

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação Em Educação

As Condições Sociais da Reestruturação dos Cursos de Licenciatura no
Campo Universitário da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Catarina Barbosa Torres Gomes

Belo Horizonte

2009

Catarina Barbosa Torres Gomes

As Condições Sociais da Reestruturação dos Cursos de Licenciatura no
Campo Universitário da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

**Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais,
como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira

Belo Horizonte

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação intitulada: As condições sociais da reestruturação dos cursos de Licenciatura no *campo universitário* da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) de autoria da mestranda Catarina Barbosa Torres Gomes analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira – UFMG – Orientador

Prof^a. Dr^a. Célia Maria Fernandes Nunes – UFOP

Prof. Dr. João Valdir Alves de Sousa – UFMG

Profa. Dra. Silvânia de Sousa Nascimento – UFMG – Suplente

Profa. Dra. Maria Amália de Almeida Cunha – UFMG – Suplente

Belo Horizonte, 25 de agosto de 2009.

AGRADECIMENTOS

À minha família Tiago, Matheus e Pedro, pelo carinho com que transformaram meu mundo em alegria.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira, pelas grandes qualidades que foram inspiração para o desenvolvimento desta pesquisa ao longo desses trinta meses: postura ética, inteligência e motivação. Sua dedicação à docência e à formação docente é um grande estímulo para nós que precisamos de exemplos para continuarmos firmes no caminho do ensino e da pesquisa em Educação.

À minha amiga-irmã Mariluce por me emprestar seus ouvidos e me incentivar constantemente.

Ao Mauro e à Edina, as mãos mais amigas que conheci na UFOP. Dois exemplos ímpares de ética e solidariedade. Obrigada por me ajudarem na construção de minha identidade profissional e pela constante confiança depositada no meu trabalho.

À Celinha, com quem aprendi o que era formação de professores. Foi sua motivação que me estimulou a escolha por esse caminho.

À Rivânia pelas contribuições preciosas, sem as quais, seria difícil seguir adiante.

À Magna pelas leituras e (re)leituras, pelo incentivo e pelos ouvidos pacientes, que muito contribuíram para que eu pudesse chegar ao final desta pesquisa.

Agradeço aos professores do Mestrado, em especial, à Profa. Maria Alice Nogueira, pelas aulas muito esclarecedoras, principalmente, pela disciplina sobre Bourdieu, que muito contribuiu para o entendimento da complexidade teórica desse autor e pelo carinho, como professora.

À professora Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, parecerista que contribuiu para a (re)construção do projeto desta pesquisa.

Aos professores da UFOP que contribuíram como entrevistados.

Ao Adilson por ter disponibilizado a documentação da PROGRAD para análise.

Ao Gerson, pela mão estendida nas horas de idas e vindas constantes à Fae-UFMG. Obrigada pela sua grandiosa generosidade.

À Sônia, pela convivência e amizade, com quem dividi preocupações e frustrações, alegrias e motivações.

A Ana Beatriz, pequena borboletinha, tão feliz e esvoaçante, capaz de espantar as minhas sombras.

À Júnia Rocha e ao Samuel, obrigada pela solidariedade nos momentos de dificuldade.

Aos demais amigos, obrigada pelo apoio e força.

E finalmente, à Maurícia e Vera. Duas mães que se doaram aos meus dois filhos. Dois corações ímpares, que foram, de certa forma, minhas mães também.

Dedico essa vitória aos meus três amores,
meus filhos, Pedro e Matheus e ao meu
marido, Tiago. Espero sinceramente,
que as horas dedicadas
para a tessitura desta pesquisa,
forçosamente subtraídas
da nossa alegre e harmônica
convivência, possam ser compensadas
ao longo da nossa vida em família,
sob a forma de amor e
de crença na capacidade
uns dos outros.

*O homo academicus gosta do acabado.
Como os pintores acadêmicos,
ele faz desaparecer dos seus trabalhos
os vestígios da pincelada, os toques e os retoques:
foi com certa ansiedade que descobri
que pintores como Couture, o mestre de Manet,
tinham deixado esboços magníficos,
muito próximos da pintura impressionista
- que se fez contra eles -
e tinham muitas vezes estragado obras
julgando dar-lhes os últimos retoques,
exigidos pela moral do trabalho
bem feito,
bem acabado,
de que a estética acadêmica era a expressão.*

Pierre Bourdieu

RESUMO

Esta pesquisa investiga as condições sociais de produção do processo de reestruturação das Licenciaturas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), implementado após a publicação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, fundamentadas pelas Resoluções CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, e CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002. A problemática de pesquisa consistiu em investigar o referido processo a partir do seu contexto social de produção, fundamentado sob a perspectiva da sociologia dos campos simbólicos de Pierre Bourdieu. O *campo universitário* da UFOP foi analisado com base na obra de Bourdieu e, principalmente, no livro *Homo academicus*, por meio do qual a universidade é entendida como um espaço social de constantes disputas por posições e poderes. Para esta pesquisa, adotaram-se como procedimentos metodológicos a análise documental e a entrevista semi-estruturada. O processo de reestruturação das Licenciaturas foi concebido como um jogo, mostrando que a formação docente tornou-se o principal objeto de disputa entre três grupos distintos: a Pró-Reitoria de Graduação (a PROGRAD), o Departamento de Educação (o DEEDU) e o grupo de sete Licenciaturas. Nesse jogo, há manifestação do *habitus* e das lutas concorrenciais entre os jogadores que exercem poder simbólico sob a forma de poder universitário, concorrendo principalmente pela posse de dois tipos de capitais: o capital específico que é a concepção de formação docente em disputa e o capital universitário que garante melhores posições e mais poderes simbólicos nesse contexto.

Palavras-chave: Formação docente; *campo*; capital universitário; poder simbólico.

Abstract

The current research investigates the social conditions of the reformulation on teacher's formation of the Federal University of Ouro Preto (UFOP), adopted after the publication of Curricular Lines "Curriculum Guidelines for teacher's education in de basic education" based in CNE/CP n° 01 resolutions on 18th of February, 2002. The importance of this research consisted in investigate the mentioned process - social context of production, based on the perspective of sociology symbols of Pierre Bourdieu. The UFOP's campus was analyzed using Bourdieu's works as a basis, considering his main work entitled "*Homo academicus*" in which, the university is seen as a social sphere for disputes for position and powers. For this research, methodological procedures to the documental analysis and the semi- structuralized interview were adopted. The process of reformulation of the courses of teachers formation was seen as a game, showing that the position of professor would became the main object of dispute between three distinct groups: "Graduation Pro-Rectory - PROGRAD", Department of Education (DEEDU) and another group of seven courses of teacher's formation. In this game, there is the "habitus" manifestation as well a battle between those who has sort of symbolic influence in the university field, defending mainly for the possession of two capitals: the specific ones, which is the professor conception in dispute and the university's capital, which guarantees better positions and more symbolic powers in this context.

