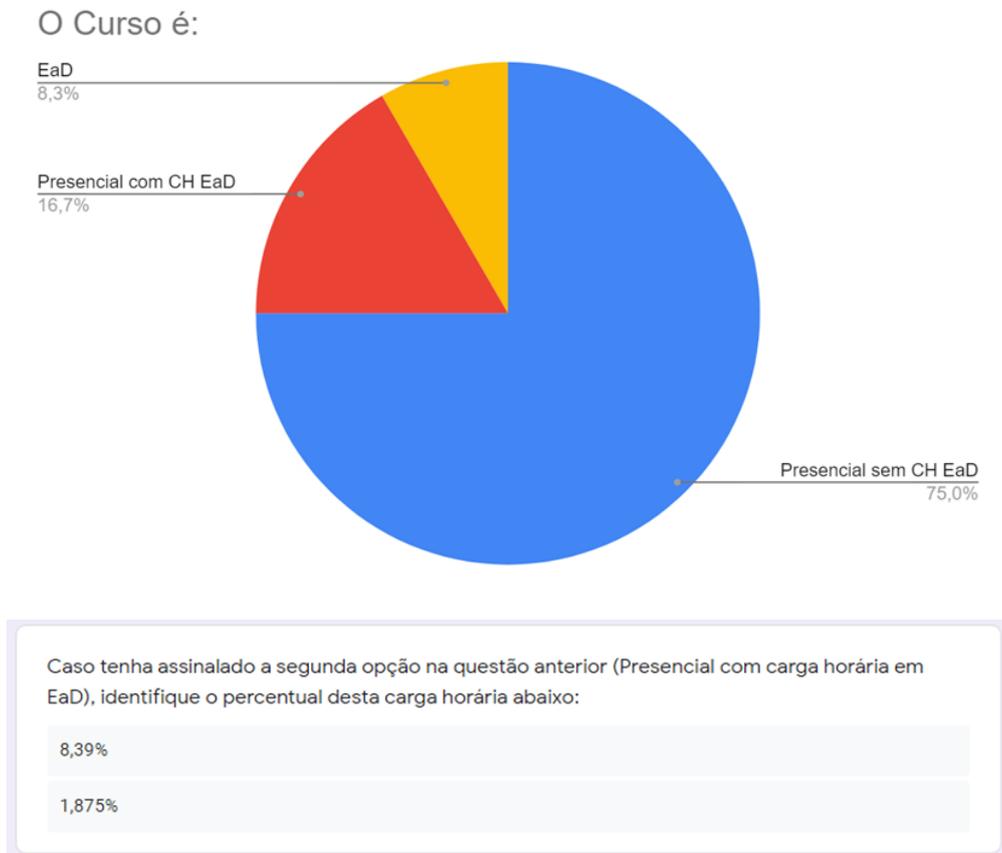
Assim, as respostas para todo o questionário, enfim mantidas neste artigo, foram as que tiveram, no campo “Curso e/Campus”, as seguintes definições: “Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa/Campus Bagé”, “Matemática – Licenciatura/Campus Itaqui”, “Física – Licenciatura/Campus Bagé”, “Música – Licenciatura/Campus Bagé”, “Ciências Humanas – Licenciatura/Campus, São Borja”, “Química Licenciatura/Campus Bagé”, “Ciências da Natureza – Licenciatura/Campus Dom Pedrito”, “História – Licenciatura/Campus Jaguarão”, “Letras-Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, Campus Bagé”, “Ciências da Natureza - Uruguaiana”, “Curso de Ciências Biológicas Licenciatura - Campus São Gabriel” e “Letras Português – Campus Jaguarão”, formando um total de 12 respostas.

Análise de Contexto e Proposições

A seguir, analisaremos as respostas para as demais questões do formulário. O primeiro item seria o preenchimento do Campus e do Curso. Após isto, a primeira questão de múltipla escolha tinha o objetivo de averiguar se os cursos são presenciais sem carga horária EaD, presenciais com carga horária EaD ou apenas carga horária EaD. Dos dois cursos que são presenciais e contam com carga horária EaD, as cargas horárias destinadas a essas modalidades é de 8,39% e de 1,875%. Na Figura 1, apresentamos a distribuição das respostas recebidas.

A primeira pergunta aborda sobre o principal AVA que o curso utiliza (Figura 2), apresentando o uso do Moodle entre 91,67% dos cursos respondentes, do Google Classroom, em 75%, e do Google Meet para 33,33%. Destacamos que os cursos utilizam mais de um AVA concomitantemente, mas que o Moodle, AVA institucional há bastante tempo, é o mais utilizado. O resultado supracitado nos faz pensar na relevância do Moodle na instituição e a importância de nos atentarmos para as atualizações da ferramenta, levando em consideração as novas demandas de alunos e professores.

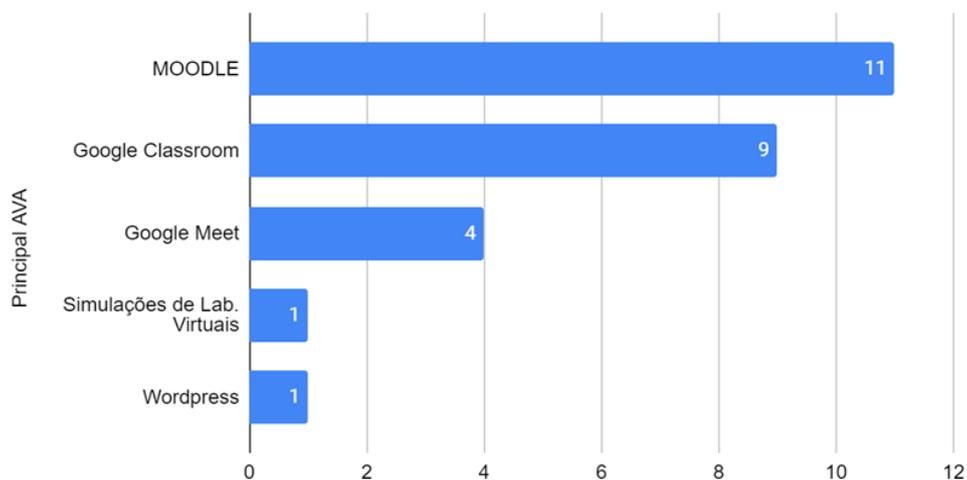
Figura 1 - Identificação do curso quanto à modalidade



Fonte: Autores,2021

Figura 2 - Principais AVAs utilizados

1) Qual o principal ambiente virtual de aprendizagem o curso utiliza?



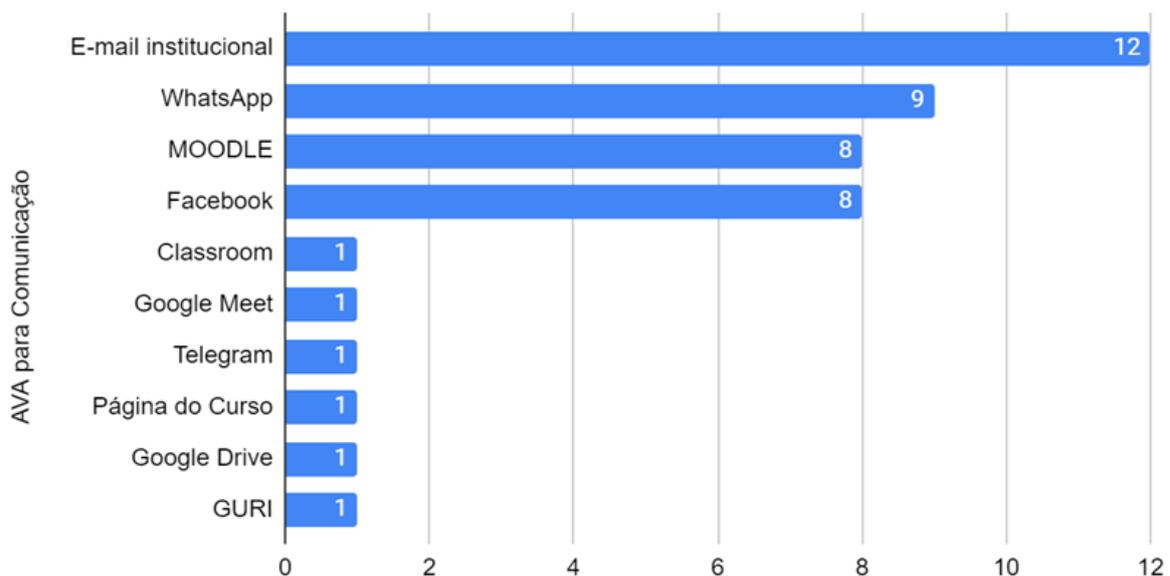
Fonte: Autores,2021

O Moodle é uma ferramenta bastante completa, mas precisa ser repensada, atualizada e explorada constantemente. Além disso, os resultados apontam para o uso significativo de outros ambientes virtuais como o Google Classroom, por exemplo. Cabe aqui uma reflexão sobre as possíveis complementações no uso das ferramentas e as potencialidades que a “mistura” ou “hibridismo” podem trazer para as aulas *on-line*.

No que se refere a ambientes virtuais para comunicação e interação com os alunos, conforme a Figura 3, o *e-mail* institucional foi unânime, seguido de WhatsApp para 75% dos cursos, Moodle e Facebook para 66,67%. Observamos aqui que grande parte dos cursos também utilizam 2 ambientes não institucionais, as redes sociais WhatsApp e Facebook. Embora o uso do *e-mail* institucional apareça em primeiro lugar nos resultados obtidos, destacamos o número significativo do uso das redes sociais nas práticas de ensino e interação entre docente/discente.

Figura 3 - Ambientes virtuais de comunicação e interação

2) Quais ambientes virtuais o curso utiliza para manter a comunicação e interação com seus alunos?



Fonte: Autores,2021

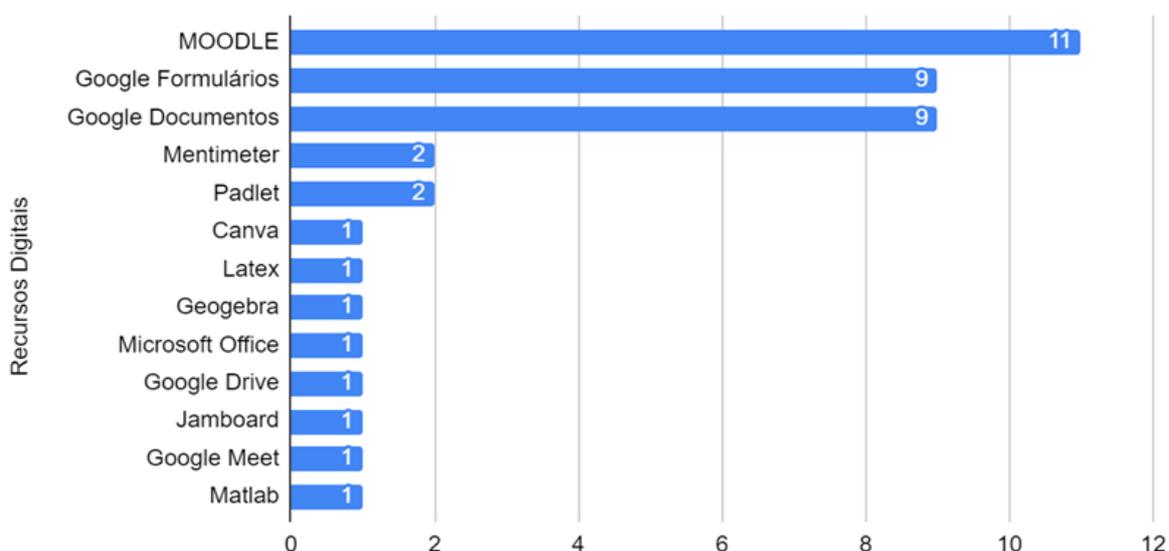
Este resultado nos faz pensar de que forma a Universidade compreende a legalidade e a realidade dessas informações que permeiam por canais não institucionais. Além disso, esse dado aponta para a possível proximidade e facilidade destes meios em comparação aos meios previstos pela instituição, visto que há uma demanda dos alunos para a interação além dos meios institucionais. Por isso, tem-se uma necessidade de refletir sobre as opções de aplicativos

existentes e de que forma a Universidade pode ampliar as opções institucionais, sem que os docentes sobrecarreguem as contas e perfis pessoais nessas redes sociais.

Na terceira questão, que trata sobre recursos digitais para elaboração de atividades (Figura 4), o Moodle é utilizado por 91,67%, Google Formulários e Google Documentos entre 75% dos cursos. Evidenciamos, assim, que o Moodle continua a ser uma ferramenta indispensável, mas que também se destacam recursos importantes do G Suite (Google), adotado pela instituição no ano de 2020.

Figura 4 - Recursos digitais para elaboração de atividades

3) Quais recursos digitais o curso utiliza para elaboração de atividades?



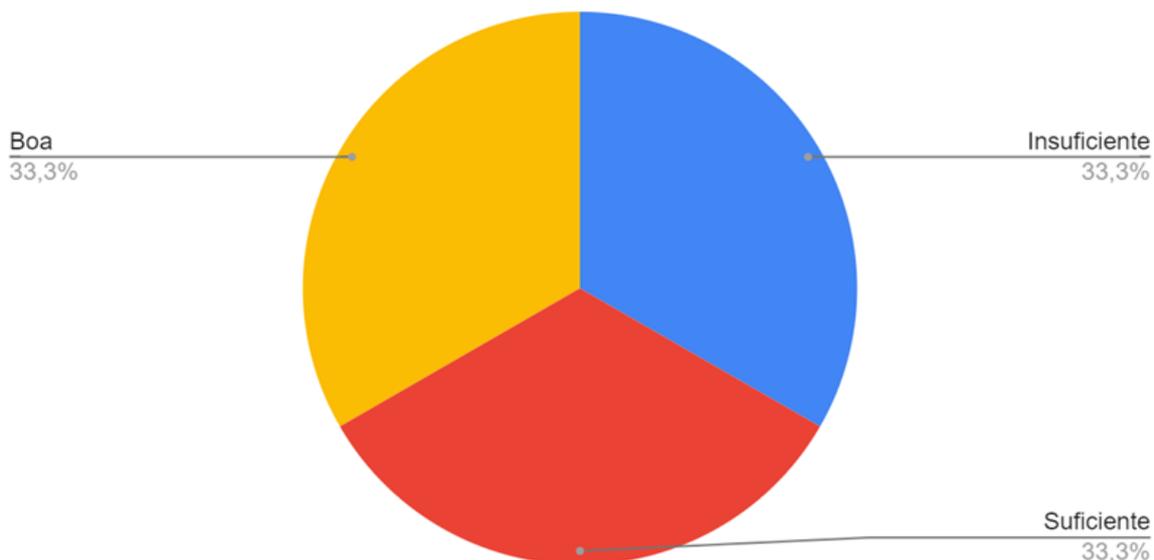
Fonte: Autores,2021

Observamos também o uso variado de ferramentas pelos diferentes cursos. Muito desse uso e expansão ocorreu para o ensino remoto e emergencial, na pandemia.

Numa escala [Excelente, Boa, Suficiente, Insuficiente, Inexistente], a infraestrutura oferecida pela instituição quanto a pacotes de *softwares*, recursos para encontros virtuais, dentre outras ferramentas tecnológicas (Figura 5), as respostas foram bem divididas, com 33,33% para os três itens centrais da escala, ou seja, Boa, Suficiente e Insuficiente. Não foram pontuadas a inexistência, mas tampouco a excelência de tal infraestrutura.

Figura 5 - Classificação da infraestrutura (recursos)

4) Considerando as tecnologias indicadas, como o curso classifica a infraestrutura oferecida pela instituição (pacotes de softwares, de recursos para encontros síncronos, outras ferramentas tecnológicas, etc.)?



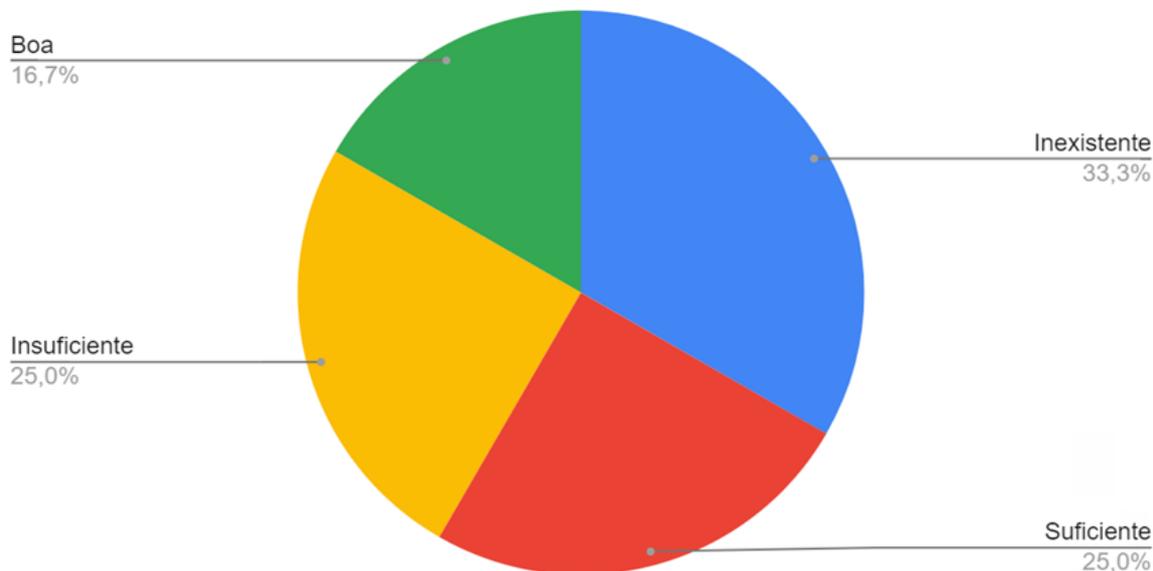
Fonte: Autores,2021

Já avaliando a infraestrutura, mas no que se refere a suporte para preparação de material, para formação, para ajuda com problemas técnicos, laboratório para gravação de aulas, entre outros (Figura 6), a classificação na mesma escala anterior apresentou por respostas 33,33% como inexistente, 25% para Insuficiente e Suficiente, restando 16,7% para Boa. Destacamos, aqui, a preocupação no que tange à classificação de Inexistência da infraestrutura, dado este que deve ser observado pela Universidade. Uma forma de superar isso seria evidenciar onde ocorre o suporte, além dos fluxos e procedimentos bem estabelecidos em uma dinâmica facilitadora e eficiente.

Além disso, visto que há uma iminente preocupação com o ensino híbrido em um futuro bastante próximo, percebe-se que a Instituição deverá fornecer um suporte com equipamentos para gravação e edição de vídeos, especialmente. A infraestrutura da sala de aula tradicional precisará ser reavaliada, especialmente após a recente necessidade de ensino remoto emergencial, devido à pandemia causada pela covid-19.

Figura 6 - Classificação da infraestrutura (suporte)

5) Considerando as tecnologias indicadas, como o curso classifica a infraestrutura oferecida pela instituição (suporte para preparação de material, para formação, para ajuda com problemas técnicos, laboratórios para gravação de aulas, etc.)?



Fonte: Autores,2021

Perguntados sobre tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem específicas que o curso já utiliza, apenas três cursos apresentaram respostas, conforme pode ser observado no Quadro 1. Dentre as tecnologias citadas, encontram-se diversos *softwares*, *sites* e simuladores. Ainda, outros cursos não responderam ou não utilizam tecnologias específicas, indicando apenas tecnologias de uso comum a diferentes cursos.

Quadro 1 - Respostas da pergunta: 6) Indique as tecnologias para o ensino e aprendizagem específicas do curso que já são utilizadas

LaTeX, Geogebra, Quadro Branco, Mesa Digitalizadora (associada aos aplicativos Whiteboard, OpenBoard, JamBoard), MatLab, Scilab, Simulador PHET, Winplot, Excel, Khan Academy, Wolfram Alpha, Matrix Calculator etc.
Laboratório de línguas.
Simuladores, mapas conceituais digitais e outros.
9 cursos não utilizam ou não responderam sobre tecnologias específicas.

Fonte: Autores,2021

Ampliando a questão anterior, com foco nas tecnologias que ainda não são utilizadas, mas são de interesse, 5 cursos fizeram indicações, conforme podemos observar no Quadro 2. Os cursos indicaram *softwares* e laboratórios digitais, mas, também, equipamentos de vídeo e

áudio, além de mesa digitalizadora. Os outros 7 cursos não têm interesse ou não responderam sobre tecnologias específicas.

Quadro 2 - Respostas da pergunta: 7) Indique as tecnologias para o ensino e aprendizagem específicas do curso que ainda não são utilizadas, mas são de interesse.

Maple, Mathematica (Wolfram).
Câmera acoplada no microscópio, estúdio para filmagem.
Laboratório de línguas.
ChemDraw, Adobe Creative Cloud, Mesa digitalizadora.
Equipamentos de gravação e edição de som. Microfones específicos, interface de áudio, monitores de gravação, fones de ouvido.
7 cursos não têm interesse ou não responderam sobre tecnologias específicas.

Fonte: Autores, 2021

Com base nos dados apresentados acima, é possível perceber que a grande maioria dos cursos que participaram da pesquisa (cerca de 75% dos cursos de Licenciatura da Unipampa) não tem carga horária EaD nos seus currículos. Com relação aos espaços virtuais de aprendizagem utilizados, embora haja um uso expressivo da plataforma Google e do Moodle, considerados ambientes institucionais, há também o uso de redes sociais pessoais, como Whatsapp e Facebook, o que indica uma preferência e uma necessidade de reflexão, já que são espaços privados, especialmente dos docentes.

Já com relação ao suporte e aos recursos disponibilizados pela Universidade, destaca-se que apenas 16,7% dos cursos consideram que o suporte é bom e que apenas 33,3% dos cursos consideram que os recursos são bons. As demais classificações variaram entre suficientes, insuficientes e inexistentes. Esse dado é preocupante porque demonstra a necessidade de melhoria nesses aspectos, especialmente no momento que vivíamos a pandemia causada pelo covid-19 e a transição para o retorno presencial.

Por fim, a maioria dos cursos não respondeu sobre tecnologias para o ensino e aprendizagem já usadas. Houve um número maior de respostas sobre tecnologias que são de interesse aos cursos. Percebe-se, de acordo com essas respostas, que há demanda de aquisição de materiais e/ou *softwares*/assinaturas para que o uso desses recursos seja possível.

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo averiguar a utilização de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para o ensino e aprendizagem nos cursos de licenciatura dos vários campi da Unipampa, bem como a carga horária EaD de cada um destes cursos. A discussão

realizada pelo Grupo de Trabalho 6 (GT6) ocorreu em 2020, concomitantemente à situação de ensino remoto emergencial causada pela pandemia da covid-19. Deste modo, embora a pesquisa não tenha tido como foco temáticas relacionadas a esse recente cenário, acreditamos que o uso de tecnologias e plataformas digitais possa ter sido influenciado por isso.

Os dados coletados, a partir de questionário elaborado em conjunto pelos membros participantes do GT6, foram ancorados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial de professores para a Educação Básica. Esses documentos oficiais demandam mudanças curriculares nos Cursos de Licenciatura e, conseqüentemente, na formação de futuros professores. Percebemos, contudo, dificuldades para a coleta de dados, a qual realizou-se junto aos Núcleos de Desenvolvimento Estruturante (NDE) dos cursos de licenciatura da Unipampa, e dados duplicados ou incompletos, o que dificultou a percepção do GT6 quanto ao panorama dos cursos de licenciatura da Unipampa. Além disso, houve dificuldades para a composição do GT6, bem como para o trabalho com todos os integrantes inicialmente participantes.

As respostas do questionário ressaltam a importância do Moodle como AVA institucional, mas também o uso das redes sociais como meio de comunicação e interação com os alunos, para além das plataformas institucionais. Dentre os principais recursos digitais que os docentes utilizam para a elaboração de atividades, figuram o Moodle e ferramentas do G Suite. Ainda, foram indicados outros 10 recursos, apresentando a gama de especificidades dos diferentes cursos.

Já com respeito à infraestrutura oferecida pela instituição, observa-se que a maioria considera que o suporte é insuficiente ou mesmo inexistente. Das tecnologias para o ensino e aprendizagem, três cursos indicam tecnologias específicas já utilizadas, mas cinco apontam interesse em trabalhar com recursos característicos de seus cursos.

A partir dos resultados obtidos, percebemos que há necessidade de ampliação de acesso a recursos tecnológicos, bem como de suporte oferecido pela instituição. Nosso foco, neste momento, não foi no acesso dos discentes a esses recursos. Contudo, este foi um ponto levantado na apresentação dos dados deste artigo do Fórum das Licenciaturas, no dia 18 de março de 2021. Além disso, apresentamos, a seguir, algumas perguntas-norteadoras que podem ser relevantes para novos estudos e para a futura possível implementação de modelos de ensino híbrido na instituição.

1. De que forma a instituição pensa sobre a inserção do ensino híbrido, quando as aulas presenciais retornarem?
2. Como a instituição pensa sobre a implementação da carga-horária EaD nas licenciaturas?

