# ANÁLISE SOCIOLÓGICA DOS DILEMAS NORMAL SUPERIOR OU PEDAGOGIA E INSTITUTO SUPERIOR.

Glória de Melo Tonácio (CPII-RJ/ISERJ/PPGE/FACED/UFRJ)
gloria.guinevere@gmail.com

**Resumo**

Este trabalho tem por objetivo discutir a compreensão de estudantes sobre discussões curriculares que envolvem sua própria formação, a partir de estudos de Pierre Bourdieu. Analisa um caso específico – o dilema com que se defrontaram estudantes de graduação entre manter a graduação em Normal Superior e a possibilidade de graduarem-se em Pedagogia, posta pela publicação recente das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCN/ Pedagogia). Se são evidentes as ambigüidades das determinações legais sobre a formação de professores da educação básica contidas na LDB 9394/ 96, não é tão óbvia assim a interpretação que pode se dar sobre essas distinções. Para a análise, além de categorias de Bourdieu, tive como empiria depoimentos de estudantes em sítios eletrônicos, construídos pelos próprios estudantes, que hospedam comunidades virtuais. Antes de expor a análise e apresentar mais detidamente a comunidade virtual em questão, realizo algumas considerações sobre a instituição de que fazem parte os estudantes da comunidade em questão, apoiadas em documentos obtidos na própria instituição e na compreensão da ambigüidade das trajetórias possíveis para a formação do professor de educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO DOCENTE-EXCLUSÃO SOCIAL-ENSINO SUPERIOR.

***Introdução***

Este trabalho tem por objetivo discutir a compreensão de estudantes sobre discussões curriculares que envolvem sua própria formação, a partir de estudos de Pierre Bourdieu. Analisa um caso específico – o dilema com que se defrontaram estudantes de graduação entre manter a graduação em Normal Superior e a possibilidade de graduarem-se em Pedagogia, posta pela publicação recente das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCN/ Pedagogia). Se, são evidentes as ambigüidades das determinações legais sobre a formação de professores da educação básica contidas na LDB 9394/ 96, não é tão óbvia assim a interpretação que pode se dar sobre essas distinções. Para a análise, além de categorias de Bourdieu, tive como empiria depoimentos de estudantes em sítios eletrônicos, construídos pelos próprios estudantes, que hospedam comunidades virtuais. Antes de expor a análise e apresentar mais detidamente a comunidade virtual em questão, realizo algumas considerações sobre a instituição de que fazem parte os estudantes da comunidade em questão, apoiadas em documentos obtidos na própria instituição e na compreensão da ambigüidade das trajetórias possíveis para a formação do professor de educação básica.

***Normal Superior, Pedagogia e Magistério; Instituto Superior de Educação e Universidade: considerações preliminares sobre a instabilidade da trajetória e das instituições de formação do professor de educação básica.***

A instabilidade da trajetória para formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental não pode ser desvinculada do dualismo que marcou e ainda pode marcar a formação de professores desde os movimentos iniciais de sua organização, em bases nacionais. O dualismo, como aponta Tanuri (2000, p.76), esteve presente na *definição do modelo* de formação de professores, que foi se constituindo ao longo das décadas de 30 e 40 do século XX, que advogou a necessidade de formação de *regentes do ensino primário*, formados em equivalência ao nível ginasial, e de *mestres do ensino primário*, formados em equivalência ao nível colegial.

Tal dualidade era justificada pela *disparidade de ordem econômica e cultural do país* e perdurou por um bom tempo, mesmo depois de promulgada a Lei de Diretrizes da Educação Nacional de 1961 (Lei 4.024, de 20/12/1961), que possibilitava descentralização da formação e flexibilidade curricular.

Conforme a autora, é no final da década de 60 e início de 70, que começam a tomar corpo *iniciativas favoráveis à formação de professor primário em nível superior.* (p.79), dado que um parecer expedido pelo Conselho Federal de Educação (CFE 252/69) *garantia a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia* (idem) Ainda que houvesse uma tripla opção de formação, não se pode dizer, naquela ocasião, que o dualismo seria representado pelo dilema formação colegial ou formação superior, dado que a identidade funcional do pedagogo, naquele momento, referia-se às funções da organização escolar primária, e não exatamente do ensino. A dualidade significativa estava representada pela concorrência entre *regentes* e *mestres*, estes últimos mais prestigiados socialmente.

