

REFORMA UNIVERSITÁRIA E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: O QUE PROPÕEM AS DCN/2006¹

Marilde Queiroz Guedes
marildequeiroz@yahoo.com.br

Leda Maria de Oliveira Rodrigues
ledamor@uol.com.br

Resumo

Neste texto, apresentamos várias questões referentes à reforma da educação superior, para focar a Reestruturação do Curso de Pedagogia. A política de formação defendida pelo mercado exige nova qualificação para o profissional de educação polivalente, com competência técnica para atuar em diferentes funções em docência, gestão e pesquisa. Diante dessa realidade, questiona-se qual o perfil profissional do pedagogo que as diretrizes pretendem formar? Que currículo dará conta de tamanha abordagem, em um curso que terá a carga horária de 3.200 horas? Até que ponto os cursos ministrados por várias instituições privadas, que organizam os currículos de formação de professores sob a lógica de mercado, garantem um profissional com esse perfil? Conclui-se que os discursos eloquentes sobre a democratização, e a importância da educação para o desenvolvimento social e econômico do País, esvaziam-se diante da prática efetiva, não passam de propostas, debates e embates.

Palavras-chave: reforma pedagógica; universidades privadas; formação do pedagogo; democratização da educação; mercadoria-educação.

Abstract

This article presents different questions concerned to the university education restructuring, in charge to focus on the Pedagogy course restructuring. The politics of formation defended by the market, which request professors with a new profile and qualifications able to answer to the new demands of a polyvalence technical capability, which can act in different functions in the teaching, management and research. Considering this situation, it is important to ask witch profile those standards aim to rise? A 3.200 hours course curriculum can handle those demands? Are the professor's formation courses given by the private institutions with curriculum defined by the market point, rising professionals under this profile? We conclude that the discourses about democratization, the importance of education to the social and economic development of Brazil, lack the value front the effective practice, it shows they are not more than proposes, debates and conflicts.

Key words: pedagogical restructuring; private universities; pedagogue formation; study democratization; education-goods.

¹ DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais/2006.

Introdução

O acelerado processo de globalização atrelado ao sistema capitalista neoliberal tem imposto aos países, especialmente os periféricos, grandes e profundas mudanças. Essas mudanças atingem os contextos econômico, social, político e cultural. Para adequarem-se à ideologia neoliberal, os Estados passam por reformas estruturais que, se de um lado enfraquecem seu papel de provedor dos serviços sociais, por outro, fortalecem o papel de regulador/controlador dos gastos públicos. A alegação é que os custos sociais agravam a crise fiscal dos países e inviabilizam a sua necessária competitividade e flexibilidade.

No cenário dos países periféricos, o Brasil adere à política neoliberal, mais efetivamente, a partir do governo Fernando Collor (1990-1991). Todavia, é no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que a Reforma do Estado se materializa, corporificando-se nas tantas outras reformas dela originárias. Dentre elas, a Reforma da Educação, deslançada pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/1996. Desde que assumiu o comando do País (2003), o governo Lula, vem dando cabo à implementação dessas reformas.

Nos discursos políticos hegemônicos, a educação é considerada a “mola propulsora” para elevar o País econômico, cultural e socialmente ao patamar das nações desenvolvidas; é vista como a avalanche do desenvolvimento, diante das transformações do modo produtivo. Isso não passa de mera demagogia perante a posição em que se encontra o Estado na condução das políticas educacionais, que tem sido a de se eximir de suas responsabilidades, transferindo-as para a iniciativa privada.

Como observa Saviani (1997), os governos, promotores dessas reformas orientadas pela política neoliberal

Combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área, e os apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea “boa vontade pública”. (SAVIANI, 1997, p. 230)

Daí o pensamento interesseiro da burguesia industrial e da burguesia de ensino para com a “educação — mercadoria e a mercadoria-educação” (RODRIGUES, 2007, p. 15), que encontra nesse contexto de Estado Mínimo — que se desobriga de suas responsabilidades sociais —, campo profícuo para proliferação desse mercado rentável. É a “mercadoria-educação o ‘insumo’ necessário à expansão do processo produtivo” (RODRIGUES, 2007, p. 15), como concebe a burguesia industrial.

