

Licenciaturas *Light*:

resultado das lutas concorrenciais
no campo universitário?

Maria Helena G. Frem Dias-da-Silva
Luci Regina Muzzeti

Resumo

Este estudo pretende apontar e analisar alguns embates que foram desencadeados no cotidiano universitário a partir da exigência de reformulação dos cursos de Licenciatura nas universidades públicas, impactadas pela necessidade de instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Apontando que a reforma pretendida procurou forjar mudanças que se confrontam com nossa cultura organizacional, o trabalho procura problematizar alguns embates enfrentados à luz da contribuição do conceito de luta concorrencial no campo universitário proposto por Pierre Bourdieu, analisando-os enquanto estratégias de manutenção do ou de subversão ao poder simbólico e político. Ao final, as autoras questionam o conservadorismo da universidade que, refém das lutas concorrenciais internas, pode ter gerado projetos “light” para as Licenciaturas, ampliando espaço para a proliferação mercantil de Licenciaturas aligeiradas e precárias.

Palavras-chave Formação de professores. Política educacional. Ensino Superior. Campo universitário acadêmico. Pierre Bourdieu.

***LIGHT*’ TEACHER EDUCATION PROGRAMS:
a result of competing fights in the university field?**

Abstract

This article analyses some conflicts present in the university’s everyday life in Brazil caused by educational policies and reforms that concern teacher education at Brazilian public universities in recent years (2002-2006), as the universities were forced to implement the National Curriculum Guidelines for Teacher Education. Based on

Pierre Bourdieu's concept of "competing fights in the university field", the article analyses both maintenance and subversion strategies of symbolic and political power. The conclusion critiques both the University's being held hostage to competing fights and its conservativeness, facts that have possibly fostered "light" teacher education programs that opened up doors to the mercantile proliferation of fast-track and weak teacher education courses.

Keywords Teacher education. Educational reforms. Curriculum-changes. Higher Education. University. Pierre Bourdieu.

A licenciatura não é uma atividade valorizada, não recebe incentivos nem estímulos e, até, pode acarretar, para os que a ela se dedicam, uma certa reputação um pouco inconveniente, na medida em que os afasta das atividades nobres ligadas usualmente à pesquisa (Lüdke, 1994, p. 7).

A obrigatoriedade de instituição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, conforme Resolução CNE/CP 01/2002 e Resolução CNE/CP 02/2002 (Brasil, 2002a; 2002b), parece ter implicado para as universidades brasileiras o enfrentamento de questões que apesar de parecerem superadas, se revelaram apenas adormecidas.

Como se sabe, diversamente da Escola Normal, os licenciandos brasileiros parece nunca terem tido um *locus* privilegiado de formação. A formação profissional dos professores chamados “especialistas” (ou eternamente professores “secundários”) revela problemas que se mantêm crônicos, sintetizados na pesquisa sobre as Licenciaturas brasileiras realizada por Pereira (2000): a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, a dicotomia Bacharelado/Licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática de escolas e professores. A rigor, a maioria das Licenciaturas brasileiras ao longo do século XX perpetuou o chamado modelo 3 + 1, sendo este único ano destinado aos conteúdos de natureza pedagógica reduzido ao mínimo estabelecido em lei, portanto restrito ao oferecimento das quatro disciplinas: *Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino* – disciplinas que, em geral, ficam a cargo de departamentos ou Faculdades de Educação e são precedidas e pouco articuladas com as chamadas “disciplinas de conteúdo”.

Alguns estudos indicam que tal concepção curricular está diretamente ligada ao menor prestígio acadêmico da área de Educação, originada na criação das Faculdades de Filosofia em meados do século passado, cujo corpo docente contratado para trabalhar na área – sobretudo Didática e Metodologias de Ensino – foi majoritariamente composto por mulheres, arremetidas mediante sua experiência no ensino público, com menor capital cultural e escolar que os demais catedráticos, portadores de diploma de ensino superior especializado. Nas palavras de Garcia citado por Pereira (2000):

As disciplinas pedagógicas, pelo fato de serem diretamente responsáveis pela aproximação com o campo profissional, representavam um “capitus diminutio” para os “filósofos”, que tinham no seu horizonte o pesquisador e não o papel de professor (p. 146).

