

*Dossiê “Projetos institucionais de Formação de professores: concepções, experiências, narrativas e resistências”*

## RESISTÊNCIA PROPOSITIVA: o curso de Pedagogia no enfrentamento ao autoritarismo das reformas educacionais neoliberais

*Propositional resistance: Pedagogy course facing neoliberal educational reforms*

*Resistencia propositiva: el curso de Pedagogía en la resistencia al autoritarismo de las reformas neoliberales en educación*

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena 

Pascoal Eron Santos de Souza 

### RESUMO

O trabalho apresenta os fundamentos, princípios e estratégias do Curso de Pedagogia no enfrentamento ao processo e padronização e esvaziamento da formação docente decorrente da ascensão das políticas neoliberais para a Educação. O artigo resulta de uma análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII, Senhor do Bonfim. A reformulação do PPC ocorreu dois meses antes de o Conselho Nacional de Educação aprovar a proposta de uma Base Nacional Comum para a formação de Professores (Resolução CNE/CP, nº 2/2019) em substituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Resolução CNE/CP 2/2015). A metodologia utilizada foi uma análise do PPC reformulado, tendo como fundamento teórico e analítico, o materialismo histórico e dialético.

**Palavras-chave:** Reformas Educacionais; Formação de Professores; Currículo.

### ABSTRACT

*This work presents the foundations, principles and strategies of Pedagogy course in facing the process of standardization and emptying of teacher training due the rise of neoliberal policies in education. This paper is the result of a documental analysis of the Pedagogical Project of Pedagogy Course (PPC) of the University of Bahia State, Campus VII, Senhor do Bonfim. The PPC reformulation took place two months before the National Education Council had approved the proposal for a Common*

*National Base for teacher training (CNE/CP Resolution, n. 2, December, 20<sup>th</sup>, 2019) in order to replace the National Curricular Guidelines for initial teacher training in higher education (CNE/CP RESOLUTION, n. 2, July, 1<sup>st</sup>, 2015). The methodology was based in analysis of the reformed PPC, and used the dialectics and historical materialism as theoretical and analytical basis.*

**Keywords:** Educational Reforms; Teacher Training; Curriculum.

## RESUMEN

*El trabajo presenta los fundamentos, principios y estrategias del curso Pedagogía en la resistencia al proceso de estandarización y debilitamiento de la formación docente resultante del ascenso de las políticas neoliberales en educación. El artículo es el resultado del análisis documental del Proyecto Pedagógico (PPC) del Curso de Pedagogía de la Universidad del Estado de Bahía – UNEB, campus VII, Senhor do Bonfim. La reestructuración del PPC se ejecutó dos meses antes que el Consejo Nacional de Educación aprobase la propuesta de una Base Nacional Común para la formación de los profesores (resolución CNE/CP, nº 2 de 20 de diciembre de 2019) en sustitución de las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial a nivel superior (resolución CNE/CP nº 2, de 1º de julio 2015). La metodología empleada consistió en el análisis del PPC reestructurado, tomando como fundamento teórico y analítico el materialismo histórico-dialéctico.*

**Palabras clave:** Reformas Educativas; Formación de Profesores; Currículo.

---

## Introdução

O curso de licenciatura em pedagogia do Departamento de Educação, da Universidade do Estado da Bahia, UNEB/Campus VII, tem como princípio a indissociabilidade dos elementos que compõem o tripé ensino-pesquisa-extensão. Desse modo, organiza o trabalho pedagógico do curso a partir do compromisso de garantir um processo de formação de professores pautado na educação como uma prática social, conforme reitera o artigo primeiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). O artigo define que a educação ocorre por meio dos processos formativos, quer sejam eles no âmbito da vida familiar, nas relações de convivência humana, no trabalho, bem como “nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura” (BRASIL, 1996).

A organização curricular do curso de Pedagogia do Campus VII está pautada no movimento de reconhecimento da educação como prática social que

se dá na mediação com outras práticas. Isso quer dizer que a formação universitária não ocorre isolada da sociedade e das suas contradições. Para consolidar um processo de formação de professores, pedagogos desde esta concepção, chegamos ao consenso de que o currículo se constitui no plano formativo que desenha o perfil profissional que o Curso deseja formar. Esse plano é constituído dos conhecimentos essenciais e indispensáveis para a formação profissional e se consolida na tríade ensino, pesquisa e extensão. Ou seja, o currículo não se resume ao conjunto das disciplinas que estão no centro do processo de ensino, mas há outros componentes nesse plano que, também, atuam na consolidação dessa formação: os projetos que promovem pesquisa e ou ações de extensão, os espaços de aprofundamento e investigação que ocorrem nos núcleos e laboratórios; bem como os eventos acadêmicos que são programados no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão e que objetivam ampliar as experiências formativas dos discentes e que ocorrem em outros espaços, com outros sujeitos, ou a partir de outros diálogos.

O entendimento foi o de que o desenho curricular teria a tarefa de assegurar um caminho formativo capaz de mobilizar uma base sólida de conhecimentos sobre os fundamentos da educação e da profissão docente. Essa base tem por finalidade compreender a complexidade das práticas educativas demandadas socialmente, seja pela docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, na gestão escolar, na coordenação pedagógica e em outras ações especializadas na educação básica, ou ainda, nas atividades pedagógicas para além da escola (LIBÂNEO, 2002).