Na análise de Boaventura de Sousa Santos (2005), a inculcação ideológica feita pelos organismos financeiros da educação, contrários à educação pública, quer fazer com que acreditemos que a

Educação é potencialmente uma mercadoria como qualquer outra, e que a sua conversão em mercadoria educacional decorre da dupla constatação da superioridade do capitalismo, enquanto organizador de relações sociais, e da superioridade dos princípios da economia neoliberal para potencializar as potencialidades do capitalismo através de privatização, desregulação, mercadorização e globalização. (SANTOS, 2005, p. 30)

A LDB, lei maior da educação brasileira, trouxe as condições favoráveis para o governo empreender as reformas em todos os níveis de ensino, e deslançar as políticas públicas para a educação

(ProUni, Sinaes, Fundeb, Formação de Professor, etc.), numa perspectiva homogeneizadora. É no bojo dessas reformas que se arrasta a do ensino superior, proclamada pelo discurso oficial.

Numa síntese de contextualização histórica, a Reforma Universitária em curso, por coerência, tem sua matriz no desenvolvimento do capitalismo mundial, que, como já fora sinalizado, impõe mudanças às diferentes organizações sociais. A educação não ficaria imune a elas.

Neste breve texto, fazemos um recorte nas várias questões imbricadas na reforma da educação superior, para focar uma delas — a Reestruturação do Curso de Pedagogia —, objeto de investigação de pesquisa em curso. Também, à luz dos referenciais teóricos analisados na Atividade Programada: Ensino Superior: acesso, permanência e perspectivas profissionais, sob a orientação da profa. Dra. Leda Maria de Oliveira Rodrigues, discutimos o acesso e a permanência dos estudantes no ensino superior.

O curso de Pedagogia e as Diretrizes Curriculares Nacionais/2006

Desde que a LDB foi posta em vigor, em dezembro de 1996, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) vem estabelecendo diretrizes para os cursos superiores. As mais recentes são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, instituídas pela Resolução 1/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Objeto de muitos debates e embates, as reformas no campo da formação de professores vêm assumindo centralidade, numa lógica linear (reestruturação produtiva, sistema de ensino e formação de professores). Por isso, infere-se que a proposta de formação do pedagogo, pretendida pelas DCN/2006, coaduna-se com a política de formação defendida pelo mercado, que está a exigir novo perfil e nova qualificação para o trabalhador.

Esse conjunto de reformas, que inclui o novo modelo de formação de professores, responde às novas demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível, em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobres, assumidas integralmente pelo governo brasileiro. (KUENZER, 1999, p. 176)

Com outras palavras, Neves e Fernandes (2002, p. 26) falam da resignificação da força de trabalho para o aumento da produtividade, nos moldes do novo paradigma produtivo da acumulação flexível, e afirmam que “a política educacional neoliberal realiza, de forma sistemática, a subordinação da escola, em todos os níveis, às demandas técnicas e ético-políticas da burguesia brasileira”.

A perspectiva das DCN, para a formação do pedagogo, é de caráter generalista, uma vez que propõem no artigo 2.º, e reiterado no 4.º, da Resolução 01/2006, formá-lo para cinco modalidades de atividades do magistério, nas funções básicas de docência, gestão e pesquisa. Tal pretensão está em consonância com as políticas das agências financeiras internacionais, que desejam um profissional polivalente, com competência técnica para atuar em diferentes funções.

A propósito, o art. 5.º da referida resolução elenca as competências necessárias aos pedagogos, em um total de 16 atribuições, que vão desde a atuação na docência à utilização de instrumentos para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.

Nesse sentido, questiona-se qual o perfil profissional do pedagogo que as diretrizes pretendem formar? Que currículo dará conta de tamanha abordagem, em um curso que terá a carga horária de 3.200 horas?

Os teóricos da área do currículo o descrevem como um campo conflituoso, de lutas e contradições.

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. (...) O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTÁN, 2000, p. 17)²

É importante se perceber as DCN para o currículo do curso de Pedagogia enredadas nesta trama, que envolve interesses diversos e, particularmente, do setor privado, que tem se beneficiado da política neoliberal de educação escolar, como comprovam os dados estatísticos da evolução da matrícula do ano 2000.

