

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (PPI/FP) DA UESB.

FLÁVIA CRISTINA BATISTA CAIRES

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

TIAGO LUZ RIBEIRO SOUZA

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

REGINALDO SANTOS PEREIRA

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar um relato da experiência de como se deu o processo de elaboração do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação da UESB. Esse documento estabelece os princípios, diretrizes, organização curricular, núcleo básico comum e carga horária à todos os cursos, respeitando-se as especificidades de cada área de conhecimento, com a finalidade de orientar a revisão dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura. Em síntese, a partir do modelo de gestão democrática, a Instituição acumula experiências e reflexões ao longo dos últimos anos que reverberam uma política institucional que adensa o processo de formação dos profissionais egressos das licenciaturas. Com base na experiência do PPI é possível indicar um ponto que parece ser consensual: é fundamental constituir uma política curricular que coadune com a política de formação de profissionais da educação para a UESB, que estabeleça princípios articuladores dos cursos de licenciatura e defina diretrizes e estratégias norteadoras para os próximos anos, ancoradas com o movimento nacional de defesa da formação de professores e professoras.

4740

Palavras-chave: Currículo. Formação Docente. PPI.

Abstract

The purpose of this article is to present an account of the experience of how the process of elaborating the Institutional Pedagogical Project (IPP) of Initial and Continued Education of Education Professionals at UESB unfolded. This document establishes the principles, guidelines, curricular organization, common core, and workload for all courses, while respecting the specificities of each area of knowledge, with the aim of guiding the revision of the Pedagogical Projects of the teaching programs. In summary, based on the model of democratic management, the Institution has accumulated experiences and reflections over the past years that reverberate an institutional policy that deepens the training process of graduates from the teaching programs. Based on the experience of the IPP, it is possible to indicate a point that seems to be consensual: it is fundamental to establish a curricular policy that aligns with the professional education policy for UESB, establishing guiding principles for the teaching programs and defining guidelines and strategies for the coming years, aligned with the national movement advocating for teacher training

Keywords: Curriculum. Teacher education. PPI.

Introdução

Nas sociedades modernas, o Estado¹ é a agência dominante de produção, financiamento e regulação das políticas públicas. Após a Reforma do Estado ocorrida no Brasil, na década de 1990, o Estado passa a desempenhar o papel de promotor e regulador do desenvolvimento econômico e social. Como estrutura organizacional propõe a *descentralização* e redução de níveis hierárquicos, cabendo ao governo federal a função de regulador e coordenador e aos seus entes federados (estados e municípios) a função de executor das políticas públicas. Essa reforma moldou o pensamento, a formulação e a implementação das políticas públicas de educação no Brasil.

Nesse contexto, observamos uma reestruturação do capital com a mercantilização de esferas do não mercado no sentido de levá-las à mercantilização e à produção de lucro. Outra característica dessa reforma foi a ocorrência de mudanças no setor público com a instauração de uma nova performance competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para a produção de novos perfis institucionais. Houve, também, uma mudança quanto à posição dos cidadãos em relação ao Estado, que passa da posição de dependência para um papel de consumidor ativo (Ball, 2004).

No Brasil, as estatísticas recentes da Educação Superior demonstram um processo de expansão quantitativa. Conforme sinopse do Censo da Educação Superior (2012-2022), publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2023), as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas têm uma participação de 78% do sistema de Educação Superior. Isso significa 7,3 milhões de alunos e um aumento de 6,6% em 2022. Ao todo, são 2.595 IES atuantes no Brasil. Desse total, 1.449 são particulares com fins lucrativos, 834 sem fins lucrativos, 133 públicas estaduais, 120 federais e 59 municipais (INEP, 2023). Seguramente esses números refletem a relação direta com o processo de globalização da economia, a hegemonia do ideário neoliberal e sua expressão nas políticas públicas da educação no Brasil e, entre elas, a redução dos aportes financeiros do Estado para a Educação Superior, bem como uma crescente campanha para desvalorização do professor universitário e desqualificação da universidade pública.