Por estas razões inicialmente expostas, entendeu-se que não havia aderência dessa concepção curricular com as proposições sinalizadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE a partir do texto da proposta do que viria a ser a Base Nacional de Formação de Professores – a BNC de formação (Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019), aprovada no mês seguinte à conclusão da revisão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Ciente dos desafios que viriam com esta opção, delineou-se o novo projeto de Curso tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores em nível superior, tal como definida pela Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015, (ainda vigente à época) por estar em maior diálogo com o que o coletivo concebe por formação de professores pedagogos, por currículo e, sobretudo, como função social da educação e da escola básica, onde estes profissionais concentram a maior parte da sua atuação.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre as proposições de resistência presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) do Campus VII, da UNEB, frente às reformas educacionais neoliberais para a formação de

professores. Este texto apresenta os fundamentos, princípios e estratégias do referido projeto do curso, cujo processo de revisão reflete como os professores se articularam para enfrentar as perspectivas de padronização e esvaziamento da formação docente presentes nas políticas neoliberais para a Educação, as quais tiveram avanço significativo pós impeachment da Presidenta Dilma Rousseff em 2016. Traz ainda, uma análise inicial sobre os desafios do novo PPC, destacando aspectos internos à universidade e ao Colegiado do Curso de Pedagogia, bem como os desafios anunciados pelo contexto político a partir da gestão do Ministério da Educação no novo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva a partir de 2023. O documento analisado foi o PPC reformulado no ano de 2019, aprovado em 2020 pelo Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A base teórico-metodológica que orientou a análise foi o materialismo histórico e dialético.

### **Alinhamento sobre os desafios do curso de pedagogia diante das reformas em curso na Educação – o primeiro passo**

O ponto de partida para a revisão do PPC foi a ampliação do debate com os docentes sobre o processo de elaboração, aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A referência para o diálogo partiu das ações, estudos e pesquisas em andamento no território onde o Campus VII está situado, o Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru<sup>1</sup> - TIPNI, coordenados por duas docentes do colegiado. De posse dos apontamentos das professoras, o colegiado mobilizou o Seminário Reformas Educacionais e o Futuro da Educação no Brasil, em fevereiro de 2019, que envolveu os cursos de licenciaturas do Departamento (pedagogia, matemática, ciências biológicas e teatro), além do sindicato de professores (ADUNEB), Associação dos Professores Universitários da Bahia (APUB), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES/SN), professores da Educação Básica e estudantes das licenciaturas.

Os estudos apresentados no Seminário, resultaram no volume I de uma coletânea<sup>2</sup> que trouxe as primeiras indagações sobre a BNCC e provocaram o

---

<sup>1</sup> O Território do Piemonte Norte do Itapicuru é constituído de nove municípios. A UNEB ocupa uma cadeira no Colegiado Territorial e é uma das principais articuladoras da Câmara Temática de Educação.

<sup>2</sup> O primeiro volume da Coletânea Diálogos Críticos trouxe como tema “A Educação e a luta de classes em pauta” e contou com os artigos e ensaios dos professores e professoras que apresentaram seus primeiros estudos sobre a BNCC no Território. Dentre eles, as professoras Ivânia Paula Freitas de Souza Sena e Maria Elizabeth Souza Gonçalves, docentes do colegiado de Pedagogia da UNEB- Campus VII e o Professor Àtila de Menezes Lima da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF- Campus Senhor do Bonfim, que foram responsáveis pela mobilização territorial em torno do tema. A articulação dos professores

Colegiado nas decisões que dariam rumo as alterações do PPC. As questões iniciais apontaram que a perspectiva de homogeneização curricular trazida pela BNCC, e replicada na BNC de Formação de Professores, além de desconsiderar as diferenças socioculturais do país e de tentar atribuir neutralidade ao processo educativo, fere a autonomia das redes de ensino, dos professores e das Instituições de Ensino Superior – IES, tanto sob o aspecto constitucional (Art. 207), como sob o aspecto legal (Lei nº 9.394/96, Art. 53; 26). O marco legal em curso confere às Universidades, a liberdade de elaborar e executar suas propostas pedagógicas e curriculares em consonância com seus objetivos e em diálogo com seus contextos locais, os quais se diferenciam pela diversidade cultural e pelas amplas desigualdades sociais. Os aspectos destacados na análise da BNC de Formação confrontavam a função social da Universidade do Estado da Bahia e os princípios anunciados pelo Curso de Pedagogia, como aparece no PPC.

A preocupação do Colegiado de Pedagogia com a pauta da diversidade, decorre, especialmente, do reconhecimento da identidade do território onde se insere, bem como dos estudos que têm constatado a insuficiência de políticas educacionais de ensino superior no atendimento às populações mais vulneráveis. Mesmo que a Educação do Campo, Indígena e Quilombola, sejam uma política pública educacional, com resoluções próprias, há quase duas décadas, a forma como se desdobra nos sistemas de ensino, aponta que o marco teórico legal que orienta os processos educativos destas populações continua sendo ignorado. Especialmente em um contexto territorial onde a maior parte dos municípios é de base econômica rural e o Território tem sua identidade marcada por um alto número de comunidades quilombolas, de fundo e fecho de pasto, o reconhecimento dos sujeitos da diversidade (agricultores, acampados, assentados, trabalhadores rurais, quilombolas, indígenas, povos de terreiro, ciganos, meeiros, entre outros) do campo e da cidade, no processo de formação de professores, é a garantia de inclusão de uma grande parcela de saberes que historicamente estiveram à margem da formação de professores e que são base para uma formação integral ampla vinculada ao movimento diversificado e complexo da sociedade onde estes educadores, professores, pedagogos, irão atuar. A realidade da rede pública de ensino composta, majoritariamente pelas escolas do campo, aponta a necessária articulação do curso de pedagogia, também com esta realidade. [...] (UNEB, 2020, p. 12, 13).

