

O papel do professor das licenciaturas na formação docente no contexto do direito à educação para todos

The role of the undergraduate teacher education professor in the context of the right to education for all

Neusa Chaves Batista¹

neuchaves@gmail.com

Resumo

Proponho com este trabalho incitar uma reflexão sobre o papel do professor de ensino superior que atua na formação de docentes para a educação básica e relacioná-la com o direito à educação para todos. Discute-se o papel da universidade do século XXI, no que diz respeito a sua responsabilidade com a construção de uma escola democrática e que garanta a igualdade de condições de acesso e permanência aos educandos, em todas as etapas da educação, especialmente a educação superior. No âmbito da prática, incluem-se reflexões e evidências de pesquisas sobre o ensino superior nas licenciaturas, bem como a análise referente a algumas áreas de conhecimento de formação para as licenciaturas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: Educação escolar; Universidade; Educação superior; Professor de licenciaturas; Direito à educação para todos.

Abstract

This paper has as objective to encourage a reflection on the relationship between the higher education teacher's role in teacher training for primary education, and the right to education for all. It discusses the role of the twenty-first century university regarding their responsibility for the construction of a democratic school which should ensure equal conditions of access and permanence to the students at all stages of education, especially the higher education one. In the scope of practice, it is included both the reflections and research evidences about higher education in undergraduate and the analysis regarding some training knowledge areas for undergraduate of the School of Education at the Federal University of Rio Grande do Sul.

Keywords: School education, University, higher Education, Teacher degrees, Right to education for all

Introdução

Proponho, neste artigo, suscitar uma reflexão sobre a importância da formação do professor da educação básica para o cumprimento do princípio universal do direito à educação para todos. Tomo como base para a discussão a formação acadêmica oriunda das faculdades de educação, focando o papel do/a professor/a de licenciaturas nesse processo. No escopo, discute-se o papel da universidade do século XXI, no que diz

¹ Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

respeito à construção de uma escola democrática e que garanta a igualdade de oportunidades de acesso e permanência dos educandos, em todas as etapas da educação escolar, especialmente no que se refere à educação superior.

Em tempos de internacionalização do direito à educação como direito humano, bem como do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, a educação escolar, que incorpora lentamente esse processo, carece de sentido. Há um descompasso entre o reconhecimento do direito à educação e sua efetividade na organização dos sistemas educacionais, na maior parte dos Estados nacionais, especialmente na América Latina. São muitos os fatores que contribuem para esse fenômeno. Pode-se dizer que a sociedade ocidental passou por mudanças significativas, a partir do último quartil do século XX, sem que o sistema educacional, ainda estruturado com base em um processo de ensino e aprendizagem centrado na disciplina, na hierarquia e na meritocracia, incorporasse tais mudanças na organização da escola, bem como na ação pedagógica.

No Brasil, essas mudanças podem ser observadas, de forma mais explícita, no ordenamento legal, elaborado a partir de meados da década de 1980, por meio da universalização do acesso ao ensino fundamental para a faixa etária de 6-14 anos. Mais recentemente, por meio da lei 12.061 de 27 de outubro de 2009, ocorreu também a universalização do ensino médio para todos aqueles que procuram essa etapa da educação básica. Com isso, tivemos a universalização das etapas do ensino fundamental e médio (6-17 anos).

Contudo, já em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 3º, deixava claro que o direito à educação não se refere somente à garantia do acesso e da permanência do educando no sistema educacional, mas também à igualdade de condições para o acesso e permanência. Para tal, outros princípios podem ser destacados nessa mesma lei, tais como: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Com base nas assertivas, sugiro que não é somente pertinente uma reflexão sobre o papel do professor/a que atua nas licenciaturas, formando docentes para a educação básica, mas urgente, já que a formação universitária fornece a base para a prática pedagógica. Logo, há uma responsabilidade direta da universidade com a formação dos docentes para que possam atuar, colocando em prática os princípios constitucionais citados e cuja legitimidade respalda-se no direito à educação para todos.