É inegável que nossa cultura universitária historicamente delegou reduzido prestígio à formação de professores, sobretudo pela relevância social atribuída à formação dos cientistas-pesquisadores, acirrada com a reforma universitária dos anos 1970, que agregou valor ao capital científico dos egressos da universidade, contribuindo para a desvalorização do investimento na formação profissional nos cursos de graduação (Paixão, 1994). Assim, a criação dos cursos de Licenciatura parece ser um ônus para os cientistas consolidarem seus projetos de formação dos bacharéis, possibilitando, inclusive, que desde os anos 80 essa tarefa “pouco nobre” fosse assumida pelas faculdades particulares. Como afirmava o professor Menezes (1986, p. 120): “A Universidade tem aceitado formar professores como uma espécie de tarifa que ela paga para fazer ciência em paz”.

Além da questão de gênero, representada pelo papel que as mulheres professoras exerceram no início de algumas faculdades, é fundamental salientar a influência exercida pelo tecnicismo na educação nos cursos de Licenciatura, sobretudo durante os anos de ditadura militar, que também agravou a desvalorização dos conhecimentos pedagógicos, rotulados como politicamente alienados no clássico seminário sobre a formação de professores realizado há quase 20 anos na USP (Catani et al, 1986). Nos últimos anos, apesar do fortalecimento da produção de conhecimento na área educacional norteados pela construção de referenciais teóricos progressistas, pouco se avançou nos desenhos curriculares para as Licenciaturas Plenas, cujas exceções se devem à criação de fóruns de Licenciatura em algumas universidades nos anos 90 e às tentativas de criação de disciplinas “integradoras” e detalhamento de projetos de estágio (Pereira, 2000). A rigor, a grande maioria dos cursos de Licenciatura nas universidades públicas continuou se constituindo como apêndices dos cursos de Bacharelado.

É nesse cenário que foram propostas as novas diretrizes para a formação de professores decorrentes da recente LDBEN (Lei 9394/96): uma legislação que preconiza a construção de cursos com identidade própria, visando a superar as clássicas dicotomias teoria/prática e Licenciatura/Bacharelado, inspirada na abordagem da chamada “pedagogia das competências” (Brasil, Resolução CNE/CP 01/2002 e Resolução CNE/CP 02/2002). Quem sabe, mais uma vez, a educação brasileira tenha procurado forjar mudanças a partir da proposição de leis que se confrontam com sua cultura organizacional, negando as evidências apontadas por Pereira (2000):

O menor status acadêmico da atividade de ensino com relação à pesquisa, da graduação comparada à pós-graduação, da licenciatura em relação ao bacharelado e as dificuldades de implementação de mudanças nos cursos de formação de professores são hoje o reflexo das relações de força, das lutas e estratégias, dos interesses e lucros estabelecidos no campo universitário brasileiro desde sua origem (p. 158).

Procuramos, neste trabalho,¹ mediante análise de relatos de reuniões e discussões que envolveram docentes das diferentes áreas do conhecimento realizadas em algumas universidades públicas, problematizar alguns conflitos/embates enfrentados à luz da contribuição do conceito de luta concorrencial no campo universitário proposta por Pierre Bourdieu² (Bourdieu, 1974, 1983, 1989, 2004). Para isso, recuperamos discussões que vivenciamos em nosso próprio cotidiano de trabalho como professoras de “Didática” e “Estrutura e Funcionamento de Ensino” numa faculdade pública com três cursos de Licenciatura (Chakur et al, 2004) e também analisamos depoimentos (verbais e/ou via mensagens de e-mail) de colegas da área de educação de outras universidades públicas acerca do processo de reforma curricular nas regiões Sul e Sudeste.

Ao longo deste processo, fomos nos convencendo de que pensar a “identidade própria dos cursos de Licenciatura” implicava mais que reestruturação de grades curriculares. Da instituição da nova legislação decorreu o enfrentamento de uma luta de campo no interior da universidade – luta polí-

tica, luta simbólica. Como nos ensina Bourdieu: “é o campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos”. E acrescenta: “os conflitos epistemológicos são sempre, inseparavelmente, conflitos políticos” (Bourdieu, 1983, p. 126, 124). É quase desnecessário registrar que os currículos escolares materializam poder simbólico...