O caráter regulador das reformas foi destacado no Seminário e foi central para a revisão do PPC do curso, uma vez que explicitava o processo de disputa de setores econômicos do grande capital em torno do projeto de Educação. Compreendeu-se que há uma ampla articulação desses setores para direcionar

---

mobilizou a criação da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública – REDAP, que reúne pesquisadores de todo o país, dando continuidade à Coletânea que se encontra no volume V.

os rumos da Educação de países que estão sob a dependência do capitalismo global e que são chamados a alinhar suas políticas aos interesses econômicos. Para esses setores, a educação é a forma mais rápida de qualificar os futuros consumidores e trabalhadores para a lógica e demandas do mercado que passa por grandes mudanças em sua base produtiva (SENA, 2019), sobretudo, em decorrência do avanço tecnológico-científico. Sena (2019, p. 22) elucida os objetivos das reformas na educação ao destacar que há um viés de cunho empresarial nas atuais políticas, marcado pelos “princípios das competências e habilidades, eficácia e eficiência, dos indicadores e da avaliação como controle”. Segundo a autora, isso “não é novo, mas assume um contorno bem mais preocupante na atualidade com a presença majoritária dos setores representantes do grande capital privado dando os rumos das políticas” (SENA, 2019, p. 24).

As proposições da BNC de Formação (ainda na versão preliminar) já indicavam o alinhamento da educação à racionalidade empresarial, que vem sendo fortemente denunciada por diversos pesquisadores, dentre eles: Decker e Evangelista (2019); Leher (2019); Silva (2018), e, destacadamente, por Luiz Carlos de Freitas (2012; 2018) que denominou o movimento que vem acontecendo no Brasil como “Reforma Empresarial da Educação”. Segundo Freitas (2018), o golpe de 2016 deu maior espaço para a atuação das organizações de setores empresariais na definição dos rumos da Educação brasileira. Freitas (2018) ressalta que as reformas correspondem a uma concepção de educação que se baseia na defesa do livre mercado, em que a concorrência entre professores, discentes, escolas e universidades se coloca como um fator estimulador que faz avançar a qualidade do “serviço” prestado, tal qual ocorre *nas e entre* as empresas.

É desta concepção que ganha ressalva a ideia de qualidade medida por indicadores que, por sua vez, alimenta a dinâmica da credibilidade das instituições a partir das posições que ocupam nos rankings nacionais e internacionais, os quais conduzem o que deve e o que não deve ser tido como relevante nas políticas de educação e, portanto, nos seus resultados. O foco da “reforma empresarial” é levar os mesmos mecanismos de gestão do setor privado para as políticas públicas de educação no âmbito do currículo padronizado, da avaliação por indicadores, da gestão por metas e formas cada dia mais intensivas de controle, bem como do financiamento reduzido e vinculado ao desempenho nas avaliações.

Tendo estes elementos expostos, entendemos que a BNC de Formação é mais um instrumento que enfraquece a luta pela educação socialmente referenciada e por uma formação profissional de base teórica sólida e voltada para a transformação social. Pautada nas competências como organizadoras do currículo, a BNC desconsidera a formação fundamentada na produção do

conhecimento teórico a partir da realidade concreta, ignora os estudos culturais na área de currículo, conforme aponta a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE. O currículo por competências não dialoga com a proposição de Base Comum Nacional- BCN construída pelos movimentos dos educadores que a defendem não como “currículo mínimo”, mas como “uma concepção básica de formação que orienta a definição de conhecimentos fundamentais para o trabalho pedagógico, da articulação da teoria e prática, e das relações entre educação e sociedade” (ANFOPE, 2000, p. 27).

A BNC subordina os cursos de licenciatura a um programa prescritivo que está focado no papel de “ensinar a ensinar a BNCC”, o que estaria em dissonância com os princípios constituintes do projeto da Universidade e do Curso

[...] que assume a educação como processo emancipatório permanente que se desenvolve na vida familiar, na escola, no trabalho; um conjunto de valores, práticas, saberes necessários à justiça social e à superação de todas as desigualdades sociais [...]. (UNEB, 2020, p.11).

O coletivo apresentou preocupação, ainda, com o que a reforma traz como proposição especificamente para o curso de pedagogia - uma abordagem “meramente instrumental, produzindo apenas fazeres de reprodução ao invés da construção crítica e emancipatória dos saberes docentes abrindo, assim, espaço a uma lógica empresarial”. (MASCARENHAS; FRANCO, 2021, p. 4). O ponto crítico em relação ao curso de pedagogia foi a concepção da prática separada da teoria e a formação deslocada da realidade concreta das comunidades que são o chão das escolas. Assim, definimos como pressuposto que a formação teria como objetivo compreender as práticas educativas na relação com as outras práticas sociais, mantendo o “diálogo com as comunidades, com os diferentes grupos sociais, com vistas a não apenas valorizar, mas dar centralidade aos saberes, tradições, modos de vida distintos no campo e na cidade [...]” (UNEB, 2020, p. 14).