Com esse sentido, questiona-se o papel do/a professor/a que atua na formação de docentes para a educação básica. Quer dizer, em que medida a organização do conhecimento acadêmico pelos professores possibilita ao formando a elaboração de práticas pedagógicas visando a promover a igualdade de condições de acesso e permanência dos educandos a todas as etapas da educação escolar, em especial, à etapa da educação superior. Tal questionamento expressa a percepção de que existe desigualdade social, tanto nas condições de acesso ao sistema educacional, quanto nas condições de permanência. Igualmente se reconhece que são muitas as variáveis implicadas com a reprodução de estruturas sociais desiguais por meio do sistema educacional, contudo, neste artigo, centro o foco na variável formação de docentes da educação básica e na responsabilidade dos professores das licenciaturas com essa formação.

Tal problematização inspira-se na minha própria experiência como professora das licenciaturas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em termos de pesquisa, proponho como base dessa reflexão, conforme Santos (2004), a construção de um conhecimento que interrogue a si mesmo, num contínuo exercício crítico sobre sua própria prática, sobre suas descobertas, sobre seus usos e finalidades. Só assim será possível elaborar uma racionalidade cujo foco esteja centrado na produção de um “conhecimento edificante” das relações sociais.

A origem do direito à educação para todos

Pode-se dizer que o direito à educação para todos é um princípio que nasce com a emergência do Estado democrático de direito como modelo regulatório da sociedade moderna. Enquanto a antiga forma de organização social dava seus últimos suspiros, os novos marcos regulatórios instituíam e institucionalizavam os espaços por onde se constituiria o cidadão do Estado moderno. Com efeito, a gênese do princípio do direito à

educação para todos pode ser encontrada como sendo uma das diretrizes da Revolução Francesa de 1789, expressa no *Plano de educação* do Marquês de Condorcet (1792)² para a organização da instrução pública. Esse plano nortearia a construção do direito à educação, bem como da sua manutenção pelo Estado.

Chamo atenção para o fato de que, nesse primeiro momento, a criação de um sistema educacional vinculado e mantido pelo Estado era crucial para constituir a identidade da mulher e do homem moderno, bem como da capacitação de mão de obra para o novo modo de produção. Assim, a educação formal, nos países capitalistas das primeiras revoluções burguesas, já se impôs como uma política pública cuja centralidade é inegável, uma vez que nascia vinculada ao desenvolvimento político, econômico, social e cultural do novo modo de organização da vida coletiva.

A instrução pública para todos, desde Condorcet, passou a ter caráter de “dever de justiça”. Seria através da educação, que os indivíduos preencheriam as condições básicas para o desenvolvimento do seu bem-estar, compreendido desde o acesso aos bens culturais até a preparação para o trabalho e para o exercício de novos papéis sociais necessários à nascente sociedade burguesa. Tal complexidade, fruto do próprio desenvolvimento histórico da humanidade, acabou por

forçar a criação e manutenção de uma instituição especializada para fornecer aos indivíduos as informações mínimas e a preparação adequada para a vida social. Essa instituição de caráter universal, a partir do advento da moderna sociedade burguesa, é a escola. (RODRIGUES, 1982)

Logo, se a educação escolar foi criada para atender às necessidades vitais à sociedade, ela se converte num direito dos indivíduos e num dever social. Não se pode negar o gozo de tal direito a quem quer que seja, sejam quais forem as razões, sem que tal fato seja interpretado como arbitrário e iníquo (RODRIGUES, 1982). Assim, a educação escolar, dada a sua trajetória histórica e significado social, constitui-se, enquanto política pública, na “mãe” das políticas sociais, portanto, progenitora dos direitos sociais. Foi Marshall (1967) um dos primeiros a se debruçar sobre a questão dos direitos

² Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat – O Marquês de Condorcet. Quando foi apresentado em 1792 à Assembleia Legislativa, o plano teve pequena repercussão, mas exerceu muita influência sobre os projetos que foram elaborados e votados na Convenção. No século XIX, o mesmo plano seria alçado, pelo empenho de Jules Ferry na III República Francesa, como uma referência transnacional, pautando como modelo, projetos e parâmetros reformadores da instrução pública nos mais variados países do continente europeu e na América Latina – muito especificamente no Brasil (BOTO, 2003).

de cidadania e a situar a educação como direito que incorpora as três categorias de direitos (civis, políticos, sociais) por ele inicialmente cunhadas.