Key-words: Teachers Education; field; capital university; symbolic power

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1.0 O CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS PESQUISAS E RECENTES EXPERIÊNCIAS DE REFORMA DE CURSOS DE LICENCIATURA	19
1.1 Principais pesquisas do tipo “Estado da Arte” sobre a formação docente.....	20
1.2 O <i>campo da formação docente</i> no Brasil: legislação e políticas públicas em debate.....	22
1.2.1 A LDBEN (Lei 9.394/96).....	22
1.2.2 Principais pareceres e resoluções que precederam às recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica.....	25
1.2.3 Pareceres e resoluções que fundamentaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Escola Básica.....	26
1.2.3.1 O Parecer CNE/CP nº09/2001 e a Resolução CNE/CP01/2002.....	26
1.2.3.2 O Parecer CNE/CP 28/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002.....	28
1.2.4 Pareceres e resoluções posteriores às DCNs.....	30
1.2.4.1 Resolução CNE/CP 02/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2005.....	30
1.3 A formação docente no Brasil: principais discussões acadêmicas no período de 2002 a 2008.....	31
1.4 Pesquisas e relatos de experiências sobre processos de reforma dos cursos de Licenciatura em outros contextos acadêmicos.....	34
1.4.1 Algumas pesquisas sobre processos de reformulação de Licenciaturas.....	34
1.4.2 Relatos de experiência sobre processos de reforma de Licenciaturas.....	37
1.4.2.1 O processo de reforma das Licenciaturas da UFMG.....	38
1.4.2.2 O processo de reforma das Licenciaturas da UFU.....	40
1.5 O processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP como objeto de pesquisa sociológica.....	42
1.5.1 Ações iniciais do processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP.....	43
1.5.2 Principais pressupostos e problematizações iniciais desta pesquisa.....	44
2.0 O CONTEXTO: A UFOP COMO CAMPO UNIVERSITÁRIO.....	46

2.1 O <i>subcampo da formação docente</i> da UFOP.....	48
2.1.1 As instâncias reguladoras do <i>campo acadêmico</i> da UFOP e o <i>subcampo da formação docente</i>	49
2.1.1.1 O Conselho Universitário (CUNI).....	49
2.1.1.2 Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).....	49
2.1.1.3 Câmara de Colegiado de Cursos de Graduação.....	51
2.1.1.4 A Subcâmara das Licenciaturas.....	52
2.1.2 A Pró-Reitoria de Graduação e sua posição no <i>subcampo da formação docente</i> da UFOP.....	54
2.1.3 O Departamento de Educação no <i>subcampo da formação docente</i> da UFOP...	55
2.1.4 As Licenciaturas e suas posições no <i>subcampo da formação docente</i> da UFOP.....	56
3.0 OS FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS PARA A DISCUSSÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE COMO SUBCAMPO NO CAMPO UNIVERSITÁRIO DA UFOP.....	59
3.1 Os fundamentos da sociologia bourdieuniana.....	60
3.2 A gênese do conceito de <i>campo</i> e sua estreita relação com o conceito de <i>habitus</i>	63
3.3 O papel dos capitais nos campos simbólicos.....	67
3.4 Autonomia entre os campos: uma questão relativa.....	72
3.5 A estrutura dos campos.....	75
3.5.1 A dinâmica do campo como um jogo.....	78
3.6 O <i>campo científico</i> como um espaço de lutas concorrenciais.....	83
3.6.1 Implicações do conceito de <i>campo científico</i> para esta pesquisa.....	87
3.7 O <i>campo universitário</i>	92
3.7.1 O <i>campo universitário</i> como espaço de poder.....	95
3.7.2 Poder universitário: uma relação entre tempo e capitais no <i>campo universitário</i>	99
3.7.3 O <i>campo universitário</i> : principais contribuições para esta pesquisa.....	105
4.0 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	108

4.1 As tensões preexistentes ao processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP.	108
4.2 As pesquisas realizadas pelo DEEDU.....	110
4.2.1 Principais conclusões das pesquisas do DEEDU sobre a formação docente na UFOP.....	111
4.3 Características ambivalentes das pesquisas do DEEDU.....	113
4.4 Expansão dos cursos de Licenciaturas: principal marco institucional da emergência do <i>subcampo da formação docente</i> da UFOP.....	114
4.5 O reconhecimento da competência técnica e o acúmulo de capital social pelo DEEDU após a expansão dos cursos de Licenciatura da UFOP.....	122
4.6 O processo de reestruturação das Licenciaturas.....	127
4.6.1 O início das discussões que geraram o processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP.....	127
4.6.2 O período de suspensão dos trabalhos na Subcâmara das Licenciaturas.....	131
4.6.3 O recomeço das atividades na Subcâmara das Licenciaturas e a finalização das discussões.....	132
4.7 O processo de reestruturação das Licenciaturas como um jogo.....	138
4.7.1 As condições institucionais para o engajamento dos jogadores.....	139
4.7.1.1 Representações dos jogadores sobre o papel da Subcâmara das Licenciaturas no processo de reestruturação desses cursos.....	142
4.7.2 Disputas presentes no jogo.....	151
4.7.2.1 Principais disputas do DEEDU no jogo.....	151
4.7.2.2 O <i>habitus</i> como elemento fundante das disputas entre o DEEDU e o grupo das Licenciaturas.....	155
4.7.2.3 Principais disputas internas do grupo das Licenciaturas no jogo do processo de reestruturação das Licenciaturas.....	158
O primeiro subgrupo: a Licenciatura em Matemática.....	159
O segundo subgrupo: as Licenciaturas em Ciências Biológicas, em Filosofia e em Letras.....	161
O terceiro subgrupo: as Licenciaturas em Artes Cênicas e em Música.....	168
O quarto subgrupo: a Licenciatura em História.....	172
4.7.2.4 O poder universitário em disputa no jogo.....	175
4.7.2.5 PROGRAD e DEEDU: conflitos desvelados e disputas simbólicas.....	177

4.7.3 Resultados e conflitos que ainda permanecem em jogo no <i>subcampo da formação docente</i> da UFOP.....	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	189
ANEXOS.....	195

INTRODUÇÃO

A construção do objeto

Esta pesquisa originou-se do interesse da pesquisadora em investigar o processo de reestruturação das Licenciaturas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), implementado após a publicação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em 2002.

A experiência vivenciada pela pesquisadora como professora no Departamento de Educação da UFOP, onde trabalhou no período de 2002 a 2004, atendendo a vários cursos de Licenciaturas da Instituição, foi a principal motivação para as primeiras inquietações que contribuíram para um esboço inicial da proposta de investigação.

A problemática de pesquisa consistiu em investigar o processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP a partir do seu contexto social de produção e fundamentada na perspectiva da sociologia dos campos simbólicos de Pierre Bourdieu.

A abertura para o referencial sociológico produziu um novo sentido para o objeto de pesquisa porque redimensionou as possibilidades de investigação da formação docente que passou a ser vista como um objeto de disputa no meio acadêmico, campo de sua produção. Partiu-se da concepção bourdieuniana de que “a universidade é um campo de luta onde se opõem interesses de ordem simbólica” (Bourdieu, 1990, p.116).

Nesse contexto, passou-se a conceber a UFOP como um *campo universitário* de amplas dimensões em que co-existem vários *subcampos*. Para esta pesquisa, trabalhou-se com a realidade social do *subcampo da formação docente*, analisado a partir de suas condições sociais preexistentes. Estas foram marcadas pelas relações de força que forneceram os pressupostos principais para se investigar as disputas do recente processo de reforma das Licenciaturas da UFOP, sob o prisma da reprodução das lutas concorrenciais inerentes a esse contexto.

Dito de outra forma, esta pesquisa procurou mostrar que um processo de reforma curricular não é resultado apenas do esforço dos atores do *campo* e do *subcampo* para o atendimento da exigência legal, nem irrompe naturalmente de uma demanda institucional sem que sejam consideradas as relações sociais constitutivas das lutas presentes nesse mundo social. É preciso considerar, então, que a história social dos agentes e dos grupos no *campo universitário* e no *subcampo da formação docente*

manifesta-se nas disputas, nos conflitos e nos interesses desencadeados nas relações de forças do referido processo.

Objetivos da pesquisa

O principal objetivo desta pesquisa consistiu em desvendar as condições sociais de produção do processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP como expressão das relações de forças que reproduziram as lutas concorrenciais existentes entre os agentes e os grupos de agentes no interior do *subcampo da formação docente* nessa Universidade.