Quanto aos objetivos, o PPC destaca que a formação dialogará, dada a especificidade do território, com os princípios e referenciais legais e teóricos da Educação do Campo, Quilombola e Indígena partindo da afirmação do direito dos povos do campo de terem acesso “à uma educação que reconheça suas identidades, respaldado pela Resolução 103/2015 do CEE/BA, bem como a implicação histórica da Universidade do Estado da Bahia com os movimentos sociais, sobretudo, os movimentos camponeses (UNEB, 2020, p. 12).

O horizonte é a construção de um projeto da educação baseado na liberdade, justiça, solidariedade e igualdade. Entendeu-se que formar para o magistério da Educação Básica abarca, além da dimensão técnica, o

compromisso sociopolítico com a superação das desigualdades sociais, o que significa avançar no modelo de democracia e seguir tendo como horizonte outro modelo social, uma vez que no capitalismo as bases da igualdade e justiça para todos e todas não são possíveis. Essa busca se constitui referência para o currículo da formação docente, atribuindo-lhe o sentido político orientador dos processos pedagógicos do curso. Desse modo, o PPC (UNEB, 2020) se apóia na Resolução CNE/CP nº 2/2015 para afirmar que,

A docência é assumida como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 2).

Nessa concepção de docência, o diálogo permanente com outras práticas sociais permite o currículo estabelecer vínculo com as questões que perpassam a totalidade social e suas contradições. Esse movimento, que tem por base a historicidade na sua dialética, traz a educação como processo voltado à transformação social e não a acomodação dos sujeitos à realidade tal qual ela se apresenta. À medida que o Curso de Pedagogia vai alargando o entendimento da educação como instrumento de construção de um outro projeto histórico, cujos valores sociais são inversos aos do capitalismo, define que as premissas das reformas não servem como base orientadora do curso.

### **A busca para superação da fragmentação e construção da unidade teoria-prática**

O currículo do curso está organizado a partir de dois eixos. O primeiro trata do reconhecimento da relação da educação com a sociedade e, o segundo, reflete a relação da formação de professores(as) com a Educação Básica. Os eixos deram origem a quatro Complexos de Estudos que foram estruturados considerando os estudos, pesquisas e ações extensionistas do Colegiado e os objetivos definidos para o novo PPC. Os complexos estão orientados a partir das premissas:

A educação é prática social; a educação escolar se constitui no diálogo com outras mediações; é papel da universidade pública implicar-se com as demandas da sociedade; o conhecimento histórico acumulado é direito de todos e todas; a interrelação entre conhecimento científico e popular fortalece as lutas sociais e a organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade; a produção do conhecimento científico, articulado

com os saberes tradicionais, amplia o universo cultural da formação de professores; os conhecimentos e práticas acumulados pelos movimentos sociais fortalecem a dimensão político-pedagógica da formação dos professores pedagogos; a articulação com instituições de ensino superior no processo de construção de conhecimentos em redes colaborativas amplia e qualifica a formação de professores (UNEB, 2020, p. 23).

O objetivo dos Complexos de Estudos é assegurar os princípios da Resolução nº 2/2015 sob os aspectos de que: a) é a realidade concreta que dá vida ao currículo; b) os conhecimentos devem valorizar a pesquisa e a extensão como princípios; c) é indispensável a articulação teoria-prática; d) a educação básica é âmbito formativo fundamental; e) o projeto formativo nas instituições deve ser pensado a partir de uma sólida base teórica e interdisciplinar e, é f) preciso que se assegure a equidade no acesso à formação inicial e continuada.

A organização curricular por Complexos de Estudos foi inspirada nas ideias do pedagogo da revolução russa, Pistrak (2011), que afirmava ser objetivo fundamental da escola, “estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela” (PISTRAK, 2011, p. 26). Para isso

é preciso estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo o que existe, mas uma demonstração deste tipo só é possível na medida em que o ensino se concentre em torno de grupos de fenômenos constituídos em objetos de estudo: assim, a questão do ensino unificado, da concentração do ensino por complexos, torna-se uma questão candente; a questão do método, que agora se coloca, não é simplesmente a questão de uma assimilação melhor e mais completa destes ou daqueles estudos; trata-se de uma questão que se relaciona com a essência do problema pedagógico, com o conhecimento dos fenômenos atuais em suas relações e dinâmica recíprocas isto é, com a concepção marxista da pedagogia. [...] (PISTRAK, 2011, p. 27-28).

Os Complexos de Estudos trazem as questões sociais que perpassam a formação do pedagogo e que “devem ser tomadas como objetos de diálogos em toda a estrutura curricular do Curso, sobretudo, na pesquisa e na extensão” (UNEB, 2020, p. 25). São indagações que

desafiam refletir, elucidar e compreender a educação, tanto no âmbito das políticas públicas educacionais dentro dos sistemas de ensino (sua estrutura, organização, processos e finalidades), como nos demais espaços em que ela ocorre, a exemplo dos movimentos sociais, organizações políticas, culturais, de classe, religiosas entre outros. Além disso, os complexos de estudo

também problematizam as relações socio históricas, políticas e culturais que constituem a dinâmica da sociedade, as quais atuam conjuntamente, na formação dos sujeitos, ainda que não aparentem uma relação direta com a educação e com a escola (UNEB, 2020. p. 26).

