

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO

CARTA DO DFE ÀS LICENCIATURAS DO CAMPUS I DA UFPB

Chefa de Departamento: Cárta Portilho de Lima

Vice-chefe: Valter Ferreira Rodrigues

Técnica em Assuntos Educacionais: Cynthia Gomes Pinheiro (Assessora Departamental de Ensino, Pesquisa e Extensão)

Técnica-Administrativa: Geisy Kelly dos Santos Alves Silva (Assessora Departamental de Gestão e Representação)

Sistematização da carta do DFE às Licenciaturas – Comissão Pedagógica

Amanda Sousa Galvíncio, Ana Cláudia da Silva Rodrigues, Aurora Camboim Lopes de Andrade Lula, Cárta Portilho de Lima, Cynthia Gomes Pinheiro, Daniel Figueiredo de Oliveira, Denise Pereira dos Santos, Diego dos Santos Reis e Valter Ferreira Rodrigues.

Parte I

Carta do DFE às Licenciaturas do Campus I da UFPB

O Departamento de Fundamentação da Educação (DFE), do Centro de Educação (CE), dirige-se às Licenciaturas da UFPB e aos cursos do CE, do Campus I, por meio deste documento, para dialogar com os setores que atuam na formação inicial de professoras/es, a partir dos desafios colocados ao nosso trabalho, pelo atual ordenamento normativo que reorienta esse campo de atuação: a Base Nacional Comum para a formação inicial de Professores da Educação Básica, a BNC-formação (Resolução CNE nº 02/2019).

A produção deste documento, por parte do DFE, pretende expressar nossa disposição, como coletivo docente, em contribuir para os debates, no âmbito da UFPB, sobre o projeto de formação de professoras/es que pretendemos desenvolver em nossa universidade e oferecer à sociedade paraibana. Além disso, esperamos elucidar como nosso departamento pode contribuir para a formação de professoras/es que, ao serem inseridas/os em relações universitárias que buscam excelência acadêmica, têm condições de desenvolver os instrumentos teórico-práticos necessários para o exercício de uma docência socialmente comprometida com a formação e emancipação humana.

Para tanto, o presente documento está organizado em três eixos: em que contexto se situa nosso convite ao diálogo? Qual a percepção atual dos nossos estudantes sobre as disciplinas ofertadas pelo DFE? O que temos a dizer sobre os Fundamentos da Educação e seu papel na formação de professoras/es?

Na segunda parte, a carta apresenta a contribuição de cada área departamental sobre a temática e traz um quadro com sugestão de reformulação de ementário, para alguns dos componentes curriculares ofertados, bem como a sugestão de novos componentes e suas respectivas ementas.

Por fim, desejamos que os diálogos fortalecidos por meio desta carta possam se estender e colaborar para o debate e (re)elaboração de nossas práticas, saberes e fazeres docentes, contribuindo para o aprimoramento do trabalho que vimos, com dedicação, seriedade e compromisso, oferecendo às licenciaturas da UFPB.

Em que contexto se situa nosso convite ao diálogo?

Discutir o atual ordenamento normativo que pretende orientar a formação de professoras/es, a BNC-formação (Resolução CNE nº 02/2019), demanda-nos situar, ainda que brevemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento promulgado em 2018 que, desde sua apresentação, anuncia seu objetivo de incidir na formação inicial e continuada dos/as educadores/as.

Como primeiro passo de análise sobre quaisquer legislações produzidas no âmbito da educação, faz-se necessário pontuar a conjuntura na qual tais documentos estão sendo produzidos: trata-se de um cenário de graves retrocessos sociais, marcado pela ofensiva neoliberal para construção de um “novo” ser humano empresarial e polivalente, alinhado a uma perspectiva neoconservadora que, para atingir seus objetivos, necessita deslocar suas ações para estabelecer um discurso e uma dinâmica reformadora.

No âmbito das Ciências, sobretudo das Ciências Humanas e Sociais, temos observado um ataque ávido à área de Educação, tanto no que se refere às políticas e ao financiamento público, quanto à questão epistemológica. Esse processo reflete-se nas correlações de forças presentes no Conselho Nacional de Educação (CNE), principalmente após o golpe parlamentar-jurídico-midiático que levou à destituição da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, visto que a substituição dos conselheiros produziu um cenário no qual defensores do ensino público são preteridos em nome de representantes do setor empresarial.

É sob a égide dessa nova configuração do CNE que a BNCC, em sua terceira versão, é aprovada em uma redação totalmente modificada e distante do que vinha sendo construído a partir do diálogo com pesquisadoras/es, professoras/es e suas representações. Nesse sentido, corroboramos com a nota oficial da ANPEd

(Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação)¹, na qual afirma-se que essas propostas estão alinhadas à “lógica privatista e mercadológica”, que impõe às licenciaturas uma “formatação” de seus modelos e experiências.

A vinculação da BNCC com as propostas de formação de professoras/es inicial e continuada está prevista na Resolução CNE 02/2019, em sua parte introdutória dos “considerandos”, que corrobora com “a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente”. Em seu Art.1º, Parágrafo 1, a referida resolução normatiza que “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018”.

No que concerne à lógica privatista e mercadológica da BNCC, não podemos desconsiderar as análises empreendidas por pesquisadoras/es nacionais e internacionais que inferem, a partir dos resultados de seus trabalhos, a existência de uma “predominância e influência de atores privados nos discursos públicos sobre educação no Brasil” (MORGAN, MOCARZEL, 2021, p. 1046). Com o discurso da péssima condição da escola pública, a partir dos baixos resultados dos estudantes nos exames internacionais, advogam por mudanças que elevem a qualidade da educação como um direito de toda a população. Para Martins (2016), esses empresários se organizaram com representantes da sociedade civil e gestores públicos, e promoveram o movimento Todos Pela Educação (TPE), principal articulador da terceira versão da BNCC e da mudança dos membros do CNE, no governo transitório de Michel Temer, que culminou com a aprovação da base e o estabelecimento de competências e habilidades mínimas para serem desenvolvidas pelas/os docentes e adquiridas pelas/os discentes da educação básica.

Com vistas a consolidar o projeto de educação que sustenta a BNCC, foram publicadas as Resoluções CNE/CP nº 2, de 20/12/2019, e CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Partindo de um importante processo de diálogo, reflexão e debate sobre esse ordenamento normativo, o Departamento de Fundamentação da Educação, assim como diversas instituições e entidades nacionais da Educação, manifesta-se

¹ 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 nov. 2021.

contrariamente ao alinhamento da formação de professoras/es à BNCC e, conseqüentemente, opõe-se aos pressupostos que sustentam os atuais ordenamentos normativos que visam orientar a formação inicial e continuada de professoras/es no Brasil. Isto posto, a seguir, pretendemos explicitar as análises que nos levam a defender essa posição.

Inicialmente, entendemos que a BNC-formação representa um retrocesso na concepção de formação de professoras/es, com rebaixamento na formação teórica das/os profissionais da educação, a partir de uma concepção de caráter técnico-instrumental, que reduz o professor a um “prático” e circunscreve sua formação contínua alinhada exclusivamente à BNCC (TAFFAREL, 2019). Nesse sentido, identificamos uma ampliação da dicotomia entre teoria e prática, priorizando a segunda em detrimento da primeira, e reduzindo as/os professoras/es a meras/os executoras/es da BNCC. Tal compreensão sustenta-se em análise de trechos do documento, como o exposto a seguir: 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 do estágio obrigatório” (Art. 7º, II), assim como da própria distribuição da carga horária prevista para a formação de professoras/es na BNC-formação: 25% da carga horária do curso para prática pedagógica e 50% à aprendizagem de conteúdos específicos e do domínio pedagógico dos mesmos. Como consequência dessa concepção, encontramos um neopragmatismo pedagógico que assume como imperativo o desenvolvimento de competências como caminho para formação humana de docentes e de discentes.

Um importante aspecto que não podemos desconsiderar é que essa política de formação contribui para o corte orçamentário, por meio dos baixos investimentos em educação, das péssimas condições de trabalho, contratos precários, carreiras desestruturadas, sem ascensão funcional, sem direito à licença para capacitação ou valorização em função de estudos. Outra face dessa moeda é a assunção da individualidade, da competição e da responsabilização do/a professor/a como concepções centrais para compreender o (in)sucesso escolar. Desse modo, configura-se uma ausência de análises sobre as condições objetivas e subjetivas necessárias ao desenvolvimento do trabalho docente.

Ao vincular as competências presentes no currículo instituído pela BNCC aos conteúdos que devem constar no projeto pedagógico dos cursos de formação para professoras/es, o documento estabelece um roteiro obrigatório e padronizado que aprisiona os profissionais da educação, ou seja, ataca frontalmente a autonomia docente, rebaixando sua formação e, por conseguinte, comprometendo a formação das crianças e jovens brasileiros ao diminuir, conseqüentemente, a capacidade teórica dos estudantes. Em síntese: a BNC-formação parece-nos um manual de instalação das melhores técnicas de ensino para que as/os professoras/es possam garantir eficácia e eficiência na aprendizagem das/os alunas/os.

Nesse viés, a Resolução 2/2019, do CNE, que institui a BNC-formação, apresenta uma perspectiva de itinerário formativo da/o professor/a ancorada na ótica do pragmatismo, que ressalta a pedagogia das competências e do desempenho técnico, minimizando o papel dos Fundamentos da Educação para a compreensão do fenômeno da prática educacional (Psicologia, Filosofia, História, Sociologia e Antropologia da Educação). Além disso, há o questionamento, por parte de alguns cursos de licenciatura, quanto à contribuição dos Fundamentos da Educação às suas especificidades formativas. Para responder a essas e outras questões, as Áreas que compõem o DFE, a saber, Fundamentos Antropofilosóficos da Educação, Fundamentos Psicológicos e Biológicos da Educação e Fundamentos Sócio-históricos da Educação, realizaram um amplo trabalho de reflexão coletiva acerca da importância dos fundamentos à formação docente.