3. Qual o posicionamento da UNIPAMPA sobre a aquisição de materiais? E a oferta maior de suporte tanto para os cursos totalmente EaD quanto para os cursos que terão aulas híbridas e, possivelmente, parte de carga-horária EaD?
4. Os temas de “Tecnologias para o Ensino e Aprendizagem” e “Ensino Híbrido” fazem parte das formações docentes na UNIPAMPA?
5. De que forma os cursos de licenciatura estão pensando no ensino híbrido?
6. De que forma os cursos de licenciatura estão pensando na formação dos alunos para o ensino híbrido e para o uso de tecnologias digitais?

Referências

- ANDRADE, Pedro Ferreira de. Aprender por projetos, formar educadores. In: José Armando (org). **Formação de educadores para o uso de informática na escola**. Campinas: Nied, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores**. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.
- MORAES, R. C. **Educação à distância e ensino superior**: introdução didática a um tema polêmico. São Paulo: Editora Senac, 120p., 2010.
- VALENTE, J. A. Diferentes Usos do Computador na Educação. In: J. A. Valente (Org.), **Computadores e Conhecimento**: repensando a educação (p. 1-23). Campinas: Gráfica da UNICAMP, 1993.

DIÁLOGOS DA CIFOR COM O FÓRUM DAS LICENCIATURAS A PARTIR DAS PRODUÇÕES DOS GRUPOS DE TRABALHO

*Patrícia Pujol Goulart Carpes
Campus Itaqui
patriciacarpes@unipampa.edu.br*

*Aline Souza da Luz
PROGRAD
alineluz@unipampa.edu.br*

*Maria Cristina Graeff Wernz
PROGRAD
mariawernz@unipampa.edu.br*

*Elenilson Freitas Alves
Campus Uruguaiana
elenilsonalves@unipampa.edu.br*

*Márcio André Rodrigues Martins
Campus Caçapava do Sul
marciomartins@unipampa.edu.br*

*Claudete da Silva Lima Martins
Campus Bagé
claudetemartins@unipampa.edu.br*

*Julio Cesar Bresolin Marinho
Campus São Gabriel
juliomarinho@unipampa.edu.br*

*Ida Maria Morales Marins
Campus Jaguarão
idamarins@unipampa.edu.br*

*Daniela Oliveira Lopes
PROEXT
danielalopes@unipampa.edu.br*

*Carmen Eloísa Berlote Brenner
PROPI
eloisabrenner@unipampa.edu.br*

*Ângela Maria Hartmann
Campus Caçapava do Sul
angelahartmann@unipampa.edu.br*

*Lisete Funari Dias
Campus Bagé
lisetedias@unipampa.edu.br*

1 Introdução

A criação da Comissão Institucional de Formação dos Profissionais da Educação Básica – CIFOR, na Unipampa, atende a Portaria CAPES nº 158 de 10 de agosto de 2017, que regulamenta a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, em particular no Programa de Residência Pedagógica (PRP) e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Contudo, para além de ser uma comissão criada para atender os critérios da agência de fomento, a UNIPAMPA assumiu a CIFOR como um espaço institucional de discussão, estudo e pesquisa sobre os cursos de licenciatura e sobre a formação inicial e continuada de profissionais para a Educação Básica. Além disso, em consonância com a Portaria CAPES nº 158/2017, elaborou uma Política Institucional de Formação de Professores da Educação Básica (UNIPAMPA, 2019), valorizando os cursos de formação de professores da Educação Básica. Assim, como um grupo de trabalho efetivo, a CIFOR tem aprovado o seu regimento interno e seu plano de trabalho, caracterizando-se como um órgão colegiado de caráter permanente, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), de natureza normativa, consultiva e propositiva e tem como finalidade prover a Universidade de subsídios no que diz respeito à **Política Institucional de Formação de Profissionais para a Educação Básica no âmbito da Unipampa** – Resolução nº 267, de 02 de dezembro de 2019, alterada pela Resolução nº 307, de 25 de fevereiro de 2021 e de fomentar ações de formação de profissionais para a Educação Básica na Unipampa.

No seu recente histórico, a Comissão inicialmente chamava-se Comissão Institucional de Formação Educacional da Unipampa – CIFORME. Posteriormente, com o encerramento das atividades do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica – COMFOR Unipampa, a CIFORME incorporou as atividades do extinto comitê. Considerando as novas atribuições, houve o entendimento da necessidade

de alteração da nomenclatura da Comissão, considerando as novas atribuições incorporadas, passando a se chamar Comissão Institucional de Formação dos Profissionais da Educação Básica – CIFOR, conforme Resolução nº 307, de 25 de fevereiro de 2021.

A CIFOR é constituída por representantes titulares e suplentes das redes de educação básica, dos programas institucionais de formação de professores, dos cursos de licenciaturas, da extensão, da pós-graduação, da graduação, de assuntos estudantis e comunitários, da educação à distância e das ações afirmativas. A partir dessa composição vislumbramos uma aproximação prática da universidade, dos cursos de licenciatura, dos programas e ações de extensão, dos programas de pós-graduação da área de educação com as redes de educação e com a educação básica.

Dentre suas atribuições, a CIFOR tem por competência “Propor e potencializar ações que objetivem a integração entre os cursos de Licenciatura” (UNIPAMPA, 2022). À vista disso, a comissão entendeu que o espaço institucional do Fórum das Licenciaturas seria uma oportunidade de contribuir com a integração das licenciaturas.

O Fórum das Licenciaturas da Unipampa - FORLIC ocorre desde 2009. O público-alvo são os coordenadores e membros do NDE dos cursos de licenciaturas da universidade, sendo convidados os demais professores dos cursos para as plenárias. No ano de 2020, a plenária do FORLIC decidiu por promover debates internos sobre temáticas da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Para isso, os professores se organizaram em Grupos de Trabalho (GTs).

Coube a cada GT organizar um relatório, apresentando ao grande grupo, em plenárias ao longo do ano, elementos para discussões e debates sobre as temáticas em estudo. Na continuidade, coube à CIFOR fazer a leitura das produções dos GTs e escrever um parecer no intuito de criar um diálogo entre as demandas das licenciaturas, as proposições em plenária do FORLIC, os documentos curriculares oficiais e as orientações institucionais.

Na sequência, são apresentadas as reflexões da CIFOR oriundas das diferentes vertentes presentes no diálogo proposto.

2. Reflexões dos relatórios dos Grupos de Trabalho do FORLIC 2020/2021

No FORLIC 2020/2021, foram criados sete GTs: 1) Currículo e BNCC; 2) Estágios nas Licenciaturas; 3) Práticas Pedagógicas; 4) Parcerias e cooperação entre universidade e escola; 5) Tecnologias para o ensino e aprendizagem; 6) Base comum entre as licenciaturas; 7) Inserção

da extensão nos currículos dos cursos de graduação: caminhos percorridos no âmbito nacional e institucional da Unipampa. As reflexões a seguir consideraram as diferentes vertentes presentes no diálogo, as proposições discutidas em plenárias do fórum e as perspectivas futuras de encaminhamento a fim de refletir e complementar o diálogo na instituição.

2.1 Currículo e BNCC

O primeiro grupo de trabalho (GT) do FORLIC 2020/2021 tratou da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) e Currículo nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Desta forma, o grupo buscou analisar e debater criticamente os documentos oficiais BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores, a BNC-Formação (BRASIL, 2019) e a curricularização da extensão (UNIPAMPA, 2021). Para tal, analisou os documentos supracitados com o apoio de artigos. Na sequência, elaborou um formulário *online* com questões abertas aos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) dos cursos de licenciaturas da UNIPAMPA. A discussão das respostas foi apresentada pelas convergências e divergências que melhor retratam a situação atual dos cursos durante a plenária.

O relatório do grupo de trabalho apresenta os fragmentos de resposta de sete (7) NDEs que descrevem a intenção dos mesmos a cada pergunta. As questões elaboradas tiveram o cunho de identificar encaminhamentos e questionamentos das licenciaturas quanto ao processo de implementação dos novos documentos curriculares (BNCC, BNC-Formação e curricularização da extensão).

Os membros do GT lançam um olhar crítico aos documentos analisados, concebendo que poderão trazer impactos às escolas públicas e privadas de Educação Básica e às universidades que ofertam cursos de licenciatura no Brasil. Analisando a BNCC, o grupo evidenciou retrocessos ao retomar a ideia das habilidades e competências. Também evidenciam ataques aos campos das Ciências Humanas e Sociais, bem como a retirada de algumas pautas que já estavam sendo inseridas nas discussões educacionais, como reflexões sobre gênero, tolerância religiosa, respeito às diferenças (à diversidade sexual, à luta antirracista). Sobre a Resolução CNE/CP nº 02/2019, observam que segue o mesmo caminho da BNCC, reforçando a lógica das habilidades e competências, o que, na visão do grupo, acaba configurando um modelo técnico instrumental e de exercício compulsório, sem um maior engajamento reflexivo na perspectiva da educação popular como vetor de transformação da sociedade em um modelo mais justo. Por fim, observam que a Resolução nº 02/2019 engessa e padroniza os currículos das licenciaturas, atacando a autonomia do trabalho docente nas universidades.

A partir desse olhar crítico, os membros do GT constatam uma inviabilidade da aplicação da Resolução nº 02/2019 nos cursos de licenciatura da UNIPAMPA. Dentre os motivos para essa inviabilidade destacam: 1) necessidade de novos docentes para a inserção de língua portuguesa, matemática e informática nos primeiros anos de curso, juntamente com componentes de conhecimentos educacionais e pedagógicos; 2) acréscimo de horas práticas, de estágios e curricularização da extensão; 3) evasão nos cursos de licenciatura, decorrente do aumento do tempo de duração deles.

No dia sete de outubro de 2021, o GT BNCC e Currículo apresentou seu relatório durante a plenária virtual do FORLIC com a presença de professores/as das licenciaturas da UNIPAMPA e representantes da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Na sequência, foi destinado espaço para discussão e debate das questões levantadas pelo grupo.

Uma das demandas fortemente destacada foi a assessoria da PROGRAD aos cursos quanto: ao planejamento das ações de forma mais entrosada, à viabilidade de ofertas de componentes curriculares do grupo 1 da Resolução CNE/CP nº 02/2019 e de uma dinâmica de discussão crítica quanto aos novos documentos curriculares que devem ser inseridos nos PPC das licenciaturas.

A fim de também apresentarem proposições e retorno à discussão do GT, as representantes da PROGRAD, corroboram que o meio de caminhar para um entendimento das resoluções seja pelas próprias discussões das plenárias, visto que apontam dificuldades e enfrentamentos. Outro meio proposto seriam rodas de conversa com trocas de experiências com cursos de outras instituições no intuito de conhecer semelhanças e diferenças com outras realidades.

Um passo adiante nos apontamentos/proposições do GT, observa-se enquanto CIFOR, uma oportunidade de um novo olhar aos cursos de licenciatura para identificar e analisar como as Comissões de curso operacionalizam as demandas impostas pelos novos documentos curriculares oficiais. Isto é, o que foi possível materializar nos novos PPC das discussões e dificuldades apontadas no relatório do GT?

2.2 Estágios nas licenciaturas

No tocante à discussão do tema dos estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura, o GT 2 do FORLIC contou com um grupo de profissionais (docentes e técnicos) representantes dos campi da UNIPAMPA. Esse grupo deu início ao trabalho em dezembro de 2020 e encerrou em outubro de 2021 com a entrega do relatório final resultante do processo de discussão, problematização e sistematização das ideias formuladas. Ao longo desse período, vários encontros foram feitos com pautas específicas sobre o tema dos estágios, a saber:

experiências dos estágios em período de atividades de ensino remotas emergenciais (AERES); legislação: Parecer CNE/CP nº 05/2020 e Resolução CNE/CP nº 02/2019; documentos dos estágios; curricularização da extensão e os impactos nos estágios; estágios no ensino híbrido. Após discussão desses temas pelos integrantes do GT 2, aconteceu uma plenária do FORLIC com o objetivo de promover a socialização das discussões realizadas pelo grupo.

No relatório apresentado pelo GT 2 fica explícito que o grupo não apresentou proposições na plenária, mas indagações que foram sendo respondidas pela PROGRAD, ora na própria plenária ou posteriormente, via *e-mail*. No entanto, observamos que, das questões levantadas e respondidas, muito ainda temos a definir sobre a situação dos estágios nos cursos de licenciatura da Unipampa. Por exemplo, hoje trabalhamos com um Termo de Compromisso de Estágio (TCE) direcionado a qualquer estágio da universidade. Por muito tempo temos problematizado esse documento que é uma exigência para que o estagiário inicie suas atividades, por entendê-lo em descompasso com a realidade dos estágios das licenciaturas. A nova Resolução CONSUNI nº 329/2021, que trata das normas para os estágios da Unipampa aponta, no artigo 12, a possibilidade de os cursos de licenciatura e os de saúde terem o TCE específico a sua natureza, algo a ser formulado pela PROGRAD para depois ter aprovação junto à procuradoria jurídica da UNIPAMPA.

Ainda, a mesma Resolução responde a outros questionamentos do GT 2. Uma outra questão levantada foi sobre a possibilidade de realização dos estágios via projetos de extensão. Sobre esse tema, a atual Resolução ratifica o que afirmava a Resolução CONSUNI nº 268/2019:

As atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo discente, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso, e desde que a carga horária não seja contabilizada duplamente (UNIPAMPA, Resolução nº 329/2021, art. 6).

Um outro elemento importante que a nova Resolução traz é a possibilidade de o discente realizar mais de um estágio em paralelo, desde que a carga horária semanal e mensal não ultrapasse a máxima estabelecida para o cumprimento do estágio. Contudo, quanto às atividades de extensão, de monitoria, de iniciação científica, de gestão e de prática profissional, o Relatório do GT 02 cita a Resolução nº 268/2019 (alinhada ao art. 2º, §3º da Lei nº 11.788/2008) no art. 5º: indicando que somente podem ser validadas como Estágio nos cursos de graduação da UNIPAMPA, quando elas estiverem especificamente previstas no Projeto Pedagógico do Curso.

O Relatório do GT - 02 também aborda a frequente divergência existente entre os calendários letivos propostos pela Universidade e pelas Escolas de Educação Básica. Para esta questão a PROGRAD indica que há um GT na UNIPAMPA trabalhando para construção de normativas para realização de atividades híbridas emergenciais que possam ampliar as

possibilidades de práticas, embora tais normativas dependam das condições sanitárias do campo do estágio (RESOLUÇÃO CEP/CP nº 02/2021) para sua implementação, especialmente no que diz respeito ao retorno das atividades de ensino e de aprendizagem presenciais.

Nas considerações finais, o Relatório destaca o reconhecimento da proatividade dos cursos de licenciatura da universidade em buscar soluções e construir alternativas para adaptar os cursos às diferentes situações relacionadas ao estágio, especialmente as que emergiram com a pandemia da covid-10. Assim, é possível inferir que o estágio traduz o projeto político-pedagógico dos cursos, seus objetivos, intencionalidades, preocupações formativas, tendências, concepções, princípios e expectativas que fundamentam os processos de reflexão e ação propostos no estágio, entrecruzando práticas, teorias e reflexões, sem desconsiderar a realidade em que está inserido.

Portanto, o Relatório do GT 2, ao apresentar o movimento dialógico e reflexivo, realizado nos encontros promovidos pelo grupo de trabalho e evidenciado nos questionamentos e respostas construídas, ratifica a complexidade da temática dos estágios e a necessária importância de continuidade dos debates e quiçá ampliação deles.

2.3 Prática Pedagógica

O grupo de trabalho que abordou a temática Práticas Pedagógicas no Fórum das Licenciaturas (FORLIC) de 2020 da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) é formado por professoras e professores que integram diversos cursos de licenciatura da instituição, o que é refletido na pluralidade de discussões e análises descritas em seu relatório.

Inicialmente, o grupo de trabalho apresentou os principais pontos que elucidaram as discussões sobre a temática. Na introdução são enunciados os questionamentos que guiaram as reflexões e a dinâmica de estudo e análise sobre as práticas pedagógicas. Além disso, há a descrição dos pareceres e resoluções estudadas para a realização das metas propostas.

Os objetivos elencados pelo grupo destacam a preocupação em propor discussões sobre a temática, levando em consideração a importância dessa vivência nos cursos de licenciatura e a sua história, objetivando ainda construir um referencial sobre as práticas pedagógicas que possa subsidiar a formação das futuras professoras e dos futuros professores titulados(as) pela Unipampa. O desenvolvimento da proposição se deu por meio de reuniões síncronas, estudos individuais, reuniões em pequenos grupos, análise de normativas e de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura e a escrita do relatório.

O conceito de Práticas Pedagógicas é esmiuçado no capítulo que discute o estado da arte, apresentando escritas atuais sobre a temática e o detalhamento dessa nos documentos que regem

os cursos de licenciatura no país. Posteriormente, é feita a análise do conceito evidenciando elementos fundamentais para uma prática pedagógica como componente curricular nos cursos de licenciatura. Nas considerações finais é realizada a retomada dos caminhos percorridos e demonstrada a importância da prática pedagógica na formação docente.

As discussões levantadas pelo grupo de trabalho são de extrema relevância para pensar o processo construtivo dos(as) profissionais que trabalharão com a Educação Básica. Compreender o que é a prática pedagógica e vivenciá-la desde o início do processo formativo, fortalecendo a identidade docente nos(as) estudantes de licenciaturas, dando um rumo palpável e materializado sobre o que efetivamente significa trabalhar como professor(a) no Brasil.

O relatório é construído com base em três ideias primordiais que elucidam um referencial para os cursos de formação docente da instituição:

- Unidade entre teoria e prática como princípio educativo;
- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e
- Prática Pedagógica embasando o currículo e promovendo um processo reflexivo de formação.

A abordagem das ideias centrais é discutida ao longo de todo o texto, embasadas teoricamente, historicamente e legalmente, inclusive apresentando elementos reais para a análise, como por exemplo os Projetos Pedagógicos de Cursos.

O relatório sobre Práticas Pedagógicas é um convite para pensar qual a responsabilidade institucional em proporcionar ao(à) estudante de licenciatura elementos de vivência do trabalho docente futuro, entendendo que a prática pedagógica não deve ser restrita somente ao estágio, mas, sim, permear todo o processo formativo, propiciando um aprendizado docente reflexivo e integrado com a realidade educacional brasileira.

2.4 Parcerias e cooperação entre universidade e escola

Para as instituições de ensino superior e ensino básico é fundamental a realização de parcerias e cooperações, e precisa ser uma construção coletiva, pautada no respeito e na abertura ao diálogo (NACARATO, 2016). Assim, a construção do relatório pelo GT-4, apresenta um aprofundamento teórico e metodológico a respeito do tópico, pois o grupo entende que o estabelecimento de parcerias entre escolas e universidades é indispensável para que se reflita acerca da prática dos professores da educação básica, aprimorando, assim, a educação de um modo geral, inclusive os cursos de Licenciaturas.

Na introdução do relatório, o GT apresenta uma reflexão sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em seu Capítulo III da Organização Curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente, em específico no item XI, do artigo 7º, onde consta “estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando”. Neste ponto o grupo entende que podem ser frutíferas as parcerias, desde que se compreenda a formação de professores num sentido amplo e integral.

No que se refere aos objetivos do relatório, foram bem definidos conforme segue: oferecer subsídios para legitimar a cooperação entre universidade e escolas; mapear as práticas desenvolvidas nos cursos de licenciaturas; incentivar o fortalecimento do trabalho colaborativo entre Universidade e comunidade externa; desenvolver subsídios que contribuam para a cooperação entre universidade e escolas e potencializar o fundamento social da universidade pública. Percebemos que os objetivos foram atingidos, através de elucidações teóricas e reflexões acerca de cada um deles.

O desenvolvimento da proposição se deu por meio de reuniões síncronas, estudos individuais, reuniões em grupos, aplicação de questionários, análise de normativas e de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura e a escrita do relatório. Para obtenção dos dados, foram aplicados dois instrumentos, formulário via Google Forms, leis e documentos de universidades Federais. Cabe destacar que com base nos instrumentos adotados, a análise foi de conteúdo e descritiva.

A análise do contexto e as proposições realizadas pelo GT foi organizada em quatro tópicos, que envolvem “a atual legitimação dos Práticas como Componente Curricular (PCC) nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPC) das Licenciaturas”, “apontamentos quanto a necessidade de legitimar as PCC de forma institucionalizada”, “as resoluções institucionais em vigência satisfazem a legitimação das PCC?” e as “aproximações com outras instituições Federais quanto a legitimação da PCC”.

O grupo também apresentou nove proposições para o desenvolvimento da PCC nos cursos de licenciatura da UNIPAMPA, baseando-se nas normas e leis vigentes, bem como, nas práticas adotadas pelos cursos, conforme os PPC. Podemos destacar:

1. A adequação dos PPC das licenciaturas para considerar a PCC desde o início do curso e de forma presencial inserir os licenciandos em espaços formais ou não formais de aprendizagem;

2. Verifica-se a possibilidade de retificar instrumentos de cooperação para agregar as PCC com as devidas adequações;
3. Flexibilidade quanto à modalidade (presencial ou à distância) de oferta das atividades de PCC, haja vista a experiência obtida com a pandemia da covid-19 e as atividades de AERE (Atividade de Ensino Remoto Emergenciais) desenvolvidas em contextos de aprendizagem mediados pelas TDIC;
4. Considerando o contexto limitado de muitos municípios quanto à oferta de campo de estágio, bem como a compreensão de que as atividades não incluem estar obrigatoriamente em ambiente escolar, mas que promovam reflexões sobre a prática pedagógica, as PCC podem, em atenção às especificidades de cada licenciatura, realizar-se em espaços não escolares;
5. A celebração do acordo de cooperação ou convênio da UNIPAMPA com as redes de ensino, não exime a necessidade de um Termo de Compromisso para PCC assim denominado neste estudo (instrumento preenchido pelo aluno e assinado pelas partes). A proposta é a criação desse Termo, de forma mais sucinta e menos burocrática que o TCE;
6. Outra necessidade vista ao adotar o Termo de Compromisso para PCC, é a possibilidade de um instrumento legal e institucionalizado pela UNIPAMPA que a escola receberá ao acolher um licenciando. Dando um outro viés, é um meio da própria escola comprovar o apoio prestado à IES ou à comunidade;
7. O acordo de cooperação entre a UNIPAMPA e a rede de ensino (pública preferencialmente de acordo com as novas DCN) pressupõe que ambas as partes estão sendo favorecidas. Verifica-se como indispensável a contrapartida da UNIPAMPA, em específico, dos cursos de licenciatura, em promover ações de forma institucionalizada que beneficiem a comunidade escolar;
8. Aponta-se o Programa Institucional Conexões Universidade-Escola, Resolução nº 190/2017, que dispõe sobre a cooperação entre a UNIPAMPA, RS e municípios com a finalidade de promover a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica;
9. Registrasse a importância da manutenção e fortalecimento de programas institucionais que realizam trabalho colaborativo e cooperativo entre Universidade e escolas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que se constituem em importantes ações que integram

a Política Nacional de Formação de Professores e, contribuem para a realização de práticas pedagógicas em ambiente escolar, de forma complementar ao trabalho pedagógico realizado nos cursos de licenciatura.

2.5 Tecnologias para ensino e aprendizagem

O relatório do Grupo de Trabalho “Tecnologias para o Ensino e Aprendizagem (incluindo a carga horária EaD)” apresentou dados referentes a uma pesquisa realizada em 2020, com foco no uso de tecnologias e na carga horária destinada à educação a distância (EaD) nos cursos de licenciatura de todos os *campi* da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). O objetivo foi averiguar os usos de Tecnologias para o Ensino e Aprendizagem nos referidos cursos, bem como a carga horária a distância contemplada. A pesquisa, voltada para compreender os movimentos institucionais em relação ao tema, resultou em alguns questionamentos, tais como a forma como a Instituição planeja a implementação da carga horária a distância em cursos presenciais de licenciatura; a possibilidade implementação do ensino híbrido, assim como a formação dos docentes da Universidade para atuação nos referidos contextos. Ainda, o Grupo de Trabalho coloca em pauta a formação de acadêmicos de cursos de licenciatura, considerando o uso de tecnologias digitais na Educação Básica.

Dando continuidade às importantes reflexões pontuadas, em consonância com a proposta da Comissão Institucional de Formação dos Profissionais da Educação Básica – CIFOR, especialmente o tópico que prevê “fortalecer as relações entre a UNIPAMPA e as redes públicas de Educação Básica”, compreende-se de fundamental importância a articulação entre a Universidade e as escolas. Estudos sobre a utilização de tecnologias digitais na escola vem de longa data e são cada vez mais atuais e necessários.

Embora o tema pareça novo, em decorrência do ensino remoto (instituído em virtude do distanciamento social causado pelo novo coronavírus - SARS-CoV-2 covid-19), há uma vasta literatura sobre Tecnologias para o Ensino e Aprendizagem, constituindo-se este um campo de estudos e pesquisas consolidado.

Para além das questões diretas sobre as adequações institucionais para as Tecnologias para o Ensino e Aprendizagem, nosso objetivo, nessa breve reflexão, é aprofundar questões teóricas mais amplas postas ao campo.