Estruturados em forma de problemáticas, os Complexos de Estudos buscam o fortalecimento da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, articulando a organização do trabalho pedagógico do Curso a partir das questões evidenciadas pela realidade social, compreendida como ponto de partida e de chegada da formação profissional. São, portanto, quatro complexos: 1. A Educação e suas determinações sociais; 2. A organização do trabalho pedagógico na educação básica; 3. A Educação para fortalecimento dos valores e direitos humanos; 4. Processos formativos como práticas emancipatórias (UNEB, 2020, p. 25-28).

Como indica Pistrak (2011, p. 137) os complexos são “elos numa única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual [...]” a partir do encadeamento dos problemas abordados, com a devida “continuidade entre si”. Pistrak (2011, p. 137) diz ainda que “[...] o complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista social”. Ele é uma estrutura organizativa capaz de possibilitar aos estudantes compreenderem

[...] qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e, finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício (PISTRAK, 2011, p. 31).

Tendo os complexos como mediações, afirma-se que a educação e a formação de professores não podem ocorrer ignorando a totalidade social e as questões complexas e contraditórias que lhe são constituintes. Os Complexos de estudos têm três finalidades dentro do PPC, a primeira é a posição sobre em qual projeto social a proposta de formação de professores assenta seus princípios. Como reforça Pistrak (2011), a escola (ou a universidade, neste caso) pode enfrentar o estudo da realidade atual de duas formas:

ou a estuda como um objetivo exterior, sem determinar a própria posição em relação a ela - e então teremos uma escola de ensino livresco; ou então a escola tomará posição frente à realidade atual - e então o presente será estudado de um ponto de vista bem determinado[...] (PISTRAK, 2011, p. 28).

O PPC reconhece que há uma dimensão política que lhe embasa. Essa dimensão está pautada na defesa de um projeto social que difere da agenda do

projeto neoliberal para a formação inicial de professores que está representado na BNC de Formação.

A segunda finalidade é constituir-se como unidade integradora do ensino, da pesquisa e da extensão, cujo foco está em desencadear ações articuladas a partir das situações concretas da realidade socioeducacional. Isso significa conduzir a formação de professores pedagogos “na relação com o produto de seu trabalho e com as condições histórico-sociais nas quais ocorre” (MARTINS, 2010, p. 15).

Os Complexos concretizam o objetivo de se ter a realidade social como lugar de partida e de chegada do tripé ensino-pesquisa-extensão e se apresentou como uma possibilidade concreta de avançar na superação da dicotomia teoria-prática, presente na BNC de Formação de Professores (Resolução CNE/CP, nº 2/ 2019). No PPC (2020) está explicitado que

[...] a docência possui especificidades que entrecruzam tanto as questões que dizem respeito ao conhecimento pedagógico de organização dos processos de aprendizagem, próprios do trabalho escolar, como as questões que se situam no campo das atividades que ampliam as experiências culturais e formativas dos estudantes. (UNEB, 2020, p. 30)

Essa posição dialoga com o que trazem Pimenta e Lima (2006, p.7) ao afirmarem que “a profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social”. O professor é sujeito histórico-social que, para realizar o seu trabalho de forma crítica e transformadora, necessita ter acesso aos fundamentos teórico-metodológicos da profissão, “levando em consideração as relações de poder desde o espaço da escola até o contexto mais amplo, a fim de interferir na realidade” (SILVA, 2018, p. 4). Assim, “a atividade central da escola, base da docência, é possibilitar o acesso aos conhecimentos clássicos, que se constituem base das áreas do conhecimento conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LEI 9394/96) (UNEB, 2020, p. 31).

Ao avançar na compreensão de que a teoria e a prática constituem partes de uma mesma unidade (dialética e contraditória), o PPC reitera a docência como exercício teórico-prático, portanto, uma prática social, vinculada a um projeto político e ético, como consta na Resolução CNE/CP nº 02/2015. Isto significa que o plano formativo foi pensado considerando o desafio de avançar na consolidação da unidade teoria-prática, sendo esta, a terceira finalidade dos complexos.

Os componentes curriculares estão organizados em duas estruturas articuladas: componentes de ensino e componentes diversificados. Os componentes de ensino definem as bases que dão os fundamentos da profissão

e se articulam diretamente com componentes diversificados. Os componentes diversificados buscam superar a configuração de disciplinas e podem se organizar em formatos diversos. No PPC eles aparecem como componentes Integrados – CI, nos quais estão situados o Núcleo de Inovação e Experimentação Pedagógica – NEIP, o Núcleo de Formação pela Extensão e o Núcleo de Formação Integrada.

Mesmo sendo estruturas distintas (quanto aos objetivos e metodologia), o NEIP e o NUFE voltam-se para propiciar aos estudantes uma aproximação qualificada com o universo escolar e não escolar, buscando assegurar a visão de totalidade sobre a práxis docente. Reiterando as palavras de Martins (2010, p.17), “nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte”.

Os Núcleos concentram dois fins: a) produzir conhecimentos em articulação com as organizações sociais, movimentos, grupos culturais e coletivos diversos do Território e além dele; b) ampliar a aproximação do curso de pedagogia com as outras licenciaturas e cursos que podem gerar conhecimentos que fortaleçam a formação de pedagogos na relação com a Educação Básica.