Os objetivos específicos desdobraram-se a partir do objetivo primeiro. Para tal, foram identificadas as condições preexistentes do *subcampo da formação docente no campo universitário* da UFOP, reconhecendo seus agentes e os grupos de agentes bem como as disputas que se mantiveram e se deflagraram a partir do processo de reestruturação das Licenciaturas.

Em consonância com a representação alegórica que Bourdieu escolheu para explicar como funcionam as relações de força em um *campo*, expressas sob a forma de um jogo, recorreu-se a essa ideia como uma estratégia de análise das condições sociais em que o mencionado processo foi produzido. Nessa perspectiva, procurou-se descrever a formação docente como um objeto de disputa, polarizado entre os grupos envolvidos como se estes estivessem em um jogo. De um lado, estava o grupo que defendia a implantação da formação docente com base nas orientações legais embasadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica e, de outro, o grupo que defendia a formação docente como continuidade do que já era realizado, sendo a Subcâmara das Licenciaturas o espaço para tais confrontos.

Foram apresentadas as cisões internas dos grupos envolvidos nas disputas em jogo como forma de expressão das relações de força presentes no *subcampo da formação docente* na UFOP. Considerou-se ainda como parte dos objetivos demonstrar que o resultado do jogo foi também uma forma de expressão do poder universitário exercido pelo Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão (CEPE) como instância reguladora do *campo universitário* dessa Universidade.

Da mesma maneira, evidenciou-se que a definição de uma diretriz institucional para a configuração dos cursos de formação de professores na UFOP constituiu-se como

um dos resultados que atendeu à expectativa de um dos grupos e foi expresso como uma importante vitória por parte dele.

Enfim, procurou-se demonstrar que a reforma dos cursos de formação docente na UFOP refletiu suas condições sociais de produção e dependeu de uma realidade social interna própria do *campo universitário* e de seu respectivo *subcampo*.

Desenvolvimento do *corpus* da pesquisa

No **primeiro capítulo**, apresentaram-se algumas reflexões sobre o *campo da formação docente* com o objetivo de discutir parte da produção acadêmica sobre a formação de professores. Na etapa final desse capítulo, procurou-se contextualizar esta pesquisa e apresentar a perspectiva sociológica desta investigação a fim de demonstrar como a formação docente pode ser analisada sob esse prisma.

O primeiro capítulo organiza-se, então, em cinco partes principais e subdivide-se em: análise sintética das publicações do tipo “Estado da Arte” seguida de uma breve avaliação sobre o marco legal que fundamentou o processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/95). Realizou-se também uma análise das publicações que discutem a temática da formação docente, no período de 2002 a 2008, e posteriormente discutiram-se algumas publicações sobre os processos de reforma curricular das Licenciaturas em outras instituições. O tópico final, como mencionado, apresenta a formação docente sob uma perspectiva sociológica com base na teoria dos *campos* de Bourdieu.

O **segundo capítulo** apresentou a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), *locus* do desenvolvimento desta pesquisa, como um *campo universitário*. Realizou-se uma breve apresentação do contexto da UFOP, enfocando a organização e principais coordenações, programas de pesquisa e políticas de formação docente.

No **terceiro capítulo** desenvolveu-se o referencial teórico desta pesquisa. O texto foi dividido em três partes. A primeira explora o caráter inovador da sociologia de Bourdieu, apresentando-se a gênese do conceito de *campo* e explorando o *habitus* e o capital como noções nucleares para essa teoria. Na segunda parte, explorou-se o *campo científico* como fundamental para a compreensão de conceitos-chave do *campo universitário*. Este foi analisado, na terceira parte, a partir de uma leitura cuidadosa do livro *Homo academicus* em que Bourdieu (1984) analisa a universidade como um espaço social de constantes disputas por posições e poderes.

O **quarto capítulo** foi subdividido em três partes. Cada parte representa uma seção da análise de dados. Na primeira, foram apresentadas as condições preexistentes do *subcampo da formação docente* na UFOP a fim de se explorar como surgiram as lutas concorrenciais entre os agentes e grupos de agentes naquele contexto. A Subcâmara das Licenciaturas foi apresentada, na segunda parte, como instância legitimadora e espaço de disputa do *subcampo da formação docente* na UFOP. Na terceira parte, o processo de reestruturação das Licenciaturas foi concebido como um jogo, mostrando que a formação docente tornou-se o principal objeto de disputa entre os agentes e grupos de agentes, reconhecidos como jogadores. Nesse papel, os jogadores definiram estratégias para se conservarem em suas posições no *subcampo da formação docente* ou para subverterem tais posições. Essa tensão ocasionou outras disputas subjacentes que foram surgindo na medida em que o jogo ou o processo de reforma das Licenciaturas foi se desenvolvendo. Entretanto, procurou-se mostrar, que os grupos, embora defendessem os mesmos interesses em jogo, disputaram a aquisição de diferentes capitais e que essa relação interessada revelou as cisões que influenciaram a tomada de decisões sobre o que efetivamente mudou em sua realidade social dentro do *subcampo da formação docente* na UFOP. Finalmente, apresentou-se o resultado do processo de reestruturação das Licenciaturas nessa Universidade, ou seja, o resultado do jogo.

No **quinto e último capítulo**, apresentaram-se as considerações finais desta pesquisa em que se propõe uma reflexão sobre as interlocuções possíveis entre a formação docente e a realidade social das universidades compreendidas como *campos* e organizadas em *subcampos*.

Procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa, adotaram-se como procedimentos metodológicos a análise documental e a entrevista semi-estruturada.

A análise documental possibilitou a apreensão dos elementos estruturantes presentes no processo de reestruturação dos cursos de Licenciatura no *campo universitário* da UFOP e no *subcampo da formação docente* nessa Universidade.

Os arquivos da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) com documentos sobre as reuniões da Subcâmara das Licenciaturas¹ bem como os arquivos digitais² que constam na página eletrônica da Universidade foram fundamentais para esta pesquisa³. Uma pesquisa realizada no Departamento de Educação (DEEDU)⁴, com o apoio da PROGRAD, também foi de vital importância para este estudo.

As resoluções do CEPE, do Conselho Universitário (CUNI), da Câmara dos Cursos de Graduação (CCG), regulamentos, matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura, bem como o histórico da UFOP, foram analisados a fim de se desvendar o contexto em que se realizou esta pesquisa e também explicitar as instâncias de grande poder na hierarquia do *campo*.

Os documentos, fonte de dados empíricos, comprovaram a existência de um processo conflituoso de reestruturação das Licenciaturas na UFOP. Todo esse aparato documental forneceu informações relevantes, porém insuficientes, para a análise pretendida. Por isso, optou-se pela realização de entrevistas semi-estruturadas com os agentes do referido processo de reestruturação: presidentes de colegiados que participaram da Subcâmara das Licenciaturas representando os diferentes cursos de Licenciatura, o Departamento de Educação e a Pró-Reitoria de Graduação. Consideraram-se também como sujeitos da pesquisa aqueles representantes de cursos que optaram por não participar da Subcâmara das Licenciaturas mas que estiveram diretamente envolvidos na reforma como ocupantes da presidência de colegiado. A escolha desses entrevistados baseou-se nas próprias orientações **das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em 2002, que indicam como legítimos participantes do processo de reforma das Licenciaturas, os**

¹ Os documentos provenientes da PROGRAD consistiam em atas – a maioria incompleta e com poucas informações – de reuniões da Subcâmara das Licenciaturas com relatos desses encontros, listas de contatos dos agentes representantes dos cursos, alguns ofícios e convocações, texto das Diretrizes Curriculares Nacionais, texto da Resolução de aprovação da Subcâmara das Licenciaturas, propostas de disciplinas do DEEDU e um resumo do processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP.