Após uma série de encontros das áreas que foram fundamentais para a realização de profícuas discussões, destacam-se dois pontos: em primeiro lugar, observa-se o reconhecimento de uma necessária atualização dos componentes ofertados, pautada na manutenção dos fundamentos da educação à formação docente; em segundo lugar, ressalta-se que tal atualização não corresponde a uma mera adaptação às exigências dos marcos regulatórios, mas, antes, constitui-se como um autêntico exercício de pensar e atuar pedagogicamente, desde cada uma das áreas, nos cursos atendidos pelo DFE.

Disso resulta uma postura crítica e criativa frente à demanda pela atualização dos componentes, em grande parte atravessada por uma posição epistemológica, mas, sobretudo, político-pedagógica de resistência aos princípios, conteúdos, formas e métodos registrados na BNCC e na BNC–Formação, uma vez que esses são documentos que, se não excluem as disciplinas de Fundamentos da Educação, mitigam sua existência. Portanto, não se trata aqui de uma simples adequação às normativas, que, por vezes, reduzem a prática docente a um mero “saber fazer”, mas de propor itinerários formativos significativos, capazes de contribuir para a formação e para a práxis docente dos/as futuros/as professores/as.

Qual a percepção atual das coordenações atendidas e das/os nossas/os estudantes sobre as disciplinas ofertadas pelo DFE?

O DFE construiu um amplo diálogo entre suas Áreas, com as/os estudantes matriculadas/os em nossos componentes curriculares e com as/os representantes de outros departamentos de cursos atendidos por nós. A seguir, trazemos os elementos centrais desses diálogos, que apresentam uma avaliação do trabalho desenvolvido pelo departamento e alguns dos principais desafios trazidos por nossos pares e estudantes.

As reflexões sobre a avaliação dos/as colegas docentes de outras coordenações acerca do trabalho realizado pelo DFE foram extraídas, essencialmente, a partir de dois momentos de diálogo: uma reunião proposta pela Comissão Pedagógica da área de Fundamentos Sócio-históricos da Educação com as coordenações dos cursos atendidos pelo Centro de Educação (ocorrida no segundo semestre de 2020); e um conjunto de reuniões pedagógicas realizadas com as coordenações desses cursos e das demais licenciaturas do Campus I da UFPB (realizadas em fevereiro de 2021, durante o planejamento pedagógico departamental para o semestre de 2020.2).

No que diz respeito à avaliação dos docentes, elencamos dois níveis de análise: a) questões vinculadas ao trabalho de formação docente em geral; e b) aspectos relacionados diretamente ao papel dos fundamentos da educação e do DFE na formação de estudantes das licenciaturas.

Sobre os aspectos gerais que desafiam o trabalho das licenciaturas da UFPB e demais cursos do CE, destacam-se: 1) os problemas derivados da forma com que se efetivou e os conteúdos das recentes mudanças na política de formação de professores; 2) o aumento significativo no número de discentes que estão abandonando ou evadindo de seus cursos e as possibilidades de enfrentamento desse problema por meio do fortalecimento do vínculo docente/discente; 3) a necessidade de construção de espaços coletivos de planejamento pedagógico; 4) a demanda pelo fortalecimento de espaços de debates e decisões coletivas, como os colegiados de curso.

Acerca das percepções e avaliações específicas sobre o trabalho do DFE, enfatizamos: 1) a necessidade de que as representações do departamento participem de forma mais ativa e propositiva nos colegiados dos cursos atendidos; 2) a importância de que os/as docentes conheçam os PPCs dos cursos nos quais atuam e colaborem com os espaços de acolhimento de estudantes ingressantes na UFPB, visto que, em muitos cursos, os componentes de Fundamentos da Educação encontram-se nos momentos iniciais da formação; 3) a insuficiência de articulação entre os/as docentes do DFE e de outros departamentos que trabalham com o mesmos cursos, de modo a dificultar a organicidade da formação ofertada, produzindo uma fragmentação no trabalho e duplicidade de discussões e referências ofertadas aos estudantes; 4) os questionamentos sobre o significado dos fundamentos da educação em cada licenciatura, considerando suas especificidades e suas possibilidades de contribuição com a formação de docentes de diferentes áreas de conhecimento; 5) os desencontros produzidos a partir de concepções que compreendem os fundamentos da educação como componentes curriculares essencialmente teóricos e distantes dos desafios práticos e concretos da docência.

Nesse sentido, desde o início de 2020, o DFE vem reforçando a importância das representações nos colegiados dos cursos e núcleos docentes estruturantes.

Além disso, as Áreas Departamentais ampliaram suas reflexões, com uma intensa agenda de reuniões nesse período de pandemia e de aumento de encontros virtuais. O DFE instituiu a Comissão Pedagógica Departamental para contribuir com o colegiado na construção desta carta, enquanto instrumento coletivo de reflexão docente. Por fim, destacamos o Projeto Encontro Virtual Diálogos Fundamentais, que, ao longo de quatro edições, reuniu toda comunidade acadêmica e tratou do lugar e importância dos Fundamentos da Educação.

Para o diálogo com os/as discentes acerca do trabalho efetivado pelas/os docentes do DFE, bem como sobre as contribuições dos Fundamentos da Educação para a formação e prática docente, foram aplicados dois formulários, com vistas a conhecer a percepção dos estudantes sobre os nossos componentes ofertados. Os formulários, elaborados por meio de um *Google Forms*, foram respondidos pelos/as estudantes e continham perguntas sobre: a relevância dos componentes curriculares ministrados pelo DFE nos períodos avaliados (2020.2 e 2021.1) e para a formação e prática docente; as dificuldades apresentadas na disciplina (inclusive, considerando a vivência da pandemia do novo coronavírus); a participação e engajamento do estudante no componente curricular; o nível de conhecimento do Plano de Curso; o nível de satisfação com a disciplina e a avaliação acerca do trabalho docente.

O primeiro formulário contou com 593 respostas, o que correspondia a 35,5 % das matrículas ativas dos estudantes. Em 2021.1, os/as estudantes puderam responder a apenas um formulário, no qual expuseram sua opinião sobre todas as disciplinas cursadas. Em ambos (2020.2 e 2021.1) foram 25 componentes avaliados.

As perguntas do questionário abordavam os seguintes temas: grau de dificuldade, importância e relevância do componente, participação pessoal, grau de satisfação com as disciplinas, avaliação docente e grau de impacto da pandemia. As respostas foram registradas através de notas (0 a 10) ou de forma descritiva.

Quanto ao grau de dificuldade com a disciplina, observa-se uma nota média geral de 5,8 dada a esse item, o que leva à conclusão de que os componentes do DFE são avaliados, de um modo geral, como difíceis. No entanto, em relação à percepção dos discentes quanto à importância e relevância dos componentes do DFE, tem-se uma média geral de 9,4. Destaca-se ainda que a média das notas de todas as disciplinas para esse item está acima de 9,0, com apenas uma exceção. Isso traz à tona a percepção de que os estudantes consideram as disciplinas do DFE como sendo muito importantes e relevantes para a sua formação acadêmica, pois são disciplinas que tratam da “formação geral dos seres humanos como seres pensantes”, como foi colocado por um estudante da disciplina Fundamentos Sócio-históricos da Educação.

Sobre a participação pessoal dos estudantes nas disciplinas, verifica-se uma nota média de 7,7, apontando para um perfil de alunado participativo/muito participativo. Importante ressaltar as formas de participação mais citadas pelos estudantes: presença e interação nas aulas, leitura dos textos e realização das atividades propostas. Estudos complementares das disciplinas, além daqueles propostos pelos docentes, também se destacaram como uma forma de participação apontada por muitos estudantes.

Quanto ao grau de satisfação com as disciplinas, observa-se uma média geral de 9,1. A nota média de todas as disciplinas para esse quesito está acima de 8,0. Dessa forma, constata-se que os alunos, de uma forma geral, estão bastante satisfeitos com as disciplinas do DFE, consideradas “proveitosas”, “interativas”, “bem executadas”, dentre outras avaliações positivas.

Com referência à avaliação docente, a média geral é de 9,4, indicando que os estudantes consideram excelente a atuação dos professores do DFE. As respostas mostram que os professores do DFE são vistos como “competentes”, “dedicados”, “interessados”, “atenciosos”, etc., caracterizando o alto nível de satisfação dos alunos com o trabalho docente.

Sobre o grau de impacto da pandemia na vida acadêmica dos estudantes, constata-se, a partir da nota média geral de 7,4, que a pandemia tem ocasionado um impacto médio-alto. As dificuldades de acesso à internet e aos equipamentos eletrônicos (computador, notebook, etc.), a mudança na forma de participação das aulas (através de telas, sem aproximação física), e os prejuízos psicológicos e financeiros gerados pela pandemia, são fatores que têm influenciado a rotina de estudos dos alunos.

Como componentes curriculares presentes, em sua maior parte, no início da formação dos estudantes e, especialmente, a partir dos dados apresentados, concluímos que as disciplinas do DFE são bem avaliadas pelos/as discentes dos cursos de licenciatura da UFPB e demais cursos do CE, o que reforça a necessidade da manutenção e do aprimoramento dos componentes dos Fundamentos da Educação nos respectivos currículos dos cursos.

O que temos a dizer sobre os Fundamentos da Educação e seu papel na formação de professoras/es?

A universidade é uma instituição social que tem a função de formar cientistas e, portanto, demanda a constituição de condições e relações que produzam e socializem o conhecimento. A formação de professoras/es é a formação de cientistas da educação, o que requer a superação do senso comum e do tecnicismo

educacional, não sendo possível sem a historicização e a socialização do conhecimento.

Os fundamentos da educação possibilitam gerar reflexões e construir pontes entre a teoria e a prática dos/as professores/as. As implicações do modo de pensar o sujeito, a sociedade, a educação, a construção do conhecimento, a cultura, as relações sociais que ocorrem no espaço escolar vão influenciar diretamente na forma como as/os docentes vão planejar suas atividades, avaliar os processos educativos e em como serão problematizadas e estabelecidas as interações sociais no contexto educativo. A discussão dos fundamentos da educação possibilita a efetivação de uma prática pedagógica humanizada, pois ajuda as/os licenciandas/os a pensar por que se faz educação, para que, com que fins e quais os elementos estruturantes fundamentais desse processo sem os quais não seria possível fazer uma educação emancipatória e humanizadora. É a compreensão da realidade que possibilita que sejam criadas condições de ação sobre ela e de transformação, uma vez que sem uma visão crítica do mundo há o perigo de se manterem intactas as relações autoritárias e tecnicistas de formação.