O objetivo dessa campanha contra as universidades públicas brasileiras corrobora com a reforma do Estado que defende a abertura do ensino superior para o capital e sua transformação em mercado competitivo com a criação de um mercado universitário. Vemos

¹ Salientamos que neste estudo entendemos o Estado como “o complexo das atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém a dominação como procura conquistar o consentimento ativo daqueles sobre os quais ele governa” (GRAMSCI, 1971, p. 244).

que o ampliação dos números de matrículas e o aumento de instituições privadas apresentados pelo INEP (2023), configura-se na corporificação da política mercantilista que vê no ensino superior privado a saída para melhoria da oferta diante da demanda crescente de matrículas no ensino superior e também fazer com as IES públicas se adequem às necessidades do mercado de trabalho, evidenciando assim a velha lógica capitalista do aumento da qualidade pela livre concorrência e na busca de recursos privados para o ensino superior em instituições públicas estatais.

Com efeito, a expansão do ensino superior vem acontecendo principalmente nas instituições privadas e tem-se concentrado na oferta de cursos que necessitam de menores investimentos em equipamentos, pessoal e funcionamento e destinadas ao público mais carente de políticas públicas educacionais que desejam ter a mobilidade social por via dos estudos, entre eles destacamos os jovens pretos da periferia e em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. Nesse contexto, aumentam também os questionamentos e críticas aos currículos dos cursos de graduação, às práticas pedagógicas dos professores universitários e conseqüentemente à sua formação.

Com a promulgação da LDBEN nº 9394/96 a formação do professor universitário fica a cargo dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado. Nesse sentido, a formação para docência universitária tem com proposta a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Historicamente, porém, a pesquisa vem sendo mais valorizada que a docência, e isso cria hiatos na formação dos docentes da educação superior. Isso significa dizer o ensino ficou relegado a segundo plano e criou-se uma ideia de que para ser um “bom” professor basta ser um pesquisador de excelência.

Também cabe destacar que a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante onde vigora o prestígio do conhecimento específico da área de atuação em detrimento da dimensão do conhecimento pedagógico, este visto, em geral, como técnicas, procedimentos, um conhecimento instrumental.

Assim, no que se refere aos cursos de licenciatura, a aprovação da Resolução CNE/CP Nº 02/2015, de 01/07/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica e posteriormente a publicação da Resolução CEE/BA Nº 70/2019, de 10/10/2019, que determina todas as Instituições de Ensino Superior da Bahia a adequarem os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas às DCN's, constituem marcos históricos

importantes para a reorganização desses cursos, com vistas ao atendimento das demandas formativas dos egressos e das políticas educacionais da educação básica.

Antenada com esse movimento nacional e reafirmação da política de formação de professores pelo CEE-BA, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, por meio da Pró - Reitoria de Graduação (PROGRAD), constituiu uma Comissão para Elaboração do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de Formação de Profissionais da Educação da UESB, designada pela Portaria nº 1.504, de 15/09/2018, com representantes da gestão acadêmica, docentes e discentes dos três *Campi*, com vistas a orientar as reformas curriculares dos cursos de licenciatura.

Vale ressaltar que, em um momento anterior à constituição dessa Comissão, a PROGRAD realizou um evento, intitulado: *Instalação do Fórum de Licenciatura e Formação de Professores da UESB*, nos dias 19 e 20 de abril de 2018, no *campus* de Vitória da Conquista. Esse evento contou com a participação de representantes docentes e discentes dos três *campi*, representantes dos Dirigentes Municipais de Educação (Educa Sudoeste), dos Fóruns Municipais e Estadual de Educação, coordenadores, bolsistas e supervisores do PIBID, coordenadores e discentes do PARFOR e, ainda, com a contribuição do Professor Luiz Fernandes Dourado (Universidade Federal de Goiás), ex-membro do Conselho Nacional de Educação e relator do Parecer CNE/CP Nº 02/2015 que consubstanciou na aprovação da Resolução CNE/CP Nº 02/2015, que acompanhou as discussões dos Grupos de Trabalho (GT) e proferiu a palestra intitulada: *Os Fóruns de Licenciaturas e Formação de Professores: seu papel no contexto das políticas públicas atuais - Resolução 02/2015 e impactos nos processos de Reformas Curriculares*.