Conforme Neves e Fernandes (2002), coube às instituições privadas de ensino superior 67,1% das matrículas de graduação presenciais. Por sua vez, Sguissardi (2006), aponta que o Brasil é, hoje, a nação que tem o maior índice de privatização do sistema educacional na América Latina e, mundialmente, ocupa o quinto lugar. A predominância do setor privado sobre o público tem trazido consequências seríssimas para a educação, particularmente no que diz respeito à democratização e qualidade do ensino.

Diante dessa realidade — reforma curricular, interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo e a prevalência do setor da educação privada sobre a educação pública —, poderíamos indagar: o que este conjunto de fatores significa para o curso de Pedagogia e para os pedagogos? Que consequências poderá trazer para a Educação Básica?

De maneira sintética, poderíamos afirmar que há descaracterização do curso de Pedagogia, e de seu papel de formador do professor para atuar na docência da educação básica — função que vem desenvolvendo desde a década de 1980. Para os pedagogos, significa formação de baixa qualidade, considerando a fragmentação curricular, o aligeiramento² dos conteúdos e o caráter pragmático predominante nos cursos oferecidos pelas instituições privadas, na sua maioria, uma vez que elas não estão preocupadas com a formação de um profissional competente técnico, científico e capaz de saber lidar com os desafios da sua profissão.

Podemos ilustrar o que fora exposto acima com dados da pesquisa realizada por Gatti (2008)³. Essa pesquisa revelou que, no ano de 2006, dos 1.562 cursos de Pedagogia presenciais, oferecidos no País, 56% são em instituições de ensino superior (IES) privadas. Dos 281 mil alunos matriculados nesses cursos, 62% estão, também, nas IES privadas.

Com relação à avaliação do Enade⁵ de 2005, a pesquisa mostrou que 891 IES participaram com 127.153 estudantes de Pedagogia, e os resultados foram considerados medianos. A maioria das institui-

² Art. 2.º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Res. CNE 1/2006).

³ Toschi (2008, p. 537), em nota de rodapé, traduz aligeiramento como a pressa em formar professores, tanto do ponto de vista do tempo físico, como ainda do material usado, dos professores inexperientes e mal remunerados.

⁴ Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos (GATTI, 2008). A pesquisa foi encomendada pela Fundação Victor Civita.

⁵ Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, aprovado pela Lei 10.861/04.

ções (42%) obteve conceito três (3), em uma escala de 1 a 5. Os melhores resultados foram obtidos pelas IES federais e estaduais; 48% das instituições privadas obtiveram conceito três (3).

No tocante ao currículo dos 71 cursos de Pedagogia investigados pela pesquisa, ora referida, os resultados apontam que apresentam uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso; não há articulações curriculares entre as disciplinas; há uma predominância de aspectos teóricos, mas pouca possibilidade de práticas educacionais; o estudo dos conteúdos de ensino, em muitas IES, está diluído nas metodologias; as disciplinas destinadas à formação profissional específica ocupam apenas 30% da matriz curricular do curso, enquanto que as destinadas à outras matérias respondem por 70%; as ementas das disciplinas revelam comprometimento da relação teoria-prática, como propõem as DCN/2006.

a escola, enquanto instituição social de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. (GATTI, 2008, p. 69)

Chama a atenção, também, a variedade de disciplinas identificadas pela pesquisa (3.513 no total, sendo 3.107 obrigatórias e 406 optativas), nas matrizes curriculares dos 71 cursos. A isso, inferimos que é um reflexo do paradoxo presente no texto das DCN/2006, apontado por Saviani (2007).

Na visão do autor, as diretrizes se apresentam, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas. E, esclarece, “são restritas, no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a Pedagogia como um campo teórico-prático (...). Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência”⁶.

No afã de atender a essa multiplicidade de linguagens dos novos paradigmas da cultura contemporânea, incorporados no texto oficial, as instituições formadoras florescem os currículos dos cursos de Pedagogia, tornando-os uma miscelânea sem nenhuma articulação entre si. Com isso recrudescem a fragmentação curricular e não se garante a formação sólida que se deseja para todo profissional.

Considerando todas essas questões já apontadas, afirmamos, categoricamente, que uma formação desprovida de reflexão sobre a própria prática, que dicotomiza a relação teoria-prática, voltada basicamente para a racionalidade técnica, orientada por um currículo fragmentado e pouco consistente no que tange aos conhecimentos básicos para a formação do profissional, não só se mostra inadequada à realidade da prática docente, como recrudescem a tendência mercadológica dessa formação.