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno, porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como direito do cidadão adulto ter sido educado. (p. 73)

Segundo Cury (2002), seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação escolar passou a ser vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política, e, como tal, um caminho também de emancipação do indivíduo diante da ignorância. Dado esse leque de campos atingidos pela educação, ela passou a ser considerada, segundo o ponto de vista dos diferentes grupos sociais, ora como síntese dos direitos de cidadania (civis, políticos e sociais), ora fazendo parte de cada qual dos três.

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Todos reconhecem a educação escolar como uma dimensão fundante da cidadania, sendo tal princípio indispensável para políticas que visam à participação dos cidadãos e cidadãs em todos os espaços estruturantes de relações sociais, bem como na inserção/reinserção no mundo do trabalho.

Não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos. Tal é o caso do art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; da convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960; o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966; e mais recentemente, em 1990, o Documento de Jomtien/Tailândia, fruto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Nesse último documento, a educação escolar é reconhecida como um direito fundamental de todos, homens e mulheres de todas as idades e de todas as etnias.

Todavia, afirma Cury (2002), um direito reconhecido só se constituirá enquanto tal, quando for garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional. O contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as

possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Tudo isso [provoca um] enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e consequências.

Segundo Bobbio (2004), a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, no qual, por “existência”, deve entender-se tanto o fator exterior de um direito histórico ou vigente, quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a obrigação. Desse modo, educação e justiça social por meio da democratização do acesso à educação passam a fazer parte de uma mesma moeda, ainda assim, com duas faces.

Ao longo do tempo o direito à educação foi se convertendo, por um lado, em estratégia das elites para a garantia e manutenção de certos privilégios na estrutura da organização social moderna e, por outro lado, em um campo de luta pela manutenção de um direito para todos. É nesse espaço de disputa que se insere a universidade e o seu corpo docente.

A universidade do século XXI e a democratização do acesso à educação

De acordo com Santos (2006), a universidade contemporânea confronta-se com uma situação complexa: são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade, ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento de suas atividades por parte do Estado. O mesmo autor salienta que, nos últimos tempos, os objetivos mais clássicos da universidade, tais como a investigação, a disseminação de cultura e o ensino, têm se transformado em uma multiplicidade de funções. Afirma que:

Foi, sobretudo, ao nível das políticas universitárias concretas que a unicidade dos fins abstratos explodiu numa multiplicidade de funções por vezes contraditórias entre si. A explosão das funções foi, afinal, correlata da explosão da universidade, do aumento dramático da população estudantil e do corpo docente, da proliferação das universidades, da expansão do ensino e da investigação universitária a novas áreas do saber. (p. 189)

Já em 1987, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 1987) elaborava um relatório sobre as universidades e suas principais funções: educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão de obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da

economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex. igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social.

No entendimento de Santos (2006), essa multiplicidade de funções tem gerado pontos de tensão tanto no relacionamento das universidades com o Estado e a sociedade, como no interior das próprias universidades enquanto instituições e organizações. Isso acontece, porque algumas dessas funções são contraditórias, especialmente em três domínios: a primeira diz respeito à contradição entre a produção de alta cultura e de conhecimentos exemplares necessários à formação das elites, de que a universidade tem se ocupado desde a Idade Média, e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis para as tarefas de transformação social e, nomeadamente, para a formação da força de trabalho qualificada, exigida pelo desenvolvimento industrial; a segunda contradição refere-se à hierarquização dos saberes especializados, através das restrições do acesso e da credencialização das competências e as exigências sociopolíticas da democratização e da igualdade de oportunidades; e, finalmente a contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e dos objetivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresariais.

Entende-se que as três contradições nomeadas pelo autor são consistentes e articuladas entre si, contudo, no contexto do direito à educação para todos, a contradição tem se manifestado mais fortemente nas restrições do acesso por meio da desigualdade de oportunidades, em especial na etapa do ensino superior. Isso porque o direito à educação concretiza a “escola de massas” nas etapas iniciais, a educação básica (especialmente, no Brasil, o ensino fundamental e médio). Nesse sentido, Stoer (2006) afirma que o sistema educativo incorpora uma forte tensão para o cumprimento do direito à educação: a desigualdade – cuja reprodução a escola promove com “a escola para todos” e o princípio meritocrático – é reproduzida pelo sistema educativo quando esse, ao pretender guiar o desenvolvimento dos talentos e do desempenho dos alunos e alunas, não atenta para a sua origem socioeconômica, o seu gênero e a sua etnia, excluindo essas variáveis do processo de ensino e aprendizagem.