Esta comissão trabalhou de agosto de 2018 até dezembro de 2019, quando o nosso Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão aprovou o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, por meio da Resolução Consepe nº 57/2019. Essa experiência formativa envolveu muito trabalho e dedicação de todos os participantes, com estudos primeiramente abrangendo os membros da comissão e depois se estendendo para os componentes dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE's), comissões de reforma curricular e docentes de uma maneira geral que se interessaram em discutir temas curriculares como: prática como componente curricular, conteúdos de dimensão pedagógica, currículo, estágio supervisionado, avaliação, relação universidade e escola da educação básica, identidade da docência com foco nos cursos de licenciaturas, entre outros.

Desse modo, esse estudo apresenta um breve relato da experiência de como se deu o processo de elaboração do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação da UESB, documento onde se estabeleceu princípios, diretrizes, organização curricular com núcleo básico comum de disciplinas e carga horária, respeitando-se as especificidades de cada área de conhecimento, com a finalidade de orientar a revisão dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura.

O documento está organizado em três sessões, sendo uma Introdução, que apresenta uma breve contextualização da Reforma do Estado e com ela a aprovação das Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura e traz o objetivo e organização deste artigo. A segunda, apresenta a trajetória de elaboração do Projeto Pedagógico Institucional, discute as etapas realizadas pela Comissão, apresenta os princípios e a organização curricular e, por fim, a terceira tece uma reflexão sobre as concepções de currículo e formação para a docência universitária.

A trajetória de elaboração PPI das licenciaturas da UESB

Após a instalação dos trabalhos da Comissão, em setembro de 2018, para elaboração do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de Formação dos Profissionais da Educação da UESB, foi aprovada uma Proposta Metodológica, definindo-se um cronograma de atividades com ações a serem realizadas no percurso de um ano. A Comissão era composta por docentes das diversas áreas de conhecimento, representantes dos três *Campi* da UESB, sendo: a) 4 docentes de Itapetinga; b) 5 docentes de Jequié; c) 12 docentes de Vitória da Conquista e d) 02 discentes representantes do Diretório Central dos Estudantes (DCE), perfazendo um total de 21 integrantes. Para uma melhor apresentação da metodologia utilizada pela comissão vamos dividir aqui o trabalho realizado em três etapas: i) etapa de estudos e diagnósticos; ii) etapa de escrita do documento e; iii) etapa de socialização da proposta. Salientamos que essas etapas não foram lineares, pois em alguns momentos aconteceram simultaneamente, em momentos diferentes, um movimento circular, processual, à medida que os componentes da Comissão sentiam necessário acontecer.

A etapa de estudos se deu no início dos trabalhos da Comissão e estendeu-se durante todo o processo. Primeiro, notou-se a necessidade de conhecer e analisar a Resolução CNE/CP nº 02/2015 e, para isso, foram realizadas reuniões quinzenais e mensais para sessões de estudos, pesquisas e reflexões sobre as Resoluções vigentes, bem como textos teóricos e

epistemológicos no campo da formação docente. Entendemos que essa etapa foi bastante formativa, uma vez que houve momentos de discussão de temas relevantes, tais como: análise, compreensão teórica e metodológica da prática como componente curricular, componentes de dimensão pedagógica, identidade docente, estágios supervisionados, valorização e desenvolvimento profissional docente, entre outros temas estudados primeiramente pelos membros da Comissão e posteriormente socializados com a comunidade acadêmica.

Somam-se aos desafios enfrentados pelo ensino superior, no contexto das práticas pedagógicas, o aumento da demanda de formação nesse nível, especialmente na faixa etária de 18 a 24 anos, o que estimula a competição entre as instituições públicas e privadas; forte pressão do mercado de trabalho e sua volatilidade que requer inovação curricular; revisão dos métodos tradicionais de ensino; revolução das tecnologias digitais de informação e de comunicação, que possibilitam o acesso rápido ao conhecimento e, de outro lado, coloca em cheque o papel docente como o único detentor do conhecimento; a falta de habilidades e domínios básicos de conhecimentos dos jovens que chegam a universidade oriundos, na sua grande maioria, das escolas públicas e também da resistência do segmento juvenil à reflexão, mediante ao imediatismo e liquidez no qual tudo é rapidamente descartável, onde só o que é novo tem valor.