Quanto aos reflexos na educação básica, eles afetarão o nível científico e cultural dos alunos que serão formados por esses professores. As exigências da escola atual regulamentadas pelas legislações — LDB 9.394/96, Plano Nacional de Educação Lei 10.172/01 e, mais recentemente, pela Lei 11.274/06, que instituiu o Ensino Fundamental de Nove Anos —, demanda um profissional que, além de dominar conteúdos específicos e pedagógicos, seja “um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores” (PEREIRA, 1999, p.113).

⁶ Conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais (Saviani, 2007, p. 127).

Nesse sentido, outra questão vem à tona. Até que ponto os cursos ministrados por várias instituições privadas, que organizam os currículos de formação de professores sob a lógica de mercado, garantem um profissional com esse perfil? Formar professores nunca foi, não é, nem será uma tarefa simples. Ao contrário, é complexa e demanda outra concepção e outra prática de formação, que não essa baseada na racionalidade econômica da iniciativa privada.

Ainda sobre essa questão, são ilustrativos os prejuízos que se tem na formação do professor da educação básica, principalmente com a criação dos Cursos Normais Superiores⁷, a partir da LDB/96, que têm proliferado nas instituições privadas, muitas delas sem as condições mínimas de funcionamento, e de qualidade duvidosa; sem experiência de pesquisa e carga horária insuficiente, em desacordo ao mínimo exigido pela legislação.

Esse aligeiramento da formação, somado à desqualificação dos professores formadores e ao distanciamento da pesquisa e da produção de conhecimento nas áreas de formação, permitem inferir que o discurso oficial de democratização do ensino superior, no caso específico da formação dos professores pedagogos, não passa de um processo de massificação para conformar a educação à produção capitalista, e conseguir certo consentimento ao pensamento hegemônico neoliberal.

Sem sombra de dúvidas, isso representa prejuízo para toda a sociedade. Contudo, quem mais perde é a classe trabalhadora que, além de ter que pagar duplamente pela sua formação, na maioria das vezes, só lhe resta educação de baixa qualidade.

Numa crítica à política de formação aos moldes do mercado, Kuenzer (1999) identifica o equívoco do governo em substituir o princípio da **universalidade** pelo da **equidade** (grifos nossos), no raciocínio de que tanto a educação média científico-tecnológica quanto a superior não são destinadas a todos. Daí não ser necessário investir na formação qualificada de professores para atuarem com os alunos trabalhadores (grifo da autora). Por essa ótica, para esses alunos não há necessidade de professores bem qualificados.

O que se percebe é que, nesse processo de massificação, a classe trabalhadora fica prejudicada com o tipo de formação recebida, diante do rebaixamento dos critérios de qualidade; com o perfil de professor a ela destinada (pouco qualificado); e com um currículo flexível e genérico, ou melhor, adaptável às conveniências das agências formadoras. Tudo isso corrobora para precarizar a profissionalização, reduzir as condições de ingressar no mundo do trabalho, desestimular o processo de formação dos trabalhadores, enfim, acentuar as desigualdades sociais.

Com muita propriedade, os estudiosos da Reforma Universitária têm denunciado o caráter seletista, reacionário e privatista da reforma em curso.

a reforma da educação superior deve ser entendida a partir de seu caráter contraditório, que une, a um só tempo, marcas de permanência e mudança: a expansão do acesso das classes trabalhadoras ao ensino superior é coetânea da desqualificação desse nível de ensino, principalmente pela descaracterização da educação superior (especialmente da universidade) como espaço de produção e socialização do conhecimento técnico-científico. (CÊA, 2006, p. 45)

7 Esse curso, pensado inicialmente na LDB como parte integrante dos Institutos Superiores de Educação, recebeu tratamento diferenciado pelo CNE, quando a minuta de Resolução foi devolvida ao Conselho pelo ministro, com a recomendação de que a sua criação pudesse estar separada da criação dos ISE, podendo, portanto, existir em qualquer instituição de ensino superior, ou seja, nas universidades, já que, pelo Parecer 115/99, as faculdades integradas e as faculdades isoladas com cursos de licenciaturas deverão se transformar em Institutos Superiores de Educação (FREITAS, 1999, p. 40, notas).