A experiência vivenciada durante a pandemia, com o ensino remoto, nos revelou mais uma das tantas precariedades da educação básica, falta de acesso à *internet* e a celulares/computadores/tablets para realizar as atividades, por parte dos alunos e dos professores. Emergindo e intensificando, ainda mais, profundas desigualdades no ensino público.

Paulo Freire (1984), já no final do século passado, convidou a refletir sobre o impacto e o papel da “máquina” na educação. Salientou a importância do desenvolvimento da ciência e da tecnologia como “expressão da criatividade humana”, mas questionou “a favor de quem” ou “contra quem” as máquinas estavam sendo colocadas em uso. Atualizando os termos e as reflexões, é urgente o questionamento sobre o potencial da tecnologia digital e a quem está favorecendo. Ainda, é importante pensar qual o papel da universidade pública no acompanhamento da movimentação em escolas de Educação Básica para o uso da tecnologia digital, em especial escolas de periferia urbana e escolas rurais. A criação de observatórios, de grupos de estudo, de grupos de trabalho, seminários têm sido formas de interlocução entre universidades e escolas. Talvez seja necessário avançar na escuta sensível aos profissionais que atuam nas escolas e, também, às comunidades educacionais nas quais atuam.

A professora e pesquisadora Léa Fagundes (2005) considera que o computador estimula a “pensar com”, ampliando a possibilidade de aprendizagem. O paradigma pode servir não só para alunos de educação básica, como também para a elaboração de atuação conjunta entre universidades e escolas de Educação Básica. Ao pensar de forma conjunta, é possível conceber que a prática e a reflexão sobre a própria prática, pensadas em todas as instâncias educacionais, são fundamentais para que educadores e pesquisadores possam dispor de amplas e variadas perspectivas pedagógicas e sociais (FAGUNDES, 2005), fortalecendo movimentos para continuidade de políticas públicas que, não raro, são descontinuadas e substituídas a cada troca de gestão.

Em recente publicação, analisando os tempos pandêmicos vividos, que convidam a um olhar atento à questão do uso da tecnologia digital, o professor Boaventura de Souza Santos (2020) observa que é oportuno pensar sobre uma nova articulação entre os processos políticos e os processos civilizatórios. Trata-se, portanto, de uma ampliação da temática, como também apontam Freire (1984) e Fagundes (2005). É preciso contextualizar e o contexto é complexo. “A nova articulação pressupõe uma viragem epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas, econômicas e sociais” (SANTOS, 2020). A atuação da universidade, juntamente com escolas de Educação Básica, na busca de condições igualitárias no âmbito da tecnologia educacional poderia ser um importante ponto de partida para avançar na formação de professores e para qualificar acadêmicos dos cursos de Licenciatura.

2.6 Base comum entre licenciaturas

Discutir uma base comum entre os cursos de licenciatura revela-se uma questão complexa tendo em vista o que dispõe a Resolução CNE-CP nº 02/2019 e o perfil formativo diverso das licenciaturas da Unipampa, além da sua distribuição geográfica em conformidade com o contexto de *multicampia*.

Para atender a demanda de discutir uma base comum para as licenciaturas da Unipampa, o GT 07 focou sua análise na Resolução CNE-CP nº 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação).

Da leitura atenta das resoluções anteriores para formação de professores, emitidas em 2001 e 2015 pelo Conselho Nacional de Educação, o GT 07 destaca que, de uma concepção de desenvolvimento profissional docente, presente nas duas primeiras Resoluções, a Resolução CNE-CP nº 02/2019 passa a tratar a Base Comum como associada à matriz curricular dos cursos de licenciatura e sua respectiva carga horária.

Para uma análise reflexiva diante do conceito de Base Comum na Resolução CNE-CP nº 02/2019, o GT-7 tomou como referência os posicionamentos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), bem como as concepções dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) de 13 (treze) cursos de Licenciatura da Unipampa.

A ANPED, ao defender o disposto na Resolução CNE-CP nº 02/2015, por expressar “a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores” (ANPED, 2019, s./p.), posiciona-se criticamente em relação às diretrizes estabelecidas na Resolução CNE-CP nº 02/2019, apresentando 9 (nove) motivos de contrariedade. Destacamos alguns desses motivos, iniciando com a crítica referente ao atrelamento da formação inicial de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] centrar a formação de professores brasileiros somente na BNCC constitui um reducionismo sem precedentes na história da educação nacional, principalmente porque não prevê um perfil profissional voltado para o desenvolvimento de sua autonomia com capacidade de tomar decisões e dar respostas aos desafios que encontra na escola (ANPED, 2019, s./p.).

Ao reduzir “os professores a meros executores da BNCC” (ANPED, 2019, s./p.), as diretrizes de 2019 focam o currículo das licenciaturas na dimensão prática em detrimento da dimensão teórica, desconsiderando que o conhecimento pedagógico se firma em bases teóricas.

Outro ponto de crítica da ANPED ao texto das Diretrizes de 2019 é que, ao alterar “radicalmente a política nacional de formação de dos profissionais da educação”, o documento revela uma atitude de “desprezo pela produção científica nacional”, ao mesmo tempo que se referencia “no pensamento educacional de países laboratório das políticas neoliberais” (ANPED, 2019, s./p.) como Chile, Austrália e Inglaterra.

A ANFOPE, por sua vez, também se posicionou contrária à proposta de reformulação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores e pela manutenção e implementação imediata da Resolução nº 02/2015. De acordo com a entidade:

Essa 'nova' Resolução é mais um retrocesso educacional pois descaracteriza a formação docente afrontando a concepção da Base Comum Nacional dos cursos de formação de professores, que articula indissociavelmente a formação e a valorização dos profissionais da educação (ANFOPE, 2019, s./p.).

Como vemos, as duas associações nacionais, representativas de educadores e pesquisadores em educação, se posicionaram contrárias à Resolução CNE-CP nº 02/2019 porque ela não compartilha da mesma concepção da comunidade científica em relação a uma Base Comum Nacional dos cursos de licenciatura. A crítica comum das duas associações é que a Resolução CNE-CP nº 02/2019 está em

[...] sintonia com proposições de caráter tecnicista e praticista, (...) referenciadas exclusivamente na BNCC para a Educação Básica, retirando das Universidades a possibilidade de formação solidamente constituída no campo das ciências da educação e das ciências pedagógicas (FREITAS, 2019, s./p.).

Com o objetivo de conhecer como as licenciaturas da Unipampa estão compreendendo a proposta da Resolução CNE-CP nº 02/2019 e ajustando os Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) a essas diretrizes, o GT 07 realizou um levantamento junto aos Núcleos Docentes Estruturantes - NDEs. Esse levantamento traz evidências de que os cursos de licenciatura estão estudando a Resolução, mas encontram dificuldade em organizar uma matriz comum devido à *multicampia* da Unipampa. Cabe lembrar que a Resolução CNE-CP nº 02/2019 enfatiza, no artigo 13, parágrafo 1, que nas 1.600 horas de estudos comuns de todas as licenciaturas, devem ser incluídas as seguintes habilidades:

I - proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta; II - conhecimento da Matemática para instrumentalizar as atividades de conhecimento, produção, interpretação e uso das estatísticas e indicadores educacionais (Brasil, 2019, s./p.).

Justamente uma das dificuldades apontadas pelos NDEs é que nem todos os *campi* contemplam professores da área de Português ou Matemática, componentes básicos obrigatórios a serem incluídos nas matrizes curriculares, independente da área de formação das licenciaturas.

O mapeamento da concepção de Base Comum dos 13 cursos de licenciatura que responderam ao questionário enviado pelo GT 07, mostra que dois terços dos cursos fazem

(ou fizeram) algum tipo de discussão sobre a Resolução nº 02/2019 e que praticamente o mesmo número de cursos considera a discussão sobre uma Base Comum para as Licenciaturas necessária ou parcialmente necessária.

Nesse sentido, concorda-se com a consideração apresentada no relatório do GT 07 de que a “apropriação de uma leitura crítica do documento é decisiva para a reconstrução dos projetos de curso, e precisa ser desenvolvida como uma política institucional, e não individualmente, como está ocorrendo atualmente, pelos cursos de licenciatura da instituição” (GT 07, p. 7).

Considerando a base teórica para análise de políticas públicas educacionais, que no caso se refere à formação de professores, sugerimos que seja dada continuidade aos apontamentos feitos pelo GT 07. O grupo levou em consideração a análise realizada por atores representantes dos movimentos ANPED e ANFOPE, manifestando sua interpretação inicial, de forma a relacionar essa política ao seu contexto da prática na universidade. Tal ação é uma forma de delimitar, saber utilizar, interpretar e reinterpretar a política a partir dos conflitos que surgirão (MAINARDES, 2006).

2.7 Inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação: caminhos percorridos no âmbito nacional e institucional da Unipampa

A política de inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação foi primeiramente materializada na Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, documento que corresponde ao Plano Nacional da Educação para o período de 2001 a 2010. O PNE de 2001, no seu item 4.3, anuncia na meta 23, o seguinte objetivo relacionado à Educação Superior no Brasil:

Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas (Brasil, 2001, s./p.).

A garantia do espaço da extensão nos currículos dos cursos de graduação das Universidades do país é reforçada com a publicação do PNE referente ao período de 2014 a 2024. Na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional da Educação para esse período, está contida a Meta nº 12, a qual transcreve-se a seguir:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (Brasil, 2014, s./p.).

Dentre as estratégias para atingir-se tal meta, está listada a 12.7, a qual consiste em “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014).

A fim de regulamentar o disposto na meta 12.7 do PNE referente ao período de 2014-2024, além de estabelecer as diretrizes para a extensão na Educação Superior Brasileira, no dia 18 de dezembro de 2018 é publicada a resolução nº 07 do Ministério da Educação, a qual está ancorada no Parecer CNE/CES nº 608/2018.

A referida resolução amplia as possibilidades de inserção da extensão à matriz curricular dos cursos de graduação, ao incluir - além de programas e projetos de extensão universitária - cursos, oficinas, eventos e prestação de serviços à composição mínima de 10% de carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação.

O lançamento da Resolução nº 07/2018 se constitui como um marco importante no que concerne a inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação das universidades do país e reacende ainda com mais intensidade as discussões e desenvolvimento de ações nas universidades para atingir essa meta.

No âmbito da Universidade Federal do Pampa - Unipampa - as discussões acerca da inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação tiveram início no ano de 2016.

A partir de um trabalho de estudo de resoluções sobre a temática já publicadas em outras instituições, finalizou-se em 2016, primeiramente no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, a primeira minuta de resolução sobre a inserção da Extensão nos Currículos dos cursos de graduação da Universidade. Ao final de 2016, a minuta foi compartilhada com a Pró-Reitoria de Graduação, e a partir da formação de um Grupo de Trabalho com servidores de ambas as pró-reitorias, continuou-se, em 2017, o trabalho de discussão e aperfeiçoamento do documento.

No ano de 2018 ocorre o I Encontro de Curricularização da Extensão da Unipampa e em 2019 a Pró-Reitoria de Graduação em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão realiza reuniões com as Coordenações de Curso; Núcleos Docente Estruturante dos Cursos de Graduação; Comissão Local de Ensino; Comissão Local de Extensão; Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE) e integrantes da Comissão de Assessoria a Projetos Pedagógicos de Curso (CAPPC) a fim de apresentar exemplos de cursos da UNIPAMPA que já estavam em processo de inserção na extensão nos currículos; compartilhar projetos de extensão com potencial em cada campus para serem inseridos no currículo e esclarecer dúvidas sobre o processo de implementação da inserção da extensão nos cursos de graduação da Universidade.

Ainda em 2019, a Unipampa participa no 37º SEURS - Seminário de Extensão Universitária da Região e Sul e tem um espaço de fala para apresentar o caminho percorrido pela instituição no processo de inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação da Universidade.

Em 2020, retoma-se o processo de discussão da minuta da resolução no âmbito da comunidade acadêmica e a Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 317 é aprovada no dia 29 de abril de 2021, a qual regulamenta a inserção das atividades de extensão nos cursos de graduação, presencial e a distância, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Acerca dos desafios surgidos no processo de recontextualização da política a partir da publicação da Resolução institucional da Unipampa que regulamenta a inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação que se discorre a seguir. A referida seção tem como base para o seu desenvolvimento a Plenária: “roda de conversa e discussão sobre curricularização da extensão”, a qual foi promovida pelo Fórum das Licenciaturas Unipampa (FORLIC) e teve a participação de coordenadores de cursos de graduação que apresentaram - em diálogo com a Pró-Reitoria de Extensão e Pró-reitoria de Graduação - a forma como a política da inserção da extensão nos currículos está sendo pensada pelos seus respectivos cursos e ainda compartilharam suas decisões, indefinições e dúvidas surgidas durante esse processo.

Nessa parte do texto, foca-se em alguns dos desafios apresentados pelos coordenadores de curso da Unipampa no que se refere à atuação da política que estabelece a inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação da Universidade. A partir de cada um dos desafios elencados, se discutem alternativas possíveis para a sua superação.

O primeiro desafio que se apresenta se refere a como inserir a extensão nos currículos dos cursos de licenciatura da Unipampa sem o aumento de carga horária.

Com relação ao alcance desse objetivo é importante ressaltar que não se trata de uma obrigatoriedade imposta pela legislação, no entanto, a fim de que as atividades de extensão façam parte da composição da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação compondo a matriz curricular em no mínimo 10%, tem-se orientado que haja uma adaptação curricular de componentes que possam ter carga horária em extensão. A partir dessa perspectiva, há uma mudança nas metodologias adotadas no desenvolvimento de determinados componentes curriculares e assim, a extensão se incorpora ao ensino e a pesquisa - fortalecendo o tripé indissociável que deve ser a base de sustentação das universidades do país.

Um outro desafio apontado no processo de atuação da política de inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação diz respeito à dificuldade de engajar os professores no desenvolvimento de atividades de extensão.

Essa realidade é fruto de uma cultura em que a extensão é vista ainda por muitos no âmbito das universidades como uma prática acadêmica acessória; que tem menos prestígio que

as atividades de ensino e de pesquisa. Essa percepção relega à extensão um espaço de menos destaque no processo de formação discente. No entanto, a partir da política que determina a inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação no âmbito de todas as universidades do país há um impulso para que a extensão tenha seu espaço garantido e isso exige uma mudança na prática pedagógica de todos os docentes que atuam no ensino superior no país.

Nesse sentido, o engajamento dos professores pode ser fomentado por meio de atividades de formação sobre a extensão universitária para que todos possam, a partir do conhecimento da matéria, se sentirem seguros e motivados a desenvolverem ações de extensão no âmbito dos seus cursos. É preciso um entendimento de que inserir a extensão nos currículos pressupõe um trabalho coletivo; uma análise feita por todos os professores do curso na matriz curricular a fim de identificarem quais componentes curriculares podem ter parte da sua carga horária ou sua totalidade adaptada para a prática extensionista. Sob esse ponto de vista, essa política se constitui como impulsora do desenvolvimento de um trabalho menos individualista no âmbito das universidades a partir do momento que exige o diálogo e o trabalho coletivo a fim de que seja posta em prática.

Uma outra preocupação recorrente diz respeito a como os discentes trabalhadores que estudam no turno da noite terão disponibilidade de desenvolverem ações de extensão, visto que só contam com essa faixa de horário para desenvolverem as suas atividades acadêmicas. A presença de discentes trabalhadores em cursos de licenciatura é bastante comum. Essa realidade é relatada por professores da Unipampa e precisa ser levada em consideração no planejamento e atuação da política de inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação.

Levando em conta esse contexto, é preciso reservar um espaço para o desenvolvimento de atividades de extensão seja desenvolvido no período que esses alunos estão na Universidade, ou seja, durante o turno da noite. Para que isso aconteça, uma das alternativas é abrir as portas da universidade para a comunidade externa a partir do desenvolvimento de atividades de extensão no próprio espaço universitário, ou seja, no campus de cada uma das unidades da Unipampa.

Um outro desafio identificado no âmbito da Unipampa está relacionado ao entendimento de que o público que participa em ações de extensão é restrito. Nessa perspectiva, há o questionamento de como atrair um público constante para participar das ações de extensão desenvolvidas na Universidade. Acerca dessa preocupação, entende-se que é preciso ampliar os locais, e conseqüentemente, os públicos-alvo da sociedade para os quais as ações de extensão são desenvolvidas. As escolas são, de uma forma geral, os espaços principais em que os cursos de licenciatura desenvolvem as suas ações de extensão, e por conta disso, o público-alvo principal se constitui pelos profissionais da educação e discentes das escolas da educação

básica. No entanto, outras possibilidades de espaços podem ser consideradas. No campus Jaguarão, por exemplo, há projetos de leitura no espaço do presídio. Essa se constitui como uma alternativa de espaço para o desenvolvimento de ações de extensão e outros espaços podem ser pensados de acordo com o contexto de cada um dos *campi* da Universidade. Além disso, para que o público-alvo se engaje nos projetos de extensão da Universidade e, por consequência, participe dessas ações por um período maior, é preciso incluir as pessoas da comunidade como partícipes do processo de planejamento, desenvolvimento e execução de atividades de extensão. Essa abordagem vai ao encontro do atendimento da diretriz “interação dialógica” que se constitui como uma das 05 diretrizes da extensão universitária que conforme consta na Política Nacional de Extensão, substitui o discurso da hegemonia acadêmica pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais, e nessa perspectiva, pressupõe “uma ação de mão dupla: da Universidade para a sociedade e da sociedade para a Universidade” (FORPROEX, 2012, p. 30).

Um aspecto que não pode ser ignorado e/ou desconsiderado no desenvolvimento da política da inserção da extensão nos currículos diz respeito à questão orçamentária, ou seja, a disponibilização de recursos para que a política possa ser colocada em prática da maneira mais próxima possível de como foi materializada no texto que a institui. A questão do orçamento é citada na Resolução MEC nº 07/2018 no seu capítulo III, inciso VI, do art. 13 que determina que “[...] as instituições devem incluir em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), [...] VI - a previsão e as estratégias de financiamento das atividades de extensão” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018).

É sabido que as universidades públicas do país têm sofrido cortes orçamentários nos últimos anos e a extensão, por consequência, também tem sido prejudicada diante desse contexto. No entanto, a partir do recurso enviado às universidades há a garantia, por meio da resolução que institui as diretrizes da extensão no ensino superior, de que deverá ser feita a previsão e nomeadas as estratégias de financiamento das atividades de extensão.

Nesse sentido, dentro do orçamento disponibilizado para as universidades anualmente, uma parcela deverá ser destinada para que a política da inserção da extensão possa ser colocada em prática.

O processo de discussão acerca da política de inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação na Unipampa teve início no ano de 2016 e a resolução que regulamenta tal política foi publicada no ano de 2021. A publicação da resolução não se constitui como uma última etapa no processo de recontextualização dessa política. Ainda há espaços de discussão e ressignificação do que está determinado na normativa institucional que tornam a política viva e em constante evolução no seu processo de prática.

3. Considerações finais

Este texto buscou apresentar as bases legais para a criação da CIFOR e descrever suas principais competências no âmbito da Unipampa. Uma das atribuições da comissão é potencializar o FORLIC e, neste sentido, buscamos um diálogo com os GT que se propuseram a discutir as demandas emergentes das licenciaturas dados os novos documentos curriculares oficiais.

A análise das produções apresentadas nas plenárias do FORLIC aponta um momento de transição, de possíveis modificações curriculares profundas em alguns cursos e a necessidade de apoio institucional.

Além disso, cabe à CIFOR um acompanhamento das licenciaturas a fim de identificar como os cursos submergiram a demandas e limitações como as de infraestrutura ou de mão de obra qualificada. Neste viés, os diálogos propostos desde o início desse processo são fundamentais para discutirmos melhorias na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica na Unipampa.

Referências

ANFOPE. **Audiência em 8 de novembro de 2019**. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. Acesso em: 15 de dez. 2021.

ANPED. **Uma formação formatada**. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 15 de dez. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE-CP nº 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE nº 07**, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução CONSUNI nº 329**, de novembro de 2021. Estabelece as Normas para os estágios a discentes dos cursos de graduação presenciais ou a distância vinculados à Universidade Federal do Pampa e para estágios cuja unidade concedente é a Unipampa. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/consuni/files/2021/11/res-_329_2021-nova-norma-estagios.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução CONSUNI nº 268**, de 02 de dezembro de 2019. Estabelece as Normas para os estágios presenciais ou a distância, vinculados à Universidade Federal do pampa e para os estágios realizados no âmbito dessa instituição. Disponível em: https://unipampa.edu.br/cacapava/sites/cacapava/files/documentos/nova_norma_de_estagios_n_268-2019.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

FAGUNDES, Léa da Cruz. Entrevista concedida a Marcelo Alencar. Inclusão digital. **Revista Nova Escola**. p. 1-5, ago. 2005. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/987/entrevista-com-lea-fagundes-sobre-a-inclusao-digital>. Acesso em: 11 jan. 2022.

FORPROEX. Fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renew/images/documentos/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**, p. 6, maio de 1984. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/24?show=full>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FREITAS. H.C. Formação de Professores – Blog da Helena. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/11/07/cne-ignora-entidades-da-area-e-aprova-resolucao-sobre-bnc-da-formacao/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. v. 27 n. 94. Abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 01 nov. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2020.

UNIPAMPA. **Resolução CONSUNI nº 317**, de 29 de abril de 2021. Regulamenta a inserção das atividades de a inserção das atividades de extensão nos cursos de graduação, presencial e a distância, da Universidade Federal do Pampa. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/proext/files/2021/05/res-317_2021-politica-de-extensao.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

UNIPAMPA. **Resolução CONSUNI nº 340**, de 30 de junho de 2022. Estabelece o regimento da Comissão Institucional de Formação de Profissionais da Educação Básica da Unipampa. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/consuni/files/2022/07/res-_340_2022-regimento-cifor.pdf. Acesso em: 04 nov. 2022.

QUÍMICA LICENCIATURA DA UNIPAMPA: histórias, reflexões e perspectivas

Douglas Mayer Bento
douglasbento@unipampa.edu.br

Elenilson Freitas Alves
elenilsonalves@unipampa.edu.br

Elisabete de Avila da Silva
elisabetesilva@unipampa.edu.br

Márcia von Frühauf Firme
marciafirme@unipampa.edu.br

Renata Hernandez Lindemann
renatalindemann@unipampa.edu.br

Tales Leandro Costa Martins
talesmartins@unipampa.edu.br

Introdução

O presente texto versa sobre o curso de Química Licenciatura, apresenta inicialmente um histórico de sua constituição e participação em programas, seguido de informações sobre os egressos do curso, obtidas a partir de um questionário compartilhado e respondido por eles. E por fim, perspectivas sinalizadas pelos membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE), deste curso da Universidade Federal do Pampa, a partir da análise do referido questionário.

Constituição do Curso de Química Licenciatura da Unipampa

O curso de Química Licenciatura foi ofertado no campus Bagé pela primeira vez no ano de 2006, com ingresso por meio de vestibular, e a partir de 2010 com ingresso via ENEM. No início, sua matriz curricular apresentava as componentes fundamentais de acordo com as diretrizes

nacionais para cursos de Química Licenciatura, Parecer CNE/CES nº 1303/01 aprovado pela Resolução CNE/CES nº 8/2002 e a Resolução CNE/CP nº 2/2002.

No ano de 2009, o curso de Química aderiu ao primeiro edital da CAPES do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que visa articular a escola e a Universidade na formação dos professores, e participou de todos os editais até a presente data.¹⁴ A partir de 2018, submeteu proposta ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) juntamente com o curso de Física Licenciatura. Neste edital, assim como no do PIBID de 2018, passou a integrar-se com o curso de Física Licenciatura.

No período de participação nesses Programas foram contempladas 106 bolsas para licenciandos, 14 para professores de Educação Básica e oito para professores do curso. Ou seja, bolsa de iniciação à docência para mais de 80 licenciandos, 11 professores supervisores e seis professores coordenadores do subprojeto, além de contar com a participação voluntária da maioria dos professores do curso. No PRP participaram 26 licenciados (residentes), três professoras preceptoras da Educação Básica e dois docentes orientadores. Neste período, as oito escolas participantes envolveram mais de 2300 estudantes de Educação Básica.

Além do PIBID e PRP, também foram ofertadas bolsas em projetos de ensino, projetos de monitoria, bolsas em projetos de extensão e bolsas de pesquisa em programas como Observatório da Educação, Etanóis, entre outros.

O projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) em sua versão 2009, foi reestruturado em 2015 a partir das orientações do Parecer CNE/CES nº 15/2005, incluindo a prática como componente curricular (PCC) desde o início do curso. Esta permeia toda a formação do professor, está organizada de forma que as atividades sejam desenvolvidas como parte dos componentes curriculares bem como de outras atividades formativas, realizadas ao longo de todo o curso em componentes curriculares correspondentes ao eixo de educação e ensino de química. Em 2016 foi realizada a reformulação do PPC 2015, adequando-o à Resolução CNE/CP nº 02/2015. Além disso, atendendo às políticas desenvolvidas pelo MEC no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei nº 10.639/2003), incluiu-se a abordagem de questões étnico-raciais como tema transversal em diversos componentes curriculares. Com a inclusão de componentes novos aprofundou-se a discussão das questões transversais, promovendo a discussão e a reflexão sobre Educação em Direitos Humanos, a educação das relações étnico-raciais e a história da cultura afro-brasileira e africana, a educação em diversidades de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e, finalmente, a Educação Ambiental visando suscitar

14 Edital nº 02/2020 finalizado em março de 2022.

valores sociais para conservação do meio ambiente e sensibilizar o discente para questões de educação ambiental atendendo às Políticas de Educação Ambiental, conforme a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e o Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002.