² Tanto as informações constantes na apresentação da Universidade Federal de Ouro Preto, quando disponíveis pelo site www.soc.ufop.br (sítio do serviço de órgãos colegiados que disponibiliza vários documentos sobre os cursos de Licenciatura e também sobre o *campo universitário* da UFOP contendo documentos fundamentais).

³ A principal fonte de documentos foi realmente os arquivos da PROGRAD, instância em que foram realizadas as reuniões da Subcâmara das Licenciaturas. O Departamento de Educação (DEEDU), o Departamento de Letras (DELET) e o de Ciências Biológicas (DCBI) forneceram documentos que tiveram importância apenas secundária para esta pesquisa.

⁴ A pesquisa realizada por Nunes e Carvalho (2005) será abordada na primeira parte da análise de dados por fornecer informações importantes sobre as condições preexistentes do *subcampo da formação docente* na UFOP.

presidentes de colegiados. No caso da UFOP, os entrevistados foram indicados como sujeitos da pesquisa pelos próprios Departamentos e pelo Pró-reitor Adjunto que foi o presidente da Subcâmara das Licenciaturas e acompanhou todas as etapas do processo de reestruturação das Licenciaturas.

As entrevistas tinham o objetivo de extrair, por meio do depoimento desses representantes de grupos sociais, suas representações sobre o referido processo e sobre o *subcampo da formação docente* na UFOP. Foram exploradas questões relativas às condições sociais de produção do referido processo em que a natureza das relações estabelecidas dentro e fora do âmbito da Subcâmara das Licenciaturas influenciou diretamente à questão da reforma dos cursos de formação de professores.

As entrevistas foram planejadas considerando-se as posições que os agentes ocupavam no *campo universitário* da UFOP, no período de implementação do processo de reestruturação das Licenciaturas. Foram realizadas nove entrevistas ao todo. O primeiro entrevistado foi o Pró-Reitor adjunto da PROGRAD, representante dessa Pró-Reitoria na reforma, seguido de representantes do DEEDU, sua ex-Chefe de Departamento e um professor que esteve diretamente envolvido em um conflito de interesses sobre carga horária docente. As outras seis entrevistas foram realizadas com todos os demais representantes dos cursos de Licenciatura, excetuando-se a representante do curso de Filosofia, em função de sua indisponibilidade⁵.

⁵ Essa ausência não interferiu tanto nos resultados em função da possibilidade de inferência sobre a participação desse curso no referido processo a partir das considerações dos outros representantes.

1.0 O CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS PESQUISAS E RECENTES EXPERIÊNCIAS DE REFORMA DE CURSOS DE LICENCIATURA

Neste capítulo, o *campo da formação docente*⁶ foi analisado em cinco partes. A primeira parte abordou estudos do tipo “Estado do Conhecimento” que analisaram as pesquisas acadêmicas sobre a formação de professores no Brasil.

Considerando-se que os processos de reforma dos cursos de Licenciatura estão regidos por uma legislação específica, inseriu-se, na segunda parte, uma discussão sobre a LDBEN e os pareceres e as resoluções que precederam e fundamentaram as últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (DCNs).

Essa legislação foi o ponto de partida para o desenvolvimento da terceira parte em que se fez uma revisão da literatura específica, no período de 2002 a 2008. Nessa etapa, discutiram-se artigos publicados em periódicos nacionais da área de Educação sobre temáticas da formação de professores. O eixo norteador para a escolha da maioria dos textos foi a ênfase dada pelos autores às políticas públicas que mais se destacaram no período.

A quarta parte traz uma abordagem sobre os processos de reforma de cursos de Licenciatura que foram objetos de dissertações e teses ou temas de relatos de experiência realizados em diferentes universidades brasileiras. O acesso a essas investigações acadêmicas e experiências de reforma das Licenciaturas em diferentes instituições de ensino superior também contribuiu para um melhor entendimento do objeto desta pesquisa. Entretanto, convém assinalar que as pesquisas e relatos sobre os mais diferentes processos de reforma de cursos de Licenciatura visavam investigar e/ou descrever apenas as questões relativas ao currículo e à legislação, diferentemente do estudo aqui desenvolvido.

Na última parte deste capítulo, apresentou-se um breve panorama do início do processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP e se introduziu a formação docente como um objeto de investigação com base na concepção sociológica bourdieuniana de *campo*. Dessa maneira, o *campo da formação docente* foi considerado

⁶ Aqui, estamos nos referindo ao *campo* de pesquisa sobre formação de professores.

como uma realidade social que produz e é produzida pelas relações de força que o constituem.

1.1 Principais pesquisas do tipo “Estado da Arte” sobre formação docente

O *campo da formação docente* possui uma vasta produção acadêmica que é, por sua vez, objeto de pesquisas do tipo “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”⁷. Esses trabalhos têm o objetivo de traçar um perfil das pesquisas realizadas no *campo*, evidenciando os principais eixos de investigação e os temas que mais têm sido pesquisados ao longo de um determinado período. Suas fontes são, geralmente, os periódicos de maior expressividade acadêmica e as pesquisas resultantes de teses e dissertações.

Há, no *campo da formação docente* brasileira, dois importantes trabalhos mais recentes do tipo “Estado do Conhecimento”⁸. O primeiro deles, o estudo organizado por André (2002) e desenvolvido no período de 1990 a 1998, faz uma análise de dissertações e teses defendidas em diferentes programas de pós-graduação *strictu sensu* do País. Outro trabalho com a mesma característica foi coordenado por Brzezinski e Garrido (2006)⁹ e consistiu em um mapeamento da formação dos profissionais da Educação, compreendida no período de 1997 a 2002.

André (2002) analisou a produção científica de programas de pós-graduação em Educação no País. Nesse estudo, a autora aponta que dos 284 trabalhos consultados, a grande maioria, isto é, 216, ou 76%, aborda a formação inicial, sendo que 42, ou 14,8%, optaram pela formação continuada e 26, ou 9,2%, investigaram as questões relativas a identidade e profissionalização docente.

O estudo coordenado por André (2002) demonstrou ainda que a maioria das pesquisas sobre formação docente se organiza em três eixos: aspectos particulares da formação docente, estudos sobre representação dos professores e relatos de

⁷ As pesquisas do tipo “Estado do Conhecimento” não gozam de reconhecimento expressivo no meio acadêmico apesar de evidenciarem ênfases em temas pesquisados e também identificarem ausências de determinadas temáticas.

⁸ Três importantes publicações que sistematizaram boa parte da produção na área da formação de professores, no Brasil, em períodos distintos, a saber: Feldens (1983; 1984), de 1972 a 1981; Candau (1987), de 1982 a 1985 e, finalmente, Lüdke (1994), de 1988 a 1994 (Conforme citado por Diniz-Pereira, 2007, p. 15).

⁹ Esses estudos foram realizados com o apoio da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e ambos financiados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

experiências. Nesse trabalho, a autora observou, por um lado, o crescimento da produção acadêmica na área da formação docente e, por outro lado, a concentração dessa produção por instituição. Ela levantou ainda os temas e subtemas que foram considerados como prioridades nas pesquisas. Entre as conclusões aferidas pela autora, ressalta-se o baixo índice de pesquisas sobre políticas públicas de formação docente e, ainda mais preocupante, a grande segmentação dessa temática, ou seja, o afastamento de uma abordagem mais universalizada sobre esse tema.

O trabalho que Brzezinski e Garrido (2006, p. 7) coordenaram consistiu em um “balanço crítico da produção científica discente, ‘teses e dissertações’ defendidas no período 1997-2002, em Programas de Pós-Graduação em Educação”¹⁰. O objetivo do trabalho dessas autoras foi identificar os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram as pesquisas, os resultados alcançados, bem como os focos de análise e as tendências da pesquisa sob o tema da formação de professores. As autoras distribuíram os descritores da seguinte forma: 40% dos trabalhos trataram da formação inicial; 24% da formação continuada; 16% foram sobre profissionalização docente; 14% sobre práticas pedagógicas e, ainda, 6% fizeram uma revisão da literatura.