É dentro desse cenário que está ocorrendo a Reestruturação do Curso de Pedagogia de uma universidade pública do Estado da Bahia. Como agentes políticos que somos, é necessário pensarmos estratégias de “resistência ativa” (Saviani, 1997), por isso, a relevância social e epistemológica de pesquisas que analisem o impacto das DCN no Curso de Pedagogia.

A permanência no ensino superior: desafios e possibilidades

Desde o ano de 1990, quando da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, os governos de vários países assumiram o compromisso de fazer uma educação inclusiva, de qualidade, expandindo o acesso para crianças, jovens e adultos. Esse evento foi um marco significativo para a educação, que passou a ser tema central das reformas políticas e econômicas em nível nacional e internacional.

Decorridos quase 20 anos da sua realização, podemos afirmar que houve aumento significativo do número de vagas na Educação Básica, particularmente, no Ensino Fundamental. Contudo, no ensino superior, a oferta está longe de atender à demanda social.

Segundo dados do MEC, atualmente, apenas 12% da população jovem, entre 18 e 24 anos, têm acesso à educação superior. Diante do quadro alarmante de exclusão, uma das ações do governo, materializada no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2000), prevê a elaboração de políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, permitindo-lhes competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino (BRASIL, 2000, p. 45). Assim, até 2010 a meta do PNE é de que pelo menos 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos esteja matriculada nas Instituições de Ensino Superior (IES). Para tanto, os órgãos definidores das políticas públicas para o ensino superior têm convocados as IES a somarem esforços no sentido de abrandar esse quadro de exclusão. Não se consegue mais ignorar a pressão da sociedade que, cada vez mais, e em maior número, bate à porta do Ensino Superior exigindo espaço; nem é possível mais postergar esse direito social.

Analisando a escola a partir dos interesses da classe trabalhadora, Saviani (2007) identifica os antagonismos da sociedade de classe capitalista, na qual vivemos, e aponta os desafios vividos pela educação, dentre eles: “a impossibilidade da universalização efetiva da escola; a impossibilidade do acesso de todos ao saber; a impossibilidade de uma educação unificada” (SAVIANI, 2007, p. 18). A democratização do saber, na lógica das sociedades capitalistas, implicará superação dela própria.

Althusser (*apud* Silva, 1999) corrobora o entendimento ao estabelecer a relação entre educação e ideologia. Para o autor, a manutenção da sociedade capitalista depende da reprodução dos componentes econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução dos componentes ideológicos. A escola, considerada por Althusser como um aparelho ideológico do Estado, transmite via currículo a ideologia da classe que detém o poder.

Se a questão do acesso à educação escolarizada, em todos os níveis e graus, ainda não foi resolvida, como pensarmos a permanência das classes populares no ensino superior, mesmo com as políticas públicas em curso (Fies, Prouni, Cotas)? Que desafios e possibilidades os estudantes provenientes, particularmente, dessas camadas da sociedade enfrentam e como têm superado?

Poderíamos analisar essas questões por vários focos, mas vamos fazê-la pelo viés do currículo. Vimos em página anterior, com Sacristán (2000), que os currículos expressam interesses de um determinado grupo, que eles comportam valores, crenças, portanto não são neutros.

Para Young (2000), o currículo expressa a história, as divisões sociais e os valores existentes numa sociedade. Ele é uma construção e uma convenção social. Por isso, é importante sempre se analisar que interesses levam à inclusão e à exclusão de determinados conhecimentos nos processos de escolarização.

Numa análise crítica marxista, Apple (2006, p. 35) afirma que a educação não é um “empreendimento neutro” e que o educador, “pela própria natureza da instituição”, está envolvido num ato político. O que exige situar-se e conhecer o contexto da escola, da educação e da sociedade. Ou seja, de refletir com rigor e radicalidade sobre qual é a finalidade da escola e do currículo? Como são selecionados os conhecimentos incorporados pelo currículo? A quais saberes o currículo dá maior e menor visibilidade? O que o currículo pode fazer com o sujeito? Quais as funções do currículo? A quem o currículo atende?

Considerando a não neutralidade do currículo, Bourdieu e Passeron (citados por SILVA, 1999) fazem uma análise da educação pela teoria da reprodução, e apontam que a reprodução social centra-se no processo de reprodução cultural. A reprodução cultural garante a reprodução social.