Entre as décadas de 70 e 90, e até a primeira década do século XXI, o quadro para a formação de professores vai se alterando, permanecendo entretanto a dualidade, vivida de diferente forma. Tanuri (2000) nos mostra que, após a legislação dos anos 70, pela Lei 5.692/1971, a escola normal que sofre processos de *esvaziamento, desmontagem, desestruturação* e *perda da identidade* (p.81), passa a carecer de uma identidade curricular dado que não era instrumental, nem conteudista e a ocupar uma função preparatória ao ensino superior, ao curso de Pedagogia, quase sempre. A autora também considera que essa descaracterização da formação do professor de educação básica se fez acompanhar com um desprestígio avassalador da profissão docente. O desvalor do curso normal médio é diretamente proporcional ao desvalor do próprio trabalho docente, tanto em termos de carreira profissional quanto em termos de condições para a atividade docente, e inversamente equivalente à necessidade numérica de professores, que somente cresce em vista da massificação de um ensino de primeiro grau. Na seqüência dessa descaracterização e precarização, houve tanto iniciativas, ao que parece, bem sucedidas de revitalização do curso

normal em vários estados, como também a progressiva assunção da formação de professores de educação básica, em seus anos iniciais, ao nível superior, no curso de Pedagogia. Estando superada a dualidade entre mestres e regentes, em 1970, entre os anos 80 e 90 foi se construindo uma nova dualidade, entre formação de nível médio e nível superior, normalistas e pedagogos. A dinâmica social, fortemente impulsionada pelo movimento de educadores, críticos em relação ao tecnicismo e fragmentação do trabalho escolar, se encaminhava, por experiências concretas, para uma nova definição – *docência como base da identidade profissional de todo profissional da educação,* a cargo do curso de Pedagogia. (ANFOPE, em Tanuri, 2000, p.14)

No confronto com as novas determinações legais que vieram nos anos 90, a dinâmica em curso ganha novos contornos. A Lei 9394/ 96, no que tange à formação de professores de educação básica, em seus anos iniciais, renova, sob diferentes formas, a tripla possibilidade de trajetória que existiu entre os anos 60 até 1970, pela introdução do curso Normal Superior, diga-se, sem nenhum referente concreto em nível nacional. Esta Lei, no entendimento de Tanuri (2000, p. 85), que também é o nosso, *desconsiderava a trajetória recente dos cursos de Pedagogia e sua orientação progressiva com vistas ao preparo do pessoal docente para a educação infantil e para os anos iniciais da escolaridade.* Por outro lado, as tentativas de revitalização do curso normal médio não resistiram à nova ordenação. Permanece desde então uma outra dualidade – Normal Superior ou Pedagogia

Mais recentemente, põe-se em questão esta nova dualidade pelo dilema posto pelo artigo 11 da Resolução CNE/ CP nº 1/ 2006, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Por este artigo, as Diretrizes somente vieram a confirmar a consideração de Tanuri (2000, p. 85), afirmada antes da própria Resolução, – a *evidente superposição entre o curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior*. A dualidade assim passa a ser não mais resultante de possibilidades de acesso a níveis distintos, como antes ocorria entre formação de nível médio e nível superior, mas do acesso, menos ou mais

facilitado, a distintos modelos de ensino superior – Institutos Superiores ou Universidades, quase que em combinação a distintas trajetórias – Normal Superior ou Pedagogia. A própria análise de Tanuri (2000, p. 85) sobre a experiência, ainda em início, dos Institutos Superiores, mostra esse novo dualismo que conjuga acesso e trajetória:

> embora que se reconheça que eles [os Institutos Superiores] podem ser um avanço no local onde inexistem cursos superiores de formação, teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades.