Até a presente data (2021/01), o curso de Química Licenciatura já formou 85 acadêmicos, sendo que a maioria destes egressos está atuando na área do ensino básico. O número de concluintes na área específica do curso sempre foi baixo em relação às necessidades do país, sendo que as razões da evasão nesses cursos estão associadas a diversos fatores, entre eles, as condições socioeconômicas dos discentes, a estrutura curricular dos cursos oferecidos pelas universidades e a falta de estímulo provocada pela baixa remuneração salarial dos profissionais da educação.

O quê os egressos nos mostram sobre o curso de Química Licenciatura da UNIPAMPA?

O NDE do curso de Química Licenciatura da Universidade Federal do Pampa realizou, no segundo semestre do ano de 2020, uma atividade de interação e pesquisa com os egressos do curso. A atividade intitulada **Questionário de Avaliação de Egressos** partiu do anseio deste núcleo de docentes em buscar subsídios para contribuir na construção e reconstrução do curso e de seu PPC.

O objetivo principal da construção deste questionário foi promover um canal de comunicação entre o curso e nossos discentes egressos e concluintes, buscando subsídios para reorientar os caminhos do curso e aprimorá-lo.

A metodologia foi desenvolvida realizando-se a aplicação de questionário *on-line*, via formulário Google forms e disponibilizado via endereços eletrônicos dos egressos, muitos estavam desatualizados e por isso foi necessário contato via redes sociais e aplicativo WhatsApp solicitando colaborarem com a pesquisa. Participaram 55 respondentes de um total de 69 egressos licenciados e 08 prováveis concluintes que foram convidados. O questionário foi estruturado com 55 perguntas, destas 96,4% de questões fechadas ou opcionais de múltipla escolha e 3,6% de questões abertas. Estas foram divididas em sete etapas, a saber: 1 – Informações pessoais; 2 – Informações profissionais e sobre o primeiro emprego; 3 – Informações sobre o curso: Organização curricular, Corpo docente, Formação obtida para atividade profissional; 4 – Espaços físicos e recursos; 5 – Informações sobre atuais atividades profissionais; 6 – Informações de educação continuada; 7 – Informações sobre satisfação com a formação acadêmica e atuação profissional.

Os resultados que serão apresentados a seguir representam uma síntese de 22 questões selecionadas pelos docentes do NDE envolvidos com a análise do questionário. Tais questões

foram escolhidas para que as suas análises possam dar suporte às atividades de reestruturação do PPC em vistas de que atendam às diretrizes da BNC-Formação.

Observa-se na análise que 69% (38) possui apenas graduação em Química Licenciatura e 31% (17) dos entrevistados possuem ou buscam uma nova graduação. Estes complementaram a sua formação cursando programas de pós-graduação ou graduação em áreas afins da licenciatura, tais como Pedagogia e Matemática, seguindo na carreira docente. Entre os respondentes, apenas 5,6% (3) informaram não estar trabalhando ou estudando. Desta forma, pode-se interpretar que o conjunto de egressos entrevistados apresenta grande satisfação em suas escolhas profissionais e realizações, se mostrando ativos ao buscarem aprimoramento profissional, inclusive oito ainda aguardam oportunidades para realizarem um curso de Pós-Graduação.

Em relação a busca do primeiro emprego, as informações coletadas mostraram que a apresentação do currículo, é o principal modo com que os egressos têm iniciado suas carreiras, seguido da indicação através de terceiros e apenas 11,4% (5) buscaram através de concursos, os quais têm sido escassamente realizados.

Diante deste contexto, verifica-se a importância de oportunizar mais e/ou outras experiências profissionalizantes para a construção dos currículos (*vitae*) dos licenciandos. Também, pode-se inferir sobre a importância do desenvolvimento de competências de comunicação, de relações interpessoais e de intercâmbios. Nesse sentido e a partir dessa análise, pode-se sugerir que possíveis projetos de extensão sejam voltados para contribuir no desenvolvimento destes temas e de suas competências. Com isso o curso estaria contribuindo para uma formação mais integral do indivíduo.

Entre as dificuldades para a conquista do primeiro emprego foram citadas pela maioria dos participantes 24,6% (13), a falta de vagas/oportunidades nas áreas de ensino e/ou indústria, seguido da insegurança, 14,8% (8), quanto ao potencial de formação e a falta de especialização e/ou pós-graduação, 13,0% (7) consideram a questão do salário baixo como um problema. Outros, 13,2% (7), definem a dificuldade pela formação e/ou a atuação em outras áreas como física e biologia. Estes dados indicam que devemos ampliar a oferta de especializações de curta formação ou cursos de formação de professores. Além disso, é importante a adequação do curso à nova BNCC e BNC-Formação para a formação do docente do ensino básico, pois consta nela a área ampla de ciências da natureza, e não mais as áreas separadas.

No que se refere a duração do curso, a grande maioria dos egressos entrevistados 87,2% (48), responderam que é adequada, 9,0% (5) que a duração do curso deveria ser ampliada, 1,8% (1) que a duração deveria ser reduzida e 1,8% (1), não respondeu. E em relação a distribuição das componentes curriculares ao longo dos semestres e sua carga horária, a análise das respostas mostrou que a organização do currículo foi aprovada pela ampla maioria dos egressos, com a

exceção de uma resposta que solicita a inclusão de mais componentes da área da química e maior correlação entre as áreas do ensino e “área dura”. Observa-se que as alterações para o PPC 2016 aparentemente apresentam baixa rejeição indicando que o curso pode estar alinhando seus caminhos formativos. E em relação a carga horária pondera-se que não será necessária a revisão da carga horária das componentes curriculares que permanecerão no currículo após a readequação do PPC a BNC-Formação 2019, exceto no caso de adequação daquelas com horas de PCC ou de extensão curricular.

A avaliação da questão referente ao corpo docente, mostrou que a ampla maioria dos egressos considera que os docentes do curso possuem didática para desenvolver os conteúdos. Entretanto, as respostas das questões discursivas, sinalizam a necessidade de trabalhar a transposição didática de conteúdos desenvolvidos nas componentes da “área dura”, específica da química, para as práticas de ensino trabalhadas nas componentes da área pedagógica e/ou ensino.

Dos 55 egressos participantes, sendo 46 do PPC 2009 e nove do PPC 2016, no que se refere a qualidade dos estágios curriculares, a maioria considerou excelente (34), 16 indicaram *boa* a qualidade dos estágios, e cinco, do PPC 2009, consideraram as componentes de estágio *regular*. Diante desses dados, parece que a reformulação curricular tem contribuído de acordo com o olhar dos egressos para sua formação profissional.

Quando questionados sobre onde exercem o seu *Trabalho Atual*, 41,8% (23) responderam *na Área educacional*, em escola; outros 23,6% (13) atuam *fora da área educacional*, 20% (11) *Sem condições de responder ou Neutro* e, 14,5% (8) responderam *na área educacional*, mas não em escola.

Neste contexto, procuramos identificar qual é a função ou cargo exercido pelos egressos atualmente. Cerca de 38 (69%) dos egressos estão atuando na área de formação como professores, ou ainda estão ligados à área de química como estudantes de graduação e de pós-graduação. Ainda dentro deste número encontram-se aqueles que estão atuando como professores de matemática, ou em pré-vestibulares, ou EaD. De certa forma ainda estão envolvidos com o meio acadêmico ou de formação. O percentual eleva-se para 76% (42) quando se inclui na análise aqueles que estão em atividades que apresentam aderência com a área de formação em química. Apenas doze (22%) dos egressos informam estar em atividades diferentes das anteriormente citadas, e somente três (5,5%) ainda não estão em atividade. Diante disso, foram questionados a respeito da formação recebida na graduação, 72,7% (40), responderam que foi necessária. A análise parece representar que há coerência com as suas formações e áreas de atuação atual.

A questão 53, de múltipla escolha, buscou identificar na visão dos egressos quais as possíveis falhas em suas formações acadêmicas. Foram disponibilizadas algumas alternativas e a possibilidade de escolha de mais de uma opção, bem como, o espaço aberto para que suas

opiniões pudessem ser expressas. As alternativas foram organizadas em ordem decrescente pelo número de vezes que foram indicadas e são apresentadas a seguir: 31 (56,4%) *Faltou método de aula para alguns professores*; 21 (38,2%) *Faltaram disciplinas para habilitá-lo no mercado de trabalho*; 19 (34,5%) *Aulas práticas deficientes, laboratórios e instalações deficientes*; 14 (25,4%) *Você não se empenhou o suficiente*; 14 (25,4%) *Alguns professores não ensinam direito (adequadamente)*; sete (12,7%) *Alguns professores não dominavam o conteúdo das aulas*; quatro (7,3%) *Estágio com pouco tempo para cada área*; quatro (7,3%) *Disciplinas aplicadas não foram boas*; quatro (7,3%) *Não houveram falhas*; três (5,4%) *Disciplinas básicas não foram boas*; 2 (16,4%) *Outro: Disciplinas semelhantes; Falta de relacionamento entre as disciplinas específicas e as pedagógicas*.

A partir da análise das respostas da questão 53 observa-se as seguintes necessidades: de oferta de cursos de formação continuada aos docentes do curso, de discussões sobre a formação profissional, engajamento e mercado de trabalho e de ampliação e melhoramento das instalações físicas para melhor atender as aulas experimentais. A revisão do ementário do curso para evitar a sobreposição de conteúdos e a desmotivação dos discentes, deve ser revisada. Proporcionar o diálogo entre os docentes dos componentes específicos e profissionalizantes para promover a transposição didática.

As questões a seguir 54 e 55 foram do tipo abertas e demandaram uma análise mais aprofundada, utilizando a criação de categorias para classificar o conjunto de respostas e interpretar as informações relevantes.

Na questão 54 foram apontados pelos egressos os *aspectos positivos*. Dos 55 respondentes, onze (11) não responderam ou deram respostas não classificáveis, sendo que as 44 *respostas foram categorizadas diante a natureza de suas indicações*. Estas permitiram a construção de cinco categorias emergentes, que são: *Apoio/suporte dos professores*; *Corpo docente qualificado*; *Atividades acadêmicas significativas*: participação em eventos, realização de trabalho para evento ou participação em projetos e bolsas; *Relações estabelecidas na graduação* e *Disciplinas e suas metodologias*.

Em relação ao **apoio/suporte dos professores**, os egressos reconhecem a disponibilidade e o bom relacionamento presente nas relações durante sua formação. Além disso, destacam que a atenção dispensada pelos docentes durante a formação permite “*seguir em frente e nos impulsionam a querer aprender mais. Acho que esse é um diferencial, um ponto forte no curso pois sentimos que nunca estamos sozinhos, existe apoio, humanidade*” (E43).¹⁵ Isso parece sinalizar que a acolhida e o acompanhamento dispensado pelos docentes aos estudantes têm auxiliado na permanência e êxito na formação inicial.

15 Código (E43) utilizado para identificar o egresso que respondeu o questionário.

Com relação a categoria **corpo docente qualificado**, nesta percebemos que os egressos destacam aspectos relacionados ao apoio pedagógico qualificado; a qualidade em relação às estratégias didático-pedagógicas planejadas e o olhar ético e profissional sobre a carreira docente. É possível perceber o reconhecimento dos egressos em relação às apostas dos docentes em suas estratégias, apoio em aspectos pedagógicos bem como a presença de reflexões éticas em relação à formação docente.

Na terceira categoria trazemos indicativos a respeito das **atividades acadêmicas significativas: participação em eventos, realização de trabalho para evento e participação em projetos e bolsas**. Nesta, percebemos a importância de projetos como o PIBID, a participação em eventos com trabalhos de autoria que viabilizaram o exercício da pesquisa e escrita acadêmica. Como pode ser observado no registro do (E36) “*Participar do PIBID contribuiu para inserção e valorização no mercado de trabalho*”. Já o (E50) destaca que “*Como participei de grupos de pesquisas e bastante eventos aprendi a pesquisar e escrever. Hoje isso tem contribuído para o mestrado, pois não sinto tanta dificuldade*”. De acordo, com os egressos essas atividades e vivências favoreceram a formação continuada em nível de mestrado e a inserção no mercado de trabalho.

Na quarta categoria **relações estabelecidas na graduação**, destaca-se novamente o PIBID promotor de vivências e a proximidade de alunos e professores como pode ser observado na transcrição do (E28) “*O diálogo entre alunos e professores, componentes específicos da educação, vivência no PIBID, e como foram conduzidos os estágios supervisionados*”. Nota-se que os egressos evidenciam como importante a integração e proximidade da relação aluno e professor como um fator positivo em sua formação profissional.

Uma categoria muito representativa, **disciplinas e suas metodologias**, traz elementos importantes a respeito dos componentes curriculares de graduação e das metodologias empregadas pelos docentes. Aspectos como interação com a escola desde o início do curso; abertura para a criatividade e comunicação; abordagens dialógicas; descoberta docente; conteúdos aprendidos e exigências em componentes curriculares. Como pode ser observado nos fragmentos a seguir:

“*Acredito que as conversas, discussões, debates e discursos, vivenciados ao longo do processo me fizeram ser mais “político”, entender melhor as causas, perceber melhor a origem de problemas [...]” (E39).*

“*[...]o curso me proporcionou com maior efetividade foi a partir dos estágios, a descoberta docente. Trouxe um conhecimento atrelado a realidade onde hoje posso orientar estágios e TCC (mesmo não sendo na química em específico), de forma muito tranquila e segura”.* (E17).

“Muitos dos conteúdos que aprendi na graduação tenho utilizado nas minhas aulas e isso me deixa muito segura para ensinar” (E42).

Percebe-se nesta categoria o reconhecimento dos egressos em relação aos componentes voltados para a formação didática pedagógica da atuação docente como estágios, didática e componentes da educação. Foi também mencionado os conteúdos aprendidos que entendemos como conteúdos de formação técnico profissional. Demarcamos que as estratégias metodológicas influentes parecem ser marcadas pela exigência, permanência do diálogo, articulação com a escola configurando aspectos que contribuíram para a constituição profissional dos egressos da Química Licenciatura.

As respostas à parte três da questão 55, que indicava para os egressos registrarem de forma livre sugestões foram categorizadas de acordo com os aspectos que se repetiram nas respostas dos egressos. Nessa direção percebemos as categorias: **Valorizar a formação do professor; Formação para a indústria/ para o uso de tecnologias; grau e turno de oferta do curso.**

Em relação à **Valorizar a formação do professor**, um dos egressos destacou que: “[...] o curso continue oportunizando aos estudantes um PPC que oportunize as práticas pedagógicas, que continue assumindo que este é um curso que forma **professores** e não técnico ou bacharéis.” (E08). A esse respeito percebe-se que os egressos reconhecem à formação voltada para à atuação docente, reforçando a importância das práticas pedagógicas presentes na sua formação. Este é um aspecto que consideramos importante de ressaltar em função de o curso estar pensando reformas curriculares que além de atender às orientações oficiais também busque na voz de seus egressos e identificar aspectos não só do ponto de vista positivo como também aspectos que precisam ser revistos. Diante disso, parece que a aposta em componentes curriculares que se debruçam em práticas pedagógicas reforça a intencionalidade formativa que se propõe à Química Licenciatura.

Essa consideração é reforçada por outro egresso que destaca que: *“Entrei no curso de Licenciatura na expectativa de mudar para [...] Engenharia, porém, me apaixonei pelo entusiasmo que todos os meus professores possuem para com o ensino. Foi a escolha mais correta de toda minha vida.” (E33).*

Se por um lado reconhecem que as experiências vivenciadas no curso foram significativas também sinalizam aspectos a serem pensados pelos docentes como:

“Abordar aspectos relacionados com o mercado de trabalho e suas dificuldades.” (E34).

*“Sugiro um espaço para **produção de material didático** no campo dos estágios supervisionados.” (E40).*

“Acredito que o nosso curso está em um ótimo caminho! [...] estamos em “boas mãos” com os docentes do curso. Uma sugestão seria abrir mais espaço para discussões, conversas sobre o mercado de trabalho. Acho que seria de grande valia para os futuros formandos.” (E43).

É importante destacar que estas discussões sobre mercado de trabalho e de atuação docente têm sido mais presentes no PPC de 2016 bem como a temática das Semanas Acadêmicas do curso, por meio de palestras e conversas com egressos. Mas é importante reconhecer que essa temática precisa ser garantida por meio de componentes curriculares.

Sobre a sugestão **Formação profissional e o uso de tecnologias** o egresso (E35) indica a necessidade de “[...] *ter mais contato também com outros tipos de pesquisas e não só com pesquisas relacionadas à área do ensino.*” (E35), situação também destacada na fala do egresso (E11):

“Acredito que o curso está bem estruturado, porém faltam projetos de desenvolvimento acadêmico da licenciatura em ensino e pesquisa (já que no início do curso falam sobre a possibilidade de atuação do licenciando na indústria), e acredito que devido ao atual cenário nacional deveriam propor projetos que visem uma maior formação utilizando ferramentas digitais.” (E11).

Apesar de anteriormente reconhecerem a formação para atuação docente destacam a importância de serem possibilitadas vivências no âmbito de projetos tanto de pesquisa quanto de ensino, especialmente voltados para à atuação profissional por meio de tecnologias digitais. Nesse sentido, parece sinalizar uma fragilidade formativa, que é justamente à apropriação tecnológica para o uso em práticas de ensino remotas.

Há registros em relação ao **Grau e turno de oferta do curso**, como pode ser observado no registro dos entrevistados (E27) *“Acredito que deveriam implementar o curso de Bacharelado em Química ou então licenciatura+bacharelado.”* e (E30) *“[...] sugestões seria que o curso pudesse ser noturno. Ou formação Bacharel juntamente com licenciatura.”*

Esta é uma discussão que os docentes do curso já têm realizado desde 2016, e que tem promovido amplas reflexões inclusive nesse movimento de reforma curricular. Tem-se percebido a baixa procura por vagas no curso desde 2017 e repensado o turno e a possibilidade de abrir vagas para o bacharelado. É importante essa ressalva dos acadêmicos para que o corpo docente aprofunde discussões sobre essa viabilidade.

Outras significativas contribuições dos egressos foram:

“[...] a única coisa que senti mais falta durante a graduação foi os laboratórios mais adequados.” (E42).

“[...] bolsas de monitoria, infelizmente muitos chegam na graduação com muitas dificuldades em conteúdos básicos e não possuem ainda maturidade suficiente para

correr sozinho atrás do conhecimento, com auxílio de monitorias os alunos encontram apoio para superar essas dificuldades, que acabam por tornar curta sua permanência no curso.” (E29).

Percebe-se nestas contribuições indicativos relacionados aos pré-requisitos e índices de reprovação que podem ser melhor compreendidos pelos docentes do curso, além disso é destacado que os ingressantes reconhecidamente possuem dificuldades na área do curso carecendo na voz de um dos egressos de monitoria. Estes indicativos nos sinalizam um assunto bastante preocupante para os docentes do curso que é a formação na qual os acadêmicos possuem antes de ingressarem na graduação. Somado a isso parece que os egressos apontam possibilidades de superar essa questão indicando dividir componentes densos, “presença” de atividades práticas em laboratórios adequados, suporte para a aprendizagem.

Além destas considerações também é dado destaque à:

*“Necessidade de **mais formação específica** voltada para o ensino básico. **Falta relacionar os conteúdos do ensino superior** com os que o licenciando precisa saber para boa atuação na sala de aula de química.” (E55).*

*“[...] acredito que o curso em si, deveria de ser dividido por módulos entre **cadeiras específicas e cadeiras da licenciatura** obtendo-se uma relação ao qual os acadêmicos pudessem relacionar em si compreendê-las de forma gradativa, explorar mais o tempo de estágio, que é o divisor de águas em si, que nos buscamos ainda mais pelo conhecimento.” (E46).*

Os aspectos explicitados acima, ambos de egressos do PPC 2009, parecem mostrar o que as atuais políticas de formação de professores têm buscado implementar nos currículos nacionais. As práticas como componentes curriculares (BRASIL, 2015) buscaram fomentar na formação de professores essa articulação indicada pelos egressos. Espaço de transposição didática dos saberes acadêmicos para os saberes escolares. Na atual política de formação docente (BRASIL, BNC-Formação, 2019) parece também apontar para essa transposição para competências na formação profissional.

Considerações Finais

Por meio das respostas dos egressos ao questionário realizado, estes demonstraram estarem satisfeitos com a formação obtida no curso de Química Licenciatura, sendo válida para sua atuação profissional. No entanto, têm dificuldades de assumirem componentes diferentes da Química, relativas à área de Ciências da Natureza. Aspectos que evidenciam a necessidade de oferta de cursos de formação continuada e/ou especialização que envolvam as Ciências da Natureza.

Outro fator que se destaca, é o currículo como uma das principais formas de obtenção de trabalho tornando-se necessária oportunizar mais e/ou outras experiências profissionalizantes para a construção dos currículos (*vitae*) dos licenciandos. Neste sentido os projetos de extensão podem ser um meio de contribuir com a obtenção de experiência docente além do estágio obrigatório.

Além disso, destaca-se a importância do curso de Química Licenciatura seguir participando dos Programas como PIBID e RP e investindo na aproximação entre professor, aluno e ambiente escolar, desde o ingresso dos discentes, mantendo uma relação dialógica promotora de formação profissional e contribuindo para a permanência dos discentes no curso.

As sugestões indicadas pelos egressos permitem perceber o engajamento destes em assuntos formativos, pontuando aspectos a serem superados em futuras proposições de formação de professores de química, tais como, suporte e acolhida aos acadêmicos com maior dificuldade na aprendizagem de conteúdos; bem como revisitar os componentes com maior reprovação e repensar a oferta; vivências com egressos e professores da rede para melhor compreender a profissão docente; realizar atividades práticas e de pesquisa em laboratórios adequados; refletir sobre a possibilidade de alteração de turno (noturno) e diversidade de grau (bacharelado ou tecnólogo).

Com os dados obtidos nessa consulta, visamos promover uma avaliação constante através do olhar dos profissionais formados pelo curso, e posteriormente oferecermos oportunidades de aperfeiçoamento e formação permanente, além do acompanhamento de sua inserção no mercado de trabalho.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores para a Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jan. 2022.

PRECEITOS CURRICULARES DOS LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS NO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Renata Silveira da Silva
Unipampa - Campus Jaguarão
renatasilva@unipampa.edu.br

Introdução

O Curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Unipampa, Campus Jaguarão (2017),¹⁶ tem 3.200 horas (três mil e duzentas horas), distribuídas em 8 (oito) semestres noturnos. Os egressos estão aptos a atuarem na docência de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

O Projeto Pedagógico (2017) do Curso foi implantado em 2019, com o ingresso da primeira turma, que, em condições regulares, integralizaria o currículo em 2022.2. Dada a pandemia da covid-19 e os desencontros entre o calendário letivo escolar e acadêmico, fator impactante para os estágios de licenciaturas, há previsão de formatura no semestre 2023.1.

Em 2022, revisamos o Projeto Pedagógico do Curso para atualizações pontuais necessárias ao reconhecimento. Nesse processo, modificamos o *eixo acadêmico-científico*, espelhando na redação de ementas, objetivos gerais e específicos, na realocação de componentes curriculares melhorias advindas da experiência da implantação curricular.

Nesta reflexão, objetivamos apresentar o desenho curricular dos letramentos acadêmico-científicos no Curso para, em seguida, exercitar a relação dessa arquitetura com algumas reflexões recorrentes em investigações sobre letramentos acadêmicos. O presente texto é uma *defesa* dos preceitos curriculares adotados a partir da Resolução nº 2 (2015), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação em nível superior. É também um

16 Em 2023, passou a vigorar um novo Projeto Pedagógico, atualizado com a curricularização da extensão.

gesto de *resistência* à Resolução nº 2 (2019), que, num viés tecnicista e pragmático, redefine as diretrizes e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A adequação do Curso à Resolução nº 2/2019 impedirá a manutenção da estrutura apresentada logo a seguir, pois será necessário um reordenamento da distribuição da carga horária, eliminação de componentes curriculares para oferta de outros, voltados a competências gerais e específicas explicitadas na referida resolução.

Letramentos acadêmico-científicos no currículo

A organização curricular do Curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa (2017) se ampara na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação em nível superior. No artigo 12, o documento propõe que os cursos, “respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições”, serão compostos por três núcleos: “I – núcleo de estudos de formação geral [...]”; “II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional [...]”; “III – núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular [...]” (p. 9-10).

Em consonância com essa orientação, o Curso tem os seguintes núcleos e subnúcleos: Núcleo I - Estudos Fundamentais/Subnúcleo IA: Fundamentos da Educação/Subnúcleo IB: Fundamentos de Linguística e Literatura; Núcleo II: Estudos Aplicados; Núcleo III: Estudos Integradores.