A teoria curricular já mostrou que o currículo está baseado na cultura dominante e se materializa na linguagem, através do código cultural. Para as crianças pertencentes à classe dominante, a decodificação e compreensão desse código é algo natural, uma vez que suas vivências familiares oportunizam o contato direto com esse código. Enquanto que para as crianças das camadas populares ele é abstrato, estranho, indecifrável. Não faz parte do *habitus* familiar.

Nessa perspectiva, a educação e o currículo, valorizando o capital cultural da classe dominante, asseguram o sucesso das crianças a ela pertencentes e naturalizam o fracasso das crianças das classes populares, que têm seu capital cultural nativo desvalorizado. Assim, “completa-se o ciclo da reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social” (SILVA, 1999, p. 35).

Reportando-nos ao pensamento de Bourdieu (2007) sobre a teoria do *habitus*, podemos inferir que a cultura dominante, introjetada no currículo como capital cultural, reifica o *habitus* dos estudantes dessa classe, já que essa cultura é comum a eles; seus estilos de vida são próprios dessa cultura.

Além do que, as práticas escolares são calcadas nos *habitus* da classe dominante, que se distinguem dos *habitus* das classes populares pelo capital cultural, social e econômico que detêm. Em oposição, as classes populares se distinguem por carência desse capital. É ilustrativa a linguagem usada na escola, própria da norma culta padrão, que tem sido um dos fatores responsáveis pela exclusão dos alunos das classes populares. E a exclusão ocorre de duas formas. Primeiro, pela padronização cultural, que não respeita outras variantes linguísticas; segundo, pela segregação à aquisição da variante de prestígio social.

... os alunos que chegam à escola falando ‘nós chegemu’, ‘abrido’ e ‘ele drome’, por exemplo, têm que ser respeitados e valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante. (BORTONI-RICARDO *apud* PACHECO e PEREIRA, 2007, p. 380)

Por analogia à teoria de Bourdieu (2007), a aquisição da variante linguística, socialmente valorizada, é uma necessidade; é de uso funcionalista para as camadas populares. Usando-a com competência terão mais chances de sucesso, e o currículo escolar e as práticas pedagógicas poderão contribuir (LAHIRE, 1995). Ter competência linguística é uma forma de distinção, bourdianamente falando, e de poder.

O conhecimento científico é um *habitus* que gera distinção entre as diferentes classes sociais. Para a burguesia, ele é a confirmação da sua cultura; enquanto que para as classes populares significa a possibilidade de ascensão social. Porém, até que ponto as instituições formadoras estão garantindo esse conhecimento aos estudantes, durante a permanência deles nos cursos?

A propósito, trazemos para este texto resultados de uma pesquisa realizada por Marin e Giovanni (2006), sobre a precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolarização. A pesquisa foi feita com 28 alunas da 3.^a série do Curso Normal Superior presencial, pertencentes a uma instituição privada do interior de São Paulo. Os objetivos foram investigar o domínio de alguns conhecimentos gerais (compreensão de leitura, acesso a informações possíveis aos alfabetos funcionais e percepção de relações entre imagem e texto), e de conhecimentos básicos sobre organização da escola e componentes curriculares, aliados a conhecimentos pedagógicos.

Segundo as autoras, a pesquisa revelou que a escola tem falhado em sua função educativa, no que diz respeito à transmissão dos conhecimentos básicos necessários para a vida em sociedade. Apesar das professorandas estarem na iminência de serem certificadas em um curso superior, depois de terem passado, no mínimo, 14 anos de escolaridade, observa-se a ausência da condição mínima de exercício docente pela falta de domínios dos conhecimentos escolares e das habilidades básicas que deveriam ter para ensinar no exercício profissional. A materialização legal do curso, que viria expressa no certificado, como capital cultural institucionalizado, perde seu significado porque foi adquirido em um curso que as formou precariamente (MARIN e GIOVANNI, 2006).

Outro dado apontado pela pesquisa, que vale a pena ser colocado, é a constatação da relação entre condições objetivas precárias de vida familiar e precariedade de capital cultural básico, obtido na vida escolar dos sujeitos da pesquisa. Mas, segundo as autoras, isso não foi empecilho para prosseguirem os estudos. Também nem a escola nem a família lhes deram as possibilidades que o domínio da linguagem fornece.