Nesse estudo coordenado por Brzezinski e Garrido, apresenta-se, na categoria *Políticas e Propostas para Formação de Professores*, uma interessante constatação: as pesquisas sobre as Licenciaturas, na maioria das vezes, tomam como objeto de análise apenas os cursos em suas especificidades e não as políticas para formação de professores de modo geral.

Brzezinski e Garrido (2006) analisaram também artigos de periódicos publicados de 1990 a 1997. De acordo com essas autoras, em comparação com as pesquisas anteriores, foram priorizados os mesmos temas, porém, com uma nítida inversão de interesse: identidade e profissionalização docente (28,7%), formação continuada (26%), formação inicial (23,5%) e prática pedagógica (22%). As autoras observaram que o discurso sobre a formação docente produzido pelos pesquisadores nessas publicações, além de difundirem novas concepções e práticas de formação, são também politizados e abrangentes.

¹⁰ As autoras consideraram apenas os programas credenciados pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os sócios institucionais da ANPEd.

O “Estado do Conhecimento” de Brzezinski e Garrido (2006) discutiu ainda a produção científica, do GT Formação de Professores da ANPEd¹¹, no período de 1992 a 1998. As autoras observaram que, dentre um total de 70 trabalhos examinados, 41 % estavam diretamente relacionados ao tema da formação inicial e a grande maioria referia-se aos cursos de Licenciatura. Os outros temas abordados foram: formação continuada (22%), identidade e profissionalização docente (17%) e prática pedagógica (14%). Apenas 6% das publicações eram “revisão de literatura”. O exame sobre essas publicações revelou que a formação docente para as séries iniciais do Ensino Fundamental foi o tema mais constante nessa produção.

As pesquisas do tipo “Estado do Conhecimento” coordenadas por André (2002) e Brzezinski e Garrido (2006) contribuíram para que o *campo da formação docente* pudesse compreender as suas próprias dimensões dentro do *campo científico*. É importante apontar que as análises sobre a formação docente, na perspectiva dessas pesquisas, orientam novas possibilidades de investigação e permitem entender melhor esse *campo* que se mostra historicamente complexo e profícuo de novas investigações.

1.2 O *campo da formação docente*¹² no Brasil: legislação e políticas públicas em debate

1.2.1 A LDBEN (Lei 9.394/96)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, é o principal marco das novas discussões sobre a formação docente no Brasil. Recentemente, essa legislação foi amplamente discutida no seminário intitulado “Formação de Professores para a Educação Básica – 10 anos da LDBEN”¹³.

Nesse seminário, a reforma curricular dos cursos de formação docente foi discutida em uma mesa redonda com o título “*Licenciatura: análise de experiências concretas*”. Na ocasião, foram relatadas experiências de algumas instituições de ensino superior que atestaram a existência de grande conflito interno, causado principalmente pelas mudanças que se fizeram necessárias após a publicação das Diretrizes

¹¹ Grupo de Trabalho 08 (GT 08), vinculado à Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), formado por docentes de diversas instituições universitárias brasileiras.

¹² Aqui, refere-se ao *campo* das políticas sobre formação docente.

¹³ Esse seminário foi realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, entre os dias 29 a 31 de agosto de 2007. O objetivo desse evento foi discutir as implicações da LDBEN para a formação de professores da Educação Básica.

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores do Ensino Básico, mas também estratégias de superação desses conflitos.

O referido seminário recebeu especialistas que abordaram, entre outros temas, a relação que a LDBEN mantém com fundamentos legais para as recentes reformulações dos diversos cursos de Licenciaturas. Esses pesquisadores da formação docente exploraram vários eixos de discussão, sendo que alguns destacaram os avanços presentes na Lei 9.394/96 para a educação brasileira enquanto outros preferiram ressaltar as controvérsias geradas a partir da aprovação dessa Lei.

Dentre esses especialistas, destaca-se Souza (2007, p. 31) que apontou alguns avanços da LDBEN para a educação brasileira: “a universalização da oferta, a democratização do acesso à formação e as profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira, a preocupação com a profissionalização da docência”.

O autor enfatiza também o fato de a Licenciatura ter sido impactada positivamente pela Lei 9.394/96 porque passou a existir exclusivamente como “plena”¹⁴ podendo, a partir disso, construir uma identidade própria frente ao Bacharelado. Ele resalta como significativa para a formação de professores, a exigência de “um projeto pedagógico específico, com percurso próprio, terminalidade e titulação definidas, rompendo com o tradicional modelo de formação de docente, que ficou amplamente conhecido como 3 + 1”¹⁵ (SOUZA, 2007, p. 31). Essa nova concepção de Licenciatura, na opinião de Souza, representou uma das principais conquistas para a qualificação da profissão docente.

Para além dessas considerações, o autor acentua ainda, como atribuição da LDBEN, o tempo destinado à formação prática do futuro professor, destacando com clareza “a enorme preocupação da Lei com a formação das competências”. Sobre este último termo, por ter gerado muita polêmica na literatura da área¹⁶, o autor esclarece que a palavra “competência” se relaciona à ideia de “exercício do ofício”, explicitando o que se espera dos futuros professores (SOUZA, 2007, p. 32).

¹⁴ Ao apresentar esse argumento, o autor considera o fim da Licenciatura curta, baseada em currículos mínimos, embasada pela legislação anterior à Lei 9.394/96.

¹⁵ Esse modelo diz respeito a um formato de curso de Licenciatura que tem três anos de formação específica em um conteúdo de ensino acrescido de um ano de formação pedagógica.

¹⁶ Conforme os trabalhos que foram desenvolvidos com o objetivo de discutir a questão da competência na formação do professor: Carvalho (2001), Dias e Lopes (2003), Santos (2004), Perrenoud (2001), entre outros.

De modo diferenciado da perspectiva positiva adotada por Souza (2007) em relação à LDBEN, Ricci (2007) destacou vários pontos controversos dessa Lei. A autora problematiza dois importantes princípios presentes no Artigo 61 da LDBEN. O primeiro diz respeito à associação entre teorias e práticas¹⁷ mediante a capacitação em serviço e o segundo, ao aproveitamento da formação e das experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Para Ricci (2007, p.165), esses dois princípios sugerem que a LDBEN parece ser “a expressão de uma concepção atualizada em relação à formação, na medida em que reconhecem a prática e a experiência profissional do professor como espaços portadores de saberes”. Porém, afirma a autora, o que ocorre de fato em uma análise mais aprofundada dessa Lei é uma confusão em vários pontos, sobretudo quando se adotam “concepções distintas e até antagônicas” para se definir a habilitação do professor, reduzindo o saber docente a “treinamento”¹⁸, desvalorizando a prática docente.

Segundo Ricci (2007, p. 167), entre os fatores mais preocupantes para a formação docente, distribuídos em nove títulos da Lei 9.394/96, está a “utilização de diferentes expressões para o processo de formação do professor”. Esse problema se agrava em função do tratamento homogêneo dado a diferentes processos de formação, sendo estes: formação inicial, pós-graduação e formação continuada¹⁹. Nesse sentido, as diferentes orientações da LDBEN para a formação docente influenciaram o surgimento de modelos divergentes e diversificados de currículos dos cursos de graduação.

Uma das questões mais discutidas entre os especialistas em formação docente é a expressão “prática de ensino” tal como consta no Artigo 65 da Lei 9.394/96 em que se define um “mínimo de 300 horas”. Entretanto, essa questão foi revista pela nova legislação, isto é, pelas Diretrizes Curriculares (Resoluções CNE/CP Nº 01 e 02 de 2002) que erigem-se sob a regência dos Pareceres CNE/CP 28/2001 e CNE/CP 09/2001, os quais demandam nova reformulação em todos os cursos de Licenciatura do País.