Se a referida Resolução possibilita a solução ao menos dessa dualidade, na medida em que sinaliza a transformação de Normal Superior em Pedagogia, que também se renova, a resposta que diferentes sujeitos da formação pode dar não nos parece ser tão simples assim. Nossa pesquisa buscou investigar a posição de estudantes frente a esse dilema em uma instituição determinada.

A escolha dos estudantes não foi aleatória, mas relativa a nossa inserção profissional em um curso Normal Superior, de um Instituto Superior de Educação que, antes de 1998, era um Instituto de Educação, de longa duração. Em sua existência, registrou tanto movimentos de vanguarda, pela oferta de formação de professores em nível superior e vinculação que teve nos anos 30 com uma Universidade, quanto de movimentos de resistência, pela manutenção do curso normal médio, mesmo após a possibilidade de formação de professores em nível superior, através do curso de Pedagogia, entre os anos 60 e 90. Em fins dos anos 90, era um Instituto de Educação, que oferecia curso normal médio, e em 1998, num episódio ainda pouco elucidado, contou com atuação de Secretaria de Estado, sob a égide do PSDB, e apoio de parte de professores,

tornando-se Instituto Superior de Educação, com oferta de Curso Normal Superior (CNS). Importante que se afirme que esse Instituto e outros, vinculados à mesma Fundação, em sua próxima instância administrativa, integram uma mesma Secretaria de Estado que mantém duas universidades públicas, estaduais, com projeção nacional, e que também desenvolvem formação de professores anos iniciais do ensino fundamental e de educação infantil; e ainda, que a iniciativa do próprio Estado em criar esse Instituto específico, situado em área metropolitana, contrariou a constituição estadual que determina o ensino superior nessa área, de responsabilidade de uma universidade.

Todo esse contexto, tanto local quanto nacional, colaborou para que o Curso Normal Superior (CNS) apresentasse inúmeros problemas desde a sua fundação. Diversos Relatórios tanto da própria Secretaria que o criou, quanto outros, produzidos pela Comissão Verificadora, instituída pelo Conselho Estadual de Educação, para seu reconhecimento de curso (CEE, dezembro de 2003) e outros Pareceres do CEE (544/2002, 228/2005), registram vários problemas na infra-estrutura do curso (inexistência de condições para instalação de pesquisa, de Plano de Cargos e Salários específico voltado para o Ensino Superior) ou em seu currículo (sobreposição de disciplinas; descumprimento de normas no que se refere à Prática de Ensino e Estágio Supervisionado; sistema de avaliação, sem coeficiente de rendimento). Tais problemas continuam não resolvidos até os dias atuais e como conseqüência dessa realidade, não há diplomas para alunos desde a conclusão do curso pela primeira turma em 1999 até a presente data, e mais recentemente, a vacância da renovação de seu reconhecimento. Diante desse quadro, se temos construído uma crítica relativa aos aspectos curriculares e à precariedade institucional, nosso questionamento se dirige também à compreensão da situação dos alunos que permanecem no curso. Se, enquanto permanece esse *status quo*, a evasão é bastante expressiva, e mesmo compreensível, o que faz com que, anualmente, ingressem, em média 80/100 alunos nesse curso e concluam cerca de 20/25 alunos por ano? O que impulsiona estudantes a investirem em um curso superior nessas condições? Em sua grande parte, as respostas

desses estudantes sobre suas motivações subjetivas foi buscada em comunidades virtuais que os próprios criaram para expressar e compartilhar suas impressões sobre o curso.

***Estudantes de um curso normal superior, em seus dilemas curriculares em comunidades virtuais, e a literatura sociológica de Bourdieu: a exclusão dos incluídos.***