Fruto de um sistema educacional, cuja relação entre educação para todos e a meritocracia entram em confronto, aprofundando a desigualdade social, a escola básica entra em crise, gerando questionamentos sobre o seu papel na sociedade e acentuando a necessidade de ressignificação de seu espaço. Nesse sentido, Stoer e Magalhães (2002) consideram que a escola passa a ser uma “escola em crise”. De fato, a massificação da escola é simultaneamente caracterizada como constituindo a própria crise da escola, a sua crise histórica, pois a escola meritocrática entrou em crise, porque se tornou de massas, bem como a escola de massas nasceu em crise porque deixou de ser meritocrática.

A massificação da escola de educação básica é um fenômeno mundial, essa é uma verificação empírica de um fenômeno social. No Brasil, pode-se dizer, que o ensino fundamental na faixa etária dos 6 aos 14 anos está universalizado. O ensino médio, por meio da redação dada pela lei 12.061 de 27 de outubro de 2009, é igualmente universalizado para todos que procurem essa etapa da educação básica. Com isso, aumenta o acesso ao ensino médio que, segundo Stoer e Magalhães (2002), tem garantido, nos últimos cem anos, a plataforma segura a partir da qual a classe média assegura a entrada dos seus filhos na universidade, garantindo-lhes as posições sociais desejadas.

Nesse mesmo caminho, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, já na década de 1970, haviam apontado a escola como espaço de reprodução das desigualdades sociais, fruto das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações de classes e/ou grupos sociais. Para os autores, a escola não seria um espaço neutro que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento e que avaliaria os alunos com base em critérios universalistas; ao contrário, ela seria concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes e/ou grupos dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Hoje, já se sabe que acabar com a desigualdade social não é um objetivo ao alcance da escola. O desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000).

Nessa esteira, situam-se as contradições inerentes às inúmeras funções da universidade contemporânea, especialmente no que se refere à tradicional hierarquização

dos saberes especializados, através das restrições do acesso e da credencialização das competências e atuais exigências sociopolíticas da democratização e da igualdade de oportunidades. Como a universidade e o corpo docente podem atuar nesse terreno de contradição? Ressignificando a universidade e a escola? Como?

O papel do professor das licenciaturas na formação docente e o direito à educação para todos

Fruto das contradições da universidade contemporânea, o processo de ensino e aprendizagem na etapa da educação superior entra na pauta das discussões sobre a necessidade de (re)organização das estruturas que nele se apresentam, tendo em vista um ensino acadêmico mais integrado, interdisciplinar, flexível e comprometido socialmente. É com a formação de professores/as críticos e comprometidos com a efetiva emancipação social dos educandos, que se pode pensar “a escola como uma construção social em que as relações não se caracterizam pela passividade e acomodação, mas como espaço em contínua construção, de conflitos e negociações, em razão de determinados contextos e circunstâncias” (BATISTA, 2010, p. 108).

Desde a fase do “otimismo pedagógico”, que emergiu no pós-segunda guerra mundial (1950-1960), indicando a educação escolar como fator de democratização e de distribuição de renda, tem-se apontado a importância da qualidade da formação dos/as alunos/as na educação básica, para o acesso à etapa da educação superior para a redução das desigualdades de oportunidades. Associado a esse processo, emergiu a discussão sobre a “função social da escola”, na qual a educação surgiu como o cenário principal de um intenso debate sobre as desigualdades educacionais e sociais e como uma das condições principais para democratizar as oportunidades escolares (FERREIRA, 2006).

Com a emergência do “pessimismo pedagógico”, entre 1960 e 1970, houve um enfoque na educação escolar como instrumento de manutenção do poder estabelecido e de reprodução das desigualdades sociais. Pesquisas empíricas sobre o desempenho do sistema educacional apontavam que, apesar do discurso da equalização das oportunidades, a educação escolar não vinha satisfazendo as elevadas expectativas em relação aos seus efeitos sociais de democratização e modernização.