A ameaça que os fundamentos da educação vêm sofrendo nos últimos tempos através da retirada dessas disciplinas do currículo de algumas licenciaturas, insere-se em três níveis de configuração. Existe um nível mais amplo, macrossistêmico, que diz respeito ao modelo político educacional nacional condicionado a uma lógica neoliberal que individualiza as forças. Nesse nível, existe uma razão instrumental que tende a desvalorizar os conhecimentos da área humanística e educacional, tomando-as como inúteis. No nível mesossistêmico, como consequência do nível acima, há uma desvalorização do magistério na sociedade. As humanidades tornam-se um luxo numa sociedade que tem como política educacional o tecnicismo e a fragmentação da formação. As universidades, que deveriam ser um lugar progressista, repetem as mesmas lógicas privatistas e de privilégios personalistas do cenário nacional e mundial. A Universidade Federal da Paraíba, por seu turno, vive um problema de falta de clareza política e estratégica de gestão pública. A expansão da universidade ocorreu sem planejamento, utilizando princípios mais privados do que coletivos, com ações pautadas por orientações mais quantitativas do que por compromisso social. Esses problemas refletem-se também no nível microssistêmico das relações departamentais. Ao invés de se fazer um processo de revisão e avaliação da universidade para entender quais os fatores que estão levando a esses problemas, as coordenações e departamentos dos cursos reproduzem os mesmos padrões de relação de poder, entrando em disputas por maior carga horária e encargos docentes.

Os/as professores/as do Departamento de Fundamentação da Educação vêm se propondo a dialogar com os/as estudantes e coordenações das licenciaturas para refletir e problematizar a formação docente e a importância dos fundamentos

da educação nessa formação. A escuta das críticas e demandas também é necessária para que, através de discussões internas ao departamento, os/as docentes consigam realizar uma autocrítica sobre sua prática pedagógica e elaborar estratégias para ampliar esse debate, tais como: produções de artigos/capítulos e eventos que consigam expor a importância dos fundamentos para uma educação reflexiva, crítica e humanizada; reuniões de planejamento pedagógico; representação nos colegiados dos cursos; e divulgação dos trabalhos de pesquisa, ensino e extensão dos/as professoras/es do DFE.

O departamento compreende que a saída para não ser engolido por essa lógica neoliberal, que atravessa os diferentes níveis de configuração social, política e econômica, é não negligenciar os espaços coletivos de discussão e de gestão pedagógica democrática. Trata-se de fazer uma análise mais ampla sobre os interesses, causas e consequências que subjazem a tentativa de retirar os fundamentos da educação das matrizes curriculares das licenciaturas.

Constituição do campo de estudo da formação docente

No âmbito dos estudos e discussões sobre a educação escolar figura a questão da formação dos/as professores/as, tema de grande relevância uma vez que são eles, os/as docentes, que conduzem o processo de ensino e de aprendizagem. Porém, a importância dessa formação nem sempre esteve na pauta das políticas públicas dos governos com tanta ênfase quanto na atualidade, tanto em nível internacional como nacional. Embora a necessidade de formar professores/as não seja recente – como registra Duarte (1986), com a criação do primeiro estabelecimento de ensino destinado a essa tarefa no século XVII, com o Seminário de Mestre, criado por João Batista de La Salle, na cidade de Reims –, o tema ganhou importância maior no século XIX, após a Revolução Francesa, quando emergiu o problema da instrução pública popular (SAVIANI, 2009). No Brasil, o preparo de professores passou a figurar de maneira explícita após o processo de independência, quando se cogitou a respeito da necessidade de se organizar a escolarização do povo, sobretudo com o Movimento Escolanovista que além de defender a ampliação do acesso à educação escolar também se posicionou a favor das práticas pedagógicas mais voltadas ao protagonismo dos alunos. O escolanovismo encontrou um campo fértil no país, com as grandes transformações na economia, na política e na sociedade de modo geral, sobretudo com o desenvolvimento da cultura do café e a urbanização. Um cenário no qual começam a surgir a industrialização e o capital, ancorados no princípio liberal, floresciam sob a defesa da liberdade e da democracia. No contexto daquela época, a formação do professor passava a focar no projeto de sociedade liberal.

A industrialização ganhou força e nos anos de 1950 o ideário escolanovista perdeu força para a educação com características técnicas, visando à formação de

mão de obra qualificada para a pujante indústria brasileira. Nos anos de 1960 e 1970, a produção sobre a formação e a atuação de professores/as se concentrava nos aspectos técnico-profissionalizantes da educação escolar. Esse também foi o momento da escola dualista, uma voltada para a formação da massa trabalhadora e outra que preparava a elite do país. Nesse sentido, a formação do professor, em conformidade com o currículo escolar, dependia do público com o qual ele trabalharia. Na sequência do golpe militar de 1964, ocorreu uma expansão da rede de ensino, que demandou maior quantitativo de professores para atender à crescente população escolar. Havia carência de professores nas escolas, sobretudo, de matemática, física, química e biologia, uma vez que a nova ordem naquele momento era tornar a escola um local para a seleção de estudantes com vocação para as ciências exatas e naturais.

A partir dos anos de 1980 até meados de 1990 o enfoque a respeito da formação dos/as professores/as passou a ser o aspecto político do seu papel na escola e na sociedade. Assunto que foi muito abordado a partir da matriz referencial do marxismo e da luta de classes. Essa discussão foi bastante aprofundada e causou controvérsia também, sobretudo com o texto de Melo (1988), que apontou a necessidade de entender a relação entre competência técnica e compromisso político na atuação do professor, em que a autora argumenta a respeito da importância da capacidade técnica do professor em seu desempenho na sala de aula como forma de se estabelecer um compromisso político com a sociedade.

No início dos anos de 2000, os estudos sobre a formação dos professores se voltaram para os aspectos pedagógicos do trabalho docente, para os processos que se desenvolvem na escola, na sala de aula. Diferentemente da década anterior, as pesquisas sobre o trabalho docente migraram das análises sociológicas mais amplas, para uma sociologia da sala de aula. O olhar para a formação passou do enfoque baseado nas relações escolares sob a ótica do conjunto da sociedade, para as relações internas do processo escolar. Vários autores com uma perspectiva voltada para o processo escolar mais imediato constituíram o aporte teórico para essa discussão: os europeus Nóvoa, Perrenoud, Sacristán, Gómez e alguns norte-americanos como Popkewitz, Schön, Zeichner. Eles direcionaram a análise da formação e da prática dos professores para as relações internas do processo de escolarização. Com grande expressão nacional e internacional, além da figura de Paulo Freire, temos Antônio Joaquim Severino, Demerval Saviani e Alejandro Cerletti.

Ainda que não possamos desprezar as especificidades e demandas próprias de cada momento histórico, sob pena de abdicar de valioso manancial de informações sociais, políticas, econômicas e culturais, é bem-vinda uma visão de unidade (sem uniformizar ou padronizar) que aglutina sentidos comuns em diferentes passagens da história da educação, com ênfase na constituição do campo de estudo de formação docente.

Do que apresentamos nos parágrafos iniciais, é possível (e desejável) destacar concepções filosóficas em disputa, eclipsadas algumas vezes pela tentativa de se apresentar como ideia prevalente aquela a estampar certas reformas educativas ou propagandas políticas, quer em ambiências nacionais quer em espaços estrangeiros.

Se tomarmos como ponto de partida as escolas de formação de professores na França (como citamos acima, por exemplo), estaremos entrando num cenário no qual ao menos duas cosmovisões embalam as discussões políticas e filosóficas em geral, e as ressonâncias na filosofia da educação vinculada ao modelo de formação docente em específico, quais sejam: a concepção chamada essencialista, para a qual há uma diretriz de sentido supra humana (geralmente, mas não exclusivamente, de viés religioso/sagrado/metafísico); e outra diretriz que reconhece a primazia da existência (daí as filosofias existencialistas/materialistas), e dos traços contingentes a ela ligados, como produtora de sentido. Isso tem repercussões inegáveis na configuração social e nas orientações políticas a deflagrar as discussões sobre educação e sobre formação docente.

De outra parte, gestadas igualmente em terreno francês e europeu, apresentam-se acepções de escola (e de processo de escolarização) que trazem, de modo mais contundente e significativo, duas expressões em disputa: a escola pública (embasada no princípio da laicidade, do republicanismo e da gratuidade) e a escola confessional (com supedâneo nos ideais de moralização e virtuosismo). Perceba-se que ambas coexistem no Iluminismo (na Europa), e no Brasil Imperial e Republicano, reforçando a peleja que estamos tentando destacar como um dos elementos de unidade nesses diversos momentos da história e da filosofia da educação.

Mesmo se nos concentrarmos em solo nacional, mais precisamente no período republicano, até mesmo o denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação (geralmente citado como culminante das reformas que o precederam e que clamavam e propugnavam, de forma geral, por uma educação mais prática, efetivando sua função social, democrática e moderna) apresenta dissonâncias entre uma perspectiva mais pragmática e outra mais inclinada ao positivismo, com consequências relevantes nas reflexões sobre a função social da escola e nos cursos de formação de professores/as.

Continuando o sobrevoo pelas veredas brasileiras, ressaltamos os contornos do que poderíamos reconhecer (sem ufanismo ou exagero) como uma filosofia da educação e uma práxis pedagógica à brasileira, engendrada nas décadas de 1950/1960, formalizando-se no Movimento de Cultura Popular, capitaneado dentre outras pessoas, por Paulo Freire. Aqui parece de fato surgir, aproveitando e atualizando toda a miscelânea que nos forjou e constituiu enquanto povo, algo inovador, com novas bases epistemológicas, estéticas, éticas e políticas. O traço forte e distintivo dessa experiência é a concepção da atividade docente como ato

político, embora, como já referido por nós, tal qual ocorrera em outros períodos, igualmente esse tem suas contradições internas e externas (é razoável, e oportuno, reconhecer no bojo da concepção e da práxis de Freire, por exemplo, inspirações católicas, marxistas e existencialistas que se entrançam na tentativa de conciliação). Pode-se verificar um momento de reflexão madura de Freire na sua obra *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa, consubstanciando-se como texto de referência para a formação de educadores em geral e educadores populares em particular.