A comunidade virtual selecionada se intitula *Alunos do CNS* e contava em meados de 2007 com 238 *membros* e 3 *moderadores*, entre alunos e ex-alunos do curso. A criação da comunidade é datada de 21 de novembro de 2004, cinco anos após o início da primeira turma do C*urso*, de 1999. A comunidade, em junho de 2007, possuía 65 fóruns permanentes de discussão, que versavam sobre diferentes assuntos (festas e eventos sociais; eleições para diretor, Centro Acadêmico e manifestações de alunos; temas relacionados à área educacional, o reconhecimento legal do curso, problemas com a expedição de diplomas e conseqüente certificação). Dentro desse espaço de discussão virtual, encontram-se, ainda, outras comunidades relacionadas, que podem ser acessadas. Para nossa pesquisa, identificamos outras comunidades criadas pelos membros desta mesma comunidade, como relacionadas. São elas: *Pedagogia? Não! Normal Superior!* (501 membros) e *Normal Superior* (165 membros). Ao navegar por elas, deparamo-nos com outras comunidades também associadas e parece-nos, produzidas e freqüentadas pelos mesmos estudantes, além de seus visitantes: *Normal Superior / Pedagogia -FAETEC* (62 membros) e *Anormal Superior* (58 membros).

Em termos analíticos, entendemos que as considerações dos estudantes sobre seus dilemas curriculares, tanto concretos – o que vivenciam – quanto ideais – aqueles que poderiam passar a vivenciar no caso da transformação do curso – não são feitas de acordo com uma compreensão teórica, no sentido de examinarem de modo mais abrangente o fenômeno em que se envolvem. Muito ao contrário, suas posições consideram o vivido, as opiniões partilhadas, seja entre outros estudantes, seja entre professores que para eles têm significância. Por nosso

entendimento, suas afecções também não são individuais, mas refletem disputas, ao mesmo tempo simbólicas e sociais, que envolvem o *campo* particular que ocupam – a formação de professores, em nível superior, numa metrópole – e que podem passar a ocupar – candidatos a professores de ensino fundamental, no *mercado* educacional. A nosso ver, a contribuição de Bourdieu para essa pesquisa reside justamente na análise realizada por ele sobre os sistemas de ensino e na constatação da não neutralidade da escola, na sua função de transmissão dos conhecimentos, supostamente superiores às outras formas de conhecimento e na análise das estratégias de legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes.

Ao iniciar a leitura de BOURDIEU (1998/1992), pareceu-me, estranhamente familiar, o contexto e a imagem descrita pelo autor sobre o Ensino Superior da França, nos anos 80 e 90. Dadas as devidas proporções, eram semelhantes em muitos aspectos ao vivido, atualmente, pelos estudantes do curso investigado. Parafraseando BOURDIEU (1998/1992, p.217), arrisco-me a descrever a seguinte realidade vivida por esses alunos:

> de um lado, encontramos a proliferação de estabelecimentos de ensino improvisados [como os Institutos Superiores de Educação], para o atendimento das classes desafortunadas com a finalidade do acolhimento dos alunos desprovidos do ponto de vista cultural e que deixaram de ter alguma coisa a ver com o liceu [ou os anos dourados do Instituto], tal como foi perpetuado até os anos 50; por outro, os estabelecimentos reservados [as Universidades], onde os alunos oriundos de "boas famílias" podem seguir, ainda hoje, uma trajetória escolar que não é radicalmente diferente daquela seguida pelos pais e avós.

Como os Liceus analisados por BOURDIEU (1998/1992), instituição situada quase no ápice da trajetória escolar francesa, a instituição de que tratamos alcançou dias de glória nas décadas de 1940-1960. Nos anos 70, ocorre, então, uma ruptura no brio do Instituto, já que uma nova realidade passa a dominar o curso de formação de professores dessa instituição – a prioridade para o ingresso deixa de ser a realização de processo de seleção de alunos, através de provas - que vinham ocorrendo, desde a sua fundação - e passa a se constituir no pré-requisito *carência econômica.* Segundo SANTOS (2004), procedimentos legais como esse revelam o caráter populista das políticas públicas da Educação, durante a ditadura militar no Brasil, pois serviam para, de certa forma, "atender" aos anseios das classes desfavorecidas, que buscavam, desde os anos 60, a oportunidade de educação nos moldes das classes dominantes.