A partir da década de 1980, passou-se para um período, em que se desnudaram as tensões e contradições inerentes à escola e seus agentes. Nesse contexto, a educação escolar passou a ser observada não somente como um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, mas também como forma de resistência ao *status quo* vigente. Contudo, a educação escolar seguiu sendo um importante instrumento para a redução das desigualdades sociais.

No Brasil, a escola como espaço de resistência à reprodução das desigualdades sociais passou a ser reconhecida por meio da Constituição Cidadã de 1988, que rompia com mais de 20 anos de ditadura militar. Iniciava-se o período em que a escola passava a ser vista como um espaço de construção da cidadania. Nessa perspectiva, a Constituição assinalava, por meio da garantia do direito à educação, uma visão mais universalizante dos direitos sociais, avançando, do ponto de vista do sistema jurídico brasileiro, para um Estado de bem-estar social, modelo de Estado até então formatado apenas nos países capitalistas centrais.

No entanto, contraditoriamente, no contexto internacional, da reestruturação produtiva e da desregulamentação do papel do Estado (desmonte do Estado de bem-estar social), a ideologia do novo liberalismo questionava a função social da escola e recolocava em debate a proposta de equalização das oportunidades educacionais, a partir de questões como: até que etapa se deve entender a universalização do ensino? Em que medida o Estado é responsável por ela?

Nesse sentido, a função da escola foi retomada a partir da tensão dialética entre reprodução e mudança, na qual o próprio papel do professor/a, tanto das licenciaturas quanto da educação básica, era colocado em xeque.

Sacristán e Gómez (2000) apontam como possibilidade de redução dessa tensão, em favor da transformação social, a utilização do conhecimento social, historicamente construído e condicionado como ferramenta de análise, para ir além das aparências superficiais do *status quo* real – assumido como natural pela ideologia dominante –, o verdadeiro sentido das influências de socialização e os mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam para sua interiorização pelas novas gerações. Desse modo, o/a professor/a das licenciaturas explicita, para os futuros docentes da educação básica, o sentido das influências que o indivíduo recebe na escola e na sociedade, possibilitando-

lhes uma relativa autonomia para a formação, sempre complexa e condicionada, dos seres humanos.

Diante das assertivas até aqui colocadas, retomo a questão inicial deste trabalho, referente às possibilidades de organização do conhecimento acadêmico pelos/as professores/as, no sentido de possibilitar ao formando a construção de práticas pedagógicas voltadas para a promoção da igualdade de condições de acesso e permanência dos educandos em todas as etapas da educação escolar, em especial, a educação superior. Para reflexão e análise, tomo como base quatro áreas de conhecimento acadêmico, que se constituem como fundamentos básicos das ciências humanas, para a formação de professores/as da educação básica. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e na maioria das universidades, os acadêmicos que entram nas licenciaturas das mais diversas áreas curriculares constroem sua formação frequentando uma grade curricular obrigatória e/ou eletiva nas faculdades de educação. O Quadro 1 apresenta as quatro áreas citadas, suas súmulas e objetivos elaboradas pelos/as professores/as.

Quadro 1

Organização curricular de conhecimentos

Áreas de conhecimento	Súmula	Objetivos
História da Educação	Estudo analítico do processo histórico de escolarização moderna no Brasil, com destaque para as práticas educativas e visões pedagógicas presentes na institucionalização da escola. A educação escolar associada às relações de classe, gênero e etnia, enquanto constituintes e constituidoras da produção e reprodução das desigualdades sociais. Investigação das campanhas ou lutas de movimentos sociais, em direção à universalização da educação escolar.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Estudar os processos de constituição da escola na modernidade ocidental; 2) Abordar a educação brasileira na diversidade de práticas que constituem as pessoas, individual e coletivamente, priorizando a escola; 3) Compreender as práticas escolares produzidas no Brasil em diferentes contextos histórico-culturais, enfatizando a presença feminina e as características da modernidade brasileira na educação escolar; 4) Reconhecer a diversidade étnico-racial que compõe a educação brasileira, com ênfase nos povos indígenas e afrodescendentes; 5) Abordar a educação popular e os contextos sociais em que é produzida.
Sociologia da Educação	Estudo sociológico de temáticas relacionadas à educação, com ênfase no contexto brasileiro. Orientações teóricas e pesquisa sobre educação.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Problematizar o campo educacional a partir de enfoques sociológicos, relacionando teorias sociológicas e pedagógicas; 2) Investigar as relações existentes entre educação, cultura e escola; 3) Estudar temáticas relacionadas à educação brasileira; 4) Analisar pesquisas produzidas no campo educacional desde diferentes perspectivas teóricas.