Tal atuação política e pedagógica desdobrou-se, então, nas décadas de 1970/1980, e ganhou corpo nos movimentos sociais com pautas diversificadas e complementares, nas quais a educação despontou como uma das mais importantes, figurando em dois documentos normativos relevantes do nosso país: a Constituição de 1988 e a LDB de 1996. Referidos diplomas legais tentaram condensar discussões de décadas (movimentadas por disputas seculares) e traduzir em princípios os preceitos que orientassem a educação nacional, em todos os seus níveis, etapas e modalidades.

Conforme pode-se observar neste breve resumo histórico-conceitual, a educação é um terreno de disputa teórica e política, constituído por diferentes projetos educacionais, que refletem diretamente sobre nossas práticas formativas. Em nossas considerações acerca de como o DFE compreende a importância dos fundamentos da educação para a formação docente, passaremos, doravante, às contribuições de como cada área entende sua participação nesse itinerário formativo. Disso trataremos, a seguir, na segunda parte do texto:

Parte II

Contribuição das Áreas do DFE

Contribuições dos Fundamentos Psicológicos e Biológicos da Educação para formação e prática docente

I. Toda prática educativa profissional presume, como imprescindível, a reflexão sobre os Fundamentos da Educação – o que envolve os conhecimentos produzidos pela Filosofia, História, Antropologia, Sociologia, Economia, Biologia e Psicologia – áreas de conhecimento estas que promovem, desde o século XX, uma compreensão mais variada e aprofundada sobre a complexidade dos fenômenos educativos – em particular aqueles que se dão em situações formais, na escola. As teorias psicológicas dedicadas à compreensão dessa complexidade e resultantes de pesquisa científica rigorosa evidenciam ser ineficaz e contraproducente repetir processos de ensino que prescindem do conhecimento discente, desrespeitam os processos relacionais envolvidos nas situações de ensino e de aprendizagem, e presumem que o trabalho docente se reduza à transmissão de conteúdos

conceituais ou responsabilizem docentes pelo sucesso (ou fracasso) dos processos de aprendizagem. Vale salientar que o conhecimento a ser transmitido é indispensável, mas igualmente fundamental é o conhecimento sobre como, para quê, por que e em que condições biopsicossociais e culturais ocorrem o ensino e a aprendizagem. O trabalho docente não se esgota no domínio conceitual, ainda que seja uma de suas condições, e na transmissão de conteúdos, mas vai muito além, envolvendo a produção de significados e de relações que humanizam quem participa das atividades educacionais e escolares. Nesse sentido, eliminar o estudo dos fundamentos na formação inicial de licenciandos e licenciandas em nome de qualquer argumento circunstancial significa, por um lado, reproduzir processos de desigualdade via dispositivos escolares; e, de outro, levar o futuro docente à falsa crença de que apenas o domínio conceitual e algum conhecimento técnico sobre estratégias de ensino serão suficientes para a boa execução da tarefa de ensinar.

II. Igualmente, a BNCC e a BNCDF apresentam um discurso equivocado, quando:

A. Nos referidos documentos, o processo de ensino é constituído em torno de habilidades e competências a serem desenvolvidas por discentes, centradas fundamentalmente no plano individual, sugerindo fortemente a conservação e o aprofundamento do individualismo característico do pensamento liberal e neoliberal, presentes no contexto das políticas públicas em curso; não há, por exemplo, indicadores que apontem para a análise crítica dos conflitos e contradições próprios a uma sociedade desigual, injusta e violenta como a nossa; os conhecimentos descritos nesses documentos aparentam uma neutralidade político-ideológica inexistente nas relações sociais, atravessadas o tempo todo por jogos de força que tendem a ferir os direitos humanos. Ou seja, centralizam suas propostas nos conceitos de competência e habilidades, como conceitos universais, apresentando inconsistência teórico-conceitual com o arcabouço de teorias psicológicas especializadas em estudar esse nível do comportamento humano. Uma delas, a Teoria das Habilidades Sociais, por exemplo, afirma que o conceito de competência não se infere do desempenho analisado isoladamente, mas, em verdade, dos efeitos que esse desempenho produz, em termos de eficácia e eficiência, na relação com o ambiente².

B. Anunciam – sobretudo no caso do texto da BNCDF – nas páginas iniciais, partirem de uma visão sistêmica, mas não a fundamentam teoricamente e, o que é mais problemático, contradizem-se, ao centrarem o foco da organização curricular apenas na descrição do trabalho docente, culpabilizando o professor pelas mazelas que marcam o cenário educacional brasileiro. Esse discurso não corresponde à visão sistêmica, como a apresentada pela Bioecologia do Desenvolvimento

² DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. Psicologia das Habilidades Sociais. Terapia e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Humano³, o que remete mais uma vez à falta de fundamentação teórica e à ausência de conhecimentos sobre os resultados dos estudos atuais da Psicologia da Educação⁴. Estes recusam visões unidirecionais para explicação de fenômenos educativos complexos e multicausais, os quais requerem abordagens multidisciplinares.

C. Responsabilizam, implicitamente, o trabalho docente como fator prioritário (senão único) pelo sucesso ou o fracasso da aprendizagem discente, negando haver variáveis igualmente determinantes desse resultado, que fogem individualmente a qualquer controle dos docentes e do fazer na instituição escolar. Os documentos não descrevem, portanto, a necessidade de uma análise de conjuntura para evidenciarem-se os problemas e suas origens à luz de uma análise crítica. Em síntese, não é possível presumir, empregando uma descrição produzida pela Bioecologia do Desenvolvimento Humano, que o nível microssistêmico da sala de aula seja suficiente para alterar ou ignorar as determinações de níveis macro e mesossistêmicos nos processos de ensino e de aprendizagem, assim como nos processos relacionais e vitais das pessoas envolvidas. É um paradoxo que a BNCC pretenda a formação ética de discentes e a BNCDF nada mencione sobre a formação ética de futuros docentes, presumindo que estes e estas já estejam moralmente desenvolvidos a ponto de poderem conduzir de modo satisfatório a formação moral de seu alunado. Ora, isso não confere com o que mostram diferentes pesquisas acerca desse tema⁵. Entendemos que essa inconsistência não é casual, mas espelha a lógica que conduz para objetivos de formação cidadã acrítica, apolítica, e submissa socioeconomicamente. Logo, tais documentos aprofundam o caráter individualista inerente à lógica do capitalismo, não surpreendendo que tenham vindo à luz num tempo em que a democracia está ameaçada por movimentos que pretendem a negação e a eliminação de diferenças, como as de gênero, sexualidade, raça e etnia, religião – as quais não são explicitadas ou problematizadas, sendo, enfim, omitidas nos referidos documentos.

Contrapomo-nos, igualmente, à lógica acrítica, individualista e anticientífica com que a BNCC e a BNCDF pretendem organizar os currículos escolares e a formação docente, tudo em nome de uma presumida igualdade de oportunidades via escola – sem, todavia, questionarem as desigualdades de origem e sua história de produção, e evidenciarem as contradições e as alternativas para sua superação, inclusive considerando o conhecimento que as ciências psicológica e biológica podem e devem oferecer. Nessa perspectiva, simplificam a compreensão do

³ BRONFENBRENNER, U. Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

⁴ Como mostram os trabalhos de CORREIA, M. (Org.). Psicologia e escola: uma parceria necessária. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009; e ANDRADA, E. G. C. Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar. Psicologia: Reflexão e Crítica, Rio Grande do Sul, v.18 (2), pp.196-199, 2005.

⁵ A exemplo daquela desenvolvida por: GONÇALVES, C. Engajamento e desengajamento moral em docentes em formação diante de situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

currículo, mascarando – por meio de competências organizadas e hierarquizadas – a dimensão do currículo como um campo de disputas e de relações de poder acerca dos conhecimentos intencionalmente selecionados para a aprendizagem no espaço educativo, nas diferentes etapas de formação. Ao homogeneizarem o ensino e a formação de professores, sem muito espaço para as particularidades e demandas regionais – ainda que vagamente anunciadas -, os documentos cerceiam os profissionais da educação, privando-os de sua autonomia e instrumentalizando sua prática, sem considerar as dimensões social, cultural e afetiva, tão necessárias para que a educação tenha, efetivamente, qualidade social.

Contribuições dos Fundamentos Antropofilosóficos da Educação para formação e prática docente

O processo de formação de professores tem passado, nas últimas décadas, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 1996 e, mais recentemente, com a promulgação das Resoluções 2/2019 e 1/2020 do Conselho Nacional de Educação, que institui as diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, por um profundo e amplo debate, especialmente entre os(as) profissionais e pesquisadores(as) dedicados(as) à formação docente. Como é comum em processos que envolvem reforma em setores de serviços sociais, pergunta-se o que vale a pena ser mantido, o que deve ser descartado e o que deve ser reformulado. Na educação não é diferente. E, em meio ao debate, a contribuição da filosofia da educação nos cursos de licenciatura acabou relegada a uma condição que merece ser discutida. Manter a filosofia nos cursos de formação docente sem uma revisão criteriosa dos seus objetivos, conteúdos e metodologias seria desconhecer os problemas enfrentados por esse componente em relação ao conjunto da proposta curricular dos cursos de licenciatura. Faz-se necessário, desse modo, que professores(as) de filosofia da educação, pedagogos(as) e demais profissionais ligados à formação docente dialoguem, com vistas a identificar fragilidades do componente e apontar caminhos de renovação e atualização.

Para que este diálogo possa nos levar a caminhos desejados, ou seja, uma formação de qualidade, é necessário que tenhamos presentes duas questões: trata-se de que formação? E de que filosofia?

A educação, assim, assumida como processo de formação humana, comporta um ponto de partida e um fim a ser alcançado. O meio entre esses dois pontos é constituído por ideias e práticas pedagógicas. Uma ideia ou prática são válidas para alcançar o fim almejado. A pergunta que emerge diante disso é: como a humanidade ou as culturas definem esse fim (ou fins)? Que elementos temos para referendar esse ou aquele objetivo educacional? Que racionalidade justifica esses fins e não outros?