Ao contrário da população majoritária de instituições públicas universitárias, os alunos desse CNS possuem, em grande parte, de 30 a 60 anos, advindos, em sua maioria, de bairros de periferia do Rio de Janeiro ou da Baixada Fluminense. São trabalhadores que exercem ofícios ou funções de operários, comerciários, artesãos, operadores de telemarkenting, caixas de supermercados, merendeiras da Rede de Educação Pública (Estadual ou Municipal), militares de baixa patente (soldados, cabos e sargentos), aposentados, empregadas domésticas, babás e donas-de-casa. Possuem renda familiar que varia entre meio a 5 salários mínimos. Além dessas características, o alunado do curso acompanha a tendência feminina da profissão, sendo composto de mulheres na proporção de 4 para 1 homem.

A situação de classe, na concepção do próprio Bourdieu, que a caracteriza segundo ofícios predominantes e sua relação com a escolarização, assinala distintas lógicas - para as classes populares, a lógica é a da *necessidade*, que privilegia o acesso mais fácil; para as classes médias a lógica da *ascensão social;* para a pequena burguesia e para as classes dominantes prevalece a *distinção.* Nas análises de Bourdieu (1998/1978), as classes médias por ocuparem uma posição intermediária entre as classes sociais, determinam uma situação de tensão e de instabilidade entre classes superiores e as camadas populares. Por um lado,

lutam para não serem confundidas ou não se integrarem às massas populares e, por outro, buscam diminuir as distâncias que as separam das classes superiores. Impõe-se, então, o *ethos* da ascensão social. Já, as classes superiores compartilham de um *habitus* de classe, orientado pelo princípio da *distinção*, que permanece na base de todas as condutas, ou seja, é uma busca incessante por se diferenciar nas diversas esferas da vida social dos demais: linguagem, costumes, vestuário, posturas corporais, alimentação, dentre outros. Por sua vez, para a classe inferior, as escolhas são pragmáticas. Ocorre um desenvolvimento do senso prático relativo ao que é possível alcançar, bem como ao que é inacessível. Por isso, os indivíduos das classes desfavorecidas tendem a encarar a ascensão social menos como acesso a altas posições sociais e mais como forma de evitar degradações, buscando alguma dignidade na vida social. É o que parece relatar, em uma das comunidades investigadas, uma ex-aluna, formada na primeira turma do curso, sobre como lida com a falta do diploma:

> (...) sou da primeira turma e já estou na minha segunda pós graduação... O problema é que não posso fazer mestrado, pois este exige o diploma. Se alguém já conseguiu isto, realmente deve ser QUENTE!

Em contrapartida, na luta contra a *desclassificação* e pela busca da *raridade* de seus diplomas, as classes superiores produzem a cada dia novas profissões e sistemas de ensino para os desfavorecidos, como parece ter sido a criação dos cursos profissionalizantes a nível superior (tecnológicos superiores e de formação docente) do conjunto de Institutos, de que o que analisamos faz parte. Segundo BOURDIEU (1998/1978), quanto mais amplo for o acesso um diploma ou título, maior a sua tendência de desvalorização. Existe, então, uma banalização das certificações, devido à ocorrência de *inflação* dos diplomas. Nas palavras do autor,

> É claro que não se pode fazer com que crianças oriundas das famílias mais desprovidas econômica e culturalmente tenham acesso aos diferentes níveis do sistema escolar e, em particular, aos mais elevados, sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas (...); mas é também claro que são responsáveis diretos pelo fenômeno de desvalorização- que resulta da multiplicação dos diplomas e de seus detentores, ou seja, os recém-chegados - que são suas primeiras vítimas. Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado (BOURDIEU 1998/1992, p. 221).

Através de conversas informais com os alunos do curso pesquisado, além de observações, percebi que os alunos realizam o vestibular e permanecem nesse curso, mesmo sem as condições mínimas de funcionamento, por anteverem, muitas vezes, de maneira inconsciente, que "não são capazes" ou que "não podem" se submeter a um curso superior em uma Universidade.