O termo *inovação* foi trazido para o Núcleo visando confrontar a forma como este conceito é disseminado na BNCC, cujo foco está estrito às competências tecnológicas e no uso das metodologias ativas. Na BNCC parte-se do princípio de que aluno é o centro do processo, o que vai exigir uma educação personalizada, customizada, digamos assim, por meio da qual

Os conhecimentos sincréticos, empíricos, fortuitos, heterogêneos e de senso comum substituem a sistematização de relações explicativas causais já conquistadas pela humanidade e, assim, (re)significa-se a realidade, identificada, então, com o compartilhamento de interpretações. Delega-se, sobretudo, à “sabedoria de vida” o papel de orientar o sujeito no mundo, identificado minimamente com a vida cotidiana e com intensas e rápidas transformações (MARTINS, 2010, p. 22).

Nessa concepção, o conhecimento necessário é o que serve para enfrentar os problemas das demandas do agora, voltado às inevitáveis mudanças que as transformações velozes em curso impõem. Para este modelo de educação, o conhecimento histórico acumulado deixa de ser a base integradora do processo educativo e os métodos passam a ter mais relevância do que o entendimento sobre o *que ensinar, para que e porque ensinar*. Estes requisitos, tão fundamentais para estabelecer os princípios e fins da educação, são substituídos pelo *como*, pela aprendizagem baseada na observação ou pela apreensão de comandos, técnicas e habilidades que se voltam a um processo de adequação do sujeito à realidade tal qual ela se apresenta. Isso significa que

formar um sujeito social para enfrentar as “constantes transformações” do mundo (MARTINS, 2010) é mais importante do que adquirir conhecimentos para compreender e fazer as transformações sociais necessárias.

“Apela-se, pois, à formação de personalidades flexíveis, criativas, autônomas, que saibam trabalhar em grupos e comunicar-se habilmente e, sobretudo, estejam aptas para os domínios da ‘complexidade do mundo real’” (MARTINS, 2010, p. 22-23).

No NEIP, os projetos dão atenção às questões sociais que perpassam os processos educativos e que estão explicitadas nos quatro Complexos de Estudo. As inovações pedagógicas são as práticas educativas voltadas ao processo de socialização e produção do conhecimento implicado na construção de uma forma de organização escolar contra hegemônica. Para que isto seja possível, o NEIP se articula com os Ateliês de Pesquisa, componentes curriculares que se caracterizam por serem espaços formativos voltados à iniciação e aprofundamento do conhecimento crítico-investigativo na primeira metade do curso. A finalidade é promover o acesso aos “fundamentos teórico-práticos da produção científica dos estudantes, fortalecendo as capacidades de produção e sistematização de conhecimentos” (UNEB, 2020, p. 38) que ultrapassem o já conhecido e tragam para a educação, diferentes possibilidades de socialização do conhecimento histórico acumulado. Para consolidar esse encadeamento, o Ateliê de Pesquisa faz elo com o componente Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, entendido como “uma etapa de consolidação e amadurecimento do estudante quanto à pesquisa e produção do trabalho acadêmico (UNEB, 2020, p. 42) que deve refletir o avanço dos estudantes na construção e sistematização do conhecimento mais elaborado.

As atividades formativas, as quais são aprofundadas nas ações de iniciação à docência, e nas vivências de estágio, procuram fortalecer a relação dialógica com prática pedagógica escolar via processo de imersão teórica aprofundada, permitindo que os estudantes relacionem o que apreendem no contato direto com o lócus profissional, com as determinações gerais da sociedade. O Estágio Supervisionado aparece como lócus de experiência investigativa, cujo ponto central é apreender os desafios do campo profissional vivendo a escola, a docência nas suas contradições, buscando entender as questões que ultrapassam os limites escolares e que devem ser devidamente aprofundadas, uma vez que têm ressonância na organização do trabalho pedagógico.

A pesquisa e a extensão são reafirmadas como dimensões formativas que perpassam toda a estrutura do curso, complementando e ampliando o programa previsto nas atividades de ensino, inclusive no estágio, no qual se constitui princípio. O pressuposto é que a práxis docente constitui-se de um conjunto dialético de relações complexas que requerem uma formação profissional

consistente, conforme indica a Resolução nº 2/2015. A perspectiva do PPC é que o trabalho coletivo mobilizado pelos Complexos produza uma dinâmica político-pedagógica que dê vida a um planejamento sistemático e integrado do processo formativo, de modo que se garanta uma sólida formação interdisciplinar.

### **O desafio de avançar em uma unidade teórica de perspectiva crítico-superadora**

Em 2021, o colegiado deu início à implementação do PPC com o ingresso das novas turmas de estudantes. O contexto de saída de dois anos de isolamento social não colaborou para uma unidade mais firme no desdobramento do Projeto no primeiro ano de sua implementação. O Núcleo Docente Estruturante (NDE), responsável por fazer a articulação para avançar na implementação do PPC, não conseguiu desenvolver o trabalho de retomar os objetivos, ajustar os regimentos dos núcleos e encaminhar ações de alinhamento teórico-metodológico que o Projeto necessita.