¹⁷ A autora ressalta que é significativo que ambas as palavras estejam no plural, pois revela uma preocupação com a diversidade, assim como parece rever a premissa de unicidade, especialmente em relação à teoria, seja ao considerar suas experiências anteriores (também no plural) (p.165).

¹⁸ A autora refere-se à “treinamento em serviço”, termo utilizado na legislação para lembrar que, até o final da Década da Educação (1997-2007), todos os professores que não possuísem licenciatura plena deveriam suprir tal deficiência por meio dessa “formação” (p. 166).

¹⁹ Em seu texto, a autora cita o Artigo 63 da Lei 9.394/96.

1.2.2 Principais pareceres e resoluções que precederam às recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica.

Antes de qualquer análise sobre os pareceres e resoluções que fundamentaram as Diretrizes Curriculares de 2002, é preciso apontar os documentos legais produzidos no período de 1997 a 2001, os quais trataram de assuntos polêmicos para o *campo da formação docente* pelo fato de normatizarem temas controversos nesse *campo*. Podemos destacar: os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional, em Nível Médio, regulamentados pelo Parecer CNE/CP 04/97 e pela Resolução CNE/CP 02/97.

O objetivo principal da Resolução CNE/CP 02/97 foi suprir a falta de professores habilitados em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial, proporcionando “via de acesso ao magistério aos portadores de diploma de cursos superiores distintos das Licenciaturas” (Parecer CNE/CP N°25/2002, p. 3).

Outro documento publicado no mesmo período foi a Resolução CNE/CP 1/99, fundamentada pelos Pareceres CP 53/99 e CP 115/99, aprovados pelo Conselho Nacional da Educação (CNE). Esse documento dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Tais Institutos são definidos pelo Parecer CNE/CP N° 115/99:

Os Institutos Superiores de Educação deverão ser centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica. Terão como objetivos favorecer o conhecimento e o domínio dos conteúdos específicos ensinados nas diversas etapas da educação básica e das metodologias e tecnologias a eles associados, bem como o desenvolvimento de habilidades para a condução dos demais aspectos implicados no trabalho coletivo da escola (Parecer Homologado em 3.9.99 DOU de 6.9.99, p. 604).

Dentre as críticas que acompanham a criação dos Institutos Superiores de Educação no País, acentuam-se aquelas que indagam sobre o verdadeiro potencial dessas instituições para a formação do professor. Diniz-Pereira (1999, p.121) é um dos autores que questiona o “compromisso com os princípios da articulação entre investigação científica, formação inicial e formação continuada dos profissionais da Educação, conforme ressaltam alguns especialistas que debatem o assunto”²⁰.

²⁰ Existem várias publicações que abordam os Institutos Superiores de Educação e questionam esse modelo de Instituição, como Diniz-Pereira (1999), Freitas (2002, 2003, 2007), Bazzo (2004).

Após esse período de aprovações de leis que envolvem a definição de novos programas de formação docente e a criação de novas instituições, foram publicados os principais pareceres e resoluções que embasaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Escola Básica (DCNs), de 2002. Tais Diretrizes, por se tratarem de um documento muito importante e terem afetado as universidades, os Institutos Superiores de Educação, as escolas, os docentes e os discentes dos cursos de Licenciatura, serão abordadas, separadamente, no próximo tópico.

1.2.3 Pareceres e resoluções que fundamentaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Escola Básica

1.2.3.1 O Parecer CNE/CP nº09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002

O Parecer CNE/CP 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002, ao mesmo tempo que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e regulamentam a formação desses profissionais, propõem um novo olhar sobre a formação docente.

O objetivo principal do Parecer CNE/CP 09/2001 é definir o Conselho Pleno como instância que cuidará de fixar a duração dos cursos superiores de formação de professores, por meio de parecer e resolução específica.

A 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” e de acordo com o Parecer que a normatiza, resultou de amplo debate com representantes de grande número de entidades ligadas à educação escolar (CNE/CP 09/2001, p. 2 e 3).

Esse Parecer aborda vários aspectos supostamente inovadores, sobretudo quando reforça a necessidade de o professor investir em sua formação e em sua atuação didática a partir de diferentes metodologias e estratégias de ensino. Souza (2007), por exemplo, afirma que a questão dos cursos de Licenciatura terem se tornado mais autônomos, podendo investir na produção do próprio projeto pedagógico, desvinculado do Bacharelado, é um dos principais diferenciais dessa legislação. Outro ponto importante é a proposta de estruturação das disciplinas dos cursos de formação docente, orientada para o desenvolvimento do perfil de professor visando um maior comprometimento com os alunos e a escola.

Há no Parecer CNE/CP 09/2001 uma concepção de prática como componente dos tempos de formação curricular que deve se aproximar de uma “dimensão do conhecimento”, contemplando várias facetas da formação docente. Tal formação deve se estender desde os momentos de reflexão em sala de aula, em que se discute a atividade profissional a partir dos pressupostos teóricos e como experiência de vida dos futuros docentes, até o estágio. Essa concepção de prática será detalhada pelo Parecer CNE/CP 28/2001.

De acordo com o Parecer N° 09:

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional (Parecer CNE/CP 9/2001, p. 26).

É inegável que o documento reforça o papel das instituições que formam professores, sugerindo uma ampla revisão de toda a estrutura voltada para essa atividade. Entretanto, é preciso considerar também que existem distâncias entre o que está definido no documento como orientação política para as universidades e o que acontece, de fato, no interior dessas instituições. Sobre essa necessidade de adaptação das IES às legislações que foram publicadas subsequentemente à LDBEN, Ricci afirma que:

A transição entre o escopo da nova legislação, a formulação de um novo currículo e a prática concreta em sala de aula parece colocar a política de formação de professores ainda como uma questão a ser resolvida no interior das universidades. Muitas vezes, as soluções encontradas parecem continuar vinculadas ao engajamento pessoal, e não institucional, dos professores universitários envolvidos na questão. (RICCI, 2007, p. 172)

Tais considerações nos fazem lembrar que a legislação não é auto-aplicável às mais diversas instituições que formam professores. Para a autora, as demandas geradas

pelos dispositivos legais sobre a formação de professores exigem um grande comprometimento das instituições.

Por fim, convém abordar outros aspectos da legislação a partir da análise do Parecer CNE/CP 28/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002.

1.2.3.2 O Parecer CNE/CP 28/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002

Outro parecer que merece destaque pela coerência com o conjunto das disposições publicadas desde a Lei 9.394/96 e que regem a formação docente é o Parecer CNE/CP 28/2001, de 02 de outubro de 2001. Este Parecer, ao substituir o Parecer CNE/CP 21/2001 com uma nova redação, representa uma novidade para a formação de professores da Educação Básica. Ele tem como objetivo regular a duração da Licenciatura, deliberando também sobre as suas cargas horárias.

Esse Parecer e a Resolução CNE/CP 02/2002 regulamentam a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, e são esclarecidas logo no início do Parecer CNE/CP 28/2001. A concepção de “duração” e de “carga horária” foi explicitada pelos autores desse Parecer, de modo destacado, orientando sua interpretação. De acordo com o citado Parecer:

Duração, no caso, é o tempo decorrido entre o início e o término de um curso de ensino superior necessário à efetivação das suas diretrizes traduzidas no conjunto de seus componentes curriculares. A duração dos cursos de Licenciatura pode ser contada por anos letivos, por dias de trabalho escolar efetivados ou por combinação desses fatores. [...] Já a *carga horária* é número de horas de atividade científico-acadêmica, número este expresso em legislação ou normatização, para ser cumprido por uma instituição de ensino superior, a fim de preencher um dos requisitos para a validação de um diploma que, como título nacional de valor legal idêntico, deve possuir uma referência nacional comum (Parecer CNE/CP 28/2001, p. 02).