Em uma das discussões veiculadas na comunidade, sob o título *O que vocês acham o CNS se transformar em Pedagogia*, além do discurso de defesa, elogio e enaltecimento do Normal Superior, os diálogos abaixo (em que foram mantidos a ortografia, as concordâncias equivocadas e os tamanhos das letras, que indicam entonação na linguagem virtual) exibem tanto as tensões que sócio-historicamente marcaram a formação de professores e se concretizaram na Instituição, quanto os juízos possíveis de se fazer sobre a vivência dessas tensões:

(...) **[1-Aluna do CNS]** afff pra mim nao vai fazer diferença vou sair sem diploma mesmo huahuahauhauahuahuahauhaua

**[2- visitante do ourkut, que fez o Curso Normal Médio no instituição e, em seguida cursou Pedagogia]** É triste saber que as pessoas entram no curso porque é fácil!
Me formei no Instituto antes de se tornar Instituto Superior e sou professora com orgulho! – 1998. Fiz pedagogia e estou concluindo a pos em educação infantil e desenvolvimento.
NORMAL SUPERIOR é apenas uma complementação para o curso de PEDAGOGIA.
PEDAGOGO E PROFESSOR são profissões distintas e ao mesmo tempo complementares... para se tornar PEDAGOGIA o NORMAL SUPERIOR precisaria de pelo menos mais um ano e meio de estudo...

**[3- Aluno do CNS]** COLEGA EU ACHO QUE DA FORMA COMO VC COLOCOU ACIMA DE QUE O CNS É FÁCIL, DÁ UMA IDÉIA QUE AS PESSOAS QUE CURSAM OU JÁ CURSARAM O CNS, SÃO MENOS CAPAZES, E ISSO NÃO É VERDADE, POIS, O QUE REALMENTE ACONTECE É QUE TEM EX ALUNOS QUE PASSARAM EM VÁRIOS CONCURSOS PÚBLICOS E TEM OUTROS QUE JÁ ESTÃO FAZENDO MESTRADO... A FORMA COMO VC COLOCOU NÃO FOI FELIZ, POIS, PENSO QUE AS PESSOAS QUE FIZERAM VESTIBULAR PARA CNS, SÃO AQUELAS REALMENTE COMPROMETIDAS COM A EDUCAÇÃO... DIGO POIS SOU UMA DELAS... Amiga, quero que saiba que o CNS foi criado, pois, ninguém mais queria ser professor do ensino fundamental com nível médio, e

> desta forma os curso de formação de professores de nível médio acabou ficando muito desvalorizado, como cita: LOPES, Sonia de Castro. Oficina de Mestres.Rio de Janeiro:Editora DP&A, FAPERJ, 2006."Sabia também que o curso normal, por ser considerado um curso fácil, havia se transformado em refúgio atraente para alunos mal preparados, atemorizados com exigências do ensino médio de formação geral."

É interessante notar como o relato 2 causa uma série de discursos ufanistas, que revelam uma consciência idealizante do curso (relato 3). Apesar dessa defesa, os discentes reconhecem as limitações da sua formação e ingresso (relato 1).

Uma categoria analítica bourdieusiana, que elucida a compreensão dessa situação é a *causalidade do provável*. Segundo BOURDIEU (1998/1974), pelo acúmulo das experiências de êxito ou de fracasso durante a sua história, os grupos sociais vão construindo um conhecimento prático (não totalmente consciente) daquilo que está ou não ao alcance dos membros do grupo e das formas mais apropriadas de ação. É o que parece ocorrer com o relato 1 e 2, de formas diferentes. No relato 1, a percepção da *causalidade do provável* está explicitada; no 2, ocorre um mascaramento das condições de produção da formação docente e o ocultamento do debate entre Pedagogia e Normal Superior, tema da comunidade, para dar lugar ao confronto normal médio e Normal Superior.

O estudante desse CNS talvez tenha consciência de que, devido às suas condições sócio-culturais, e por seus antecedentes escolares, o acesso a um nível superior gratuito na metrópole em que se encontram, não se dê em Universidades públicas, mas somente nesse Instituto. Aí podem ter alguma chance de certificação a nível superior, ou seja, obter algum *capital cultural no estado institucionalizado* (BOURDIEU 1998/1979), ainda que no mercado simbólico, já que efetivamente o reconhecimento do curso é precário e inexiste a expedição de diplomas. É interessante notar como uma

das alunas concluintes, ao discutir essa realidade se auto-denomina *desafortunada*:

> Pessoal, frente à novela que tem sido a aquisição de nosso diploma, proponho que reunamos o maior número possível de "desafortunados" para que possamos entrar com uma ação coletiva contra o estado. Tá lindo ver o site da instituição!!! Chega de hipocrisia!!!