4745

A Pedagogia é um campo complexo de prática educativa e como tal implica compreender a necessidade de saberes próprios da profissão e esses saberes podem ser categorizados, conforme Tardif (2014) como: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Nos interessa aqui entender sobre os saberes experienciais e curriculares. Para Tardif (2014) existe um saber que só se aprende com a prática, com o vivido na sua profissão e por isso não se aprende na academia pois difere do conhecimento científico. Já os saberes curriculares ligados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos apresentados sobre a forma de projetos pedagógicos. Dessa forma reconhecer que a docência requer uma formação que considere um conjunto de práticas e atitudes é fundamental para uma intervenção formativa profissional que privilegie a busca da autonomia, cidadania e ética.

Paralelo a realização das atividades da Comissão, a Prograd realizou dois diagnósticos que tinham o objetivo de subsidiar a comissão na elaboração do PPI, a saber: a) elaboração e aplicação de Instrumento Diagnóstico Geral dos cursos de licenciatura; b) elaboração de diagnóstico dos componentes curriculares com dimensões pedagógicas para organização da

proposta de constituição de um Núcleo Básico Comum obrigatório para definição de disciplinas, ementas e carga horária.

Nesses diagnósticos foram detectados problemas em alguns cursos de licenciatura que se expressavam claramente pela sua estrutura bacharelesca, pelo modelo “3+1”, pelo distanciamento entre disciplinas de conhecimentos específicos e aquelas de dimensão pedagógica, caracterizando quadro de falta de priorização da própria formação docente no contexto desses cursos, e reproduzindo um formato amplamente criticado pela literatura acadêmica do campo no final dos anos 1990.

Também nas sessões de estudos e debates com a comunidade acadêmica pudemos observar que o conhecimento específico das áreas de conhecimento são a base de todos os currículos das licenciaturas e quão foi difícil inserir na organização curricular do PPI os conhecimentos de dimensão pedagógica, inclusive ouvimos professores discursarem sobre uma possível “pedagogização” dos currículos em detrimento dos conteúdos específicos das suas respectivas áreas de conhecimento.

Cunha e Lucarelli (2013) apontam como desafio para a Universidade a mudança de paradigma na concepção de docência, da aprendizagem e da avaliação. Segundo as autoras essa mudança de paradigma exige reflexão e construção de um saber pedagógico que estabeleça a ponte entre investigação e docência, que seja capaz de romper com a visão tradicional dos currículos e das práticas pedagógicas.

Para isso, faz-se necessário uma formação inicial e continuada do professor direcionada para o aprofundamento e consolidação dos saberes pedagógicos, afim de termos um processo de ensino e aprendizagem pautados na escuta ativa e compreensiva, na confrontação de ideias, capaz de fazer o estudante refletir, fazer descobertas, interpretar, raciocinar e rever ou reafirmar suas ideias de forma fundamentada. O professor também precisa repensar suas práticas, seus dogmas, verdades absolutas e está atento às mudanças sociais, econômicas e culturais. A formação docente dessa forma pode contribuir para a formação da autonomia e do compromisso social e político do profissional e do cidadão.

Também cabe destacar que historicamente os cursos de formação de professores receberam forte influência da concepção epistemológica dominante onde vigorava o prestígio do conhecimento específico da área de atuação em detrimento da dimensão do conhecimento pedagógico, este visto, em geral, como técnicas, procedimentos, um conhecimento instrumental (Pimenta, 1999). Historicamente, existe um entendimento do conceito de currículo ligado a organização e sistematização das experiências escolares, primado sempre

pela concepção efficientista e cientificista. Mais recentemente temos ligado a esta concepção a teoria comportamentalista que traz a ideia de aprendizagem centrada na criança, e as ideias tylerianas do currículo ligado a avaliação.

Conceituando currículo como prática discursiva, Lopes e Macedo (2011, p. 252) evidenciam que qualquer “discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar os fluxos das diferenças e construir um centro provisório e contingente na significação.

Para essas autoras, na concepção pós-estruturalista de currículo, este vai muito além do prescrito, do oculto ou do vivido no cotidiano. Para essa teoria, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais, que ao mesmo tempo reitera sentidos postos por tais discursos e os recria.

Na etapa de socialização, o entendimento de currículo como prática discursiva, relações de saber e poder, pode ser percebida quando a Comissão realizou em parceria com PROGRAD rodas de conversa, sessões de estudos, pesquisas e debates sobre a Resolução CNE/CP 02/2015, tendo como público alvo docentes, discentes, Comissões de Reformulação Curricular e Núcleo Docente Estruturante dos cursos de licenciatura dos três *campi* a defesa de visões diversas de currículo foram travadas num movimento de disputa de narrativas, de tensões e negociações.