De acordo com Souza (2007, p. 33), há três pontos no Parecer CNE/CP 28/2001 e na Resolução CNE/CP 02/2002 que merecem destaque: “a discussão específica sobre duração e carga horária dos cursos de Licenciatura; a nova concepção e as diretrizes da dimensão prática da formação dos futuros professores e a regulamentação do estágio curricular supervisionado”.

Segundo o autor, o primeiro ponto dessa nova regulação recupera, em relação à LDBEN, “importante inovação ao estabelecer novos parâmetros de duração e carga

horária dos cursos de formação de professores”. Quanto à duração desses cursos, ressalta-se “o mínimo de duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo”, conforme artigo 47 da mesma Lei (SOUZA, 2007, p. 33).

O segundo ponto de maior impacto das diretrizes curriculares apoiadas na Resolução CNE/CP 2/2002 diz respeito ao estabelecimento da carga horária, escrita na forma de seu Artigo 1º:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

De acordo com Souza (2007, p.34), há um problema relevante na definição de carga horária que consiste no “número de horas de atividade científico-acadêmica, número este, expresso em legislação ou normalização, para ser cumprido por uma instituição de ensino superior”. O autor considera que o número 200 horas, tal como expresso na Resolução CNE/CP 2/2002, não está se referindo a hora/aula, o que pode provocar equívocos no momento de ajuste dessas “horas” na matriz curricular.

Nessa mesma direção, inserem-se novas discussões sobre a concepção de “prática”. O autor aponta dois elementos diferenciados: a prática de ensino de um conteúdo específico e a dimensão formativa da prática. A primeira concepção de prática está relacionada à concepção corrente de estágio em que o futuro profissional “exercita e desenvolve conhecimentos e competências no contato mais próximo com o cotidiano da sala de aula” (SOUZA, 2007, p. 34). A segunda concepção se refere à “dimensão formativa da prática, dividida e diferenciada entre tempos para diferentes estratégias de contato com o cotidiano das escolas de educação básica e os tempos de estágio curricular obrigatório” (SOUZA, 2007, p. 35).

Para Souza (2007), é nesse sentido que o Parecer CNE/CP 28/2001 concebe a “prática como componente curricular”, de 400 horas, a qual deve estar distribuída desde

o início nos cursos de Licenciatura. Conforme esse autor, outro ponto de destaque do Parecer CNE/CP 28/2001 diz respeito ao *estágio curricular supervisionado de ensino* como condição exigida para a obtenção da licença.

Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa (...). Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino (Parecer CNE/CP 28/2001, p. 10).

Embora o Parecer CNE/CP 28/2001 especifique e considere que o estágio seja um momento especial na formação do professor, devemos nos lembrar das críticas levantadas por Ricci (2007) sobre a necessidade do envolvimento institucional para que a legislação seja colocada em prática.

Entretanto, mesmo com o envolvimento institucional e a adesão às proposições legais, o tempo estabelecido para adequação às DCNs foi considerado exíguo. Ao reconhecer isso, o CNE publicou uma resolução adiando o prazo para o ajuste dos cursos de Licenciatura à essa legislação e outro que faculta a aplicação dessas diretrizes aos estudantes matriculados em cursos ainda sob o regime de currículos mínimos oferecidos naquele período, conforme discussão a seguir.

1.2.4 Pareceres e Resoluções posteriores às DCNs

1.2.4.1 Resolução CNE/CP 02/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2005

As Resoluções CNE/CP02, de 27 de agosto de 2004, e a Resolução CNE/CP01, de 17 de novembro de 2005, tiveram natureza reparatória em relação às resoluções anteriores. O Parecer CNE/CP 04/2004 “adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP01/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena” (p. 17). O novo prazo definiu que as alterações entrassem em vigor a partir do ano letivo de 2006. A segunda resolução, CNE/CP01/2005, acrescenta um artigo, facultando as instituições de ensino superior, a aplicação, ou não, da legislação

em vigor aos alunos matriculados em cursos ainda sob o regime dos currículos mínimos. De acordo com a redação desse documento:

Art. 15. (...) § 3º As instituições de ensino superior decidirão pela aplicação, ou não, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, aos cursos de Licenciatura, de graduação plena, aos alunos atualmente matriculados, ainda sob o regime dos Currículos Mínimos, de acordo com as suas normas internas (CNE. Resolução CNE/CP 1/2005. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de novembro de 2005. Seção 1, p. 17).

Quanto a esta última Resolução, considera-se que o maior tempo dado às instituições de ensino superior que ainda atuavam com currículos mínimos para se adequarem à nova legislação representou certa incoerência uma vez que cursos de mesma natureza poderiam coexistir com currículos diferentes em um mesmo período.

1.3 A formação docente no Brasil: principais discussões acadêmicas no período de 2002 a 2008

Neste tópico, discutem-se algumas publicações que exploraram temáticas essenciais da formação docente e demonstraram a existência de uma efervescência sobre esse tema, no período de 2002 a 2008. A maioria das publicações analisadas traz críticas às políticas públicas para a formação docente, principalmente, às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação do Professor do Ensino Básico e se estende a outros marcos com os quais essas políticas guardam intrínseca relação, como a própria LDBEN.

Esta parte do capítulo, evidencia o quanto o próprio *campo de pesquisa sobre formação docente* pode ser controverso em relação às lutas específicas do seu contexto, pois, ao explorar as presentes publicações, percebeu-se que os autores têm opiniões e até mesmo concepções divergentes sobre várias temáticas concernentes ao *campo da formação docente*. Pode-se afirmar que foi realizado uma amostra do perfil das lutas presentes nesse campo a partir das discussões mais relevantes ocorridas no período de 2002 a 2008.

Silke Weber (2003), na época, conselheira do CNE, reconheceu que as decisões sobre a formação docente, principalmente aquelas sobre a reestruturação do sistema

formador de nível superior e a normatização dos Institutos Superiores de Educação, foram as que mais repercutiram no *campo da formação docente*²¹.

Freitas (2002; 2003; 2007) apresenta-se como um dos autores que mais polarizaram os debates sobre as políticas de formação de professores. Em seu texto, Freitas (2002, p. 137) analisa as Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em nível superior, e afirma que estas materializaram “as múltiplas facetas das políticas de formação, desde a definição das competências e habilidades, passando pela avaliação de desempenho e organização curricular”. Para essa autora, a formação de professores foi fortemente impactada pelas políticas neoliberais que precipitaram a expansão de novas instituições e cursos no setor privado e, como corolário, adotou um discurso sobre a valorização da docência, enquanto, concretamente, reproduzia as condições que levavam a um processo contínuo de desvalorização do magistério.

Para Freitas (2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNs) pretendiam ampliar a qualidade dos cursos de Licenciatura, mas, antagonicamente, adotaram medidas que induziram o sistema educacional ao aligeiramento dessa formação. Para essa autora, essas políticas enfatizaram mais os aspectos quantitativos, ou seja, o número de professores que precisava ser formado em menos tempo, e reforçaram uma perspectiva “praticista”²².

Ainda segundo essa pesquisadora, as DCNs significaram um retrocesso no *campo da formação de professores*, pois não trouxeram avanços em relação às concepções anteriores, pelo contrário, ela afirma que estaríamos regredindo em relação às antigas concepções “tecnicistas” e “pragmatistas”.