Podemos assim interpretar que o campo universitário, com suas relações de dominação e de poder, fruto de lutas concorrenciais em momentos anteriores, hierarquiza, no seu interior, seus objetos legítimos, dignos de serem estudados, dignos de interesse e de investimento intelectual. E, ao estabelecer seus graus de excelência, impõe uma grande diferenciação social entre o bacharelado e a Licenciatura, com o primeiro ocupando o lugar de autoridade científica. Dessa forma, para os cientistas, seus projetos de formação culturalmente necessários e legítimos se concretizam nos cursos de Bacharelado. Enquanto isso, a tarefa “pouco nobre” ou “pouco legítima” de formar professores fica relegada aos docentes da área de educação, considerados menos providos de capital político e social. Parece inegável que, no embate no campo acadêmico-universitário com suas relações de forças e monopólios, a hegemonia acadêmica no campo da ciência brasileira (no interior do campo) é ocupada pelas disciplinas “ditas de conteúdo”. Já as chamadas “disciplinas pedagógicas”, consideradas um saber “*de segunda categoria*”, têm ficado relegadas ao patamar de saberes pedagógicos, sem conteúdo científico legítimo.

Esse é um primeiro aspecto que pode ter sido acirrado com a nova legislação: ao incentivar a construção de projetos pedagógicos autônomos, refutando a imposição e padronização de currículos mínimos e defendendo um modelo que supervaloriza “competências” e “práticas”, talvez as resoluções do MEC tenham reforçado a ausência de conhecimento legítimo da área educacional, como rotulavam os bacharéis. Talvez nesse sentido, ao impor práticas e atividades e valorizar “saberes” experienciais ao invés de conhecimentos legitimados pela ciência, a legislação tenha reforçado o desprestígio que o campo educacional já desfrutava.

Concordamos com Dias-da-Silva (2005) quando afirma:

Em nome da valorização dos saberes docentes e do enfrentamento da dicotomia teoria-prática, talvez a própria área de educação possa estar contribuindo para a desprofissionalização dos professores apostando que sua formação seja essencialmente “prática”, permitindo que sua formação seja “extracurricular”. Seja em decorrência do discurso pós-moderno ou da crítica ao “conteudismo” da escola brasileira, seja em nome da valorização dos processos contínuos implicados na aprendizagem da docência, estou convencida de que estamos enfrentando uma cilada perigosíssima... É preciso reconhecer que não são raros os projetos e discursos que, justificados pelo argumento da formação de um professor “prático reflexivo”, que deve “refletir sobre seu trabalho e suas concepções”, estão transformando a formação de professores em feiras de vivências pessoais partilhadas (p. 390).

Apesar de não impor conteúdos mínimos, a luta no interior do campo foi bastante acirrada pela Resolução CNE/CP 02/2002, que impositivamente instituiu a duração e a carga horária mínima para os cursos de Licenciatura. Apesar da contradição com a Resolução CNE/CP 01/2002 – cujas diretrizes previam liberdade de construção de projeto pedagógico para as instituições (incluindo um quinto da carga horária destinada “à dimensão pedagógica” do curso) –, a questão que realmente afetou a reformulação dos cursos, para efetivar a nova legislação, foi a obrigatoriedade de cumprimento de créditos curriculares destinados à realização de atividades de natureza “prática”, decorrente da imposição de uma (inérita) carga horária de 1.000 horas nos currículos de Licenciatura, mais de um terço da carga horária total prevista para estes cursos. Vale lembrar: 400 horas destinadas à “prática como componente curricular”, 400 horas destinadas ao “estágio curricular supervisionado de ensino”, além de 200 horas voltadas a “outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais”. E, imediatamente, os bacharéis decodificaram a resolução como “*os pedagogos vão invadir os Bacharelados...*”

Assim, o processo de reestruturação dos cursos de Licenciatura nas universidades (públicas) implicou inúmeras reuniões de diferentes colegiados, nas quais qualquer discussão entre colegas deixava evidentes as lutas e

concorrências no interior do campo entre representantes do Bacharelado e da Licenciatura. Luta concorrencial que muitas vezes se materializou aritmeticamente: impregnados por uma cultura organizacional legalista e pela estrutura universitária que condiciona contratação de professores à carga horária letiva nos cursos de Graduação, o resultado imediato dessas resoluções para nossas universidades foi se reduzindo ao loteamento de horas na grade curricular, com conseqüências desastrosas para a construção do conhecimento dos futuros professores.