Na etapa da escrita do documento a comissão foi dividida em Grupos de Trabalho (GT's), a saber: GT 1 – composto pelos membros de Jequié, ficou responsável pela escrita dos capítulos: Formação de professores no Brasil e Histórico da formação de professores na UESB; GT 2 – composto pelos membros de Itapetinga, ficou responsável pela escrita do capítulo: a Política de Formação dos Profissionais da Educação na UESB; GT 3 – composta pelos membros de Vitória da Conquista, ficou responsável pela escrita do capítulo: Diretrizes para a Organização Curricular dos Cursos de Licenciatura da UESB.

Vale registrar que, em dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP Nº 02/2015 foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 02/2019, porém, a UESB, em consonância com o movimento histórico no campo da defesa da formação de professores tomou a decisão política de ter como base de suas reformas curriculares a Resolução CNE/CP Nº 02/2015, em detrimento da Resolução CNE/CP Nº 02/2019. A DCN de 2015 foi defendida pela maioria dos membros da Comissão e no debate público, pela consideração do modelo de organização curricular em núcleos mais flexíveis, por ser menos diretiva e pelo perfil profissional docente

crítico, que respeite e dialogue com as diferenças, menos técnico e instrumentalizado que o docente pretendido pela DCN de 2019.

O PPI da UESB traz especial destaque para a defesa da base comum nacional para a formação inicial e continuada, ratificando os princípios de: i) sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; ii) unidade teoria-prática; iii) trabalho coletivo e interdisciplinar; iv) compromisso social e valorização do profissional da educação; v) gestão democrática; vi) avaliação e regulação dos cursos de formação.

O referido PPI também reafirma diretrizes importantes, tais como:

- a) a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão, como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;
- b) a docência como ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimento científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;
- c) a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;
- d) o trabalho coletivo como dinâmica político pedagógica que requer planejamento sistemático integrado.
- e) Implantação de um Núcleo Básico Comum de formação pedagógica para todas as licenciaturas, desde que sejam asseguradas as condições para garantir as especificidades de cada curso (unidade/diversidade).

No que diz respeito a organização curricular o PPI apresenta:

[...] no mínimo, **3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico**, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - **400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular**, distribuídas ao longo do processo formativo; II - **400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado**, na área de formação e atuação na educação básica, considerando que cada projeto de curso pode contemplar outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da Instituição; IV - **200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento** em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme

núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da Instituição (Brasil, 2015, p. 11); V – **660 (seiscentos e sessenta horas) dedicadas às dimensões pedagógicas** (para os cursos com carga horária mínima de 3.200 horas), ou de um quinto da carga horária total do curso, nos casos de cursos com carga horária superior ao mínimo exigido, com exceção do curso de Pedagogia. Excetua-se no cômputo dessa carga horária aquelas dedicadas ao estágio supervisionado e à prática como componente (PPI, 2019, p. 35-36).

Nossa participação nesse trabalho nos fez refletir o quanto a formação para o professor carece de compreensão da relevância do conhecimento pedagógico e o quanto ele é necessário na formação deste professor. E que mesmo diante da política nacional de currículo trazer a obrigatoriedade de ter um quinto da carga horária total de dimensão pedagógica, no contexto da escrita do documento, os discursos em defesa dos conhecimentos específicos como mais importantes e necessários para a formação docente apareceram em algumas licenciaturas.

Nesse sentido, entendemos que é preciso ficar claro também nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e nos seus respectivos desenhos curriculares que a formação para a docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações e para isso faz-se necessário que o professor reconheça que os saberes da docência exigem uma preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática, que a relação entre pesquisa e ensino não são dicotômicas, e sim indissociáveis.