A formação pedagógica desenvolvida nos cursos de licenciaturas precisa conhecer os objetivos educacionais, sejam aqueles explicitados na legislação, como aqueles registrados em projetos de curso. A educação escolar não se resume à transmissão de saberes historicamente constituídos pela humanidade. Os conteúdos, as metodologias e as interações entre os sujeitos no processo educacional configuram o ser humano, delineiam e legitimam modos de ser humano, cidadão e sujeito do conhecimento.

A compreensão de educação e de formação humana, na cultura ocidental, estão diretamente relacionadas. Em texto de Severino (2006, p. 621), “[...] a formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto”, assim o modo de ser humano está em inacabamento. Severino também afirma que a educação é “[...] um investimento formativo do homem, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva”. (op. cit.) Qualquer projeto de formação, seja ele explicitado em leis ou em projetos de cursos de instituições formadoras, carece de justificativa, de um discurso e de uma prática para ser legitimado. Nesse processo de justificação, há de se perguntar pelo(s) sentido(s) dessa formação. Sem essa compreensão, corremos o risco de reproduzir processos de opressão e exclusão que aprofundam desigualdades educacionais e naturalizam iniquidades sociais.

Dá a relevância de se perguntar sobre “que formação”. O que entendemos por uma boa formação docente? Para que perfil de professor/a estamos dispostos a contribuir no processo de formação? Para responder essas questões, precisamos ir ao segundo ponto: que filosofia?

Perguntar por qual filosofia não significa buscar na história da filosofia aquela que melhor se conforma aos projetos construídos por uma determinada instituição de ensino. O que está em questão é a racionalidade que subjaz as práticas pedagógicas; qual é a sua origem e para qual direção essa racionalidade aponta. Acreditamos que essa compreensão é crucial para que possamos elaborar uma crítica fundamentada, com vistas a confirmar um itinerário pedagógico, reformulá-lo ou desconstruí-lo.

A racionalidade inaugurada pela modernidade ocidental instalou em nossa cultura um modo de pensar técnico-instrumental. A partir desse paradigma epistemológico, a validade dos argumentos ou a coerência de um discurso científico é atingida em função do seu alcance no mundo prático. O problema não está em conceber uma racionalidade que não seja pura teoria, como se a filosofia devesse ser um exercício intelectual puramente especulativo. A teoria, seja na filosofia ou em qualquer outra área do conhecimento, exerce o papel de fundamentar o conhecimento produzido e a epistemologia, por sua vez, constitui uma reflexão crítica acerca desses fundamentos. A questão que se coloca é justamente acerca do sentido desse conhecimento. Uma vez compreendidos os fundamentos do

conhecimento, resta-nos perguntar sobre o seu fim. O modo como a ciência estabelece essa relação teoria-prática tende para qual direção? Quais grupos sociais e econômicos se beneficiam desse modo de ver a relação teoria-prática e quais são subalternizados?

Essas perguntas não podem deixar de estar presentes na formação do/a professor/a. Não se trata apenas de formar técnicos de sala de aula, aptos a ministrar aulas e reproduzir informação. É preciso perguntar que conhecimento é (re)produzido e que sujeitos estão envolvidos nesse processo, assim como os interesses explícitos e implícitos nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas.

Seria ingenuidade achar que essas perguntas são exclusivas de filósofas/os da educação. No embate das construções teóricas e dos marcos legais em torno da educação, elas também estão presentes, mesmo que não explicitadas. A defesa de uma determinada teoria educacional revela os fundamentos que adotamos para validar nossos conhecimentos. A escolha por um caminho pedagógico ou outro mostra como nos posicionamos em face dessas questões.

A área de Fundamentos Antropofilosóficos da Educação coloca-se a favor de uma filosofia vinculada à prática. O conhecimento que construímos leva em consideração a singularidade dos sujeitos sociais nesse processo de formação, sem desconsiderar as diferenças, as necessidades e peculiaridades de cada um/a no processo de ensino-aprendizagem. No caminho da formação docente, a prática pedagógica é envolvida por termos filosóficos, tais como, prática, práxis, ação, experiência, liberdade, transformação, entre outros. No itinerário formativo da filosofia como crítica, em seu refletir e fazer pedagógico, é preciso, portanto, contextualizar, tensionar e desdobrar seus sentidos na formação docente, explicitando diferentes projetos societários que se ancoram em suas premissas e proposições.

É importante reforçar, então, que a filosofia necessária à formação docente é uma filosofia crítica. É preciso formar professores e professoras capazes de fazer uma leitura crítica do mundo, da sua prática, assim como da legislação educacional e dos projetos pedagógicos. Trata-se de perguntar sobre a origem dos discursos e práticas desenvolvidas nos ambientes educacionais, bem como o sentido dessas ações, para quem elas são criadas e para onde estão orientadas.

Os fundamentos da filosofia na formação docente cumprem um papel subsidiário de compreensão política e social dos processos de ensino e aprendizagem, da formação do/a professor/a e da formação humana. A filosofia da educação se constitui em um pensamento crítico no diálogo pedagógico com a experiência contemporânea, uma reflexão filosófica sobre o que é a educação, para quem ela serve, no que se constitui. Ao atravessar a educação com mais ênfase, o pensamento filosófico desperta a atenção para os problemas da formação e da

prática docente, conduzindo os professores para uma reflexão mais ampla sobre o fenômeno educacional.

Severino (1990), no texto intitulado “A contribuição da filosofia para a educação”, considera que a filosofia da educação precisa ser olhada sob três frentes ou se justifica por três propósitos. A primeira delas, segundo o autor, é a de contribuir para a “[...] construção de uma imagem do homem, enquanto sujeito fundamentação da educação” (SEVERINO, 1990, p. 22). Trata-se de provocar uma reflexão sobre o sentido da vida humana com aqueles e aquelas que estão em formação docente. Um sentido construído historicamente, em íntima relação com o contexto social, econômico e cultural. A segunda frente defendida diz respeito à dimensão axiológica da educação, aos valores a serem cultivados nos processos educacionais. É preciso que o(a) educador(a) esteja sempre disposto a perguntar sobre o “para quê” educar. É papel da filosofia da educação perguntar pelo sentido do que fazemos ou do que deixamos de fazer no ambiente escolar e em nossas práticas sociais. A terceira e última frente é a exigência de se perguntar sobre os fundamentos do conhecimento produzido, pois cabe à filosofia da educação “[...] instaurar uma discussão sobre questões envolvidas pelo processo de produção, de sistematização e de transmissão do conhecimento no processo específico da educação” (SEVERINO, 1990, p. 22).

Nesse período em que o mundo é acometido por doenças e mortes provocadas por uma pandemia global, uma economia claudicante e uma política governamental inepta, perguntas filosóficas como “o que é o ser humano?” ou “quais são os fundamentos dos conhecimentos que produzimos?” podem parecer perda de tempo. Acreditamos, porém, que é imprescindível recolocar, nesse momento, a pergunta pelos sentidos das nossas ações e pelo ser humano que queremos formar. Abdicar dessas perguntas na formação dos(as) professores(as), assim, significa instrumentalizar o ser humano para fins que reforçam as situações de abandono, os processos de exclusão e de marginalização social.

Antes de passarmos às especificidades relativas ao papel dos Fundamentos da Educação na formação de professoras/es, é necessário destacar que defendemos uma sólida formação teórica, inter e transdisciplinar, intelectual e política, que fomente a autonomia das/os professoras/es, além de práticas e exercícios profissionais comprometidos com a educação, com a emancipação humana e com o enfrentamento das condições alienantes, que respaldam a exploração dos seres humanos.

A filosofia na formação do professor: por uma base nacional comum dissidente

Desde a primeira reforma educacional empreendida por Benjamin Constant, já no período republicano da história brasileira, em 1890, contabilizam-se mais de 14 reformas educacionais que, de tempos em tempos, redesenham a política de

educação nacional. Diante de cenários de crise constante que, como nos recorda Darcy Ribeiro (1986), não se trata de instabilidades transitórias, mas de um projeto de Estado, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é mais uma iniciativa desse tipo, um país cujas políticas públicas são atravessadas pela sanha privatista, conservadora e mercadológica.

No Brasil, a história do ensino de filosofia remonta à própria história da educação nacional. Nas escolas, as muitas reformas na educação básica geraram uma angustiante oscilação da presença da filosofia nos currículos que, com a BNCC, desaparece do currículo escolar, uma vez que, historicamente, toda vez que o ensino dessa disciplina deixa de ser obrigatório, com raríssimas exceções⁶, ele é suprimido dos itinerários formativos.

A questão acerca do lugar e da função da filosofia, tanto na formação escolar quanto na formação docente, durante longa data debatida por docentes, pesquisadores e pesquisadoras da área, alcança os cursos de formação docente de modo mais vigoroso. Se em outro momento os debates centravam-se no problema das idas e vindas da filosofia no currículo da educação básica e suas contribuições à formação escolar, doravante ampliam-se as discussões em torno da referida disciplina no ensino superior, mais especificamente no que diz respeito às contribuições à formação de professores e professoras da educação básica. Mesmo em cursos nos quais tradicionalmente o lugar e a importância da filosofia são defendidos, juntamente com as demais áreas que compõem os chamados fundamentos da educação, a filosofia, gradualmente, vem perdendo espaço. Em muitos cursos, a carga horária tem sido substancialmente reduzida, ou até mesmo suprimida, evidenciando que sua exclusão dos currículos escolares impacta no modo como os fundamentos filosóficos da educação são compreendidos na universidade, sobretudo, na formação docente.

É nesse contexto de disputas e incertezas que as resoluções CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, redefinem as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. A BNC – Formação e a BNC – Formação continuada, respectivamente, tratam da formação inicial e continuada de professores/as da educação básica. Apesar de suas diferenças, ambas compartilham de uma inevitável força retrógrada que catalisa o espectro neoliberal em uma dinâmica de propagação das desigualdades por meio da inanição da crítica. O fundamento desses documentos está assentado em uma série de premissas que acentuam a perda da autonomia docente e o rebaixamento teórico na formação dos profissionais da educação.