E por trás da contagem de horas ficava subjacente a (ir)relevância dos conteúdos educacionais, relegados à ilegitimidade científica. Talvez a pergunta mais ouvida nesses anos tenha sido: *Os conteúdos de natureza educacional presentes nas tradicionalmente chamadas “disciplinas pedagógicas” são “conteúdos de natureza acadêmico-científico-cultural” ou são “prática como componente curricular”?*

Freqüentemente nesses encontros foram explicitadas as *estratégias de manutenção* do campo: *“Desse jeito vocês acabarão rebaixando o nível do curso, porque não tem conteúdo!”*, *“Vocês querem esse monte de carga horária pra área pedagógica fazer o quê?”*, *“Nós é que somos responsáveis pelo curso, e não vocês da Educação...”*. Não raramente, inclusive, tais estratégias implicaram o fechamento do grupo dos bacharéis, negando diálogo entre as áreas: em diversas situações a reestruturação das Licenciaturas foi alvo de discussão exclusiva dos docentes da área de formação específica, sem convite ou convocação para participação dos docentes da área de formação pedagógica.

Estas estratégias de manutenção empregadas pelos representantes da área do “Bacharelado” estão impregnadas pela idéia da distinção e prestígio, da legitimidade científica e autoridade acadêmica que mobilizam os interesses daqueles que pertencem ao campo científico-universitário e que se materializaram, primeiramente, no discurso desses representantes como sendo uma verdade absoluta, natural, que faz parte do senso comum universitário.

Não menos comuns, essas estratégias de manutenção de poder se materializavam também em reuniões em que os docentes universitários recorriam à memória de seu “curso escolar” para deslegitimar os conhecimentos educacionais, explicitando sua avaliação sobre a ineficácia dos conteúdos tecnicistas a que foram submetidos em seus cursos de graduação, que produziu o rótulo *perfumaria* para as disciplinas pedagógicas. Outras vezes, aparecia claramente a concepção de ensino como dom ou habilidade pessoal construída mediante domínio do conhecimento na área específica. Como se manifestou uma colega: “*Vou ser sincera: nunca fiz Licenciatura e isso não me fez a menor falta, modéstia à parte sou considerada muito boa professora!!*” Mais uma vez percebe-se a estratégia de desvalorizar a autoridade científica e a legitimidade acadêmica daqueles educadores que lecionam na Licenciatura. Tanto uma interpretação quanto a outra – que nossas disciplinas se reduzem à *perfumaria tecnicista* ou que ensinar é uma *descoberta pessoal* – revelam desconhecimento das principais discussões e teorias presentes no conhecimento educacional contemporâneo, ou pior, sinalizam a precariedade de nossos projetos formativos para docência.

Esse pseudodesconhecimento, porque não dizer, estratégico, é exacerbado quando percebemos que a universidade, na maioria das vezes liderada pelos colegas bacharéis, não reconhece nas disciplinas de natureza educacional seu papel (decisivo) para a compreensão dos dilemas da sociedade contemporânea, pressuposta no estudo dos fundamentos filosóficos e sociais da educação que permitem analisar os projetos sociais em disputa, essenciais para a formação política dos futuros professores. A universidade não legitima (ou desconhece?) os conhecimentos produzidos pela área de educação sobre os sujeitos e processos da educação escolar, a construção histórica dos conteúdos escolares ou de suas práticas de gestão, incluindo as políticas públicas.³ Em geral, o papel formador das disciplinas de natureza pedagógica é considerado inócuo, desprivilegiado, ilegítimo.

Nesse cenário, inúmeras foram as tentativas da área de educação reagindo a esse enfrentamento, abrindo espaços para *estratégias de subversão e de mudança* no interior do campo universitário, que foram postas em prática

pelos cientistas da educação. E foram várias as estratégias de subversão empregadas, incluindo desde a exaustiva participação em infindáveis reuniões de colegiados e comissões, até a produção de documentos e publicações que versavam sobre a importância dos conteúdos educacionais e propostas alternativas para os novos cursos de formação de professores, procurando reafirmar a legitimidade da área de educação, apesar da ratificação de que essa tarefa é tanto dos educadores quanto dos cientistas, que precisam ampliar sua responsabilidade social para com a educação escolar e a formação de professores. Também freqüente tem sido a formação de comissões mistas nas universidades, incluindo propostas de criação de novos colegiados voltados à Licenciaturas até a realização de seminários sobre a Licenciatura estendidos à comunidade.