Na ótica bourdieusiana, os indivíduos internalizam suas probabilidades objetivas de acesso aos bens (materiais ou simbólicos), numa dinâmica de transformações das condições objetivas em esperanças subjetivas. Para o autor, (BOURDIEU, 1998/1992), os processos de seleção e exclusão dos sistemas escolares têm instaurado práticas de *exclusão branda* que, ao contrário da exclusão brutal, oferece aos alunos *a possibilidade de dissimular a si mesmo a verdade ou, pelo menos, de se entregar com chances de sucesso, ao trabalho de má-fé pelo qual é possível chegar a mentir a si mesmo sobre o que se faz* (p.222). Esse parece ser o caso de parte de alunos, que permanecem no curso até o final e que, por isso, buscam falsear as condições de estudos e de formação docente precárias, legitimando, assim as desigualdades educacionais e sociais.

Uma outra categoria produzida por BOURDIEU (1998/1978) que ajuda na compreensão desse mascaramento da realidade é a *histerese do habitus.* Nas palavras do autor, essa situação faz com que

> (...) os portadores de diplomas desvalorizados se tornem, de algum modo, cúmplices da sua própria mistificação de vez que (...) atribuem aos diplomas desvalorizados que lhes são outorgados um valor que não lhes é objetivamente reconhecido: assim se explica que os mais desprovidos de informação em relação ao mercado de diplomas (...) possam continuar a buscar e aceitar os certificados que recebem em

> pagamento de seus anos de estudo (BOURDIEU, 1998/1978, p.160).

Devido à cumplicidade dos diferentes mecanismos sociais, como o reconhecimento simbólico da instituição, a todo instante resgatado, estudantes tendem a se apegar ao valor nominal e subjetivo da instituição. São inúmeros os exemplos dessa dinâmica. No perfil dos participantes, descrito na comunidade: *criado para reunir alunos do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação, espaço de tradição e compromisso histórico da Educação Brasileira.* Este apego por outro lado, não se dá sem reconhecer que o tempo da excelência é passado.

Uma ex-aluna, da primeira turma faz, o seguinte relato:

> Incrível como a fila anda, o tempo passa e as dificuldades de sobrevivência deste Curso se renovam com impressionante facilidade... A grande verdade é que fomos convidados para um cruzeiro e embarcamos em uma canoa para atravessar oceanos... Até agora, nós, que não desistimos, temos apenas uma certidão de confirmação da nossa coragem. Aguardamos pacientemente que os entraves políticos nos permitam o tão querido e esperado DIPLOMA da nossa vitória. (...) (Relato escrito em 11/06/2006)

Outra ex-aluna, ao assinar seu nome em uma mensagem, coloca ao final *Turma Fênix*, o mesmo nome escolhido por uma professora Santos (2004) para designar a dinâmica desse Instituto. É importante ressaltar que a menção à figura mitológica revela a esperança de transformações míticas, quase religiosas, nas condições sociais desses alunos. Concordamos com SANTOS (2004) quando diz: *o Instituto Superior de Educação é uma instituição imaginária, quase mítica(...) o alunado chega em busca de um tempo áureo que já não existe mais (s.p.).* Santos (2004) diz que dispositivos arquitetônicos e simbólicos, como a permanência do mesmo logotipo ao longo do tempo, colaboram para a figura mitificada da

Instituição. Na mesma direção, atuam professores que lá construíram suas carreiras: compartilham pela manutenção do valor simbólico, mesmo sendo evidente a degradação do valor da Instituição no campo – oferta de um ensino desprestigiado socialmente, vinculado a uma instituição de ensino técnico. Ao agirem assim, confirmam as subjetivações ilusórias dos estudantes, colaborando para o mascaramento das desigualdades sócio-culturais produzidas no campo. Se essa cumplicidade, mistificação da própria realidade, é sociologicamente compreensível entre estudantes, pode adquirir uma face perversa se produzida por professores, indivíduos com maior chance de *serem providos de informação em relação ao mercado de diplomas*, além de uma compreensão teórica da lógica desse próprio mercado.