⁶ Nas escolas da rede estadual de ensino na Paraíba, até o ano de 2008 as aulas de filosofia eram ofertadas de modo opcional, mesmo após o governo do estado ter decretado a obrigatoriedade do ensino de filosofia, em 2002, por intermédio da lei estadual n. 7302/02. No entanto, foi somente após a lei federal da obrigatoriedade do ensino de filosofia e de sociologia (Lei n. 1.168/08) que ações concretas foram tomadas, com a publicação, por exemplo, de um edital específico para a contratação de professores.

Tanto na BNC-Formação como na BNC-Formação continuada, três dimensões são enunciadas como pilares fundamentais das propostas formativas que, de modo interdependente, devem se complementar nas formações de professores/as: 1) o conhecimento profissional; 2) a prática profissional; e 3) o engajamento profissional. Como lemas de uma empresa, essas dimensões seriam as mais relevantes no processo de formação de professores/as no Brasil. Tudo se resume a um amontoado de competências e habilidades que devem ser adquiridas no decurso do processo formativo. Essa pedagogia das competências, todavia, traz à tona a redução dos sentidos da formação definida por uma burocracia estatal antipedagógica e falsamente travestida de novidade e inovação pedagógica.

No que concerne à filosofia, os documentos apontam a horizontes de devastação e ruína. As tímidas menções à filosofia se restringem a três aparições, em ambos os documentos. As referências, por sua vez, limitam-se a destacar a necessidade de compreensão das influências de ideias filosóficas em práticas pedagógicas, sem maiores desdobramentos crítico-reflexivos acerca dos fundamentos filosóficos da educação, como exposto nos trechos a seguir:

IX - Compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos; das ideias e das práticas pedagógicas; da concepção da escola como instituição e de seu papel na sociedade; e da concepção do papel social do professor (CNE, 2019, p. 7);

1.4.1 Compreender como as ideias filosóficas e históricas influenciam a organização da escola, dos sistemas de ensino e das práticas educacionais (CNE, 2019, p. 16);

1.1.4 Reconhecer a(s) normativa(s) curricular(es) vigente(s) e as sua(s) relações com referências filosóficas, estéticas, sociológicas e antropológicas, nacionais e internacionais (CNE, 2020, p. 10).

Dessa forma, a filosofia vem a reboque de uma tentativa de compreender o modo de organização dos sistemas de ensino e a escola como instituição necessária para o ordenamento social. Cabe sublinhar, ainda, que a concepção acerca do papel social do professor está atrelada não necessariamente à sua função como agente da mudança social ou mesmo à sua responsabilidade social no letramento crítico de seus estudantes. Com sua autonomia minada e liberdade de cátedra cerceada, o processo pedagógico converte-se em um embuste e a filosofia transforma-se em uma ferramenta incapaz de diagnosticar o presente e promover o tensionamento da realidade. Pelo contrário, resigna-se com a escola e seu destino fatídico da burocracia totalitária do currículo arborescente, como um caminho que segue inevitavelmente para o fetiche da mercadoria e da relação clientelista.

En passant, tudo parece fluir para um estado de realização de uma autonomia, de uma via libertadora e promotora da pluralidade das ideias. Ao inserirmos, contudo, os dois documentos em seu contexto de produção e publicação, entendemos que as referidas resoluções são marcadas pela ausência

das diretrizes necessárias para aprofundamento do exercício democrático e seus principais pressupostos. Perpetua-se, assim, a debilidade da educação como prática da liberdade, em detrimento de uma perspectiva tecnicista do processo de formação, referendada por marcos regulatórios que servem a uma compreensão instrumental da docência.

Crítica, criticidade, pensamento, reflexão e liberdade são conceitos que aparecem em ambos os documentos como simulacros daquilo que almejamos como práticas e modos de existência necessários à formação de educadores/as. Nomeá-los, nos documentos, é um instrumento de auto referencialidade que desqualifica a própria filosofia como prática de liberdade e sua tarefa, assim como seus sentidos, quando a barbárie é naturalizada, diariamente, por negacionistas e milicianos que atuam no fortalecimento do punitivismo e da anticiência. Assim como o excludente de ilicitude é uma sentença de impunidade para justificar a morte nas vielas e becos do Brasil profundo, formar professores/as sem o reconhecimento dos antagonismos das lutas sociais, com suas dimensões de classe, gênero, etnia, raça, orientação sexual, é o excludente de ilicitude dos arautos da educação high tech - asséptica e inepta.

Se a BNC-Formação e BNC-Formação continuada não subsidiam a crítica e a revolta contra o atual estado de coisas da educação brasileira, esvaziando os sentidos dos processos pedagógicos, a peleja é ainda o caminho necessário para redimensionar o caráter pouco concreto das normativas e seus direcionamentos acachapantes. A filosofia não pode se reduzir a um colecionismo de palavras abstratas, cujo repertório é cristalizado pela verticalização de decisões político-institucionais. A filosofia é também dissidência, nos ensina a boa peleja, e, enquanto tal, precisa criar modos de resistência à sua própria supressão, diante da violência que silencia e paralisa a sua verve disruptiva. Pois, a filosofia da educação, diante da tirania, não deixa de nos exortar ao exercício crítico e à criação de práticas docentes que, em tudo, opõem-se ao dogmatismo e ao argumento final de qualquer autoridade.

Talvez o sentido mais profundo desse pelejar esteja na proposição de um itinerário filosófico cultural e politicamente significativo, materializado em sua forma de inserção nos currículos dos cursos de formação de professores/as para a educação básica. Itinerário esse que tem início na problematização do próprio currículo escolar e acadêmico, bem como do lugar de atuação docente e do resgate da noção de práxis docente no lugar de prática docente. A redução da docência a uma *techné* didático-pedagógica, em última instância, converte o ensino em instância fundamental de manutenção do status quo, uma vez que o máximo de inovação que é capaz de gerar opera no sentido de uma atualização, renovação cultural de mentalidades e saberes dominantes, sem que os sujeitos envolvidos, de fato, atuem crítica e criativamente na realidade em que estão inseridos, reproduzindo estruturas sociais caducas e opressoras. Embora o ser humano não

esteja sempre em estado de criação, criar é transformar, superar o que está posto, o conhecido, ir além do dado, revolucionar, em última instância.

Isso posto, é preciso não perder de vista o foco da docência na ação ético-política dos sujeitos, com os pés no chão e atenção ao território, à hora histórica e à pluralidade de perspectivas que orientam o fazer e a formação docente. A filosofia e os fundamentos filosóficos da educação inserem-se nessa tarefa de pensar a realidade, as instituições e os sistemas de ensino desde um proceder radicalmente crítico. É nesse sentido que a filosofia se mostra como campo de peleja e dissidência contra toda diretriz que, em nome de um pretense comum, produz a homogeneidade das formas de pensamento e ação, segundo as normas do mercado de capitais de humanos.

Na contramão de paradigmas educacionais hegemônicos, que norteiam os processos de formação docente no país, trata-se de exercitar, desde o nordeste brasileiro, o dissenso filosófico como modo de acionar espaços de debate e articulação que desafiem os esquematismos reducionistas, os currículos ocultos e o "future-se" imposto de um presente que caminha para trás.

Poder-se-ia falar em habilidades e competências filosóficas desejáveis a todo/a professor/a? Provavelmente, sim. Por hora, a área indica as seguintes proposições: 1) uma resignificação da máxima latina do *sapere aude*, para além das versões tradicionalmente conhecidas na filosofia redimensionando-a a partir dos diversos contextos, territórios e tramas que compõem o atual momento da educação no país; 2) que os componentes filosóficos da educação contribuam para a formação integral dos sujeitos, de seu pensamento e atuação educacionais, superando posturas dicotômicas e reducionistas da realidade; 3) a atualização do chamado "amor à sabedoria", aparentemente urgente frente a uma crescente misologia que se percebe em múltiplas formas, a exemplo do negacionismo científico e da pós-verdade; 4) a capacidade de superar, de maneira crítica e criativa, formas colonizadas de pensamento e de atuação docente, que atualizam e reproduzem matrizes monoculturas e monoepistêmicas de formação.

Trata-se, ademais, de considerar os debates e as produções no campo da formação, da política educacional e do currículo, em acordo ao Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei N. 13.005/2014), que prevê a articulação entre formação inicial e continuada de professores, bem como as demandas da escola, da universidade e de seus profissionais, incorporando princípios e necessidades histórica e coletivamente construídos. Cabe destacar, ainda, que a compreensão da formação continuada como complementaridade dos avanços da prática educativa rompe com a perspectiva de organicidade. As dinâmicas formativas, segundo entendimento dos docentes da área de filosofia e fundamentos antropofilosóficos da educação, devem estar baseadas em um processo articulado, que não desconsidera nem o conhecimento teórico nem os fundamentos da educação e sua

mediação pedagógica entre teoria e prática, para além da visão aplicacionista e do viés pragmático.

Na contramão de uma filosofia da educação orientada pelo modelo das competências e do auto investimento produtivo, nos termos da valorização do capital humano, ressalta-se que a formação teórica, inter e transdisciplinar, é fundamental no itinerário formativo dos/as estudantes dos cursos de licenciatura para a autonomia e para o exercício profissional. A imposição de uma centralização curricular e o foco assentado em competências, tal como expresso nos citados documentos legais, negligenciam a pluralidade de concepções e culturas presentes no território nacional, reduzindo-as a um único modelo normativo.

Contribuições dos Fundamentos Sócio-históricos da Educação para formação e prática docente

Enquanto área de Fundamentos Sócio-históricos da Educação compreendemo-nos parte imprescindível do processo de formação docente. No que se refere ao papel, presença e impacto dos Fundamentos Sócio-históricos na formação docente é importante ressaltar que nossa área se constitui de 19 professoras/es com formações iniciais em Pedagogia, História e Psicologia (e com Doutorado em Educação, Psicologia, História e Sociologia). Todas/os realizam ações de Ensino, Gestão, Pesquisa, Extensão e/ou Representação na UFPB. E no que se refere à presença de nossos saberes, temos a oferta de um conjunto de mais de 10 componentes curriculares (obrigatórios e optativos), atendendo mais de mil estudantes por semestre (a média dos últimos semestres) em mais de 14 cursos entre Pedagogia e Licenciaturas (Educação Física, Matemática, Ciências da Religião, Letras -Línguas Clássicas/ Língua Inglesa/ Língua Espanhola/ Língua Francesa-, História, Artes Visuais, Dança, Ciências Sociais, Química, Pedagogia, Pedagogia-Educação do Campo). Desenvolvemos projetos de ensino como monitoria (6 em 2021.1) e Prolicen (5 em 2021.1); pesquisa (13 PIBICs); 48 orientações de pós-graduação (vínculos com 4 grupos de pesquisa) e extensão (21 em 2021.1).