4749

Após a conclusão dos capítulos do PPI, cada Grupo de Trabalho socializou com os demais grupos que fizeram a análise, contribuições e sugestões. Feita essa primeira rodada de leitura e análise, se sucederam algumas reuniões de alinhamento e elaboração do texto final. Em meio ao trabalho de elaboração do documento, a Comissão, em parceria com a Prograd, realizou também dois importantes eventos que buscou envolver toda a comunidade acadêmica, a saber: i) Realização do *Seminário Políticas para Formação de Profissionais da Educação Básica em Nível Superior: a Resolução CNE 02/2015*. Este Seminário foi realizado no dia 29/08/2019 no campus de Jequié; em Vitória da Conquista no dia 30/08/19; em Itapetinga no dia 03/09/2019, e contou com a participação dos docentes da UESB, e dos representantes da Câmara de Educação Superior no Conselho Estadual de Educação da Bahia, Profa. Esther Maria de Figueiredo Souza e Prof. Roberto Gondim; ii) Realização da Roda de Conversa *Experiências do Projeto Pedagógico Institucional de Formação de Professores da UEFS*, realizada em 17/10/2019, com a participação da ex Pró-reitora de Graduação e atualmente reitora da Universidade Estadual de Feira de Santana, Profa. Amali Mussi.

Após a realização desses eventos, com o documento concluído e aprovado pela Comissão, foram feitos dois movimentos: i) o documento foi enviado para todos os

Colegiados dos cursos das licenciaturas para análise e contribuições; b) consulta pública da comunidade acadêmica. De posse das contribuições, a Comissão analisou e acolheu as contribuições advindas dos colegiados e da consulta pública, e logo depois o texto foi aprovado pela Comissão, enviado à Câmara de Graduação do Consepe, que após aprovação, encaminhou o documento para o plenário do Conselho Superior.

O Consepe apreciou e deliberou sobre o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação da UESB em reunião ordinária realizada no dia 19 dezembro de 2019, e posteriormente foi publicada a Resolução Consepe nº 57/2019.

Entendemos que o período de trabalho desta Comissão foi bastante formativo, uma vez que houve momentos de discussão de temas relevantes tais como o entendimento de prática como componente curricular, dimensão pedagógica, identidade dos cursos de licenciatura com foco na docência, valorização e desenvolvimento profissional docente, entre outros temas estudados primeiramente pelos membros da Comissão e depois socializados com a comunidade acadêmica.

Percebendo o currículo como produção discursiva que se constrói na esfera da luta política, as discussões que permearam às sessões de estudo, rodas de conversas e os seminários se constituíram como espaços de disputas, de negociações possíveis, em vitórias parciais que foram sendo conquistadas no processo de discussão dessas. Assim, na análise da produção curricular, focalizamos o currículo como manifestação de intenções que se estabelece no embate político.

Destarte, a elaboração do PPI da Uesb não se caracterizou como um processo homogêneo, essencializado e totalizante, mas um palco de disputas curriculares, sendo este compreendido como difuso, não havendo assim um único centro de poder, mas “relações de poder que se constituem com múltiplos centros formadores de uma microfísica” (Lopes; Macedo, 2011, p. 237).

As discussões que interrogaram a elaboração do documento permitiram que se pensasse no currículo com entre-lugar, como espaço de negociação e ambivalência, fronteira na qual se encontraram e dialogaram diferentes discursos. A produção curricular, como embate e negociação política se deu não num espaço de elaboração consensual, mas de projetos em disputas por uma hegemonia, ainda que provisória ou instável numa luta incessante para a fixação de sentidos.

Desse modo, a Comissão entendeu que o PPI aprovado foi produzido naquele momento histórico, cultural e político e, porque sendo o discurso uma tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um fluxo provisório e contingente de significação, tal política aprovada foi fruto de uma articulação hegemônica, embora provisória, passível de novas disputas e novas significações, uma vez que, é “o discurso que define como são os termos do debate político, quais agendas e ações são priorizadas, que instituições, diretrizes, normas e regras são criadas, isso tanto no contexto de influência, de produção e da prática” (Lopes; Macedo, 2011, p. 252).

Sendo assim o PPI aprovado foi o primeiro, mas não será o único nem o último. É nosso entendimento que ele precisa ser revisitado, recontextualizado e que o currículo se torne assim essa luta política por sua própria significação.

Considerações finais

A escolha política na UESB pela manutenção dos princípios e diretrizes da Resolução CNE/CP nº 02/2015 em detrimento da Resolução CNE/CP nº 02/2019 em seu PPI, se deu por entender que essas diretrizes se fundamentaram em ideias críticas, pautaram a valorização da formação e profissionalização docente e delinearum um caminho rumo às outras possibilidades de fortalecimento dos cursos de licenciatura. Destaca-se, nestas diretrizes, a concepção articulada de valorização profissional, considerando elementos que articulam formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho.