Por outro lado, é importante registrar que este esforço de rearticulação dos cursos de Licenciatura também implicou uma luta concorrencial no interior do próprio campo específico. Também na área da educação, não raros foram os enfrentamentos entre docentes responsáveis pelas disciplinas clássicas da licenciatura (como Estrutura, Didática e Práticas de Ensino) com os colegas responsáveis pelas disciplinas nela consideradas “de conteúdo”, como é o caso de História, Filosofia, Psicologia ou Sociologia da Educação. É imperioso destacar que, também na própria área educacional, o campo universitário agrega prestígio aos docentes que atuam no curso socialmente mais privilegiado no interior deste campo específico, ou seja, no curso de Pedagogia. Assim, essa luta concorrencial, em que a área da educação ocupa menor espaço e capital social na hierarquia científica, apresenta uma complexa estrutura de graus de excelência, em que a Licenciatura e seus professores ocupam também um lugar historicamente menos privilegiado no campo da própria educação brasileira. Não podemos esquecer que as regras que regem o campo científico também balizam o campo da educação: raramente algum professor(a) universitário(a) hoje tem sua carreira consagrada ou legitimada pelo investimento em ensino. Cada vez mais é o investimento em pesquisa e publicações (preferivelmente em revistas estrangeiras, com *referees*) que confere mérito, reputação, prestígio, autoridade e destaque ao docente universitário. Tais re-

gularidades valem não apenas para médicos ou matemáticos, físicos ou historiadores. Valem também para os docentes da área de educação, cujo trabalho cada vez mais se intensifica pela pressão por pesquisa, comprometendo a realização de projetos de intervenção na realidade escolar. Em muitas instituições, um docente universitário não pode justificar trabalho docente com base nas horas (e horas, e horas) empregadas no árduo trabalho que deve ser desenvolvido para organização e supervisão de estágios e/ou realização de projetos cooperativos com escolas. Oficinas, *workshops*, laboratórios e seminários continuam sendo, no Brasil, apenas considerados como atividades “extracurriculares”. Esse contexto é perverso para qualquer projeto competente de formação de nossos graduandos, sobretudo os licenciandos.

No limite, tudo se passa como se o docente que se dedica à formação pedagógica nos cursos de Licenciatura pagasse por sua “escolha” que implica *dupla desvalorização social*: a desvalorização do seu ensino e a desvalorização de sua pesquisa (que comumente versa sobre os objetos ligados ao ensino). E assim, os chamados “docentes das pedagógicas” tendem a ficar cada vez mais afastados simbolicamente da aquisição de autoridade científica e dos seus proveitos simbólicos, tais como prestígio e reconhecimento.

Provocações...

É nesse cenário que, ao final desses anos de discussão e embates, os docentes da área de educação têm enfrentado sentimentos de frustração e impotência diante dos projetos resultantes da reformulação das Licenciaturas. Reproduzimos aqui algumas frases (registradas em e-mails trocados entre colegas da área de educação de diferentes universidades) que parecem bastante significativas: “*Extremamente complicadas, as coisas aqui vão de mal a pior; a educação só está perdendo espaço...*”, “*Não agüento mais o umbigo epistemológico dos Institutos ! Não agüento mais pelegos falando sobre educação como se fossem donos da verdade!!*”, “*Não consigo aceitar a idéia que, depois de todo nosso esforço vamos acabar morrendo na praia...*” Como regis-

trou um colega, co-autor das diretrizes: “*Jamais imaginaríamos que isso fosse ocorrer [...] os colegas estão agindo com má-fé... a disputa teórica chegou às raias de um corporativismo cego*”.

Talvez este “corporativismo cego” represente a materialização do produto das lutas/embates concorrenciais entre Bacharelado e Licenciatura no interior do campo universitário. Lutas concorrenciais cuja concretização foi se consolidando nos contornos curriculares, conhecimentos educacionais propostos, duração e carga horária para os cursos de Licenciatura. Lutas concorrenciais cujo enfrentamento ocorre no campo político, e não epistemológico...