Entendemos que nossa função principal é fazer nossos alunos e alunas em formação compreenderem a sociedade como construção humana, histórica e temporal, e a partir daí pensar o presente com um olhar reflexivo, mantendo-se em dúvida permanentemente e desnaturalizando o que nos cerca e nos constitui, como a própria escola. É necessário perceber que ela (escola) nem sempre existiu do modo como funciona hoje. Entre as indispensáveis e necessárias reflexões aos profissionais da educação, está aquela que busca pela historicidade da escola e sua relação com a sociedade, seus limites, configurações e suas desconstruções. Nesse sentido, é possível dizer que somos todos resultados dessa instituição que nos marca por longos anos, obrigatoriamente (no Brasil, desde o início do século XIX).

O campo da educação constitui-se de elementos, problemáticas e práticas sociais e históricas, resultados das ações dos homens e mulheres no tempo. Nesse sentido, entende-se que os desafios do tempo presente exigem também uma reflexão sócio-histórica por parte dos educadores e educadoras acerca dessa complexa engrenagem escolar (LIMEIRA, 2022).

Não obstante, diferentes países têm apontado que o espaço concedido aos Fundamentos da Educação nos seus currículos universitários voltados para a formação de professores tem “diminuído consideravelmente, seja com relação à carga horária, seja quanto ao número de disciplinas ministradas”, justamente porque outros campos, “considerados mais úteis, atuais, práticos e diretamente ligados às necessidades técnicas do fazer docente, têm ocupado considerável espaço curricular” (LUCHESE, 2017, p. 115).

Assim, parece mesmo que tem se consolidado como uma urgente tarefa para todos nós defender que as repercussões, funções e impactos das reflexões propostas pelos Fundamentos Sócio-históricos da Educação não se caracterizam por sua aplicabilidade ou utilidade prática e imediata, mas que todos os seus investimentos constituem ferramentas para maior compreensão das dimensões históricas, políticas, sociais e teóricas do fenômeno educativo. Sobre isso, muitos estudiosos já se debruçaram, refletindo acerca das questões relacionadas às experiências de ensino e, para todos e todas é unânime considerar que seus conhecimentos potencializam uma prática crítica e reflexiva, um “saudável ceticismo”, como escreve Gatti Júnior (2008, p. 226). Com ela, é possível compreender os objetos, sujeitos e práticas educativas em seus processos históricos de constituição, emergência, mudanças e permanências no tempo. Também auxiliar no entendimento da “lógica das identidades múltiplas, permitindo aos estudantes que compreendam o sentido do trabalho educativo, a partir de memórias, tradições, pertencas, filiações”, a “pensar os indivíduos como produtores de História”, situando “a nossa própria existência na narrativa histórica” (LUCHESE, 2017, p. 125).

Por isso, para além de querer indicar ou justificar de forma utilitária o ensino dos saberes sócio-históricos na formação de professores, devemos “partilhar os achados e acúmulos do conhecimento que temos sobre o passado-presente dos processos educativos para aqueles que, em fase de formação, podem beneficiar-se com tal intervenção pedagógica” (LUCHESE, 2017, p. 125). Como já observou Antônio Nóvoa, cabe ao futuro educador estudar a História e a Sociologia da Educação para entender o passado, construir um patrimônio cultural a respeito de sua profissão e sua área de atuação (NÓVOA, 1999). Nesse caso, espera-se que o educador em formação seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais (SILVA, 2013).

Chizzotti (2016, p. 1556) já afirmou que as humanidades são constantemente desafiadas a propor caminhos viáveis às interrogações humanas e, “[...]nas crises e mudanças, em tempos venturosos ou conturbados, obrigadas a mobilizar toda força inventiva da inteligência e toda energia criadora da ação para reinventar, continuamente, a história”, trazer esperanças fundamentadas, caminhos e descobertas validadas cientificamente. E a educação, “[...]pela sua natureza, afeta pesquisadores e profissionais de diferentes afiliações científicas, interessados em dar um contributo à educação”, com a finalidade de “[...] elevar os padrões de vida e de saber de toda a sociedade, e legar um patrimônio de conhecimentos, práticas e descobertas às novas gerações” (CHIZZOTTI, 2016, p. 1556).

Portanto, à área de Fundamentos Sócio-Históricos, enquanto Educação e Ciências Humanas e Sociais, também cabe responder aos desafios atuais sobre o destino do planeta, pela reprodução da vida, pelos direitos humanos, pelas desigualdades sociais, pelas múltiplas identidades pessoais ou territoriais, pelos novos meios de informação e comunicação. Os nossos saberes não se “[...] limitam à defesa de abstratos valores humanos ou guardiães das tradições”. São, na verdade, “[...] indispensáveis à construção de uma compreensão aberta e empática da diversidade da vida e à crítica prudente e criadora das múltiplas possibilidades culturais da sociedade”. Ajudam-nos a contestar “[...]a via única do conhecimento e a injunção opressora da utilidade e eficácia unicamente econômicas nas atividades humanas” e sobrepuja a “[...] ilusão de que são os meios que fazem a vida para repor a confiança de que são os homens e as mulheres que constroem a história e a humanidade”. Em outros tempos, as humanidades “[...] romperam com certezas estabelecidas para reconduzir as esperanças de homens e de mulheres”. Atualmente, “[...] as transformações objetivas da ciência e da sociedade continuam a convocar todas as forças da inteligência para não só pôr em causa muitas certezas”, mas, sobretudo, “[...] mostrar novos caminhos de construção da vida humana” (CHIZZOTTI, 2016b, p. 613).

Como já observado,

[...]a potência do nosso saber, o impacto de nossas reflexões, a renovação educacional que provocamos, os estranhamentos que invocamos, a emergência de novos presentes que apontamos, fazem parte de um fenômeno inovador que não se fabrica em laboratório, nem com fórmulas matemáticas. A História da Educação trata de outros presentes. Trata de começos, meios, finais e... recomeços (LIMEIRA, 2022, p. 57).

Nesse sentido, entendemos que as recentes políticas de formação de professores passam a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica, fundamentando nas competências o conhecimento sobre a prática, desvalorizando uma sólida formação teórica e interdisciplinar, intelectual e política dos professores, empobrecendo a formação e, conseqüentemente, a autonomia e o

exercício do profissional⁷.^[1] As diretrizes, portanto, impõem uma abordagem de viés tecnicista e não dialogam com as pesquisas sobre formação de professores produzidas no Brasil nas últimas décadas, em especial, aquelas que têm como objeto de investigação a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente⁸.^[2]

De modo geral, podemos entender que há uma concepção para formação de professores e professoras no Brasil que fundamenta as suas políticas públicas e regulamentações. Nela, os cursos devem estar mais voltados para a prática de ensino, com a exigência de vivências em escolas de Educação Básica desde o início da graduação, e com aprendizagem dos conteúdos específicos que os futuros professores irão ensinar, assim como ao domínio pedagógico desses saberes (ou seja, como eles devem ser ensinados). Nessa perspectiva, parece que um manual de instalação das melhores técnicas de ensino para os professores poderia garantir eficácia e eficiência na aprendizagem dos alunos e alunas. Historicamente, a experiência de formação com base na prática escolar está associada aos primórdios da gênese do magistério enquanto categoria profissional, uma tradição regulamentada ainda no século XIX, parecendo ainda não superado.

⁷ Conforme indicam os pesquisadores, a focalização nas competências socioemocionais, contidas no Texto Referência da Resolução CNE/CP n. 2/2019, foram duramente criticadas pelo meio acadêmico e entidades que representam a área educacional. Não obstante, na análise do texto final, aprovado três meses após a publicação da versão inicial, é possível apontar que as competências socioemocionais, foram suprimidas e as competências gerais e habilidades tornaram-se o grande foco (MOLINA e FREITAS, 2020).

⁸ Segundo a nota, as diretrizes relacionam a formação continuada *stricto sensu* a uma vertente pragmática, com foco nos estudos das práticas pedagógicas, consoantes com os currículos das redes e que priorizem a estruturação dos programas nas atividades investigativas da prática. Despreza-se, assim, a pesquisa como princípio educativo, a possibilidade de formação do pesquisador, e que a qualificação não está atrelada apenas à prática, mas à compreensão do real na sua complexidade, e que o estudo e o trabalho são dimensões que não se excluem na valorização da docência.