As autoras, apoiadas em Bourdieu, consideram que esse mecanismo, flagrado na não seletividade e não expulsão da escola, e o crescimento da escolarização da ‘escola de massa’ “sancionam e consagram as desigualdades reais, contribuindo para perpetuar e multiplicar as desigualdades pelas quais as futuras professoras serão responsáveis, perante o sem-número de turmas a serem potencialmente a elas atribuídas” (p. 141).

Essa pesquisa revela mais um desafio para os alunos do ensino superior, particularmente para aqueles que frequentam instituições que não asseguram aprendizagem sólida, calcada no domínio dos conhecimentos básicos para a vida em sociedade. Os reflexos serão sentidos na atuação profissional, nas possibilidades de emprego, quando quiserem converter o capital simbólico expresso pelo certificado em capital econômico. É o desafio do “desvalor” de seu capital cultural, o capital que esperava herdar da instituição formadora.

A teoria sociológica de Bourdieu (2000) afirma que a escola é responsável pela transmissão da herança; seus veredictos podem trazer muitos fracassos e decepções. Assim, a escola pode se tornar uma decepção para os agentes que depositaram nela toda a esperança para realizar seus projetos de vida ou de seus familiares (os herdeiros).

a escola não falha naquilo que vem fazendo há muitas décadas, ou seja, a manutenção de grandes contingentes da população sem acesso ao conhecimento escolar, ao capital cultural escolar, um dos valores básicos da estratificação social há séculos

estabelecidos. Mantêm-se as distinções e ampliam-se, gradativamente, as camadas sociais desprovidas das condições de vida digna. Ou seja, a escola não vem falhando na radicalização de sua função seletiva, reprodutora de desigualdades. (MARIN e GIOVANNI, 2006, p. 143-144)

As dificuldades apresentadas pelas alunas pesquisadas, no que diz respeito à aquisição da cultura escolar, assim como a não propensão para adquiri-la, remetem à herança cultural familiar da qual nos fala Bourdieu. Em suas palavras, “ela [a família] é sem dúvida a principal responsável por esta parte do sofrimento social que tem como sujeito as próprias vítimas (ou, mais exatamente, as condições sociais de que suas disposições são o produto)” (BOURDIEU, 2000, p. 591).

Outro desafio enfrentado pelos estudantes de curso superior, mais especificamente nos cursos de formação de professor, é a desvalorização dos saberes da docência, dos quais muitos já são portadores, pelas vivências no magistério. No curso de Pedagogia em que estamos realizando uma pesquisa, 50% dos alunos já atuam na educação infantil e séries iniciais.

Ao ingressarem no curso, deparam-se com diferentes teorias, muitas delas já utilizadas consciente ou inconscientemente em suas práticas pedagógicas, mas que lhes são apresentadas de forma descontextualizadas e desarticuladas dos seus saberes e práticas do seu ofício.

Nesse sentido, Tardif (2000) reconhece que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento, produtores de saberes específicos advindos de suas práticas. Por isso, deveriam ter o direito para falar, opinar, pensar e escolher os conteúdos para sua formação. O autor tece uma crítica aos currículos de formação de professores distanciados do ensino e das realidades cotidianas do trabalho docente, organizados nas lógicas disciplinares, que fragmentam os conhecimentos. Defende uma formação baseada na análise das práticas e dos conhecimentos dos professores.

Em um outro estudo, Tardif e Raymond (2000) apontam os desafios enfrentados pelos professores no início da carreira e os reajustes que fazem em função da realidade de trabalho. O confronto com uma complexa realidade de trabalho é marcado, muitas vezes, por desilusão e desencanto; nem sempre os discursos sobre os princípios educacionais ou sobre as orientações pedagógicas feitas ao longo da formação ganham sentido na prática profissional.

Segundo os autores, o enfrentamento do problema se dá em duas fases. Na primeira — fase de exploração —, o professor faz uma escolha provisória da profissão e inicia o ofício através de tentativas e erros. Por ser uma fase altamente crítica, muitos chegam até a abandonar a carreira. A segunda fase é a da estabilização e de consolidação. Nesta, o professor investe em sua formação, adquire confiança em si próprio e ganha o reconhecimento da instituição.