É imperioso registrar que, felizmente, não são todas as universidades que chegaram a resultados destrutivos (ou autofágicos?) no enfrentamento de suas lutas concorrenciais: esse processo, em alguns casos, não impediu que alguns cientistas, comprometidos com a humanização da ciência e seu compromisso social, incluíssem em suas preocupações o repensar das bases epistemológicas, históricas e educacionais dos conteúdos escolares, projetando uma formação sólida de professores profissionalmente comprometidos, anunciando avanços decisivos em seus projetos reformulados de Licenciatura.

O cenário que se anuncia em boa parte de nossas universidades, porém, como resultado do árduo processo de reestruturação de nossos cursos, parece estar produzindo a consolidação de “Licenciaturas *light*”, confirmando o caráter minimalista da LDBEN apontado por Demerval Saviani...⁴ Licenciaturas que reduziram o peso dos conhecimentos de natureza educacional, sobrevalorizando “práticas” como consequência de uma empiria cega. Licenciaturas sem conteúdos essenciais ou básicos – vivência sem compreensão. Prática sem teoria, praticismo estéril.

Talvez hoje, mais do que nunca, o melhor aluno de um bom curso de Bacharelado tem imensa probabilidade de não ser um professor bem-sucedido, pois ensinar na escola básica vai muito além de dominar os conteúdos de uma disciplina específica. É inegável que a profissionalização docente exige

dos professores inúmeros conhecimentos que precisam ser dominados para a construção da intelectualidade que o trabalho docente exige! Não basta que nossos licenciandos convivam bovinamente com escolas e professores, sejam treinados em serviço para uso de novas estratégias e materiais didáticos ou postos ao redor de uma mesa para discutirem e “refletirem” sobre sua experiência vivida.

Os professores atualmente precisam apropriar-se de muito mais conhecimentos sobre a realidade social e escolar para interpretarem sua “prática” – desde analisar as implicações do modelo neoliberal para a concepção de educação até desvendar e interpretar as culturas jovens, suas tribos e ritos; desde analisar criticamente a sociedade desigual em que vivem até desvendar a contribuição do conhecimento científico para a interpretação de seus hábitos e práticas; desde decifrar as novas fontes de informação e seus mecanismos até a contribuição da arte como possibilidade de enfrentamento da violência que perpassa nosso cotidiano; desde conhecer profundamente os processos de raciocínio e pensamento dos alunos até dominar processos e modalidades de construção de um leitor crítico, etc. E todos esses aspectos implicam domínio do conhecimento educacional – suas teorias, pesquisas e estudos, seus autores clássicos e contemporâneos, suas análises e interpretações, suas hipóteses e teses: enfim conhecimento. Conhecimento racionalmente construído, que permita interpretar os homens, suas sociedades e culturas, seu pensar e seu agir (Dias-da-Silva, 2005, p. 392).

De onde advirão todos esses conhecimentos imprescindíveis para fundamentar um trabalho docente bem-sucedido? A quem nossos (jovens) professores iniciantes, em geral com precário capital cultural, recorrerão para compensar o cardápio *light* recebido na Graduação? Como ironiza nosso colega português, Rui Canário: “*Os professores estão condenados à escola perpétua: entram na escola na infância, e só saem delas, na melhor das hipóteses, quando se aposentarem...*”

Vale a provocação: enquanto os projetos de reformulação dos cursos regulares de Graduação/Licenciatura não conseguiram envolver os professores bacharéis e nem provocar exercícios de criação intelectual que possibili-

tassem avanços para além da luta corporativa, os projetos que envolvem remuneração extra-salarial estão sendo disputados e garantem quórum em todas as suas reuniões e atividades!

Nestes tempos nefastos de naturalização do achatamento salarial e da precarização das condições de trabalho na universidade pública, convivendo com a vertiginosa ascensão do modelo da universidade-empresa e a febre de formação continuada, é imensa a oferta de cursos especiais remunerados, como cursos de capacitação, especialização ou aperfeiçoamento destinados a professores graduados, permitindo aos docentes universitários uma razoável “complementação salarial”.⁵ Cursos que, não raro, têm sido freqüentados e pagos pelos professores da rede pública, que tiram do próprio bolso parte do pauperizado salário para remunerar os mesmos docentes universitários que, muitas vezes, lhes sonegaram o direito ao conhecimento em um bom curso de Licenciatura...