Filosofia da Educação	Bases filosófico-antropológicas da educação. O ato educativo: aspectos estéticos, éticos, e epistemológicos. Relação da educação com a linguagem, a cultura e o trabalho. Unidade, diversidade e complexidade do processo educativo.	<p>1) Problematizar as relações entre os diferentes tipos de conhecimento: mítico, religioso, empírico, filosófico e científico;</p> <p>2) Analisar as relações entre filosofia e educação nos diferentes períodos da civilização ocidental: mundo grego, medieval, renascentista, modernidade e período contemporâneo;</p> <p>3) Contribuir para a reflexão crítica sobre o papel da filosofia na formação de professores, a partir do atual contexto da realidade educacional brasileira.</p>
Psicologia da Educação	Introdução ao estudo da(s) psicologia(s) e seu interesse para o campo da educação. A constituição do sujeito (desenvolvimento/aprendizagem) na sua relação com os outros no âmbito da cultura. Estudo das relações entre professores e alunos.	Promover o estudo de conceitos e princípios fundamentais dos principais sistemas psicológicos contemporâneos, especialmente as contribuições para a compreensão da estruturação subjetiva, tendo em vista a reflexão sobre educação, cultura e sociedade.

Fonte: UFRGS/FACED/DEBAS, 2011

Podemos observar que as quatro áreas de formação básica em ciências humanas e de acesso obrigatório pelas licenciaturas têm abordagens semelhantes. Isso indica um elemento curricular importante, que, mesmo guardando-se as especificidades de cada área, articulam conhecimentos entre si. Outra questão sobre a organização de conhecimentos apresentada no Quadro 1 diz respeito à evidente preocupação, pelo menos no Plano de Ensino, em estabelecer relações entre o campo teórico e a realidade social, na qual o/a professor/a vai atuar. Há uma preocupação, nos objetivos das áreas, em problematizar a formação dos/as professores/as, a partir de elementos contextuais desestabilizadores de saberes legitimados, tanto no âmbito da ciência, quanto no âmbito do senso comum.

Nesse sentido, os conhecimentos propostos explicitam certa proximidade com o que Santos (2009) chama de projeto educativo emancipatório centrado em aprendizagens de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, "produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais, em que se traduziram no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia" (p. 18). Para esse autor, uma formação emancipatória educa para o inconformismo; com efeito, essa seria a função da formação acadêmica. Em outras palavras: contribuir para a emergência de sujeitos históricos com responsabilidades diante de si próprios e das estruturas sociais por meio da mobilidade de pensamento, originalidade pessoal, atitude para transformar a realidade, espírito de análise e de autoanálise, bem como capacidade de organização.

Contudo, esse conhecimento acadêmico enquanto base das ciências humanas na formação dos licenciandos e que, supostamente, seria aplicado na formação dos alunos e alunas da educação básica, não é suficiente para garantir o acesso e permanência na educação superior. Na verdade, os dados indicam que o conhecimento das áreas citadas possibilita muito mais o cumprimento do direito à permanência, pois, o conhecimento de si próprio e da sociedade, que, por vezes, condiciona nossas escolhas, dará condições de reconhecimento e familiaridade do espaço acadêmico, causando menos estranhamento do espaço para aqueles que não carregam a herança cultural familiar, conforme nos ensina Bourdieu (1999). Já no que diz respeito ao acesso a educação superior, especialmente no Brasil, ele ainda está fundamentado em "medições" quantitativas, lastreadas por testes objetivos, como ENEM, vestibular, cujos resultados, segundo as pesquisas têm apontado (Souza, 2009), estão longe de garantir o direito de acesso a

todos, especialmente aos alunos e alunas oriundos de escolas públicas, a “escola de massas”.