Estas questões iniciais evidenciam que ter um coletivo em diálogo permanente e coerente com os objetivos elaborados vai exigir um caminhar mais orgânico com ações internas de caráter contínuo, voltadas para as finalidades do novo projeto. Dentre os fatores que impediram essa articulação, está o excesso de atividades demandadas ao coletivo docente e que é agravado pelo número insuficiente de professores no Colegiado. À medida que vamos traçando estratégias para que estas condições de caráter estruturais internos da universidade sejam ajustadas, outros desafios alertam para diálogos mais amplos. Ainda de âmbito interno, precisamos avançar na unidade quanto ao referencial teórico que sustenta as concepções de educação, formação de professores pedagogos e currículo, expressas no PPC.

O Colegiado tem 12 professores (sendo 2 deles com contrato de trabalho temporário), cujas matrizes teóricas da base de formação se diferenciam. Embora haja uma aproximação dessas matrizes (indicada no PPC 2008-2019) durante o processo de reelaboração foi possível constatar que há pontos de afastamento entre essas teorias.

Nos limites desse trabalho e da análise a que nos propusemos, sinalizamos alguns aspectos que necessitam maior aprofundamento dentro do Colegiado. O primeiro, é que nem toda perspectiva teórico-crítica está ancorada na defesa do mesmo projeto histórico e isso define a finalidade da formação que está sendo ofertada. Há teorias críticas cujo horizonte não é a superação da atual forma de organização social - o capitalismo; e, os fins da educação e da formação de professores estão estritamente vinculados a esta posição.

Ao revisar os fundamentos e referenciais teóricos do PPC 2008-2019, constatamos que há bases epistemológicas ligadas às pedagogias ativas do movimento Escola Nova, do construtivismo e das pedagogias das competências, denominadas por Duarte (2000) de pedagogias do “aprender a aprender” que, “embora nem sempre assumidas, expressam o pensamento pós-moderno” (DERISSO, 2010, p. 52).

No PPC 2008-2019 vimos aderência com a teoria do professor reflexivo, que “teve e tem significativa influência nas políticas de formação de professores, no currículo dos cursos de licenciaturas e, especialmente, nas ações de formação continuada que ocorrem no âmbito dos sistemas de ensino e escolas nas últimas décadas” (LIMA, SENA, 2019, p. 21). Tal teoria, anunciava uma afirmativa em evidência na BNC de Formação, a de que o professor aprende pela e na prática, na reflexão sobre o seu próprio fazer, o que levou ao esvaziamento teórico que vemos nas novas diretrizes (a BNC de Formação). O que esta teoria traz de fundo, é o desprezo do “ato de da transmissão do conhecimento escolar”, ao negar que “essa seja a tarefa do professor e dos formadores de professores”. (DUARTE, 2003, p. 620).

A construção aligeirada do novo PPC, no final do ano de 2019, não permitiu que os professores se debruçassem nas minúcias do referencial teórico que as suas novas diretrizes anunciavam. Contudo, o movimento inicial de suspeição coletiva em relação aos objetivos e formato de implantação das reformas educacionais em curso, levou ao primeiro passo para que estas contradições aparecessem e para que elas possam ser colocadas em debate. Sem dúvidas, este deve ser o próximo passo, avançar no entendimento das contradições e achar a unidade necessária e possível, para tornar o projeto exequível em suas finalidades mais amplas.

O segundo elemento a ser aprofundado daqui para frente, é sobre a dimensão dos desafios de implementar um PPC cuja base teórica está na contramão dos interesses hegemônicos, considerando que, no cenário educacional atual, as teorias alinhadas aos interesses do capital estão fortalecidas, impactando fortemente a organização do trabalho pedagógico na Educação Básica e no papel dos professores e professoras. Mesmo que a BNC de formação tenha alguma possibilidade de ser revogada no novo contexto político que se abre a partir de 2023, as questões de fundo que têm orientado as reformas na educação, especialmente na última década, não serão facilmente rompidas.

Isso está indicado pela composição do Ministério da Educação na próxima gestão do governo federal, cuja referência é a política educacional adotada pelo estado do Ceará, expressão máxima dos objetivos dos reformadores empresariais que, segundo Freitas (2022, s.p.), se configuram pelas “políticas endógenas de privatização via ênfase na avaliação, materiais didáticos,

estreitamento curricular para português e matemática, bônus por mérito, sem contar a preparação ideológica para eles”. A abertura para a ampliação dessa política permite, conforme esclarece Freitas (2018), que outro objetivo central do neoliberalismo seja atingido (e que parece escapar aos olhos dos coletivos representativos da classe trabalhadora, partidos, sindicatos, fóruns, universidades, escolas), o qual diz respeito ao controle do processo educativo para instalar a hegemonia das ideias neoliberais e levar a educação pública a se distanciar da perspectiva emancipadora. Lima e Sena (2020, p. 28) resumem dizendo que “o consenso estabelecido entre os setores empresariais que conduziram as reformas da Educação Básica e da formação de professores, representa a vitória ideológica dos princípios e valores do setor privado sobre os princípios e fins da educação pública”.