Assim, da análise de todo esse longo e dolorido processo, parece claro que, presa à luta concorrencial interna, a universidade parece ter ignorado as demandas sociais imanentes à necessidade de reformulação dos projetos para formação de professores, num país com história de fracasso escolar crônico. Refém da luta concorrencial interna, a maioria dos cientistas continua prestigiando apenas a produção de teses e *papers*, negligenciando sua contribuição para repensar os conteúdos escolares e sua apropriação pela juventude brasileira.

Cabe a eterna questão: qual é o papel das universidades na transformação das nossas escolas de Ensino Fundamental e Médio? Por que, no Brasil, são tão raros os grupos de pesquisa preocupados em construir a transposição didática da ciência para jovens estudantes? Por que os colegas literatos e artistas apenas perpetuam suas críticas à incompetência dos professores secundários para formar leitores críticos, sem apresentarem suas contribuições, envolvidos que estão com a elaboração de alternativas para isso? Por que aos bacharéis apenas compete ficar comodamente criticando a fragilidade dos projetos educacionais para desqualificá-los, ou pior, elaborando questões para exames vestibulares de alunos oriundos de uma escola que desconhecem?

O desconhecimento e/ou alheamento da universidade com relação a escolas e professores é igualmente decisivo ao interpretarmos os projetos reformulados que se anunciam – de modo geral, a luta concorrencial interna ao campo universitário também levou seus docentes a reformularem seus currículos ignorando a contribuição imprescindível das escolas e dos próprios professores da Educação Básica que continuam sendo culpabilizados pelo fracasso da escola. Não raramente, eles são considerados executores das mudanças que os “experts” elaboram, sendo posteriormente responsabilizados pelos problemas apresentados na implementação das reformas no âmbito do contexto escolar, assumindo a culpa e o fracasso de algo que sequer puderam interferir (Dias-da-Silva; Fernandes, 2006).

Enquanto isso, nossas cidades estão sendo inundadas com *outdoors* e anúncios na televisão oferecendo cursos de Licenciatura a distância “*sem ocupar muito tempo, sem sair de casa, pelas módicas quantias de...*”

Num momento histórico em que o papel do Estado vem se minimizando diante da pressão do deus-mercado, convertendo o direito social da educação escolar em serviço comprado, num mundo globalizado, em que o domínio do conhecimento se transformou em mercadoria lucrativa, é inevitável reconhecermos que, no Brasil, sobretudo após a nova LDBEN, abundam empresários da educação que acumulam fortunas com a mercantilização da educação escolar.⁶

Apesar da presença de instituições privadas idôneas e algumas tentativas de regulação pelo MEC desse “mercado em expansão”, é bastante preocupante que o nosso país esteja permitindo a proliferação de verdadeiras “arapucas educacionais”, como registrou recente editorial de importante jornal paulista. Como nos ensina Gaudêncio Frigotto, porém:

A escola privada só é boa em países onde a escola pública é boa. A rede pública define o nível de todo o sistema. Se ela for medíocre, não há motivos para o empresário privado oferecer um ensino que não seja igualmente medíocre, cujos custos sejam pequenos e os lucros, grandes. Há, portanto, uma correlação direta entre o desmonte da escola pública e o crescimento da indústria de escolas privadas altamente lucrativas (Frigotto, 2000, p. 127).

Arapuca: negócio para iludir os incautos... Mercadoria de qualidade duvidosa com preços módicos: *Licenciatura “1,99”?* *Licenciatura Torra-torra”?*⁷ Vender serviços duvidosos a milhares de trabalhadores esperançosos por uma vida melhor mediante o diploma universitário, ainda que seja legal, é legítimo? É social e politicamente justo? Quais as conseqüências dessa mercadoria de qualidade duvidosa vendida aos incautos frutos de uma escola precarizada?

Cursos *light* ou cursos *torra-torra* de Licenciatura : é essa a resposta para o repetido discurso da prioridade da educação brasileira? Ou, neles reside um manancial interminável de cursos e programas de formação continuada para professores????

Notas

¹ Essa análise foi originalmente apresentada no XXII Endipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), em Recife/Pernambuco, maio/2006 (Dias-da-Silva; Muzzetti, 2006).