O trabalho de elaboração do PPI da UESB proporcionou um espaço de reflexão para compreensão da realidade vivenciada pela Universidade, espaço complexo, que exige resignificação da sua função social, política e cultural mediante as investidas do capital para cooptá-la e transformá-la em um espaço de reprodução e produção do capital. Essa experiência nos faz refletir que urge repensar os cursos de licenciatura nas Universidades, seus modelos de gestão, currículo e formação de egressos, pois é uma tarefa emergente no campo das políticas para Educação Superior.

A realização deste estudo nos fez perceber o quanto a formação inicial e continuada no âmbito das licenciaturas carece de compreensão da relevância do conhecimento pedagógico e o quanto ele é necessário à formação do professor que atuará na educação básica. E que, mesmo diante da política nacional de currículo trazer a obrigatoriedade de ter um quinto da carga horária total de dimensão pedagógica, no contexto da reforma curricular, os discursos

em defesa dos conhecimentos específicos como mais importantes e necessários para a formação docente ainda ativam debates e disputas curriculares em quase todos os cursos de licenciatura.

Por fim, consideramos que a Uesb possui experiências e reflexões acumuladas ao longo dos últimos anos e, com base nas inúmeras discussões travadas no processo de elaboração e aprovação do PPI, um ponto parece ser consensual: é fundamental pensar numa política curricular de formação inicial e continuada que coadune com as Diretrizes e princípios da Resolução 02/2015, mas sobretudo, dialogue e respeite as demandas formativas de cada curso de licenciatura, e que estabeleça princípios que fortaleçam a formação dos egressos que atuarão na Educação Básica.

Referências

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 3 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 jan. de 2024.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/CES nº 70/2019**, de 16 de julho de 2019. Regulamenta a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, nos Cursos de Graduação de Licenciatura, mantidos pelas instituições de ensino superior integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_e_Parecer_CEE.pdf. Acesso em: 3 de jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02**, 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: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em 03 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02/2019**, 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). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 3 jan. 2024.

CUNHA, M. I.; LUCARELLI, E. A. Trabalho colaborativo entre comunidades acadêmicas no marco do MERCOSUL: a investigação sobre estratégias institucionais para o melhoramento

da qualidade da Educação Superior, o caso das assessorias pedagógicas universitárias. **Integración Y Conocimiento**, 2. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v2.n0.5924>. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5924>. Acesso em: 16 jan. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 1971. Disponível em: <http://minhateca.com.br/alexandrpeixoto/Documentos/Antonio+Gramsci+-+Cadernos+do+c*c3*a1rcere+-+vol+I,6522842.pdf>. Acesso em: 03 de jan. 2024.

INEP. **Censo da Educação Superior 2022**: resumo técnico. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 3 jan. 2024.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UESB. **Resolução Consepe nº 57/2019**, de 19 de dezembro de 2019. Aprova o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb. Disponível em: <http://www2.uesb.br/transparencia/uploads/consepe/57-2019-029188100-1576591798.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2024.

4753

UESB. **Portaria nº 1.504**, de 15 de setembro de 2018. Designa, sem ônus para Universidade, os membros para compor uma Comissão visando a Elaboração do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação da UESB Disponível em: <http://www2.uesb.br/transparencia/uploads/portarias/1504-2018-005144600-1536961711.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2024.



Flávia Cristina Batista Caires

Graduada em Pedagogia pela UESB (2001), Mestra em Educação - PPGED/UESB (2015) e Doutoranda em Educação (PPGED/UESB). É docente do Departamento de Filosofia, Ciências Humanas (DFCH) da UESB, *campus* de Vitória da Conquista.

E-mail: flavia.caires@uesb.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5681406501236926>

Orcid: 0009-0008-2717-6467



Tiago Luz Ribeiro Souza

Mestrando em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação da UESB (PPGED/UESB). Graduado em Licenciatura em Matemática pela UESB. Estuda a Educação com Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) e suas propostas curriculares.

Email: 2024f0060@uesb.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0154806096335947>

Orcid: 0009-0009-9964-6015



Reginaldo Santos Pereira

Doutor em Educação (UFSCar). Professor do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

E-mail: reginaldouesb@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6548838603242766>

Orcid: 0000-0001-6169-9773