O Curso de Letras nomeou os núcleos e subdivisões e ainda propôs eixos, ou seja, elementos estruturantes da organização curricular que atravessam os núcleos: “eixo acadêmico-científico” e “eixo teórico-prático”. Os eixos, dada sua natureza transversal, perpassam os diferentes momentos formativos do Curso e ambos estão nos núcleos I, II e III. Esse princípio não nos impede de atrelar determinados componentes curriculares à execução, prioritária, de determinado eixo. A seguir, o quadro demonstra que embora a promoção do letramento acadêmico-científico seja comum aos três núcleos, há, no Curso, a criação de componentes curriculares específicos para a realização do eixo:

1º semestre	Letramento Acadêmico I (30h); Práticas de Linguagem (60h)
2º semestre	Letramento Acadêmico II (30h); Estudos Gramaticais (60h).
3º semestre	Produção Textual Acadêmica em Língua Portuguesa (75h= 60h teóricas + 15 Prática Componente Curricular).
7º semestre	TCC I (90h).
9º semestre	TCC II (90h).
Carga horária (CH) total do eixo	435h
CH total do curso	3200

No próximo item, apresentamos algumas reflexões reinantes nos estudos sobre letramentos acadêmicos para, depois, articulá-las à organização curricular do Curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

Investigações sobre letramentos acadêmico-científicos

Com a democratização do acesso ao ensino superior no país, as universidades tornaram-se espaço formativo de um público advindo de diferentes classes populares, grupos culturais, etnias e trajetórias escolares. Consequentemente, foram intensificados os relatos de observação de falhas, com discursos do tipo “os alunos não sabem ler, nem escrever”. Em resposta, é comum que os cursos de graduação tenham, no início da formação, uma disciplina voltada às práticas de leitura e escrita basilares às práticas acadêmicas (ALVES ASSIS, 2015).

Conforme aponta Alves Assis (2015), essas disciplinas são nomeadas “nivelamento”, pois seriam espécies de “medicamentos” contra “problemas/carências” ainda persistentes da época da educação básica. A professora observa que mesmo quando as disciplinas não são assumidas como nivelamento, não-raro, são percebidas como “menores”, isto é, menos importantes, o que explicita uma visão de universidade classificadora de saberes prioritários e secundários (p. 804).

Estudiosos dos letramentos e, em específico, dos letramentos acadêmicos, se contrapõem a esses discursos que rotulam ingressantes como inaptos a participarem das atividades da esfera acadêmica. Fiad (2011) opina: “ao tomar o conceito de letramento como a relação de uso que um indivíduo ou uma comunidade estabelece com a escrita, recuso o discurso da crise” e argumenta que os universitários são letrados, mas ainda não adaptados às práticas letradas da universidade (p. 360). Ficher (2007) tem a mesma linha argumentativa, por isso, rebate o gesto de rotular negativamente os ingressantes, os quais têm experiências letradas anteriores ao ensino superior.

Carlino (2013) lembra que existem diferentes culturas escritas, dentre elas, a cultura acadêmica, que não é homogênea, sendo enfaticamente reticente à ideia de promover a *alfabetização acadêmica* em uma matéria ou ciclo educativo que remediaria a má formação escolar. Já não se questiona o papel da universidade no trabalho com a leitura e a escrita e, por mais que se defenda a melhoria da educação escolar para os ingressantes chegarem melhor formados, é preciso *ensino* para que possam ler, escrever e interpretar em suas profissões.

Rinck, Silva e Alves Assis (2012) também asseveram que a universidade deve compreender que seus alunos não concluíram o aprendizado da escrita na trajetória escolar, nem concluirão na graduação, haja vista as dificuldades percebidas nos textos de pós-graduandos.

Todas essas abordagens encontram guarida numa acepção de aprendizagem contínua dos usos específicos da escrita e estão imbricadas com as discussões contemporâneas sobre letramento. Essa palavra chega ao vocabulário das áreas da Educação e da Linguística na segunda metade dos anos 80. Conforme resgatam Rojo e Moura (2019, p. 16):

Usado pela primeira vez no Brasil como tradução da palavra inglesa “literacy”, no livro de Mary Kato, *No mundo da escrita*, de 1986, o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles socialmente valorizados ou não, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais (recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) em grupos sociais e comunidades culturalmente diversificadas.

Os autores, considerando a diversidade de práticas letradas, dizem que “letramentos são legiões”, por isso, a pluralização “letramentoS”. Rojo e Moura retomam os estudos de Street (1985)¹⁷ e Kleiman (1995)¹⁸ para assemelhar os dois pesquisadores: “definem práticas letradas como os modos culturais de utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas, sejam elas alfabetizadas ou não, com os mais diferentes níveis ou graus de (na) alfabetismo” (p. 17). Em seguida, destacam que “Práticas de letramento ou práticas letradas” manifestam uma “visada socioantropológica” (p. 17).

Em consonância com a visão social da escrita, o letramento acadêmico, segundo Kleiman (2020), diz respeito ao “conjunto de práticas sócio-históricas e culturais desenvolvidas na universidade para a compreensão e produção de sentidos nessa esfera da atividade humana.” (p. 56). Nesse âmbito, a universidade não pode ser passiva, mas se responsabilizar por familiarizar os estudantes com o plurilinguismo e a multimodalidade, deve tanto propiciar o domínio elementar da leitura e da escrita, mas também oportunizar, por meio da leitura e da escrita, modos de organização do pensamento específicos das disciplinas (RINCK; SILVA; ALVES ASSIS, 2012).

Nesta breve revisão, é importante incluir a complexidade da formação acadêmico-científica de alunos que estão sendo licenciados a atuarem no ensino das práticas de leitura e escrita em ambiente escolar. Sobre o “letramento e local de trabalho”, Kleiman (2009) tem a seguinte compreensão sobre docentes de língua materna:

[...] entendemos o letramento do professor não como mero instrumento para realização do trabalho, mas como aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado a sua atuação profissional (p. 21).

17 STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. New York: Cambridge U.P., 1985.

18 KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

A autora reconhece a relevância das aprendizagens específicas da área de formação, mas alerta que as teorias linguísticas e pedagógicas mudam. Por isso, importa ensinar o professor a continuar se atualizando de modo que consiga se apropriar das oscilações científicas e metodológicas da(s) disciplina(s) que ensina. A relação professor *versus* currículo sofre câmbios; currículo não é “camisa de força do trabalho escolar”, mas “organização dinâmica de conteúdos que vale a pena ensinar (e que podem mudar), que levam em conta a realidade local, seja ela da turma, da escola ou da comunidade [...]” (KLEIMAN, 2007, p. 20).

Investigações sobre letramento *versus* organização curricular

No intento de relacionar escolhas curriculares do curso de graduação Letras Português e literaturas correspondentes com preceitos vigentes em investigações sobre letramentos, é possível reafirmar, desta feita, que fomos exitosos em transformar o letramento acadêmico-científico em eixo/estrutura/base formativa.

Tendo em vista a disparidade entre o perfil heterogêneo do alunado que ingressa no Curso e o perfil de egresso, optamos por utilizar 435 (quatrocentos e trinta e cinco) horas distribuídas em 7 (sete) componentes curriculares que se dedicam à leitura e à escrita de modo geral e aplicado ao contexto universitário, ao domínio da norma culta, aos gêneros acadêmicos e à iniciação científica. Abaixo, explicitamos a proposta dos referidos componentes curriculares:

1º semestre
<p>Práticas de Linguagem</p> <p>Ementa: Tipos de resumo. Resenha. Artigo. Ensaio. Seminário.</p> <p>Objetivo geral: Identificar o funcionamento e a constituição de gêneros acadêmicos.</p> <p>Objetivos específicos: - Diferenciar resumo informativo, crítico, indicativo e expandido; - Comparar a composição de artigos e seminários; - Produzir resenha; - Conhecer as etapas de realização de seminários.</p>
<p>Letramento Acadêmico I</p> <p>Ementa: Práticas de leitura e expressão escrita e oral aplicadas ao meio acadêmico.</p> <p>Objetivo geral: Conhecer estratégias de compreensão e expressão para a aprendizagem na universidade.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>- Reconhecer a importância das técnicas de sublinha e de esquema para o processo de compreensão textual; – Praticar a elaboração de diários de leitura e mapas mentais para o estudo dos textos acadêmicos; – Identificar fontes confiáveis de pesquisa bibliográfica e on-line; – Utilizar as ferramentas computacionais para pesquisa acadêmica e estudo; – Familiarizar-se com noções de oratória aplicadas aos gêneros acadêmicos orais.</p>

2º semestre

Letramento Acadêmico II

Ementa: Práticas de leitura e expressão escrita e oral aplicadas ao meio acadêmico.

Objetivo geral: Conhecer estratégias de compreensão e expressão para a aprendizagem na universidade.

Objetivos específicos:- Identificar tipos de parágrafos e critérios para paragrafação nos textos; - Atentar para a organização macroestrutural dos textos acadêmicos; - Exercitar paráfrases; - Conhecer tipos de plágios; - Conhecer normas da ABNT sobre apresentação do texto acadêmico, referências e citações; - Refletir sobre as etapas e o tempo da escrita acadêmica; - Identificar a constituição dos argumentos e suas tipologias.

Estudos gramaticais

Ementa: Noções de gramática e de norma culta.

Objetivo geral: Familiarizar-se com a norma culta da língua portuguesa e trabalhar as principais dificuldades gramaticais.

Objetivos específicos: - Compreender os conceitos de gramática e norma; - Revisar as principais dificuldades ortográficas; - Trabalhar as principais dificuldades gramaticais; - Empregar os conhecimentos desenvolvidos na produção textual; - Produzir textos adequados à norma culta brasileira; - Introduzir noções gramaticais fundamentais.

3º semestre

Produção Textual Acadêmica em Língua Portuguesa

Ementa: Iniciação científica às práticas de investigação em Letras e Educação. O professor como pesquisador.

Objetivo geral: - Oportunizar condições para aquisição e ampliação de atitude investigativa relacionada aos fenômenos inerentes à linguagem.

Objetivos específicos: - Desenvolver uma atitude investigativa em relação aos fenômenos da linguagem; - Adquirir conhecimentos e habilidades que propiciem o trabalho com pesquisa; - Aprender metodologias de observação, coleta e sistematização dos dados em atividades de pesquisa; - Desenvolver competências e habilidades que provoquem autonomia na busca do conhecimento; - Investigar e compreender a importância da pesquisa como ferramenta de ensino e aprendizagem.

7º semestre

TCC I

Ementa: Elaboração de projeto de pesquisa sob orientação de um docente habilitado sobre tema de interesse do aluno, conforme normativa.

Objetivo geral: Elaborar projeto de pesquisa sobre um tema de interesse, relacionado ao curso de Letras.

Objetivos específicos: - Delimitar um tema de pesquisa; - Formular um problema de pesquisa; - Estabelecer objetivos de pesquisa (geral e específicos); - Justificar a escolha do tema; - Elaborar uma revisão da literatura; - Citar corretamente as fontes de consulta; - Estabelecer um cronograma para a realização da pesquisa; - Obedecer às normas da ABNT; - Atentar aos princípios da ética em pesquisa.

8º semestre

TCC II

Ementa: Elaboração de trabalho escrito monográfico a ser apresentado oralmente diante de banca examinadora constituída especificamente para esse fim, a partir do projeto de pesquisa elaborado em TCCI, sob orientação de um docente habilitado, conforme normativa específica.

Objetivo geral: Elaborar trabalho monográfico a partir de projeto de pesquisa elaborado em TCCI e apresentá-lo a uma banca examinadora.

Objetivos específicos: – Desenvolver a revisão da literatura iniciada no projeto de pesquisa; – Ajustar o trabalho monográfico aos critérios de avaliação estabelecidos na normativa; – Preparar a apresentação oral de acordo com os critérios estabelecidos na normativa; – Obedecer às normas da ABNT; – Atentar aos princípios de ética em pesquisa.

É comum que cursos de graduação tenham componentes específicos sobre gêneros acadêmicos, metodologia científica, além da organização curricular para aporte na elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, em formato de monografia ou artigo. Um diferencial do Curso de Letras Português são os componentes “Letramento Acadêmico I”, “Letramento Acadêmico II” e “Estudos gramaticais”. No primeiro componente, o aluno, no 1º semestre de graduação, é convidado a indagar sobre seu perfil de estudante, mais detalhadamente, de leitor e de escritor. O primeiro tópico do componente é sobre “estudar na universidade”, na sequência, os acadêmicos avaliam seus hábitos de leitura e conhecem diferentes registros qualificadores da compreensão textual: sublinhas, esquemas, resumo informativo, fichamentos, diário de leitura. Em Letramento Acadêmico II, a escrita recebe enfoque e, de início, o acadêmico deve assumir a postura de autoavaliador de suas produções, observando suas frases, paragrafação, macroestrutura textual, por exemplo. Dos aspectos elementares aos específicos da constituição da autoria: paráfrases, citação, o tempo da escrita acadêmica, dentre outros explicitados no quadro acima. Esses tópicos vão sendo trabalhados à medida que outro componente acontece: Estudos Gramaticais. Nessa disciplina, saberes gramaticais são acionados para a qualificação textual. Noções básicas de norma culta, costumeiramente trabalhadas no percurso escolar, são revistas em outro momento da vida estudantil, em caráter concentrado e aplicado.

Note-se que os componentes curriculares atrelados ao eixo acadêmico-científico se dedicam separada e mais enfaticamente a saberes geralmente misturados e superficializados em um ou dois semestres letivos nos cursos de graduação.

Além dos componentes supracitados, a integralização curricular representa um conjunto de práticas letradas com intensos exercícios de leitura, escrita, oralidade e ensino de modos de organização do pensamento de subáreas dos estudos linguísticos, literários e educacionais. É preciso um investimento de “fôlego” na imersão dos estudantes no ambiente universitário para sua constituição acadêmico-científica. Se esses estudantes são licenciandos e futuros

professores de língua materna e literatura, as práticas de leitura e escrita durante a graduação adquirem status de formação identitária, pois, se bem realizadas e avaliadas pelo futuro docente como instrumento de atualização profissional, tornar-se-ão base para que a docência sempre adquira novos contornos, ao sabor das novas teorias linguísticas e pedagógicas, tal como propõe Kleiman (2007).

Considerações finais

Nesta reflexão, explicitamos que os letramentos acadêmico-científicos estão presentes em todo o percurso formativo do Curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa (2017), mas também demonstramos haver um conjunto de componentes curriculares voltados à constituição letrada dos estudantes. Na continuidade, resgatamos subsídios teóricos que fortalecem e justificam as escolhas curriculares descritas.

Estamos na iminência da graduação da primeira turma do Curso, prestes a obter condições adequadas de reavaliação curricular no quesito “letramentos acadêmico-científicos” mediante pesquisa junto aos egressos, que terão concluído todos os componentes curriculares específicos de práticas letradas. Além do gesto de avaliação curricular na ótica dos discentes e dos docentes, há muito por ser feito: dar continuidade à articulação iniciada na presente reflexão, a relembrar, relacionar currículo com subsídios dos estudos sobre letramentos aplicados à formação de professores. Nessa futura empreitada teórica, temos de buscar proximidade com as várias produções bibliográficas voltadas a metodologias para o letramento na educação superior. Outra busca necessária é a da inserção dos “multiletramentos” na constituição letrada dos nossos alunos, pois, não-raro, ainda predomina uma formação excessivamente voltada à linguagem verbal humana, a língua, mas falta um olhar especial aos vários tipos de semioses. Quanto a esse tópico, na reformulação do Projeto Político de 2022, criamos um componente curricular eletivo de “letramento digital”.

Todo o desenho descrito aqui está sob ameaça, pois a Resolução nº 2/2019, se implantada no Curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, forçará uma redução de componentes voltados ao letramento acadêmico-científico para dar lugar a disciplinas que propiciam uma formação baseada em desenvolvimento de competências, com “caráter técnico, prático e utilitarista, vinculando o conhecimento somente à sua aplicabilidade” (SILVA; CRUZ, 2021, p. 96).

Será o apagamento de um desenho curricular que recém está sendo completamente executado e em fase de aperfeiçoamento. Kleiman (2020) nos ampara no fechamento deste *texto-resistência*, que é também *memória* do trabalho coletivo das docentes da área de Linguística e Língua Portuguesa:

[...] o uso do conceito de letramento (acadêmico, religioso, escolar, laboral etc.) transforma-se em opção ideológica relevante para marcar posição neste momento em que diversos burocratas do MEC parecem engajados na eliminação do conceito de letramento, e suas diversas implicações epistemológicas, do campo da alfabetização e do ensino da escrita, desrespeitando mais de 30 anos de trabalhos de pesquisadores brasileiros [...] (p. 58).

Referências

ALVES ASSIS, J. (2015). Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. **Estudos Linguísticos** (São Paulo, 1978), 43 (2), p. 801–815. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/482>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 28 ago. 2022.

CARLINO, Paula. Alfabetización académica diez años después. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, XVII (57), p. 355-381, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

FIAD, R.S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, [S.l.], V. 10, N. 4, 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116>. Acesso em: 28 ago. de 2022.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós- Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

KLEIMAN, A. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. *Scripta*, 13(24), p. 17-30, 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4389>. Acesso em: 28 ago. 2022.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, 32(53), p. 1-25, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>. Acesso em: 28 ago. 2022.

KLEIMAN, A. Questionamento e ruptura estrutural como meio de inserção efetiva de novos pesquisadores e olhares nas práticas acadêmicas. In: SILVA, Q. G.; LOPES, M. A. P. **Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo**: v. 2: entrevistas sobre a escrita acadêmica. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. Disponível em: <https://www.editora.pucminas.br/obra/praticas-discursivas-em-letramento-academico-questoes-em-estudo-volume-2>. Acesso em: 28 ago. 2022.

UNIPAMPA. Projeto pedagógico curso de graduação em Letras – Português e literaturas de Língua Portuguesa – licenciatura. Unipampa: Jaguarão, 2017.

RINCK, F.; SILVA, J.; ALVES ASSIS, J. (2012). Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional?. **Scripta**, 16(30), p. 7-15. 2012. Disponível em: <http://seer.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4255>. Acesso em: 22 ago. 2022.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SILVA, K. A. C. P. C. da; CRUZ, S. P. da S. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8918. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918>. Acesso em: 28 ago. 2022.

O CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS-LICENCIATURA DA UNIPAMPA: história, desafios e perspectivas futuras

Paulo Afonso Hartmann

*Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Erechim
paulo.hartmann@uffs.edu.br*

Jerônimo Sartori

*Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Erechim
jeronimo.sartori@uffs.edu.br*

Julio Cesar Bresolin Marinho

*Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus São Gabriel
juliomarinho@unipampa.edu.br*

Marcia Regina Spies

*Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus São Gabriel
marciaspies@unipampa.edu.br*

O curso de Ciências Biológicas-Licenciatura: Primeiros passos

As atividades do curso de Ciência Biológicas-Licenciatura e Bacharelado da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus São Gabriel, tiveram início em 16 de outubro de 2006. Neste momento a UNIPAMPA ainda não existia enquanto Instituição Federal de Ensino Superior e seu projeto de criação tramitava nas instâncias federais. As atividades só puderam ter início em função do acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Estas duas Universidades foram designadas como instituições tutoras no processo de implantação da UNIPAMPA, que foi criada oficialmente em 11 de janeiro de 2008, quando da sanção de seu projeto.

De forma precária, mas com muito empenho dos discentes, servidores técnicos e docentes, o curso e a própria UNIPAMPA, começaram suas atividades. Numa escola cedida pela prefeitura do município de São Gabriel foram instaladas salas de aulas e um laboratório improvisado. Neste espaço a convivência e o espírito de construção de uma universidade foram

se fortalecendo. Discentes curiosos, entusiasmados e inseguros chegavam a São Gabriel, de várias regiões do Rio Grande do Sul e do país. Os acadêmicos se mostravam sedentos por conhecimento, amizades e novos desafios. Os servidores técnicos e docentes, ainda poucos e se apropriando de uma quantidade imensa de informações e atribuições, tentavam conciliar mudanças de cidade, de emprego e falta de estrutura com atividades que atendessem uma formação qualificada. Aos poucos e lentamente as estruturas foram se estabelecendo e as dificuldades sendo superadas, com criatividade e empenho coletivo. Este momento foi marcado por uma forte integração entre os cursos ofertados no Campus São Gabriel, notadamente Ciências Biológicas, Gestão Ambiental e Engenharia Florestal.

O curso de Ciências Biológicas, quando da sua implantação, contava com um Projeto Pedagógico proposto e aprovado nas instâncias superiores da UFSM. Quando da implantação o curso tinha as seguintes características: 50 vagas anuais, diurno, integral e com tempo médio de conclusão previsto para oito semestres (4 anos). O curso proporcionava um núcleo comum durante os três primeiros semestres. Ao final do terceiro semestre os acadêmicos optavam por uma das habilitações (Licenciatura Plena ou Bacharelado). O número de vagas para Licenciatura correspondia ao número total de ingressantes no curso a cada ano, enquanto o número de vagas para o Bacharelado era definido pela disponibilidade de professores orientadores.

A partir do quarto semestre a oferta de componentes curriculares contemplava componentes específicos para cada habilitação, além de componentes curriculares de formação geral. Os conteúdos dos componentes curriculares gerais eram ministrados em conjunto para a Licenciatura e para o Bacharelado, e as turmas contavam com discentes das duas habilitações.

O curso tinha com objetivo: Promover a formação de profissionais capacitados a utilizar os conhecimentos das Ciências Biológicas, por meio do ensino e/ou da pesquisa, para compreender e transformar o contexto sociopolítico do seu meio, entendendo as relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Orientar escolhas e decisões, em valores e procedimentos, visando a preservação do meio ambiente, recursos naturais e biodiversidade. O tema “Evolução” foi estabelecido como eixo integrador, utilizado para dar unidade ao currículo, nas duas habilitações.

A habilitação em Licenciatura Plena tinha foco na atuação do profissional da Biologia enquanto educador e pretendia que o egresso tivesse o seguinte perfil: Apto para atuar na rede de ensino; capaz de empregar a metodologia científica em sua prática didática, assegurando sempre a indissociabilidade entre ensino-aprendizagem e pesquisa; ser socialmente atuante e comprometido com a melhoria das condições de vida da população brasileira e, também, com questões ambientais globais; e que procure a atualização constante de seus conhecimentos, tendo consciência de que atua em uma área em que as informações são rapidamente

acumuladas, demandando formação continuada. Para tal, tinha uma carga horária total: 2.925 horas/aula, que contemplava os componentes curriculares gerais e específicos de natureza científico-cultural, estágio curricular supervisionado e Atividades Complementares de Graduação (ACGs).

A partir de 2009, em função de mudanças na legislação, o curso deixou de ter as duas habilitações e entrada única. O colegiado e Núcleo Docente Estruturante (NDE) fizeram os ajustes necessários e foram efetivamente criados o curso de Ciências Biológicas-Licenciatura e o curso de Ciências Biológicas-Bacharelado. Os cursos tinham propostas, objetivos e perfis específicos para cada formação, além de processos seletivos separados. Manteve-se parte das atividades acadêmicas integradas entre ambos, o que permitia a troca de experiências, formação ampliada e, obviamente, otimizava os recursos, humanos e materiais, disponíveis para os cursos. O curso de Licenciatura fortaleceu as atividades voltadas para atuação no ensino, sem, no entanto, renunciar a uma formação em Biologia robusta, integrando a produção e construção do conhecimento. Desta forma, o PPC implementado a partir de 2009, contava com uma carga horária total de 3.120 horas/aula em componentes curriculares básicos (2.145h) e específicos (345h), estágio curricular supervisionado (420h) e de Atividade Complementares de Graduação (210h). As Práticas como Componentes Curriculares (PCC's) ocorreram de forma integrada às práticas laboratoriais de componentes curriculares de conteúdos básicos, selecionadas devido à sua relação direta com conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e Médio, totalizando 770 horas/aula.

Junto e associado as atividades de implantação do curso foram promovidos projetos e ações que fortaleceram a formação pedagógica. Em 2008 foi aprovado e implantado o Programa de Educação Tutorial (PET) – Biologia, com objetivo de propiciar discentes do curso de Ciência Biológicas, sob orientação de um tutor, a realização de atividades extracurriculares que complementem a formação acadêmica e atendam às necessidades do próprio curso de graduação. As atividades do PET contemplavam, principalmente, ações de fortalecimento dos conhecimentos pedagógicos e biológicos, além da ampliação da integração com a sociedade.

Em 2009 foi proposto e aprovado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – Ciências Biológicas, o qual iniciou suas atividades no ano de 2010 e procurava possibilitar aos discentes o acesso a um saber legitimado culturalmente, uma forma especializada de representar o mundo, assegurando explicações e modelizações deste mundo. A época, o PIBID tinha como objetivo preparar os alunos bolsistas para fazerem escolhas didáticas, que fossem significativas ao aluno, no sentido de estarem relacionadas com situações-problema social e historicamente localizadas.

O curso de Ciências Biológicas-Licenciatura: Em busca de sua identidade

Com a criação da UNIPAMPA, desvinculando-se da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), promoveu-se um movimento para a reestruturação curricular dos cursos, considerando a necessidade de produzir uma identidade própria para os cursos da recém-criada UNIPAMPA. Neste movimento, com a participação ativa do Prof. Jerônimo Sartori, iniciou-se o processo de readequação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ciências Biológicas-Licenciatura, que resultou no PPC implementado a partir de 2013.