² Para Bourdieu, o campo é um espaço social que possui uma estrutura própria, que se define por meio de objetivos específicos e de uma lógica particular de funcionamento e estruturação que são produtos de um longo processo de especialização e autonomização. No interior de um campo há disputas e hierarquias internas, bem como relações de aliança/conflito, concorrência/cooperação. Portanto, uma característica central do conceito é que campo constitui um espaço onde os agentes sociais travam constantemente uma luta concorrencial decorrente das relações de poder que, através do uso de diferentes estratégias de manutenção ou de subversão (transformação), buscam manter uma determinada posição. Entre outros, o sociólogo francês destaca o campo econômico, campo religioso, campo literário e o campo científico. Bourdieu aponta o campo científico como um espaço de luta concorrencial onde a autoridade científica é constantemente disputada pelos membros desse grupo, pois lhes confere prestígio, reconhecimento e legitimidade para falar e agir perante os pares. Segundo ele, o resultado dessas disputas que se manifestam no interior do campo científico podem ser concretizadas através de ações cotidianas como: as disputas por financiamentos junto aos órgãos de pesquisa, as publicações, cargas horárias, etc.

³ É inevitável reconhecer que, infelizmente, boa parte das políticas públicas brasileiras não se assenta sobre as análises e reflexões produzidas pelos educadores brasileiros, e, por vezes, várias medidas reformadoras apontam para caminhos que negam e/ou desqualificam nossos resultados de pesquisa sobre o magistério e sobre a nossa realidade educacional. Medidas reformadoras, como a prioridade destinada pelos economistas para investimento em equipamentos sob o argumento que eles asseguram maior “custo-benefício”

para a educação escolar, ao invés de destinar recursos para qualificar a formação básica ou o salário dos educadores. Certamente boa parte das pesquisas brasileiras mostraria resultados em direção contrária. Esses resultados, entretanto, têm sido sistematicamente ignorados, assim como tem sido minimizado o papel das universidades públicas para a construção e instituição de projetos decorrentes das reformas educacionais. É fundamental registrar que, não raro, os organismos estatais têm preferido parcerias com ONGs ou empresas educacionais, sobretudo empresas de consultoria, para construir seus projetos curriculares e programas de formação de professores, muitas vezes apontando-as como mais competentes e objetivas que as equipes dos próprios sistemas de ensino (e das universidades) para a proposição de alternativas para a adoção das reformas pretendidas pelo Estado.

- ⁴ É urgente que a Anped ou o próprio MEC realizem, com urgência, um balanço dos cursos reformulados...
- ⁵ Coerente com o deus-mercado, a “captação de recursos externos” tem sido a única resposta que a universidade brasileira oferece a seus docentes pesquisadores, cada vez mais submetidos à precarização salarial, a despeito das inúmeras planilhas de avaliações estéreis.
- ⁶ Basta lembrar que hoje, no Estado de São Paulo, as instituições privadas respondem por mais de 90% das matrículas em cursos de Licenciatura...
- ⁷ “*Torra –torra*” é o nome de uma rede de lojas populares em São Paulo, que vende roupas pelo preço do quilo de feijão...

Referências

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 01/2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002a.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 02/2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, 2002b.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, P. *Pierre Bourdieu: sociologia*. Organizador Renato Ortiz, tradução de Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. 191 p. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 39).

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P. *A produção da crença: contribuição de uma economia dos bens simbólicos*. São Paulo: Louk, 2004.

CATANI, D. B. et al. *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAKUR, C. R. S. et al. *Repensando a reestruturação dos cursos de Licenciatura do campus de Araraquara*. Araraquara: FCL, 2004. 37 p. (Coleção Textos para Debate, n. 1).

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.; MUZZETTI, L. R. *A reestruturação das licenciaturas: lutas concorrenciais no campo universitário*. XXII Endipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Recife/PE, 2006. CD-ROM.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.; FERNANDES, M. J. S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? *Redestrado*, Rio de Janeiro, 2006. CD-ROM.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO A década perdida da educação brasileira. In: BENJAMIN, C.; ELIAS, L. A. *Brasil: crise e destino – entrevistas com pensadores contemporâneos*. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2000.

LUDKE, M. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). *Cadernos Crub*, v. 1, n. 4, Brasília, 1994.

MENEZES, L. C. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, D. B. et al. *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PAIXÃO, L. P. Cátedra e hegemonia da prática docente na Faculdade de Medicina da UFMG. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 17., 1994, Caxambu. *Anais...* Caxambu: UFMG, 1994.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.