Dados de pesquisa empírica revelaram:

ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis, sobretudo do ponto de vista do interesse pelas funções, da turma de alunos, da carga de trabalho, etc. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 229)

Esses são alguns exemplos dos fatores que interferem na labuta dos estudantes do ensino superior, pertencentes às classes populares, no que diz respeito ao acesso, à permanência e à profissionalização. A eles acrescentam-se jornada de trabalho de oito ou mais horas, que não lhes permite manter as atividades de estudo atualizadas; falta de recursos financeiros para prover as despesas com o curso; moradia

em bairros periféricos distantes das faculdades, todas elas são condições desfavoráveis para realizar com qualidade o curso pretendido.

Considerações provisórias

Os pensadores, ao longo dos séculos, têm dedicado boa parte de suas reflexões à educação, tamanha é a sua importância para o processo de humanização do homem e a produção do conhecimento. Kant, lá no Século XVIII, escreveu “um homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (1996, p. 15). Nesse repertório, o filósofo comunica a importância do acesso à escolarização.

Numa manifestação de crença otimista na humanidade, Kant (1996) supõe que “talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação” (KANT, 1996, p. 15).

Lamentável constatarmos que mais de dois séculos decorreram e um dos grandes desafios enfrentados pela sociedade contemporânea, denominada por alguns de “sociedade do conhecimento”, continua sendo o acesso ao ensino e a sua continuidade, ainda que este acesso seja legalmente considerado direito subjetivo de cada cidadão.

Os discursos eloquentes sobre a democratização e a importância da educação para o desenvolvimento social e econômico do País esvaziam-se diante da prática efetiva, não passam de propostas, debates e embates; muito mais do que uma política de reforma pautada na preocupação com o social, expressa a luta e a disputa incansável pelo poder. Nesse jogo de interesses, os maiores beneficiados com o capital cultural, herdado da educação escolarizada, são quase sempre aqueles que já possuem capital econômico e social. Eis aí a pertinência da sociologia de Bourdieu.

Em tempos de neoliberalismo tão avançado, que aspira a mercantilização da educação e a preparação de um “capital intelectual” sob a lógica do mercado, o uso do conhecimento poderá se tornar altamente competitivo e culminar com a “determinação econômica do conhecimento” (os termos entre aspas são de CHAUI, 2006). A racionalidade poderá transformar-se em irracionalidade; a democratização em privilégios de alguns; a inclusão em exclusão. Enfim, a exacerbação das desigualdades sociais.

É necessário alimentar a utopia de que a educação se torne, verdadeiramente, capital cultural acessível a todas as camadas sociais. Nesse sentido, a análise aqui apresentada, embora ainda preliminar, do currículo do curso de Pedagogia, reformulado a partir das DCN/2006, é pertinente. Caminhamos na contramão, pois as reformulações exigidas pelas DCN/2006 nos impõem um currículo fragmentado e sem os fundamentos educacionais necessários para uma formação consistente e crítica dos nossos futuros pedagogos.

Referências

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. Resolução CNE n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 maio 2006.

CÊA, Georgia Sobreira dos S. As versões do projeto de lei da reforma da educação superior: princípios, impasses e limites. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.

CHAUÍ, Marilena. Sob o signo do Neoliberalismo. In: *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. Relatório final: Pedagogia. São Paulo, 2008. Disponível em: <www.cenpec.org.br//modules/news/article.php?storyid=708>. Acesso em: 1 nov. 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria. A precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo: UNESP, 2006.

NEVES, Lúcia Maria W.; FERNANDES, Romildo Raposo. Política Neoliberal e educação superior. In: NEVES, Lúcia Maria W. *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

RODRIGUES, José. *Os empresários e a educação superior*. Campinas, SP, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação, LDB: trajetória, limites e perspectivas*. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. Os desafios da educação pública na sociedade de classes. In: ORSO, Paulino José (Org.). *Educação, sociedade e reformas universitárias*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995–2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação & Sociedade*, n. 96, e. especial, p. 1021–1056, out. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria. *Didática, currículo e saberes*. (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, n. 73, dez. 2000.

YOUNG, Michael F. D. *O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado*. Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papirus, 2000.

Marilde Queiroz Guedes

Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Leda Maria de Oliveira Rodrigues

Professora Titular de Fundamentos da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC–SP), onde é docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação e no Curso de Graduação em Pedagogia. Doutorado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo – USP (1994) e Pós-Doutorado em Psicologia Social na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de Paris (1997).

*Recebido em 18 de março de 2009
Aprovado em 15 de maio de 2009*