Ao ser debatido o PPC, no coletivo, foram analisadas algumas das fragilidades que eram evidenciadas no processo formativo dos licenciandos, as quais foram consideradas para incluí-las nas mudanças, considerando as possibilidades do quadro docente e da própria estrutura da instituição. Os debates em vista da readequação do PPC da Licenciatura em Ciências Biológicas, iniciaram-se pela revisão dos objetivos (geral e específicos) do curso, do perfil do egresso e, principalmente, com a preocupação do desenho de uma proposta em que houvesse possibilidades concretas de articular os conhecimentos específicos da área com os conhecimentos pedagógicos, estes caros ao exercício da docência nas instituições de Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

As reflexões deram-se em torno de alguns questionamentos: O que o futuro professor de Ciências e Biologia precisa saber para ensinar na Educação Básica? O que, por que, como e quando ensinar este ou aquele conteúdo? Tais questionamentos emergiram daquilo que já se visibilizava por ocasião da orientação e do acompanhamento dos estágios nas escolas, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. A despeito disso, teve-se o cuidado de (re)pensar a (re)adequação da matriz curricular, tendo em vista que a forma como se ensina os saberes específicos têm implicações pedagógicas, que podem gerar êxitos ou fragilidades no processo de ensino e aprendizagem.

No que tange à formação pedagógica nesta reformulação da matriz curricular, foram realizadas algumas alterações, tanto de denominação dos componentes curriculares como os ementários que foram atualizados. Na reformulação do currículo os estágios, tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio ganharam novos contornos, tendo a previsão de carga horária para realizar observação *in loco* e para a elaboração do projeto de estágio, para a turma em que seria realizada a intervenção (docência). Na sequência previu-se a carga horária para a execução do projeto de estágio, que envolve planejamento de aulas, intervenção em sala de aula (docência) e elaboração do relatório de estágio.

Alinhado à potencialização da formação didático-pedagógica dos licenciandos em Ciências Biológicas, foi redimensionada a oferta da Prática como Componente Curricular (PCC).

Nesta proposta de PCC, previu-se que os acadêmicos planejassem e desenvolvessem projetos individualizados de aprendizagem, com caráter investigativo e transversal aos componentes curriculares do campo específico ou pedagógico, buscando interligar a formação humanista e cidadã com a formação específica em Ciências Biológicas, tendo a tutoria de um docente do curso. A cada um dos componentes curriculares de Práticas Formativas e Educativas (PFE) foi atribuída uma temática, relacionada aos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e Médio (exemplo: PFE III – Sistema solar, solo, água, ar; PFE IV – Meio ambiente e biodiversidade; PFE V – Corpo humano e suas interações; PFE VII - Genética e evolução). Assim, a carga horária total do curso apresentou o acréscimo das 405 horas/aula das PFE's, totalizando 3.525 horas/aula. A distribuição dos demais componentes curriculares seguiu a mesma da versão do PPC de 2009.

De modo geral, cabe o registro de que neste processo de reformulação do PPC, buscou-se (re)organizar a proposta embasada nos pressupostos teórico e metodológicos, que tem em conta os referenciais epistemológicos que circunscrevem o ato contínuo de tornar-se e de ser docente e, com os referenciais que ordenam as especificidades da área de Ciências Biológicas objeto de ensino/trabalho dos futuros docentes.

O curso de Ciências Biológicas-Licenciatura: De onde viemos, para onde vamos?

Rememorando os primórdios do curso de Ciências Biológicas da UNIPAMPA, Campus São Gabriel, vimos que suas atividades foram iniciadas em outubro de 2006. Ele surgiu com a mesma organização do curso da UFSM, visto que esta foi a instituição responsável pela implantação do Campus São Gabriel da UNIPAMPA. Inicialmente, o curso de Ciências Biológicas possuía uma entrada única (Licenciatura e Bacharelado) e, no terceiro semestre, os alunos acabavam optando por uma ou outra modalidade.

O Curso de Ciências Biológicas-Licenciatura da UNIPAMPA foi criado em 2009, a partir do desmembramento do Curso de Ciências Biológicas implantado inicialmente pela UFSM, no ato da implantação da Universidade Federal do Pampa, no ano de 2006. O Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura foi covalidado a partir da portaria nº 492 de 05 de agosto de 2009, da UNIPAMPA. Em 2013, entrou em vigor a terceira versão do PPC do curso, e em maio do mesmo ano o Curso recebeu a avaliação *in loco*, que resultou no reconhecimento do Curso pelo MEC, com conceito 4 (Portaria nº 565, de 30 de setembro de 2014, renovado pela Portaria nº 918, de 27 de dezembro de 2018).

Uma marca do curso de Ciências Biológicas, desde seu início, por estar situado em um município localizado no bioma Pampa, reside em propiciar ao licenciando a oportunidade de vivenciar e participar ativamente, seja através de sua atuação docente ou na sua atuação

em pesquisa, das discussões relativas à importância deste negligenciado bioma brasileiro. Outra característica do curso, desde sua gênese, reside em propiciar uma formação com forte embasamento nos componentes curriculares específicos das Ciências Biológicas articulados com os da área da Educação, com particular ênfase em temas relacionados às questões ambientais. Assim, juntamente com a formação voltada para atuação no ensino de Ciências e Biologia, o curso vem primando por uma formação em Biologia robusta, integrando a produção e construção do conhecimento biológico, característica que contribuiu com a articulação dos conhecimentos específicos da área com os conhecimentos pedagógicos.

No entanto, na atualidade, vimos essa característica sendo ameaçada pelas legislações vigentes. Destacamos aqui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), a qual retira saberes importantes das Ciências Biológicas dos componentes curriculares de Ciências (Ensino Fundamental) e Biologia (Ensino Médio), bem como a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Tal resolução define, em seu artigo 11, a distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura em três (3) grupos, da seguinte forma:

- I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.
- II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
- III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
 - a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
 - b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019, p. 6).

A distribuição da carga horária prevista na resolução evidencia uma redução dos conhecimentos específicos da área das Ciências Biológicas, o que vai na contramão da proposta do curso desde sua gênese. Dessa forma, buscamos formas de resistir a esse desafio imposto por tal documento, o qual apresenta uma série de outras fragilidades que foram amplamente descritas e discutidas pela comunidade científica. A própria ideia de formação, presente no documento, pode ser colocada em xeque. Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p. 32) concebem que a ideia de formação presente na resolução:

apresenta uma lógica homogeneizante e focada nos resultados, que não deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva ampla, que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida e, sobretudo, que promova um desenvolvimento que valorize efetivamente esse profissional.

Outro desafio que está sendo discutido no âmbito do curso refere-se a curricularização da extensão, prevista na Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, a qual estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2018). Tal documento, em seu artigo 4º, apresenta que “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”. A resolução aponta, em seu artigo 5º, que um aspecto relacionado a estrutura, concepção e prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior reside na “interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social”. Tal interação com a sociedade já vem sendo feita pelo curso há um bom tempo e podemos citar algumas: visitas guiadas de alunos e professores da Educação Básica ao Campus, com destaque para atividades relacionadas a paleontologia, ao herbário do Campus, as estufas de produção de mudas, a microscopia e a zoologia; atividades de divulgação científica em espaços não-formais, geralmente na praça central do município, como feiras de ciências e exposições de trabalhos realizados na UNIPAMPA; atividades dos licenciandos nas escolas de Educação Básica (MARINHO; SANTER; SPIES, 2019; NOAL et al., 2020).

No início de 2023, finalizamos o novo PPC do curso. Para sua elaboração foi analisada a melhor forma de realizar essa inserção, para manter o forte embasamento nos componentes curriculares específicos das Ciências Biológicas, e operacionalizar maior troca de conhecimentos com a sociedade. Neste sentido, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso elaborou a proposta de incluir algumas horas de extensão na maioria dos componentes curriculares de acordo com a natureza mais ou menos extensionista dos mesmos (5, 10, 15 ou 30 horas). Desta forma, conteúdos específicos do curso serão dialogados com a comunidade na qual a universidade está inserida, permitindo momentos de troca de conhecimentos, enriquecendo o aprendizado de discentes e, inserindo a comunidade na universidade e a universidade na comunidade. Outro aspecto trabalhado na reelaboração do PPC foi uma reestruturação das Práticas Formativas e Educativas I-VIII em relação às Práticas como Componentes Curriculares (PCC's): i) parte da carga horária está sendo distribuída em outros componentes curriculares (isto é, 15h em Introdução a Biologia, Teorias de Aprendizagem, Divulgação Científica, Didática das Ciências Biológicas, Políticas Públicas e Gestão na Educação, Educação Especial); parte em

componentes curriculares específicos (Terra e Universo; Vida e evolução I: saúde e sexualidade; Matéria e Energia; Vida e evolução II: genética e evolução; Vida e evolução III: biodiversidade e ecologia). Ademais, alguns componentes curriculares específicos foram indicados como componentes curriculares complementares (exemplo: Morfofisiologia Animal Comparada, Comportamento animal, Princípios de Biogeografia), no intuito de reduzir a carga horária obrigatória total do curso, totalizando 3.200 horas.

Na tentativa de finalizar essa escrita, apontamos perspectivas futuras para o curso de Ciências Biológicas-Licenciatura, as quais residem em continuar buscando formas de potencializar a formação crítica dos futuros professores e professoras de Ciências e Biologia, mesmo com os retrocessos das políticas curriculares nacionais, assim como ampliar o diálogo com a sociedade, por meio das práticas extensionistas que foram incluídas no novo PPC.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 7**, de 18 de dezembro de 2018, a qual estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 19 jan. 2022.

NOAL, G. R.; PIRES, F. R.; SPIES, M. R.; MARINHO, J.C.B. Estratégias para o Ensino de Ciências: coleções didáticas de frutos, sementes e insetos. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 10, p. 183-189, 2020. Disponível em: <http://srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/encitec/article/view/3614>. Acesso em: 05 abr. 2022.

MARINHO, Julio Cesar Bresolin Marinho; SANTER, Melania; SPIES, Marcia Regina. Atividades de divulgação científica no Pampa Gaúcho: uma experiência com coleções didáticas biológicas. In: ROCHA, Marcelo Borges; OLIVEIRA, Roberto Dalmo V. L. de (Orgs.). **Divulgação científica: textos e contextos**. São Paulo: Editora Livraria da Física, p. 121-130, 2019.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, e35617, p. 1-39, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315>. Acesso em: 19 jan. 2022.

TRAJETÓRIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS EXATAS DA UNIPAMPA

Márcio André Rodrigues Martins
UNIPAMPA - Campus Caçapava do Sul
marciomartins@unipampa.edu.br

Ângela Maria Hartmann
UNIPAMPA - Campus Caçapava do Sul
angelahartmann@unipampa.edu.br

Maria Lucia Pozzatti Flores
UNIPAMPA - Campus Caçapava do Sul
mariaflores@unipampa.edu.br

Sandra Hunsche
UNIPAMPA - Campus Caçapava do Sul
sandrahunsche@unipampa.edu.br

Apresentação

Este capítulo descreve três fases da história do Curso. Na fase 1, os autores relatam o período de 2008, ano de criação do Curso, em 2011, ano em que foi aprovado o primeiro Projeto Pedagógico do Curso – PPC pelo Conselho Superior da instituição. Nesta fase 1, que se estendeu até 2014, o Curso estava organizado com ingresso em Ciências Exatas, um percurso de seis semestres caracterizado como núcleo comum e um percurso de dois semestres em uma das três habilitações ofertadas: Física, Matemática ou Química. Na fase 2, os autores relatam o período em que o Curso passou a ter, a partir do segundo PPC, quatro itinerários formativos. Nesta proposta, os discentes escolhiam cursar componentes curriculares que atendessem os requisitos do percurso formativo desejado por eles. Na fase 3, o Curso aprovou uma terceira proposta de organização do Curso. Desta vez com uma Área Básica de Ingresso e quatro cursos associados: Ciências Naturais, Física, Matemática e Química.

Fase 1 - 2008 - 2011 - 2013

A Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, que já vinha funcionando desde 2006, com cinco *campi* tutelados pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel e outros cinco tutelados pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, foi criada pela Lei nº 11.640 de 11 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008). No dia 29 de outubro de 2008 foi aprovada a criação, no Campus Caçapava do Sul, do Curso de Ciências Exatas – Licenciatura (CCEL) com autorização do Conselho de Dirigentes da UNIPAMPA composto pela Reitora, Vice-Reitor, Pró-Reitores e Diretores de Campus. Este conselho, na época, era o órgão equivalente ao atual Conselho Universitário – CONSUNI. (UNIPAMPA, 2011a).

A criação do CCEL previa oito semestres para integralização de uma carga horária de 2.800 horas ofertadas no turno noturno. O curso previa três habilitações: Matemática, Física e Química. Como o campus viria inaugurar sua sede, com prédios próprios, somente em 28 de setembro de 2009 (MEC, 2009), as atividades de ensino eram desenvolvidas nas dependências da Escola Estadual de Ensino Fundamental Profa. Eliana Bassi de Melo que atualmente pertence à Rede Municipal de Ensino. (UNIPAMPA, 2011a).

A justificativa para a criação do curso era a orientação dos dirigentes da Unipampa para que cada um dos 10 (dez) *campi* tivesse pelo menos um curso de licenciatura. Assim, surgiu o indicativo de criação com o:

[...] propósito político da instituição de colaborar com as políticas públicas para formação de professores para a Educação Básica na área de ciências exatas, oferecendo um curso noturno para estudantes trabalhadores (UNIPAMPA, 2011a, p. 8).

O Campus Caçapava do Sul já tinha o curso de Geofísica funcionando desde 18 de setembro de 2006 e os componentes curriculares para formação básica deste curso eram das áreas de Física e Matemática. Assim, inspirado no Curso de Ciências Exatas - Licenciatura da Universidade de São Paulo - USP (USP, 2023), surgiu a proposta de um curso semelhante e que “aproveitaria” parte do corpo docente atuante no Curso de Geofísica. No Curso da USP, nos três primeiros anos, o aluno cursava um núcleo básico e no quarto ano fazia a opção entre três habilitações – Química, Física ou Matemática. (UNIPAMPA, 2011a).

Para atender a urgência do desafio de implantar um curso de licenciatura, o CCEL foi criado e iniciado sem um PPC. O Curso era orientado, no período de 2008 e 2011, apenas por uma Matriz Curricular (na época, denominada Grade Curricular). O curso iniciou, com apenas três professores lotados no Campus Caçapava do Sul: dois professores com formação em Física, um com formação em Matemática, sob a coordenação do Prof. Ricardo Barreto da Silva. Complementava o quadro docente um professor formação em Química e outro em

Educação que se deslocavam de outros *campi*, com mobilidade acadêmica, para ministrar os componentes dessas áreas de formação. (UNIPAMPA, 2011b).

A matriz curricular do núcleo básico, em sua primeira versão, construída em 2008 para os dois primeiros semestres de 2009 (primeira turma de ingressantes), é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 - Grade Curricular do curso para 1º e o 2º semestres (núcleo comum) para a turma ingressante em 2009

SEM	Componente Curricular	CH (horas)
1º	Fundamentos da educação	60
	Informática	60
	Matemática A	60
	Física A	60
	Química A	60
2º	Políticas públicas para a educação	60
	Geometria analítica	60
	Laboratório de física A	60
	Laboratório de química A	60
	Cálculo diferencial	60
TOTAL		600

Fonte: adaptado de arquivo digital de um dos autores, 2023

Nos Quadros 2, 3, 4, e 5 estão registrados apenas como histórico da proposta inicial, os componentes curriculares originalmente previstos, mas que antes da implementação passaram por modificações em março de 2009, no início do segundo ano de implantação do CCEL.

Quadro 2 - Grade Curricular prevista para os 3º, 4º, 5º e 6º semestres (núcleo comum)

SEM	Componente Curricular	CH (horas)
3º	Psicologia da educação	60
	Física B	60
	Química B	60
	Cálculo Integral	60
	História da ciência	60
4º	Equações diferenciais ordinárias	60
	Álgebra linear	60
	Laboratório de física B	60
	Laboratório de química B	60
	Astronomia	60

SEM	Componente Curricular	CH (horas)
5º	Programação estruturada	60
	Didática I	60
	Física C	60
	Química C	60
6º	Didática II	60
	Laboratório de física C	60
	Laboratório de química C	60
TOTAL		1020

Fonte: adaptado de arquivo digital de um dos autores, 2023

O Quadro 3 apresenta a primeira versão da matriz curricular prevista para os 7º e 8º semestre, para o discente que escolhesse a habilitação em Física.

Quadro 3 - Grade Curricular prevista para os 7º e 8º semestres – Habilitação em Física

SEM	Componente Curricular	CH (horas)
7º	Física moderna A	60
	Laboratório de física moderna	60
	Instrumentação para a física A	60
	Prática de ensino de física	200
8º	Física moderna B	60
	Instrumentação para a física B	60
	Prática de ensino de física	200
TOTAL		700

Fonte: adaptado de arquivo digital de um dos autores, 2023

Quadro 4 - Grade Curricular prevista para os 7º e 8º semestres – Habilitação em Química

SEM	Componente Curricular	CH (horas)
7º	Cristalografia e mineralogia	60
	Bioquímica e química orgânica A	60
	Instrumentação para a química A	60
	Prática de ensino de Química	200
8º	Análise instrumental	90
	Bioquímica e Química Orgânica B	60
	Instrumentação para a Química B	60
	Prática de ensino de Química	200
TOTAL		790

Fonte: adaptado de arquivo digital de um dos autores, 2023

Quadro 5 - Grade Curricular prevista para os 7º e 8º semestres – Habilitação em Matemática

SEM	Componente Curricular	CH (horas)
7º	Geometria	60
	Estruturas algébricas	90
	Instrumentação para a matemática A	60
	Prática de ensino de matemática	200
8º	Cálculo com várias variáveis	60
	Desenho geométrico e geometria descritiva	90
	Instrumentação para a Matemática B	60
	Prática de ensino de Matemática	200
TOTAL		820

Fonte: adaptado de arquivo digital de um dos autores, 2023

Em março de 2009, quando ingressava a primeira turma, a “Grade Curricular” do núcleo comum foi atualizada com modificações mais evidentes na área de matemática. O componente curricular Cálculo Integral foi denominado Matemática B e foram inseridos Matemática C no 5º semestre e Estatística no 6º semestre, conforme Quadro 6.

Quadro 6 - “Grade Curricular” dos componentes da área de Matemática no núcleo comum

Matemática	CHS (h)	SEM
Matemática A	60	1º
Geometria Analítica	60	2º
Matemática B	60	3º
Álgebra Linear	60	4º
Matemática C	60	5º
Estatística	60	6º
Carga horária	360	

Fonte: adaptado de arquivo digital de um dos autores, 2023

Com esta atualização, as áreas de Física, Química e Matemática ofertavam 360 horas, cada uma, no núcleo comum. A carga horária de 180 horas de formação complementar, com os componentes de informática, programação estruturada e história da ciência, foi mantida. Na “grade” dos componentes consideradas de “formação pedagógica” foram mantidas os componentes curriculares de “Fundamentos da Educação”; “Psicologia e Educação” e “Políticas Públicas no Contexto Brasileiro” e incluídos, como novos componentes, “Organização Escolar e Trabalho Docente” e “Educação Inclusiva”. A carga horária desse grupo totalizava 300 horas.

A previsão original era que os componentes relacionados à formação pedagógica fossem ministrados por docentes de outros campi, de forma remota (com uso da internet)

ou através de deslocamento dos docentes por mobilidade acadêmica. Devido a essa estratégia organizacional, não estava previsto concurso para as áreas de Ensino e Educação. Porém, em janeiro de 2009, véspera do ingresso da segunda turma de discentes, ainda não havia nenhuma formalização institucional para que os docentes dos *campi* Bagé e Jaguarão, que ofereciam Cursos de Licenciatura e eram os mais próximos de Caçapava do Sul, pudessem continuar a ofertar os componentes curriculares pedagógicos (UNIPAMPA, 2011).

Com algumas lacunas no quadro docente, no segundo semestre de 2009 ingressaram, por concurso, mais dois professores, um licenciado em Física e mestrado em Ensino de Física e outra licenciada Química e doutorado em Química. Também por concurso, no primeiro semestre de 2010, ingressaram dois docentes com doutorado em Educação, um licenciado em Física e outra licenciada em Matemática. Assim, a partir de 2010, o CLCE não precisou mais depender do apoio de docentes dos *campi* Jaguarão e Bagé (UNIPAMPA, 2011).

Os componentes de instrumentalização que constam nos Quadros 4 a 6, para cada uma das habilitações, foram mantidos e incluído, no núcleo comum, o componente “Instrumentação para o Ensino de Ciências “A” e “B” com 60 horas cada, nos 5º e 6º semestres, respectivamente. Também, nestes mesmos semestres, foram incluídos os componentes de Estágio I e Estágio II com 60 horas cada uma (UNIPAMPA, 2011b).

Em resumo, a carga horária total do núcleo comum, que na primeira versão da “Grade” (2008) tinha 1.020 horas, distribuídas em 27 componentes curriculares de 60 horas, a partir de 2009 passa a contar com 30 componentes de 60 horas, totalizando 1.800 horas.

A oferta de componentes específicos para as habilitações foi padronizada para **610 horas** na versão de 2009 da “Grade Curricular”. A principal modificação foi a extinção do componente “Prática de Ensino”, que previa uma carga horária de 200 horas em cada uma das habilitações. Em substituição a esse componente foram criados os “Estágio III” e “Estágio IV”, com 140 horas cada um, totalizando **280 horas**. As duas instrumentações específicas, previstas na versão 2008 permaneceram com a mesma carga horária total de **120 horas**. No Quadro 7, complementando a carga horária de 610 horas, estão os demais componentes para cada uma das habilitações e o respectivo semestre.

Quadro 7 - Componentes curriculares, por habilitação e semestre (versão 2009)

Habilitação	Componente Curricular	CH (h)	SEM
Física 210 horas	Física moderna	75	7º
	Tópicos de física clássica	30	7º
	Estrutura da matéria	75	8º
	Tópicos de física contemporânea	30	8º

Habilitação	Componente Curricular	CH (h)	SEM
Química 210 horas	Química inorgânica	60	7º
	Físico-química	45	7º
	Química orgânica	60	8º
	Fundamentos de Química Ambiental	45	8º
Matemática 210 horas	Geometria	60	7º
	Desenho Geométrico e Geometria Descritiva	60	7º
	Matemática Elementar	90	8º

Fonte: adaptado de arquivo digital de um dos autores, 2023

Ainda sem PPC, os documentos avulsos em formato digital, que subsidiam o resgate histórico desta escrita, orientavam que, para integralizar a carga horária mínima de **2.800 horas** para cursos de licenciatura de graduação plena, conforme resolução CNE/CP nº 2, de 19 fevereiro 2002, vigente na época, todos os discentes do CLCE deveriam realizar 400 horas complementares. Dessas 400 horas, 200 horas eram caracterizadas como Disciplinas Complementares de Graduação – DCG e 200 horas como Atividades Complementares de Graduação - ACG, conforme descrito no Quadro 8:

Quadro 8 – Regras para DCG e ACG (versão 2009)

Modalidade	Regras
DCG	<ul style="list-style-type: none"> Sua criação será de responsabilidade do colegiado do curso, baseado em propostas encaminhadas por escrito por um ou mais professores. Obrigatoriamente todos os alunos devem cursar uma disciplina de Língua Brasileira de Sinais.
ACG	<ul style="list-style-type: none"> Projetos de pesquisa, ensino ou extensão. Participação em congressos, seminários, escolas, workshops e semanas acadêmicas. Publicação de artigos em revistas com corpo editorial. Prática de ensino no nível médio em cursos regulares. Monitorias em instituições oficiais de ensino. Iniciação científica. Trabalhos apresentados em eventos com publicação de resumos. Estágios não-obrigatórios, devidamente avaliados e aprovados pelo colegiado do curso.

Fonte: adaptado de arquivo digital de um dos autores, 2023

Em outubro de 2011, é concluída a primeira versão em formato de PPC publicada no *site* do Curso (UNIPAMPA, 2011a). A principal alteração na “Grade Curricular” foi na nomenclatura dos componentes curriculares. Os componentes de Física, Química e Matemática passaram a ser diferenciados por letras A, B, C, D, E, e F, ao invés de números. Assim, por exemplo, os

componentes curriculares de Física foram nominados como Física A, Física B, Física C, Física D e Física F. E os componentes de Física do 7º e 8º semestre foram denominados, na Matriz Curricular apenas como Avançada I (7º semestre) e Avançada II (8º semestre). Também foram incluídos os componentes de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC no 7º semestre (TCC 1) e no 8º semestre (TCC 2) (UNIPAMPA, 2011a).

Em síntese, a Matriz Curricular passou a contemplar uma carga horária de 2.895 horas, distribuídas conforme Quadro 9.

Quadro 9 - Distribuição da carga horária por grupos de componentes curriculares

CH (horas)	Componentes curriculares
1.870	de natureza científico-cultural incluindo 240h de atividades não presenciais.
405	estágio curricular supervisionado.
410	atividades práticas vivenciadas ao longo do curso e distribuídas em diferentes componentes curriculares.
210	atividades acadêmico-científico-culturais integralizadas na forma de Atividades Complementares de Graduação (ACG).