A referência do Ceará potencializa a presença ativa dos Aparelhos Privados de Hegemonia, representados pelo Movimento Todos Pela Educação, que adquiriu status social e político para falar em nome da educação pública no país, tendo como referência, as pesquisas e “evidências” que o próprio movimento encomenda ou referenda, para constituir um consenso sobre suas ideias e objetivos. O ponto central é que, nesse processo, as universidades públicas, as pesquisas que temos feito e que vão na contramão das finalidades hegemônicas, são silenciadas, tal qual se expressou no processo de elaboração da BNCC e da BNC de Formação de Professores. Isto tem como um dos efeitos, a progressiva desvalorização da universidade pública, já visível no aumento das instituições de ensino superior privadas e em suas matrículas, destacadamente, nas licenciaturas. As questões aqui sinalizadas indicam que o movimento feito pelo Colegiado de Pedagogia no novo PPC afirma os princípios e compromissos da UNEB com uma educação de caráter transformador, trazendo para o curso, a tarefa de abrir o debate sobre os rumos das reformas educacionais, a partir da não aceitação do lugar de subalternidade dada à formação de professores e professoras na resolução em vigência.

### **Considerações finais**

Fizemos uma análise inicial dos processos, princípios, fundamentos que guiaram a revisão do projeto do Curso de Pedagogia do Campus VII da UNEB. O PPC do curso aponta para uma perspectiva teórica que tem a historicidade, a contradição e a dialética como categorias centrais, e para a defesa de um projeto histórico que supere o capitalismo como base. Ao definir tais premissas, o PPC reafirma que a Resolução CNE/CP, nº 2/2019, que instituiu as novas diretrizes para a formação de professores, não tem aderência com tais objetivos e faz enfrentamento à sua implementação ao manter como referência a Resolução CNE/CP nº 2/2015.

O PPC manteve seus princípios pedagógicos do Curso em diálogo com a Resolução CNE/CP 02/2015 e apontou uma perspectiva de organização curricular com bases nas teorias crítico-superadoras que implicam uma articulação político-pedagógica de suas práticas com o projeto histórico emancipador da classe trabalhadora, indicando a necessidade de se ter clareza de projeto histórico como condição fundamental e indispensável para fazer enfrentamento ao projeto do capital. Para uma proposta dessa natureza, podemos dizer, de cunho revolucionário, é preciso uma teoria do conhecimento e pedagógica também revolucionária.

É nesse ponto que aparecem os principais desafios de concretização do novo PPC, os quais revelam contradições latentes no curso (quanto à unidade teórica). Entretanto, cabe destacar que a ousadia teórica proposta no projeto é um passo dado para a frente, pelo Colegiado. É um anúncio que, mesmo tendo muito o que ajustar, o coletivo se dispôs a ir para o embate contra as reformas, defendendo a autonomia universitária e outra concepção de formação de professores e professoras, de educação e de escola. As contradições, no interior do colegiado e externas a ele, evidenciam que há disputas sendo travadas e que o novo PPC traz o desejo coletivo de afirmar uma posição política nesta disputa, mesmo diante do fato de que há muito para ser elucidado, afinado e reorientado internamente. A articulação e reorientação no âmbito do Colegiado fortalecerão o embate maior que já está dado na conjuntura nacional sob as novas formas de manifestação do poder hegemônico.

---

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final X Encontro Nacional**. Brasília, DF: ANFOPE, 2000. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/documento-final-x-encontronacional-2000.pdf> . Acesso em: 25 nov.2022

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 2, de 1 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 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), 2019. Portal MEC. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior** (2000). Portal MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf> . Acesso em: 28 jul. 2020.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019. Disponível em <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23206> . Acesso em: 27 dez. 2022.

DERISSO, José Luiz. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, Lígia Márcia.; DUARTE, Newton. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, vol.24, n.83 Campinas: Ago. 2003. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000200015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200015). Acesso em: 24 out. 2022.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Sobral e a desinformação na esquerda. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, 23 dez. 2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/12/23/sobral-e-a-desinformacao-na-esquerda/> Acesso em: 16 nov. 2022.

LEHER, Roberto. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.9-29, abr. 2021. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851> . Acesso em: 15 dez. 2022.

LIBÂNEO, J. Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA,

Ivânia Paula Freitas de Souza (orgs.). **Diálogos críticos**, v. 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia Martins. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MASCARENHAS, Aline D. N.; FRANCO, Maria Amélia Santoro. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) bnc de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**. vol.19, n.º3, p. 1014-1035, jul./set. São Paulo: 2021. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sciart\\_text&pid=S1809-38762021000301014&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sciart_text&pid=S1809-38762021000301014&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 out. 2022

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**. vol. 3, n. 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC . In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (orgs.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Curado; Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018.

UNEB, Universidade do Estado da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**, Campus VII, Senhor do Bonfim, 2020.

---

Submissão em: 19 jan.2023

Aceite em: 25 nov. 2023

---

---

**<sup>i</sup> Ivânia Paula Freitas de Souza Sena**

Doutora e Mestre em Educação pela UFBA; Professora na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Educação do Campo Trabalho, Contra hegemonia e Emancipação Humana – GEPEC/UNEB e do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias – GEC/UFBA. É membro fundadora e articuladora da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública- REDAP.

E-mail: [ipfsouza@uneb.br](mailto:ipfsouza@uneb.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6834-8842>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5025732509414142>

ii **Pascoal Eron Santos de Souza**

Mestre em educação e diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); professor auxiliar do Departamento de Educação, Campus VII, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); desenvolve estudos na área de educação, com enfoque nas áreas de educação especial e educação inclusiva.

E-mail: [pesouza@uneb.br](mailto:pesouza@uneb.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2974-2919>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0379627655215398>