Como ressalta BOURDIEU (1998/1966), tratando seus educandos, por mais desiguais que sejam, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sanção às desigualdades diante da cultura. Nas palavras dele: *a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino* (p.53), ou seja, enquanto há um falseamento das diferenças e problemas vividos no cotidiano do CNS, existe a permanência de tais condições e realidade para a formação desses alunos. Como decorrência, críticas ou desacordos com esse ideário não são "bem-vindas", tanto por parte de alguns professores tradicionais, que defendem a conservação desse modelo e também sua permanência no quadro docente, quanto por parte de estudantes desse curso, que recusam-se a ver ou a admitir a *canoa furada* em que se encontram.

Toda essa nossa compreensão põe em cena não apenas luzes sobre o dilema com que esses estudantes em particular se defrontam. A experiência dos dias atuais confirma a validade da teoria de Bourdieu sobre a escolarização na sociedade de classes, sobre os mecanismos pelos quais a escola, ao mascarar as diferenças de oportunidades entre as classes, reproduz as desigualdades sociais e sobre como os indivíduos internalizam ideais e mistificam condições objetivas da vida social em ideários, de ordem subjetiva.

Dada a delimitação do estudo entre estudantes que legitimam sua própria trajetória, algumas questões permanecem incompreendidas tais como: O que pensam estudantes do CNS que se contrapõem ao ideário estabelecido? Que estratégias expectativas têm?

Ainda outras questões, que dizem respeito aos profissionais que integram esse contexto, podem ser colocadas. Se no esteio das adaptações de distintos cursos 'Normal Superior', for extinta a dualidade de níveis e graus que caracterizou a formação de professores em nosso país, quais novas clivagens podem passar a existir a partir de um curso para formação de professores, unificado na graduação em Pedagogia? A dualidade, necessária à configuração desigual da sociedade capitalista, pode ser superada numa escola de formação de professores voltada às classes populares, que se estruture por um currículo que por sua vez também supere, ou ao menos, aponte as contradições da profissão docente? São perguntas ainda sem reposta, para a qual uma prática, fundamentada numa concepção teórica crítica de professores e estudantes é, em nosso entendimento, decisiva.

***Referências bibliográficas***

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis:Vozes, 1998[1979].

_____ . Futuro de classe e causalidade do provável. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis:Vozes, 1998[1974].

_____ . Classificação, desclassificação, reclassificação. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis:Vozes, 1998[1978].

_____ . A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis:Vozes, 1998[1966].

_____ . O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis:Vozes, 1998[1975].

_____ . Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis:Vozes, 1998[1992].

_____ . As contradições da herança. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis:Vozes, 1998[1993].

BRASIL . **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971.

_____ . **Lei** nº **9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____ . **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002.

http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=781211. Acesso em agosto de 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice e Afrânio Catani. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis:Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice e Cláudio M. Martins Nogueira. **Bourdieu e a educação**.2ª ed. Belo horizonte: Autêntica, 2006.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 24.338, de 3 de junho de 1998.

_____ . Parecer CEE nº 258/98.

_____ . Parecer CEE nº 1008, de 10 de dezembro de 1999.

_____ . Parecer CEE 544/2002.

_____ . Parecer CEE 228/2005.

_____ . Relatório da Comissão Especial de Avaliação Externa do CNS/ISERJ, de abril de 2001.

_____ . Relatório da Comissão Verificadora para reconhecimento do Curso Normal Superior. CEE, de dezembro de 2003.

SANTOS, Heloísa Helena Meirelles, **A história do Instituto de Educação**. Rio de Janeiro, 2004. In: http://www.cemiiserj.xpg.com.br/

TANURI, Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, maio-agosto, 2000, p. 61-89.