Considerando os conhecimentos das áreas básicas das ciências humanas apresentadas no Quadro 1, fica evidente que o papel fundamental do/a professor/a das licenciaturas é o de formar indivíduos comprometidos com suas escolhas, mas também com as escolhas dos outros, e que esse papel constitui-se a partir de uma dupla responsabilidade, já que forma professores/as que atuam ou irão atuar na formação de crianças, adolescentes e jovens. Os/as professores/as da educação básica, por sua vez, precisam ser preparados para educar em uma sociedade competitiva, consumista e de “hiperindividualismo”³, com os primeiros sinais desses princípios reproduzidos na própria escola básica. Aqui temos uma grande contradição da sociedade ocidental, com a qual o/a professor/a precisa aprender a lidar, na qual a formação de um ser humano crítico, criativo e capaz de transformar realidades injustas compete com outra formação, fundamentada na competição, na maximização do consumo e do prazer pessoal. Tais princípios têm contribuído, no contexto da hipermodernidade, para formar identidades “hipernarcisistas”.

Dessa forma, torna-se imprescindível que a universidade, enquanto espaço de formação humana, assuma o papel de transformação dessa realidade, retomando o princípio do direito à educação para todos, com gênese reconhecida no Estado democrático de direito. Em suma, a universidade e os/as seus/suas professores/as têm o papel de formar docentes críticos, criativos e compromissados com a realidade que os cerca. Isto significa, segundo Forresti (1999), que:

(...) uma formação docente desejável desenvolve profissionais conscientes da realidade política e social, compromissados com a transformação desta realidade, que saibam utilizar o conteúdo científico (fundamentação teórica), a didática, a relação afetiva e a criatividade em nome desta transformação. (apud RIBEIRO; FLEITH, 2007, p. 404)

Essa formação só pode acontecer na interdisciplinaridade curricular, quer dizer, é preciso que haja diálogo entre as diversas áreas das ciências. Com a formação

³ O conceito de hiperindividualismo baseia-se nas interpretações de Sébastien Charles (2009) sobre a hipermodernidade. Segundo o autor, os princípios da modernidade não se extinguiram com o que tem se chamado de pós-modernidade, pelo contrário, se radicalizam. Nesse escopo, o autor inclui o princípio do individualismo que, com a crise do Estado providência, é incentivado com vistas a formar indivíduos com competências e habilidades para gerir todas as dimensões de sua vida. Com isso, os indivíduos tendem a maximizar o consumo e o prazer pessoal. Fruto da (con) fusão entre o público e o privado, acelera-se um hiperindividualismo, que, por sua vez, produz um hipernarcisismo.

interdisciplinar do docente da educação básica, dimensão importante para a qualidade do ensino⁴, o direito à educação para todos, em especial à etapa da educação superior, deixa de ser um princípio universal que funciona muito mais como uma “carta de intenções”, para se tornar uma política educacional de Estado. Para atingir esse fim, o Estado nacional brasileiro necessita construir as políticas públicas educacionais, tendo como base o diálogo constante com a sociedade, visando à justiça social, a partir da garantia da igualdade de oportunidades para todos aqueles que desejam acessar a etapa da educação superior. Somente assim, o acesso à educação superior deixa de ser uma imposição de um sistema educacional organizado para beneficiar alguns “eleitos”, passando a se constituir em escolha de sujeitos históricos.

Alguns elementos conclusivos

Retomando a proposta inicial deste artigo de realizar uma reflexão sobre o papel do/a professor/a das licenciaturas no contexto do direito à educação para todos, e, na perspectiva de que esse papel está relacionado com a formação de docentes para atuar na educação básica, pode-se dizer que a digressão comprova a complexidade da proposta.

Contudo, no transcorrer da reflexão, fica evidente que o direito à educação para todos é uma construção social. Verifica-se que os conhecimentos produzidos na universidade, a UFRGS, no âmbito de áreas básicas das ciências humanas, evidencia uma preocupação com a formação de professores/as críticos/as e conscientes de seu papel social.