Fonte: Adaptado de UNIPAMPA, p. 13, 2011a

Com esta proposta organizada em formato de PPC (UNIPAMPA, 2011a), pronta para iniciar a primeira tramitação no CONSUNI, e com novos docentes ingressando, ampliando e diversificando o grupo no que diz respeito à área de formação. Rapidamente, se consolidava um grupo com formações distintas e complementares em uma perspectiva interdisciplinar, com destaque para as áreas de educação, ensino de ciências, ensino de física, ensino de matemática, ensino de química. A proposta seguiu sendo aperfeiçoada e um mês depois, em novembro de 2011, o CCEL já tinha uma nova versão do PPC.

O PPC de novembro de 2011 (UNIPAMPA, 2011b) concluía uma etapa em que o CCEL, desde sua autorização de funcionamento, em 29 de outubro de 2008 até o dia 14 de dezembro de 2011, não tinha um projeto aprovado pelo CONSUNI. Assim, no dia 15 de dezembro de 2011, na 24ª reunião ordinária do Conselho Universitário (CONSUNI), é aprovado o primeiro PPC Ciências Exatas - Licenciatura. O processo em pauta era o nº 23100.001137/2011-10 e o debate para aprovação do PPC foi acalorado. Os conselheiros questionavam o campo de atuação dos egressos e o motivo de não criar 3 (três) cursos separados. Coube à equipe da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD defender que se tratava de um curso interdisciplinar e de caráter experimental. Por isso, eram propostas três habilitações e não três cursos separados. Um dos argumentos para a não aprovação do PPC era que a

[...] escolha da habilitação no último ano do Curso acaba por onerar o Campus em termos de alocação de carga horária docente visto que com uma entrada de 40 alunos, quando divididos em três habilitações pode-se ter que oferecer um ano inteiro para muito poucos alunos (UNIPAMPA, 2011c, p. 2).

Por fim, o PPC foi aprovado pelo CONSUNI com 6 (seis) votos contrários e 6 (seis) abstenções, mesmo estando na iminência de diplomar a primeira turma de ingressantes em 2009. Para diplomar os egressos, havia a necessidade de cadastrar o curso na plataforma e-MEC do Ministério de Educação até janeiro de 2012.

Este primeiro PPC (aprovado) trazia novas modificações na nomenclatura dos componentes curriculares. Por exemplo, os componentes de Física, Química, Matemática e Instrumentação para o Ensino de Ciências que, em outubro de 2011, se diferenciavam de um semestre para o outro apenas por letras (A, B, C, D, E e F), nesta proposta receberam nomenclaturas que permitiam o discente obter uma ideia da ementa. Assim, exemplificando, “Física A” foi renomeada para Mecânica, “Física B” passou a se chamar “Princípios de Conservação”.

[...] a nomenclatura dos componentes técnico-científicos e das instrumentações para o ensino, oferecidas no núcleo básico, foi modificada, com vistas a criar uma associação entre o nome da disciplina e os temas estudados (UNIPAMPA, 2011b, p. 28).

Outra alteração importante foi a criação de novos componentes com o propósito de suprir a “lacuna existente entre as exigências dos componentes curriculares iniciais e o nível de formação dos alunos ingressantes” (UNIPAMPA, 2011b, p. 27). Assim, no caso da área de Matemática, foi criado o componente “Matemática Básica”, com o objetivo de retomar conteúdos da Educação Básica no primeiro ano do Curso. Consequentemente, os componentes de cálculo iniciariam no segundo ano do Curso (UNIPAMPA, 2011b).

Este primeiro PPC aprovado também traz uma importante decisão que foi a denominação dos componentes curriculares de Estágio e TCC associados ao nome da área de cada percurso formativo (habilitação), ou seja, Estágio de Física I e Estágio de Física II e TCC em Física, por exemplo. Ressalta-se que nas versões seguintes dos PPC do CCLE esta denominação voltou a assumir uma nomenclatura sem a caracterização do percurso formativo (UNIPAMPA, 2011b).

O número de vagas ofertadas para ingressantes era 40 vagas, conforme UNIPAMPA (2011a), e passou para 50 vagas e a carga horária em uma habilitação foi aumentada de 2.895 horas para 3.020 horas. É importante ressaltar que o núcleo básico do Curso com turma única, se dividia, nos dois últimos semestres, em 3 turmas cada uma com uma carga horária de 720 horas. Assim, a demanda total de encargo docente do Curso era de 3.020h + 720h + 720h, ou seja, 4.460 horas (UNIPAMPA, 2011b).

Apesar do CCEL constituir uma licenciatura plena era necessário superar a memória das antigas licenciaturas separadas e denominadas “curtas” e “plenas”, nas quais o conceito “habilitações” era o indicativo de licenciatura “plena” como continuidade da “curta”. Como o curso não previa certificações intermediárias, para quem concluísse o núcleo comum, não tinha sentido vincular o termo “habilitação” com o modelo já superado de licenciaturas denominadas “curta”. Porém, com a necessidade de escolher uma habilitação no final do 6º semestre e, conseqüentemente, dividir a turma em três, resultava que o número de alunos ficava reduzido. Outro aspecto que era tema de reflexão dos docentes era a qualidade da formação dos egressos e a sua capacidade de atuar no Ensino Médio em componentes de Física ou Química ou Matemática para os quais, conforme o percurso escolhido, estariam habilitados. Como as habilitações não atendiam as diretrizes curriculares específicas para cada uma destas três áreas, temia-se que a qualidade da formação pudesse ficar comprometida. Estas avaliações e reflexões ajudaram a justificar a necessidade de uma nova proposta de Curso/PPC registras em UNIPAMPA (2013) com o argumento de que

[...] a divisão do curso em três turmas/habilitações, no sétimo semestre, gera uma significativa redução do número de alunos nas habilitações de menor procura, como o caso da Habilitação em Física. Até mesmo a flexibilidade fica comprometida uma vez que o aluno precisa, obrigatoriamente, fazer uma opção formal da habilitação pretendida, ao ingressar no sétimo semestre do curso (UNIPAMPA, 2013, p. 12).

Em 2012, com as críticas recebidas na 24ª reunião do CONSUNI ainda ressoando, a Coordenação do Curso pautou na Comissão de Curso um espaço para os docentes apresentarem novas propostas, alternativas à vigente. Como não houve manifestações, a Coordenação de Curso apresentou três alternativas: i) um curso interdisciplinar, cujo nome poderia permanecer Ciências Exatas, mas com uma entrada e uma saída (sem as habilitações); ii) a criação de três cursos separados, nas mesmas áreas das habilitações, atendendo a sugestão apresentada por dois conselheiros do CONSUNI na 24ª reunião; iii) um curso único e

[...] interdisciplinar, integrando trajetórias coexistentes de formação: Ciências Exatas – Licenciatura, coexistindo com as possibilidades de Licenciaturas específicas em Ciências Naturais, Física, Matemática, Química, Informática e Geografia (conforme definição do MEC para esta área 1, em seu site “Seja um Professor” (UNIPAMPA, 2013, p. 12).

O Quadro 10, com as alternativas de modificação, foi apresentado aos docentes da Comissão de Curso.

Quadro 10 – Alternativas para modificação do CCEL

Curso	Encargo docente	Nº de ingressos	Terminalidades	Fluxos
Atual (3 habilitações)	4460h	50	3 habilitações	Entrada única e saída múltipla
Alternativa 1: Um curso interdisciplinar, sem as habilitações	2800h	50	1 licenciatura	Entrada única e saída única
Alternativa 2: Separação em três cursos	8400 h	150	3 licenciaturas	Entrada única e saída única
Alternativa 3: Licenciaturas integradas e interdisciplinares	5930 h	100	5 licenciaturas	Entrada única e saída múltipla

Fonte: atualizado a partir de UNIPAMA, p. 22, 2016

Diante do desafio, a Comissão de Curso aprovou a alternativa 3 que previa a construção de uma proposta interdisciplinar integrando percursos formativos capazes permitir certificações em cinco áreas de licenciatura. Cada percurso atenderia diretrizes curriculares específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. Esses percursos seriam organizados num conjunto integrado e interdisciplinar, tendo como referência a grande área Ciências Naturais, assim, também alinhando-se com os debates nacionais sobre “Licenciaturas Interdisciplinares (LI)” (UNIPAMA 2016).

Durante as tramitações internas, no Campus Caçapava do Sul, os membros da Comissão Local de Ensino sugeriram a retirada das ênfases em Geografia e Informática e aprovaram a inserção de um percurso em “Ciências Exatas e da Terra”, que até então não estava previsto, mas que contemplaria a titulação de uma formação interdisciplinar.

Os principais argumentos para não criar quatro cursos separados eram: i) a possibilidade de uma formação pedagógica interdisciplinar; ii) a possibilidade de o ingressante não precisar fazer escolhas no início do curso; iii) a alta flexibilidade curricular, considerando que toda a carga horária de um percurso aparecia como uma carga horária para livre escolha (DCG e ACG). Também constituía um forte argumento a economicidade no provimento do encargo docente total, quando comparada com a demanda exigida para quatro cursos separados

A reformulação aqui apresentada, com possibilidade inicial de quatro titulações diferentes e entrada inicial de 120 alunos (no ano de 2014), precisará de 6000 horas (...), ou seja, carga horária total 40% menor que a proposta em três cursos separados e 25% mais possibilidades de titulação (de 3 para 4 ofertas). Em relação ao curso em funcionamento (com habilitações), esta nova proposta aumentará a carga horária total em 34,5% (de 4460h para 6000h). Se a proposta fosse de três cursos separados o aumento seria de 88% (de 4460h para 8400h) (UNIPAMPA, 2013, p. 13).

Após dois anos de trabalho (2012 e 2013), no dia 28 de novembro de 2013, um novo PPC foi aprovado na 47ª Reunião Ordinária do CONSUNI. “Essa alteração passou a vigorar em 2015”. (UNIPAMPA, 2013, p. 23).

Fase 2 - 2015 - 2018 (4 anos)

Marcando uma nova fase no Curso de Ciências Exatas, o ano de 2015 iniciou com o desafio de fazer migrar os alunos matriculados no PPC vigente de 2011 a 2014, uma vez que a atualização realizada pelo NDE em 2013 entrou em vigor somente neste ano. Tendo à frente da coordenação o Prof. Márcio André Rodrigues Martins e como substituta a Profa. Ângela Maria Hartmann, os alunos foram convidados a migrar para o novo PPC preenchendo um formulário por meio do qual aceitaram ingressar no novo curso.

O novo formato de curso era atrativo por possibilitar aos discentes, após o primeiro semestre do curso, escolher os componentes curriculares a serem cursados direcionando-os para a finalização em alguma das quatro saídas projetadas. Assim, com exceção de uma aluna, que preferiu concluir o curso no PPC de 2011 e de sete discentes diplomados em fevereiro de 2015, os demais 91 discentes matriculados no curso aceitaram fazer a migração. Aqueles que haviam ingressado em 2015, iniciaram o curso no novo PPC.

Em 2016, o NDE deu início a uma nova formulação do PPC, visando “enfrentar, com estratégias que se pretendem inovadoras, os altos índices de evasão e de retenção associados a baixa procura por vagas nos cursos de licenciatura da UNIPAMPA e do País em geral e, principalmente, na área de Ciências Exatas, no qual a demanda por docentes é expressivamente maior” (CIÊNCIAS EXATAS, 2016, p. 10).

A autonomia dos estudantes em relação ao estudo constituía um dos primeiros desafios a serem vencidos, uma vez que estudantes egressos da Educação Básica mantinham uma forte dependência da figura do professor como “transmissor” do conhecimento a ser apreendido. Contudo, observava-se que a facilidade de acesso ao conhecimento por meio da informatização absorvia a tarefa tradicional do professor de transmiti-lo. Nesse sentido, o aluno precisava ser estimulado a abandonar o papel passivo de receptor de informações para tornar-se agente de sua própria aprendizagem. Para vencer esse desafio, a comissão de curso compreendia ser importante que professores-formadores e acadêmicos atuassem em parceria, para “criar um processo de auto-organização para acessar a informação, analisar, refletir e elaborar com autonomia o conhecimento” (BEHRENS, 2000, p. 71).

Considerando a facilidade de acesso à informação pela rede mundial de computadores e que o estudante ingressante necessitava de orientação sobre como trabalhar com essas informações

para elaborar seu próprio conhecimento, foram pensadas estratégias de ensino-aprendizagem que incentivassem a investigação, o estudo colaborativo em rede e a comunicação virtual.

O PPC de 2016 propunha que o processo de aprendizagem fosse didaticamente orientado por projetos centrados em problemas contextualizados e concretos – formulados por professores-formadores ou pelos acadêmicos – tendo por temática o conteúdo a ser estudado nos componentes curriculares do primeiro semestre do curso de licenciatura. Esses problemas tinham por finalidade direcionar a ação dos acadêmicos para a realização de investigações de modo que eles tivessem na pesquisa o princípio científico e educativo (DEMO, 2007) da sua formação profissional. Assim sendo, essa proposta pedagógica de PPC alinhou-se fortemente ao princípio metodológico proposto no PDI da UNIPAMPA (2015 - 2018), que orientava para a “incorporação da pesquisa como princípio educativo, tomando-a como referência para o ensino na graduação e na pós-graduação” (UNIPAMPA, 2013, p. 42).

Era claro para os professores-formadores que, no processo de ensino-aprendizagem proposto, os acadêmicos poderiam ter

[...] dificuldades na execução de projetos, na resolução de problemas ou mesmo na compreensão do conteúdo das informações, devido à linguagem técnico-científica usualmente empregada em textos e comunicações acadêmicas. Para contornar essas dificuldades, lançou-se mão de dois importantes auxiliares: a proposta do estudo colaborativo entre pares e a comunicação à distância entre docentes e acadêmicos, facilitada pelas tecnologias de informação e comunicação (UNIPAMPA, 2016, p. 79).

A matriz curricular do PPC passou a contemplar, no primeiro semestre, a oferta de componentes curriculares nas áreas de Física, Química, Matemática, Biologia e Computação, transversalizadas pela oferta do componente Integração das Ciências I, com 36 % da carga horária do semestre, conforme Quadro 11:

Quadro 11 - Matriz curricular do primeiro semestre do Curso de Ciências Exatas- Licenciatura:

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Integração das Ciências I	Química Geral: Fundamentos e Contextos	Matemática e Cotidiano	Biologia Celular	Física e cotidiano
Integração das Ciências I	Química Geral: Fundamentos e Contextos	Matemática e Cotidiano	Biologia Celular	Física e cotidiano
Integração das Ciências I	Química Geral: Fundamentos e Contextos	Matemática e Cotidiano	Biologia Celular	Física e cotidiano
Integração das Ciências I	Integração das Ciências I	Integração das Ciências I	Integração das Ciências I	Integração das Ciências I
		Raciocínio Computacional		

Fonte: UNIPAMPA, p. 81, 2016

A proposta de Integração das Ciências I era orientada pelo desafio de construir um “mundo” para viver e conviver ecológica e sustentavelmente. Um mundo construído simultaneamente como “maquete” e como “narrativa” hipertextual e hipermediática. A Figura 01, apresenta um esquema que ilustra uma das possíveis formas de integração dos componentes curriculares, de forma a possibilitar a coexistência disciplinar e interdisciplinar. A expectativa era de que as fronteiras das áreas fossem flexibilizadas e cada componente fosse entendido como “interdisciplinar”, contribuindo para a produção, criação e imaginação dos processos gerados no componente curricular tensionador e integrador.

Figura 01 - Interfaces entre componentes curriculares



Fonte: UNIPAMPA, p. 81, 2016

A partir da estratégia de criação de um mundo, o Curso buscava constituir um espaço-tempo problemático e desafiante para a resolução de problemas, para aprendizagem pela pesquisa, para aprender a colaborar e cooperar, entre outros valores e princípios éticos que orientavam a proposta. Experiências relativas à estratégia de criação de mundos em turmas do primeiro semestre do curso podem ser consultadas em Hartmann, Martins e Mônico (2021).

Também se constituiu como metodologia de formação docente, a integração entre formação continuada e formação inicial. Esta integração aconteceu, essencialmente, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e de cursos de extensão ministrados pelos docentes do Curso de Ciências Exatas - Licenciatura.

Os membros do NDE que propuseram a versão 2016 do PPC foram os docentes: André Luis Silva da Silva, Ângela Maria Hartmann, Caroline Wagner, Mara Elisângela Jappe Goi, Márcio André Rodrigues Martins, Maria Arlita da Silveira Soares e Sandra Hunsche. Tendo sido aprovado pela Comissão de Curso, Comissão Local de Ensino e Comissão Superior de Ensino, o novo PPC passou a vigorar a partir de 2017.

De acordo com o PPC versão 2016, que entrou em vigor em 2017, o ingresso do acadêmico acontecia no Curso de Ciências Exatas-Licenciatura e, dependendo do percurso escolhido, o discente obteria uma das seguintes quatro diplomações: 1. Ciências Naturais-Licenciatura; 2. Física-Licenciatura; 3. Matemática-Licenciatura; 4. Química-Licenciatura.

Cabe destacar que, desde 2015, os diplomas dos egressos registram no anverso a diplomação como Licenciado em Ciências Exatas e, no verso, a menção de que essa diplomação é em uma ênfase (Ciências Naturais, Física, Matemática ou Química). No primeiro semestre de 2017, quando da organização da documentação para a formatura dos egressos do segundo semestre de 2016, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) alertou que a IES não mais concederia a diplomação conforme instituída desde 2015. O argumento da PROGRAD era de que, conforme o parágrafo 3º do artigo 61, da Portaria Normativa UNIPAMPA nº 40, de 12 de dezembro de 2007, deveria existir no e-MEC um registro correspondente a cada projeto pedagógico que conduzisse ao diploma a ser expedido, independentemente do compartilhamento de disciplinas, percursos formativos ou formas de acesso. Em outras palavras, para ser possível diplomar nas quatro saídas previstas no PPC 2015, era necessário registrar quatro PPC separados, um para cada percurso formativo.

Após longas discussões e esclarecimentos entre a Pró-Reitoria de Graduação e a Coordenação do Curso e sob forte pressão de futuros egressos do segundo semestre de 2016, que ameaçavam solicitar judicialmente a diplomação com a menção à ênfase no verso do diploma, foi mantido o formato de diploma usado até então. A Coordenação do Curso, contudo, insistia que a diplomação poderia ser feita conforme consta no PPC de 2015, ou seja, a titulação em Ciências Naturais - Licenciatura; Física - Licenciatura; Matemática - Licenciatura ou Química - Licenciatura.

O curso, sob coordenação da Profa. Ângela Maria Hartmann, tendo como coordenadora substituta a Profa. Caroline Wagner, contribuiu para a escrita de ofício encaminhado pela Pró-Reitoria de Graduação (Of. Nº 03/2017/PROGRAD/UNIPAMPA) para o Conselho Nacional de

Educação, consultando se era “possível diplomar os egressos em áreas específicas conforme previsto no PPC” do Curso.

A resposta do CNE/MEC foi de que a autonomia para conferir graus, diplomas e outros é assegurada às universidades pelo artigo 53 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996). No ofício CNE/MEC nº 382/2017, datado 16 de outubro de 2017, pelo então presidente da Câmara de Educação Superior, Prof. Luiz Roberto Liza Curi, o CNE sugeria, ainda, que fosse consignado no diploma o nome do Curso seguido do nome da área e da modalidade, conforme explicitado a seguir:

- a. Ciências Exatas - Matemática (Licenciatura);
- b. Ciências Exatas - Ciências Naturais (Licenciatura);
- c. Ciências Exatas - Física (Licenciatura);
- d. Ciências Exatas - Química (Licenciatura).

Com a publicação da Resolução CNE/MEC nº 2, de 1º de julho de 2015, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, tornou-se necessária nova revisão do PPC. Essa revisão foi realizada em 2017 e concluída em 2018.

Fase 3 - 2019 - 2022 (4 anos)

O PPC versão 2018 passou a vigorar em 2019 e previa a adesão do Curso de Ciências Exatas ao Programa Conexões Universidade-Escola. O Programa Conexões foi instituído pela Resolução nº 190, de 05 de dezembro de 2017, do Conselho Universitário (CONSUNI) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). As articulações entre o Programa Conexões Universidade-Escola e o PPC de Ciências Exatas – Licenciatura previam a implantação de Núcleos Interdisciplinares de Formação de Educadores (NIFE) em 06 (seis) municípios no entorno de Caçapava do Sul, RS, mais um no próprio município. Os 06 (seis) municípios são: São Sepé, Formigueiro, Vila Nova do Sul, Santa Margarida do Sul, Santana da Boa Vista e Lavras do Sul.

O Programa Conexões Universidade-Escola constituía uma das ações de integração social e regional do Campus Caçapava do Sul, voltadas à formação de professores na área de Ciências da Natureza e Matemática. Previa-se que os NIFE seriam “espaços físicos, instalados em escolas públicas da rede municipal ou estadual de ensino, interligados tecnologicamente, tendo como propósito qualificar a integração em rede, da formação inicial e continuada de professores” (UNIPAMPA, 2019, p.12).

O NDE e a Comissão de Curso se propunham a enfrentar, com essa estratégia inovadora, os altos índices de evasão e de retenção associados à baixa procura por vagas no curso. Para ingresso pelo Programa Conexões Universidade-Escola, o Curso disponibilizava vagas remanescentes, preenchidas por intermédio de edital específico.

O ano de 2019, com o Curso sob a coordenação da Profa. Maria Lucia Pozzatti Flôres, tendo como substituta a Profa. Ângela Maria Hartmann, marcou o início da implantação do primeiro NIFE, com ingresso de quatro alunos do município de Santana da Boa Vista, RS. As aulas eram ministradas de forma *online* para esses e os demais alunos e uma vez por semana os discentes vinham até o campus para atividades presenciais.

Uma segunda turma de oito (08) ingressantes pelo Programa Conexões tinha previsão de ser iniciada em março de 2020. Porém, com a suspensão das aulas devido à pandemia da covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, o início das aulas aconteceu somente em setembro de 2020 e de forma remota, o que descaracterizou as intencionalidades do Programa. Como as atividades da IES continuaram de forma remota durante todo o ano de 2021 e o Curso assumira a implantação do Programa, como um piloto, por dois anos, o prazo esgotou-se e não houve mais ingressos específicos no Programa Conexões. Registra-se que, dos quatro ingressantes no Programa, em 2019, três continuam no Curso com previsão de conclusão da licenciatura em 2023.

No entanto, em dezembro de 2019 é publicada a Resolução CNE/CP nº 2, do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação (BRASIL, 2019), que exige um novo repensar do curso e da reestruturação da matriz curricular. Dentre as maiores mudanças apresentadas pela resolução, está a orientação da distribuição da carga horária do curso em três grupos, os quais sejam:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019, art. 11).

A organização dos componentes curriculares da matriz do PPC 2019 nestes grupos se tornaria um problema. Como seria possível manter a flexibilização curricular, sem aumentar a carga horária total do curso, e atender, para cada percurso formativo, a carga horária por

curso? Ou seja, onde ficariam os componentes optativos se o que é conteúdo específico para um percurso (área) não é para outro?

Estas foram as questões centrais em discussão, durante o ano de 2020, nas reuniões do NDE do curso de Ciências Exatas – Licenciatura. Posto a falta de alternativa em adequar o PPC vigente (versão 2019), o NDE retoma a ideia de um curso com base em Área Básica de Ingresso, já iniciado em 2017. Em consulta à Comissão Superior de Ensino (processo nº 23100.006954/2021-36) sobre os trâmites a serem seguidos para a retomada do PPC da Área Básica de Ingresso (ABI) Ciências Exatas e da Natureza (Cursos de Física - Licenciatura; Química - Licenciatura; Matemática – Licenciatura; Ciências Naturais - Licenciatura), o qual foi aprovado pelo CONSUNI em 2017 (processo nº 23100.002843/2017-74). Como resposta obteve-se parecer favorável à tramitação do PPC da Área Básica de Ingresso (ABI) Ciências Exatas e da Natureza na Etapa I do fluxo IV (preenchimento de formulário justificando a demanda externa e a necessidade de infraestrutura e recursos humanos, a ser apreciado e aprovado pela Comissão de Ensino e pelo Conselho de Campus, e emissão de parecer pela PROPLAN e pela PROGEPE), seguida do fluxo III (em que o NDE elabora proposta de alteração de PPC, que neste caso envolvia alteração de nome do curso, de nome e/ou ementa de componente curricular obrigatório; inserção e exclusão de componente curricular obrigatório, alteração de carga horária total de componente curricular obrigatório; alteração da carga horária mínima de atividades complementares de graduação (ACGs), sendo após apreciada pela Comissão de Curso, analisada pela Comissão Local de Ensino do Campus (CLE) e pelo Conselho do Campus, em seguida pelo Núcleo de Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos e aprovação pela Comissão Superior de Ensino (CSE), e por último, aprovação pelo Conselho Universitário (CONSUNI).

Estes trâmites resultaram no curso de Licenciaturas Associadas à Área Básica de Ingresso em Ciências da Natureza e Matemática, o qual foi encaminhado para a comissão de curso em fevereiro de 2022, e aguarda, no momento (julho de 2023) aprovação pelo MEC para entrar em funcionamento.