Parte III

Sugestões do Departamento de Fundamentação da Educação para a reformulação das ementas nos PPCs dos cursos atendidos

Fundamentos Psicológicos e Biológicos da Educação		
<i>Componente Curricular</i>	<i>Ementas</i>	<i>Ementas reformuladas</i>
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	Conceitos básicos de Psicologia e Psicologia da educação. Concepções de desenvolvimento humano segundo as principais abordagens teóricas, em suas dimensões biológica, sociocultural, afetiva e cognitiva. Compreensão da relação entre desenvolvimento e processo educativo. Temáticas inerentes aos universos da infância e da adolescência.	Conceitos básicos de Psicologia e Psicologia da educação. Principais abordagens teóricas do desenvolvimento humano nas dimensões biológica, sociocultural, afetiva e cognitiva, durante a infância e adolescência. Contribuição da psicologia para a relação entre desenvolvimento humano e processo educativo, no contexto da formação docente e da realidade educacional brasileira.
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	Compreensão do processo educativo e suas inter-relações com as dimensões afetiva, social e cognitiva. Análise do processo educativo em diferentes momentos do desenvolvimento humano e na perspectiva das múltiplas interações que envolvem o processo ensino-aprendizagem. As principais abordagens teóricas que tentam compreender o processo educativo e suas implicações para a prática pedagógica. Dificuldades da	As diferentes perspectivas teóricas que fundamentam a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica. Análise do processo educativo em diferentes momentos do desenvolvimento humano e as múltiplas interações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Dificuldades da aprendizagem e queixas escolares: análise crítica e reflexiva acerca das causas e implicações no processo pedagógico. A contribuição da Psicologia para os temas atuais da

	aprendizagem ligadas a fatores psico-pedagógicos e socioculturais.	educação brasileira.
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO V	A psicologia da aprendizagem e da adolescência no contexto educacional. Diversas concepções de adolescência e seus aspectos biológicos e psicossociais. O processo de ensino e aprendizagem: os determinantes do comportamento e as principais abordagens teóricas da aprendizagem.	Psicologia enquanto Ciência. Psicologia da Educação: campo de estudo e reflexões sobre as contribuições para a educação no Brasil. Teorias da aprendizagem e desenvolvimento humano e contribuições para a prática docente. Realidade educacional brasileira: relações institucionais e sociais e impactos na prática docente a partir da perspectiva da Psicologia da Educação.
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	A relação da psicologia com a educação. Concepção de desenvolvimento humano e cognitivo; Áreas do desenvolvimento humano; A importância da aprendizagem no desenvolvimento humano. Fundamentos psicológicos concernentes ao processo de constituição do conhecimento. Relações sociais e afetivas e as implicações educacionais	Psicologia enquanto Ciência. Psicologia da Educação: campo de estudo e reflexões sobre as contribuições para a educação no Brasil. Teorias da aprendizagem e desenvolvimento humano e contribuições para a prática docente. Realidade educacional brasileira: relações institucionais e sociais e impactos na prática docente a partir da perspectiva da Psicologia da Educação.

<p>FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO</p>	<p>Estudo dos saberes teóricos sobre o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem humana aplicados ao processo de ensino-aprendizagem.</p>	<p>Psicologia enquanto Ciência. Psicologia da Educação: campo de estudo e reflexões sobre as contribuições para a educação no Brasil. Teorias da aprendizagem e desenvolvimento humano e contribuições para a prática docente. Realidade educacional brasileira: relações institucionais e sociais e impactos na prática docente a partir da perspectiva da Psicologia da Educação.</p>
<p>EDUCAÇÃO SEXUAL</p>	<p>A filosofia da educação sexual. A evolução e historicidade da educação sexual. A dimensão social da sexualidade. Atitudes e valores com relação à educação sexual. Desenvolvimento psicosssexual, infância, adolescência, idade adulta. Educação sexual na família e na escola, metodologia e linguagem, manifestações da sexualidade e problemas de natureza psicossocial.</p>	<p>A evolução e historicidade da educação sexual. A dimensão social da sexualidade. Estudos de gênero e desigualdades. Relações de poder e sexualidade. Atitudes e valores com relação à educação sexual. Desenvolvimento psicosssexual, infância, adolescência, idade adulta. Educação sexual na família e na escola, metodologia e linguagem. Manifestações da sexualidade. Medicalização da sexualidade. Projetos educativos e concepções de sexualidade.</p>
<p>CORPO, AMBIENTE E EDUCAÇÃO</p>	<p>O homem e seu ambiente. Estudo dos processos de desenvolvimento humano e formação dos sistemas orgânicos. O homem visto como ser bio-psico-social. O corpo: sua imagem, tonicidade, movimento, e a comunicação corporal e/ou artística em suas relações com o processo educacional. A corporeidade</p>	<p>O estudo do corpo, sua formação, funções e disfunções, informações, vivências e valores de suas expressões corporais. O ser humano visto como ser bio-psico-social, os jogos, os movimentos do corpo, sua participação no desenvolvimento cognitivo. A corporeidade como experiência: meio ambiente e cultura. Corpo e cultura de movimento. A interação</p>

	<p>como experiência: meio ambiente e cultura. Corpo e cultura de movimento. Áreas protegidas, educação ambiental e sustentabilidade.</p>	<p>com o meio ambiente, visando uma educação ambiental e para a saúde na formação do educando.</p>
<p>FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO</p>	<p>Análise crítica dos fatores bióticos e abióticos sobre os processos comportamentais e educativos.</p>	<p>Estudo das bases biológicas do desenvolvimento humano na interlocução com a sociedade e no processo de aprendizagem. Distúrbios de ordem fisiológica e seus efeitos sobre a aprendizagem escolar. Neurociência e Educação. Medicalização da educação. Análise crítica das visões <i>biologizantes</i> e inflexíveis acerca do desenvolvimento, aprendizagem e do fracasso escolar.</p>
<p>FUNDAMENTOS PSICOSSOCIAIS DAS RELAÇÕES HUMANAS</p> <p>Nova nomenclatura: FUNDAMENTOS PSICOSSOCIAIS DAS RELAÇÕES ESCOLARES</p>	<p>A inserção do homem na sua realidade social, passando pela luta de classes e os diversos enfoques psico-sociais que permeiam as relações humanas na prática social. A opressão e a manipulação enquanto forças negativas nas relações sociais. A luta pela emancipação enquanto força positiva nas relações sociais. Relação de ajuda.</p>	<p>Partindo da interdependência histórica entre os campos da Psicologia e Educação no Brasil, discutir o cotidiano escolar a partir de temáticas clássicas - fracasso escolar e indisciplina escolar - e contemporâneas - violência escolar, diversidades, medicalização e judicialização da educação - da Psicologia Escolar e Educacional desde o paradigma da inclusão escolar comprometida com a emancipação humana.</p>
<p>PSICOLOGIA SOCIAL</p>	<p>Estudos dos métodos e conceitos de que se compõem a psicologia social buscando o nível de informação e de reflexão sobre os processos</p>	<p>Estudos sobre objeto, métodos e conceitos da Psicologia Social a partir das perspectivas clássicas e latino-americanas. Análises de processos psicossociais com vistas</p>

	psicossociais a que essa área do conhecimento pode conduzir.	a ampliar espectros de compreensão dos processos educativos.
--	--------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------

Fundamentos Sócio-Históricos da Educação		
<i>Componente Curricular</i>	<i>Ementas</i>	<i>Ementas reformuladas</i>
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I	Conceito de História e História da Educação. A História da Educação e da Pedagogia na modernidade no mundo, Brasil e Paraíba.	<p>1 - Conceito de História e História da Educação; Escrita da História e História da Educação, fontes, objetos e novas abordagens; Importância da História da Educação para a formação docente, estranhamento, reflexão crítica, desnaturalização.</p> <p>2 - Tempos Modernos: Conceito de modernidade; Renascimento cultural e científico; Reforma Religiosa e Contra-Reforma: debates sobre educação; Expansão europeia: a América como destino; Colonialismo e Educação no Novo Mundo; Ordens religiosas e a educação colonial; População indígena e projetos de educação e aculturação; Reformas Pombalinas no Brasil; Profissão docente; História da Educação colonial na Paraíba.</p> <p>3 - O século XIX: Consolidação do Estado-nação e invenção da escola pública primária; Sujeitos e Instituições educativas: homens, mulheres, crianças, trabalhadores, negros, escravizados, indígenas, estrangeiros, encarcerados, deficientes físicos; Capilarização do projeto de escolarização social; Níveis de ensino: primário, secundário e superior; Cidadania e Educação; Práticas e experiências informais de educação; Formas educativas</p>

		<p>e sociabilidades das populações escravizadas; Institucionalização da Profissão docente: Escolas Normais, Atuação de professores e professoras; Aprendizagens de ofícios e educação para o trabalho; História da Educação no Brasil; História da Educação na Paraíba.</p>
<p>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II</p>	<p>História e produção do conhecimento. A História da Educação e da Pedagogia após o século XIX no contexto brasileiro e paraibano.</p>	<p>História e Historiografia da Educação; Produção da História da Educação e variações de escala: entre o nacional, o regional e o local; Papel da História da Educação na Formação docente. História da educação e produção do conhecimento histórico para formação docente. Da transição do Império à República: novas formas escolares; sujeitos educacionais, gênero e o debate étnico racial no âmbito nacional e local; Escola Nova e as propostas políticas da educação brasileira no século XX - dos manifestos da educação ao legado educacional da ditadura militar. O século XX: Instituições educativas e níveis de ensino: primário, secundário e superior; Sujeitos, gênero e questões étnico-raciais na Educação: homens, mulheres, crianças, trabalhadores, negros, indígenas, estrangeiros, encarcerados, deficientes físicos, quilombolas; História da Profissão docente: das escolas normais à formação em nível superior; Governos autoritários, democracia e Educação; Educação popular e movimentos sociais; Manifestos da Educação e Escola Nova; Imprensa pedagógica e Educação.</p>

OUTRAS SUGESTÕES DE NOVOS COMPONENTES CURRICULARES

Proposta de componente curricular	Desenvolvimento psicológico atípico, diferenças e desigualdades escolares
Curso(s) no (s) qual (is) o componente curricular é oferecido	Pedagogia e licenciaturas
Sugestão de ementa	O processo de desenvolvimento e a construção do conhecimento das pessoas com desenvolvimento atípico. A inclusão das pessoas com desenvolvimento atípico no contexto escolar e o papel do(a) professor(a) nesse processo. A Educação Inclusiva como princípio ético-político.

Proposta de componente curricular	História da Profissão Docente (disciplina optativa)
Curso(s) no (s) qual (is) o componente curricular é oferecido	Pedagogia e licenciaturas

REFERÊNCIAS

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

GATTI JÚNIOR, D. A História do ensino de História da Educação no Brasil: aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa (1930-2000). *História da Educação*, vol. 12, n.º 26, Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, p. 219-246, 2008.

MORGAN, K.; MOCARZEL, M. Formação para a conformação? Uma análise das redes da Fundação Itaú Social na implementação da BNCC. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 12, n. 35, p. 1039-1064, 2021.

SEVERINO, A. J. *A contribuição da filosofia para a educação*. ANPOF, 1990.

_____. A busca do sentido de formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa* 32(3), p. 619-634, Dez, 2006.

TAFFAREL, C. E. Z. Base Nacional Comum para formação de professores da educação básica (BNC-formação): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. *Formação em movimento*. v. 1, n. 2, p. 600-607, 2019.