Além disso, com a universalização da educação básica, a escola já não garante “distinção” à classe média. As crianças, adolescentes e jovens das camadas populares, que historicamente estiveram fora do sistema educacional, no contexto do direito à educação, acessam a educação escolar.

Isso tem gerado, segundo Stoer e Magalhães (2002), tensões sociais no espaço escolar. Os grupos tradicionalmente beneficiados pelo sistema escolar criam estratégias para a manutenção de seus privilégios, e o reforço à escola tradicional, tendo como base a meritocracia, tem sido uma delas. Aqui se pode retomar a autonomia relativa do/a

⁴ Oliveira (2005) afirma que, no caso do Brasil, desde que a Constituição Federal de 1988 trouxe como princípio para a educação “o padrão de qualidade para todos”, a questão da qualidade deve ser discutida à luz do direito à educação. Quer dizer, já que se universalizou o acesso ao ensino fundamental, a discussão agora deve se dar em torno do direito à qualidade do ensino.

professor/a na (re)significação do processo de ensino e aprendizagem. Bourdieu e Passeron (1992) afirmam que “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (p.19).

O/a professor/a, mesmo que atuando em uma “escola em crise”, é agente produtor de significações nesse espaço. De certa forma, o/a professor/a tem relativa autonomia para decidir sobre a organização do trabalho escolar, bem como sobre a explicitação ou não das relações de força incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem. Resta ao/à professor/a, tanto das licenciaturas quanto da educação básica, tomar para si essa autonomia relativa na ação pedagógica e formar para a resistência à reprodução de um sistema educacional excludente, incentivando o espírito de pesquisa, de questionamento, de autoquestionamento, de inovação e criatividade.

A massificação da escola é um fenômeno social com que se tem de lidar, sendo tanto ridículo como inócuo escolher, face à questão, o carpir de uma escola que já não é habitada pelos mesmos grupos sociais e caracterizada pelos respectivos desempenhos (STOER; MAGALHÃES, 2002). Porém, isso não significa abrir mão da excelência escolar, uma vez que, se existe um direito para todos, tal direito deve estar expresso no acesso de todos a uma escola de qualidade. Com efeito, somente uma escola básica de qualidade para todos garantirá a igualdade de oportunidades no acesso à educação superior.

Referências bibliográficas

BATISTA, Neusa C. Conflitualidades no espaço escolar: implicações com a emancipação social. In. *EccoS*, v.12, n.1, p. 103-118, janeiro-junho 2010.

BOTO, Carlota. Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. In. *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 84, p. 134-150, setembro 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean C. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CHARLES, Sébastien. *Cartas sobre a hipermodernidade ou o hipermoderno explicado para crianças*. São Paulo: Barcarolla, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In. *Cadernos de Pesquisa*, n. 16, p. 245-262 julho 2002.

FERREIRA, R. Arruda. Sociologia da educação: uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da sociologia do conhecimento. In. *Revista Lusófona de Educação*, n. 7, p.58-75, 2006.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. In. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 5-23, 2005.

RIBEIRO, Rejane A.; FLEITH, Denise de S. O estímulo à criatividade em cursos de licenciatura. In. *Paidéia*, v. 38, n. 17, p. 28-49, 2007.

RODRIGUES, Neidson. Autonomia x universidade: uma questão política. In. *Educação e Sociedade*, ano IV, n. 11, p. 245-260, janeiro 1982.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artimed, 2000.

SANTOS, Boaventura de S. Da ideia de universidade a universidade de ideias. In. _____ . *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 187-226.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In. FREITAS, A.L.S.; MORAES, S.C. de. *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

OCDE. *Universities under Scrutiny*. Paris: OCDE, 1987.

SOUZA, João V. S. *Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: portas entreabertas*. Porto Alegre, 2009. Tese (Doutorado em Educação) - UFRGS/PPGEDU.

STOER, Stephen R. Educação como direito: o papel estratégico da educação pública na construção da igualdade e justiça social. In. *RBPAE*, v. 22, n. 1, p. 129-151, jan-jun 2006.

_____.; MAGALHÃES, António M. *A escola para todos e a excelência acadêmica*. São Paulo: Cortez, 2002.