Este curso visa o ingresso do estudante no Curso de Licenciaturas Associadas à Área Básica de Ingresso em Ciências da Natureza e Matemática, no qual deverá cursar três semestres. Ao final deste período, mediante processo seletivo específico, optará por um dos Cursos de licenciatura (Ciências Naturais – Licenciatura, Física – Licenciatura, Matemática – Licenciatura, Química – Licenciatura). Cada Curso terá a carga horária para integralização de 3.360 horas, considerando componentes curriculares e atividades complementares de graduação. Feita a opção, o aluno passará a ter matrícula no curso escolhido, e após cumprimento da carga horária, obterá uma das seguintes diplomações:

1. Licenciado em Ciências Naturais;
2. Licenciado em Física;
3. Licenciado em Matemática;
4. Licenciado em Química.

Esta forma de organização do curso permite o cadastro de quatro cursos no sistema e-MEC, com códigos diferentes, resolvendo o problema das diplomações nas áreas específicas, ao invés da diplomação em Ciências Exatas, com ênfase em um dos percursos.

Nesta configuração de curso, o licenciando deverá cumprir carga horária total mínima de 3.360 (três mil, trezentos e sessenta) horas. Conforme consta no projeto de curso, a distribuição consiste em:

- a) Componentes Curriculares Obrigatórios (CCO) específicos para cada percurso formativo;
- b) Seis (06) CCO de Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório (405 horas);
- c) Dois CCO para produção de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (120 horas);
- d) Atividades complementares de graduação (ACG) (50 horas).
- e) Duas componentes curriculares de Extensão (Universidade – Comunidade: Extensão 1 e 2) com 120 horas (60 horas cada). A carga horária de extensão adicional está inserida em componentes curriculares obrigatórias ofertadas no decorrer dos cursos (340 horas).
- f) Oitenta e cinco (85) horas no Programa UNIPAMPA Cidadã (UNIPAMPA, 2022, p. 48-49).

É importante destacar, conforme consta nas várias versões de PPC já mencionadas neste texto, defende-se uma formação interdisciplinar, uma indissociação da interdisciplinaridade entre as áreas. Ou seja,

Entendemos que não se pode formar docentes nas chamadas “grandes áreas”, em substituição a formação docente em áreas específicas. Por isso, propomos uma formação na coexistência - licenciaturas integradas e licenciaturas interdisciplinares - e não substitutiva (PPC, 2023, p. 106).

Vale ressaltar que a “coexistência produz a tensão necessária para fazer emergir as condições para uma interdisciplinaridade. O entendimento é de que a interdisciplinaridade é um tensionamento no componente curricular e não uma ruptura” (PPC, 2023, p. 106).

Apesar do curso ter este PPC elaborado visando atender a diretrizes Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, um novo PPC precisou ser elaborado para atender o prazo estipulado para a curricularização da extensão. Ou seja, era preciso que o curso atendesse a curricularização da

extensão até janeiro de 2023, e embora o PPC do Curso de Licenciaturas Associadas à Área Básica de Ingresso em Ciências da Natureza e Matemática atendesse esta demanda, ele não entraria em funcionamento no prazo necessário.

A curricularização da extensão está definida pela Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 317/2021 e a Instrução Normativa UNIPAMPA nº 18, de 05 de agosto de 2021.

Assim, é elaborado e aprovado o PPC 2023, que mantém a carga horária do curso na versão em funcionamento desde 2019. De acordo com o PPC 2023, o licenciando deve integralizar uma carga horária mínima de 3.215 horas, distribuídas da seguinte forma:

- a) Componentes Curriculares Obrigatórios (CCO) específicos para cada percurso formativo;
- b) CCO de Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório (405 horas);
- c) CCO para produção de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (120 horas);
- d) Atividades acadêmico-científico-culturais, integralizadas na forma de Atividades Complementares de Graduação (ACG) (200 horas);
- e) Componentes com Atividades Curriculares de Extensão Vinculadas (225 horas) e Atividade Curricular de Extensão Específica - Programa UNIPAMPA Cidadã (105 horas).

A manutenção desta carga horária foi possível porque o curso já vinha oferecendo componentes curriculares que abordavam a extensão, denominadas de Universidade-Comunidade: Extensão I, II, III, IV, V e VI. Desta forma, apenas foi necessário o ajuste na carga horária de componentes de extensão a serem cursados por cada percurso formativo e adequação das ementas destes componentes para atender a carga horária de Atividades Curriculares de Extensão Vinculadas. O ajuste na carga horária acarretou a diminuição de componentes curriculares complementares, de modo a viabilizar a inserção do Programa Unipampa Cidadã.

Já o Programa UNIPAMPA Cidadã visa estimular o envolvimento dos graduandos com a comunidade. De acordo com o PPC 2023, vinculados ao Programa Unipampa Cidadã os licenciandos:

[...] realizarão trabalhos comunitários em instituições públicas, filantrópicas ou em organizações/ associações da sociedade civil organizada que atendam, principalmente, pessoas em situação de vulnerabilidade. O trabalho comunitário será realizado para atender as demandas e necessidades da comunidade e para proporcionar aos discentes a experiência de novas realidades, novas relações, novos sentimentos, novos aprendizados, novos problemas e, conseqüentemente, novos saberes (UNIPAMPA, 2023, p. 108).

Por fim, ressalta-se que, por enquanto, a diplomação segue sendo em Ciências Exatas, ênfase no percurso escolhido por cada discente.

Referências

HARTMANN, A. M.; MARTINS, M. A. R.; MÔNEGO, L. C. A criação de mundos como experiência de ensino. In: CHAIGAR, V. A. M.; SOARES, L. P. S. (orgs.). **Cidade plural: escolas, convivências e resistências**. Edição do VII Seminário Interfaces Pedagógicas: licenciaturas em diálogo. Porto Alegre: Mundo Acadêmico, 2021. Disponível em: https://940c95fe-7719-48b7-8c24-dc18c5ba1877.filesusr.com/ugd/c76807_e4e888f90b53459fad783ae2cde99fde.pdf Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008**. Institui a Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11640&ano=2008&ato=7c2oXS61UNRpWTd1a>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MEC. Universidade Federal do Pampa inaugura campus em Caçapava do Sul (notícia). **Assessoria de Comunicação Social do MEC**. Brasília, 28 de setembro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/14375-universidade-federal-do-pampa-inaugura-campus-em-cacapava-do-sul>. Acesso em: 15 jul. 2023.

USP. **Ciências Exatas**. Disponível em: <https://www5.usp.br/ensino/graduacao/cursos-oferecidos/ciencias-exatas/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

UNIPAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Exatas – Licenciatura**. Universidade Federal do Pampa. Campus Caçapava do Sul. 2011a. Disponível em: https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasexatas/files/2013/05/ppc_cienciasexatas_ate-2011.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

UNIPAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Exatas – Licenciatura**. Universidade Federal do Pampa. Campus Caçapava do Sul. 2011b. Disponível em: https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/104/1/PPC_Ciencias_Exatas_Ca%3a7apava_do_Sul.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

UNIPAMPA. **Ata nº 24 – 24ª Reunião Ordinária do Conselho Universitário (CONSUNI) da Universidade Federal do Pampa**. Universidade Federal do Pampa. Bagé. 2011c. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/consuni/files/2010/10/ata-24a-reuniao-ordinaria-bage.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

UNIPAMPA. **Projeto Pedagógico de Curso: Curso de Ciências Exatas – Licenciatura**. Universidade Federal do Pampa. Campus Caçapava do Sul. 2016. Disponível em: https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/104/4/PPC_Ciencias_Exatas_Ca%3a7apava%20do%20Sul.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

UNIPAMPA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso Licenciatura(S) em Ciências Exatas e da Terra Licenciaturas Interdisciplinares & Integradas**. Universidade Federal do Pampa. Campus Caçapava do Sul. 2013. Disponível em: https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/104/3/PPC_Ciencias_Exatas_Ca%3a7apava_do_Sul.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

UNIPAMPA. **Projeto Pedagógico de Curso: Curso de Ciências Exatas – Licenciatura**. Universidade Federal do Pampa. Campus Caçapava do Sul. 2016. Disponível em: https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/104/4/PPC_Ciencias_Exatas_Ca%3a7apava%20do%20Sul.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

UNIPAMPA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso Licenciatura(S) em Ciências Exatas e da Terra Licenciaturas Interdisciplinares & Integradas**. Universidade Federal do Pampa. Campus Caçapava do Sul. 2013. Disponível em: https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/104/3/PPC_Ciencias_Exatas_Ca%3a7apava_do_Sul.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

MATEMÁTICA LICENCIATURA CAMPUS ITAQUI: breve relato do curso

Patricia Pujol Goulart Carpes
UNIPAMPA - Campus Itaqui
patriciacarpes@unipampa.edu.br

Radael de Souza Parolin
UNIPAMPA - Campus Itaqui
radaelparolin@unipampa.edu.br

Willian Damin
UNIPAMPA - Campus Itaqui
williandamin@unipampa.edu.br

Introdução

Neste capítulo apresentamos um breve resgate e perspectivas futuras do curso de Matemática Licenciatura da Unipampa Campus Itaqui. De forma específica, apresentamos a evolução dos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) que atendem/atendiam as legislações vigentes, assim como o contexto em que o curso foi criado e consolidado e os desafios esperados com o novo PPC.

A escrita por meio de documento digital e compartilhado foi organizada de forma colaborativa entre membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) de Matemática Licenciatura entre encontros síncronos e assíncronos a fim de orientar a redação e principais tópicos.

O texto emerge em meio às discussões do Fórum das Licenciaturas de 2021/2022 da Unipampa que contribuiriam para subsidiar a elaboração e operacionalização do PPC de Matemática de 2023. As trocas de conversas e experiências entre os grupos de trabalho (GT) foram profícuas para interpretar os novos documentos curriculares (BRASIL, 2018; BRASIL, 2019, UNIPAMPA, 2021) e posicionarmos perante sua implementação.

Desta forma, nas seções seguintes, apresentamos informações do corpo docente e discente propondo uma visão geral do curso. Como também, as principais características do PPC em vigência e o novo, o qual será implementado a partir do ano de 2023. Por fim, apresentamos os desafios e as perspectivas futuras que virão com o início desse novo trabalho.

Desejamos uma boa leitura a todos/as e maiores informações podem ser obtidas na página *on-line* do curso de Matemática Licenciatura Campus Itaqui em <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/licenciaturaemmatematicaitaqui/>.

2. Matemática Licenciatura: dados e informações

No ano de 2022 o curso de Matemática Licenciatura do Campus Itaqui comemora 10 anos da sua criação. Neste período, construiu-se quatro PPC (2012, 2014, 2015 e 2017)¹⁹ atendendo às características locais e regionais e atualização de documentos curriculares oficiais.

Atualmente a Comissão de Curso é constituída por treze professores de Matemática que se articulam nos componentes curriculares de Matemática e Ensino de Matemática, além de um docente de Libras, um docente da Língua Portuguesa, um docente de Física e um docente Pedagogo. Como também, é composta por uma representante TAE (que acumula a função de intérprete de Libras) e um representante discente.

Do corpo docente, são onze doutores/as e duas mestras em diferentes áreas do conhecimento, ampliando olhares e desmistificando uma centralidade na formação inicial e continuada de professores. As linhas de formação e pesquisa dos docentes são em Matemática Pura ou Aplicada, em Educação/Ensino de Matemática, em Formação de Professores e em Educação.

O ingresso de discentes ao curso é realizado conforme Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 29/2010 da instituição que prevê processos seletivos por meio do SISU, Nota do Enem e Nota do Ensino Médio no primeiro semestre de cada ano, assim como do Processo Seletivo Complementar (PSC) em cada semestre letivo a partir do número de vagas ociosas. O curso disponibiliza cinquenta vagas anualmente e a tabela 1 apresenta a evolução do número de alunos matriculados²⁰ desde a sua abertura até o ano de 2021, sempre considerando o primeiro semestre letivo.

Tabela 1 - Número de alunos do curso de Matemática Campus Itaqui

Ano	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Nº de alunos	49	76	91	98	128	118	124	133	109	85	79

Fonte: GURI - relatório 8484. Acesso dia 14 out 2022.

Os dados supracitados demonstram que quase sempre houve um número significativo de vagas do curso não preenchidas (a exceção é o ano de abertura do curso em 2012). Vale

19 Disponíveis em: <https://dspace.unipampa.edu.br//handle/rii/120>. Acesso em: 27 dez 2021.

20 No relatório, alunos matriculados consideram os alunos com trancamento.

o destaque que nos dois últimos anos (2020 e 2021) viveu-se a pandemia da covid-19 e a instituição adotou o ensino remoto como um meio de desenvolver as atividades de ensino. Nesta situação peculiar, vários discentes abandonaram o curso por falta de infraestrutura ou condições socioemocionais.

A ociosidade de vagas do curso também se origina das sucessivas reprovações e, conseqüentemente, a evasão dos discentes. Não simplificando este fenômeno ou menosprezando o trabalho docente, mas a defasagem de conhecimentos e a falta de hábito de estudos são os principais fatores que acarretam a reprovação. O curso vem trabalhando, juntamente com a PROGRAD, por meio das Chamadas Internas para oportunizar monitores aos componentes curriculares ou cursos de nivelamento nas áreas de maiores dificuldades na primeira metade do curso.

Outra ação que o curso tem desenvolvido na intenção também de mitigar tal situação é a qualificação do seu corpo docente. A direção tomada é caminhar todos juntos para melhor compreender e aplicar em sala de aula as novas propostas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e Base Nacional Comum – Formação (BRASIL, 2019) por meio de encontros de formação e discussão entre o próprio grupo ou com agentes externos.

Merece ser mencionado, neste momento, também, o esforço e dedicação do corpo docente em habilitar os 35 Licenciados/as em Matemática da UNIPAMPA Campus Itaqui. A primeira egressa do curso foi no ano de 2016 e, em média, o curso possui 6 concluintes por ano.

Dos egressos, alguns seguiram o perfil acadêmico sendo que, pelo menos, duas cursam doutorado na área de Educação em Ciências/Ensino de Ciências e Matemática, sete são mestres ou cursam mestrado na área de Ensino Matemática/Educação/Modelagem Matemática e três são especialistas. Aproximadamente, 50% são docentes da Educação Básica local ou regional, principalmente, na Rede Pública de Ensino.

3. O atual PPC de Matemática

O curso manteve-se sempre atualizado conforme a aprovação de novas resoluções e legislações, permeando discussões e abrangendo as exigências nacionais e locais. Essa característica pode ser constatada com a existência de quatro PPC ao longo dos últimos dez anos, e suas múltiplas atualizações em uma evolução contínua.

O atual projeto pedagógico, elaborado e aprovado para vigência a partir de 2017, reformulou a matriz curricular inserindo novos componentes curriculares e alterando a carga horária de alguns já existentes. Uma das principais mudanças é a introdução de atividades com carga horária semipresencial, assim intitulada porque compõe uma parte nos componentes curriculares de *Informática na Educação Matemática* e *Algoritmos e Programação*.

Espera-se que essa mudança propicie ao aluno a oportunidade de vivenciar e experimentar novas estratégias de ensino que poderão ser utilizadas tanto na modalidade semi-presencial quanto na modalidade presencial desenvolvendo, desta forma, maior autonomia na construção do próprio conhecimento, bem como maior familiaridade com o uso das novas tecnologias no ensino de Matemática (UNIPAMPA, 2022).

Destaca-se ainda, a inclusão de práticas de ensino e aprendizagem com o uso integrado de tecnologias para a realização de objetos pedagógicos. O PPC também traz a exemplificação de atividades semipresenciais que podem ser consideradas:

- Projeto, Implementação e Testes de Algoritmos e Programas;
- Redação de relatórios, artigos e resenhas;
- Recolhimento e análise de dados;
- Listas de exercícios.
- [...]
- Discussões síncronas e assíncronas à distância sobre tópicos relacionados aos conteúdos através de correspondência eletrônica, fóruns eletrônicos, salas de bate-papo, blogs e ambientes virtuais de aprendizagem;
- Redação colaborativa de material sobre os assuntos do Componente Curricular por meio de *wikis* (UNIPAMPA, 2022).

Embora seja pequena a carga horária semipresencial, de 60h em um currículo de 3200h, a experiência abriu portas e perspectivas para um avanço em discussões e implementações futuras no âmbito do Ensino à Distância (EaD), como será apresentado no próximo tópico.

Outra mudança foi a proposição de dois componentes sobre Trabalho de Conclusão de Curso, cada um com 90 horas, em contrapartida às 60 horas nas matrizes curriculares anteriores. A ideia foi valorizar os projetos de pesquisa e todo o envolvimento dos alunos acerca de sua produção até a apresentação do trabalho final. Na Tabela 2 é apresentada a estrutura do curso quanto a sua carga horária.

Tabela 2 - Carga horária do curso de Matemática - Licenciatura (PPC 2017)

Requisitos Mínimos	Carga Horária Mínima
Componentes Curriculares Obrigatórias (CCO)	2340
Estágio Curricular Supervisionado	420
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	180
Componentes Curriculares Complementares de Graduação (CCCG)	60
Prática como Componente Curricular (PCC)	510*
Atividades Complementares de Graduação (ACG)	200
Total	3200
*Já contabilizadas nos CCO e TCC.	

Fonte: Curso de Matemática, 2017

Com dados institucionais apresentados pela Comissão de Evasão e Retenção observou-se a concentração de desligamentos dos cursos de graduação nos dois primeiros anos, além de uma retenção já discutida no curso nos primeiros semestres. A partir de análises dos dados do curso e discussões no NDE, em 2019 a Comissão de Curso propõe uma readequação dos primeiros semestres do curso, trocando alguns componentes curriculares e retirando pré-requisitos até o terceiro semestre (com exceção de *Cálculo II* onde manteve-se pré-requisito de *Cálculo I*), permitindo aos alunos avançarem independente de suas reprovações.

Por outro lado, em ataque aos altos índices de reprovação em componentes como *Teoria Elementar das Funções* e *Cálculo I*, mantém-se e se incentiva a oferta de nivelamentos, bem como o de monitorias, especialmente as desenvolvidas pelos alunos veteranos para os calouros.

Outro aspecto considerado, devido ao público existente, em específico o de alunos que já possuem uma graduação, foi o de melhorar os aproveitamentos de componentes curriculares. Assim, estabeleceu-se um regimento de Exame de Avaliação de Aproveitamento Extraordinário (EAAE), permitindo que alunos possam buscar aproveitamentos por exames além daqueles já dispostos nas normas acadêmicas, no que tange aos requisitos de ementa e carga horária.

E por fim, outros regimentos implementados foram de Láurea Acadêmica e Discente Destaque. O primeiro já previsto nas normas acadêmicas, confere menção ao aluno que conclui seu curso de graduação com desempenho excepcional. O segundo, de responsabilidade da Comissão de Curso, visa atenuar as exigências do primeiro, de caráter excepcional, mas contemplar alunos que se destacaram no curso e atendem aos aspectos formativos do perfil de egresso, valorizando e incentivando alunos a buscarem um melhor desempenho com reconhecimento de seus esforços.

4. Perspectivas Futuras

Legislações e novas diretrizes têm exigido e desafiado os cursos de licenciatura tanto para atualização quanto para reestruturação de suas matrizes curriculares, bem como perfil do egresso e atividades complementares.

Dessa forma, destacamos perspectivas estudadas e desenvolvidas pelo Núcleo Docente Estruturante para um novo PPC de Matemática - Licenciatura a ser implementado no ano de 2023, observado o processo de contínua metamorfose até a aprovação final.

Uma das principais modificações, da qual não se adequa como atualização do PPC vigente, é a carga-horária de extensão, que a partir da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) assegurou, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares dos cursos de graduação do ensino superior para os programas e projetos de extensão.

Ainda, o Parecer CNE/CES nº 608/2018 (BRASIL, 2018b) estabelece as Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira e a Resolução CNE nº 7/2018 (BRASIL, 2018c) estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira.

No âmbito Unipampa temos a Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 317/2021 (UNIPAMPA, 2021b) que regulamenta a inserção das atividades de extensão e a Instrução Normativa nº 18/2021 que estabelece o programa institucional “Unipampa Cidadã” (UNIPAMPA, 2021a).

Diante desse cenário, escolhemos por estruturar Atividades Curriculares de Extensão Vinculadas (ACEV), como Componentes Curriculares Obrigatórios com carga horária total de extensão, estando discriminadas na matriz curricular, ementa e no plano de ensino.

Optamos ainda, por ocorrer nos semestres ímpares 1, 3, 5 e 7, de forma a envolver todo o curso simultaneamente, sejam alunos, professores e técnicos. No primeiro semestre temos o componente Extensão Universitária, de 45 horas, no qual apresenta o conhecimento histórico e conceitual da extensão, e introduz os alunos em diferentes atividades extensionistas junto à comunidade.

No terceiro semestre temos o componente curricular Extensão I de 60 horas, que está focado no desenvolvimento de Feiras nas Escolas e na Universidade com abordagem interdisciplinar, bem como divulgação da produção científica desenvolvida pelo curso, buscando o fortalecimento do diálogo entre as instituições.

Para o componente Extensão II, de 60 horas, pretendemos oportunizar ao aluno organizar e desenvolver eventos acadêmico-científicos de extensão relacionados aos cursos de graduação e/ou pós-graduação, sejam eles locais e/ou itinerantes, municipais e/ou regionais.

Em Extensão III, de 60 horas, pretendemos trabalhar com a produção e adaptação de materiais científicos para fins pedagógicos e/ou de acessibilidade, com vistas ao desenvolvimento profissional.

E para fechar uma carga horária de 330 horas de extensão (10% do curso), temos a Unipampa Cidadã a ser validada até o quarto semestre, da qual deve ser composta por ações de cidadania e solidariedade “com trabalhos comunitários em instituições públicas, organizações/ associações da sociedade civil organizada e organizações não governamentais (ONGs) que atendam, preferencialmente, pessoas em situação de vulnerabilidade” (UNIPAMPA, 2021a).

A partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais e instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019) temos como exigência cursos de licenciatura com carga horária mínima de 3200 horas, numa organização em três grupos: Grupo I - 800 horas para a base comum com fundamentos da educação; Grupo II - 1600 horas para conteúdos específicos das áreas; Grupo III - 800 horas para prática pedagógica (400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio supervisionado).

Nessa nova estruturação discutimos principalmente o enquadramento de componentes da matriz curricular atual nos grupos, na busca de compreender novas demandas e limitações. Assim, entendemos que no Grupo I podem pertencer componentes curriculares fundamentais ao ensino de matemática, e não somente uma base comum para qualquer licenciatura.

Em conformidade com outros cursos de licenciatura buscamos concretizar uma integralização em 4 anos (8 semestres). Mantendo-se ainda a demanda dos estudantes para não haver aulas aos sábados, pensamos na implementação de uma carga horária à distância, em torno de 12%, fechando um cronograma noturno com aulas de segunda à sexta-feira.

Com o intuito de aproveitar o curso a um público interessado em segunda licenciatura, estruturado na BNC-Formação (BRASIL, 2019), pretendemos propor duas matrizes curriculares: formação para licenciados em cursos da área de Ciências Exatas e da Terra (CE) e formação para licenciados de área diversa (AD).

A matriz curricular para CE contém 1215 horas com integralização em 3 semestres e a matriz para AD 1560 horas a serem integralizadas em 4 semestres. Ambos os cursos contêm um núcleo básico de componentes curriculares, mas também a possibilidade de realizar até 3 (AD) ou 4 (CE) Componentes Curriculares Complementares de Graduação (CCCG).

Não obstante, a fim de suprimir algumas vagas ociosas, vamos propor a entrada no curso no segundo semestre do ano, via editais complementares, dentre outras possibilidades institucionais. Nesse caso, sugerimos que o aluno acompanhe o curso a partir do segundo semestre, mas recupere ao longo do curso o primeiro semestre.

Por fim, temos um novo curso estruturado com 4 perfis formativos, sejam eles: formação inicial com entrada regular e entrada no segundo semestre, formação em segunda licenciatura para área de Ciências Exatas e para área diversa. Com estudo e ousadia vamos propor a aderência de todos os perfis à formação inicial, exigindo um menor esforço e infraestrutura, no que se refere à reofertas e outras demandas individuais. Observamos que essa união exigirá horários fixos dos componentes curriculares, mas matrizes separadas para uma melhor compreensão e acompanhamento de cada perfil.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores**. Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores**. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro de 2019.

BRASIL. **Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira**. Parecer CNE/CES nº 608 de 3 de outubro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file>. Acesso em: 23 dez. 2021.

BRASIL. **Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira**. Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 23 dez. 2021.

BRASIL, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação** (PNE 2014-2024). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 dez. 2021.

UNIPAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática - Licenciatura**, UNIPAMPA Campus Itaqui. 2022. Disponível em: https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/120/10/PPC_Matem%c3%aaltica.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.

UNIPAMPA. **Programa Institucional UNIPAMPA Cidadã**. Disponível em: https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/documentos/instrucao_normativa_18-2021_revoga_in-17-2021_normatiza_o_programa_institucional_unipampa_cidada.pdf. Acesso em: 23 dez. 2021.

UNIPAMPA. Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 317 de 29 de abril de 2021. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/proext/files/2021/05/res-317_2021-politica-de-extensao.pdf. Acesso em: 23 dez. 2021.