Em outro artigo, Freitas (2007) elabora novas duras críticas sobre as políticas de formação docente no Brasil. Segundo a autora, no momento, vive-se “o embate entre as demandas das entidades e dos movimentos e as ações do governo em continuidade às políticas neoliberais do período anterior” (p. 152).

Lopes (2004), ao adotar também um discurso crítico sobre as políticas públicas para formação docente, afirma que muitas vezes tais políticas são apenas uma reedição recontextualizada e representam a continuidade de processos políticos historicamente

²¹ Volta-se a conceber o *campo* como de pesquisa sobre a formação de professores.

²² A perspectiva chamada “praticista” se refere à ênfase dada à carga horária destinada a atividades práticas, inclusive o estágio supervisionado. A principal crítica recaiu sobre concepção de “prática” que muitas vezes se resumiu a um saber fazer irrefletido e a ausência de orientações para o planejamento dessas atividades.

arraigados. Ela acredita que as mudanças significativas devem ser creditadas aos movimentos sociais e à sociedade civil organizada²³ que dinamizam a luta pela melhoria da qualidade em Educação no país. Para a autora, um exemplo desse continuísmo é a defesa do “currículo por competências” que, articulado aos muitos sistemas de avaliação implementados pelo governo, instituiu uma cultura da insegurança, fiscalização e controle da “qualidade”.

Dias e Lopes (2003) afirmam que os documentos oficiais procuraram exercer um controle sobre a profissionalização docente quando institucionalizaram o “currículo por competências” e, por via de consequência, promoveram a manutenção de velhas ideologias veiculadas por um discurso que se pretendia inovador. As Diretrizes apresentam um discurso sedutor ao prometerem “tornar a formação de professores uma formação profissional de alto nível”. Entretanto, segundo as autoras, ainda se sustentam pelos mesmos pilares da concepção tecnicista em que se acolhe a necessidade imediata de proporcionar o “atendimento das demandas de um exercício profissional específico” (DIAS e LOPES, 2003, p. 1169).

Krahe (2004, p. 147) é outra autora que concorda com a crítica de que as políticas públicas para formação do professor são anacrônicas, refletindo “elementos que indicam a utilização de pressupostos progressistas, como o modelo de integração, de racionalidade prática, convivendo com discussões que evidenciam posturas enraizadas numa racionalidade técnico/instrumental”.

Na mesma perspectiva de crítica ao continuísmo representado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, outros autores inserem novos questionamentos no debate. É o exemplo de Canen e Xavier (2005) que denunciam os reducionismos dessas políticas e citam o multiculturalismo como fundamento ausente nas políticas de formação do professor. Criticou-se também a ausência, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, da pesquisa como elemento fundamental para a formação de professores. Para Lüdke e Cruz (2005), as Diretrizes trazem consigo concepções estreitas de formação docente sobre esse tópico.

Mais preocupados em buscar alternativas, Marques e Diniz-Pereira (2002) defendem os “fóruns das Licenciaturas” como espaços profícuos para se discutir a

²³ Simpósios, encontros nacionais e fóruns de Licenciaturas, os encontros anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE).

questão da formação docente nas universidades brasileiras, em função do potencial envolvimento da comunidade docente e discente em torno dessa temática.

Em consonância com esses autores, Freitas (2002, p.137) considera que os “fóruns das Licenciaturas” constituem-se em “espaços de discussão permanentes” e que, ao serem desenvolvidos nas universidades, contribuem para o aprofundamento do diálogo sobre a formação de professores. Segundo a autora, as instituições federais de ensino superior priorizaram a criação e a institucionalização desses espaços a partir da década de 1990.

Na UFOP, esses fóruns²⁴ aconteceram apenas nos anos de 1998 e 1999 e não tiveram continuidade devido às dificuldades para se conseguir, nas Licenciaturas, um consenso mínimo sobre a formação docente e em função da ausência de uma diretriz para os cursos de Licenciatura nortear suas discussões. Na realidade, tais justificativas demonstram a necessidade da continuidade da realização desses fóruns e de discussões sobre as Licenciaturas na Universidade.

1.4 Pesquisas e relatos de experiências sobre processos de reforma dos cursos de Licenciatura em outros contextos acadêmicos

Vários relatos de pesquisa e de experiência foram produzidos a partir dos processos de reestruturação de cursos de Licenciatura realizados, em várias instituições, após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores do Ensino Básico. Neste tópico, serão abordadas algumas pesquisas que analisaram tais processos em outras universidades do País e relatos de experiências sobre a reforma dos cursos de Licenciatura na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O objetivo aqui é conhecer processos de reforma das Licenciaturas realizados em outros contextos acadêmicos e que são homólogos ao que está sendo estudado nesta pesquisa. No caso dos relatos de pesquisa, interessou-nos observar os diferentes parâmetros de estudo daquelas realidades investigadas.

²⁴ A UFOP realiza, anualmente, o Simpósio de Formação e Profissão Docente (SIMPOED) por iniciativa do Departamento de Educação, com o apoio da PROGRAD e com a participação de outros Departamentos e Instituições externas à Universidade. Entretanto, trata-se de um evento externo enquanto os fóruns têm como característica essencial abarcar as discussões internas referentes à formação de professores da universidade, envolvendo sua comunidade docente e discente.

1.4.1 Algumas pesquisas sobre processos de reformulação de Licenciaturas

A relação entre as universidades que oferecem cursos de Licenciatura e a legislação da área, especialmente aquela orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, foi tensa. Essa afirmação se baseia em trabalhos e pesquisas que revelaram os principais impactos sofridos pelas universidades a partir da publicação desse aparato normativo: padronização da carga horária para os cursos de Licenciatura definindo um número mínimo de horas-aula, aumento expressivo da carga horária de prática e estágios supervisionados, extinção do currículo mínimo e obrigatoriedade de mais disciplinas pedagógicas e integradoras.

Dias-da-Silva (2005) partiu da premissa de que havia “ciladas” entremeando a exigência de reformulação dos cursos de Licenciatura nas universidades públicas e afirmou que a legislação específica, ao definir a duração e as cargas horárias mínimas para os cursos de formação de professores, contrariou o princípio de autonomia com o qual as instituições contavam para construir seus projetos pedagógicos. Na reforma dos cursos de Licenciatura em sua universidade, ficou evidente a extrema preocupação com a redistribuição de cargas horárias das disciplinas, fazendo com que esse processo se tornasse mais uma “questão de aritmética” do que uma oportunidade para reflexão sobre questões mais relevantes da formação de professores. Ela explica que:

A cada reunião do colegiado, qualquer discussão entre colegas deixava evidente que o grande impacto advindo dessas Resoluções não recaiu sobre a qualidade dos cursos ou sobre a relevância de seus conteúdos formativos. A questão central passou a ser aritmética: impregnados por uma cultura organizacional legalista, acostumada ao estabelecimento de currículos mínimos para cursos de graduação, aliada aos eternos embates bacharelado x Licenciatura, o resultado imediato dessas resoluções para nossas universidades se reduziu ao loteamento de horas na grade curricular, com conseqüências desastrosas para a construção do conhecimento dos futuros professores. (DIAS-da-SILVA, 2005, p. 388)

Tal constatação evidenciou entraves e contradições desencadeados pelo processo de reestruturação das Licenciaturas e refletiu o distanciamento entre a oportunidade para (re)conhecimento, (re)avaliação e (re)construção da formação docente e o caráter de obediência e adaptação à legislação vigente.

Dias-da-Silva et al. (2008, p. 24), em recente estudo sobre o processo de reestruturação das Licenciaturas, propõe uma conciliação das universidades com a demanda legal gerada a partir das novas diretrizes. Dentre as propostas, citam as

reformulações no processo de ingresso do aluno nos cursos de Licenciatura e o novo posicionamento nas matrizes curriculares da formação pedagógica, as modalidades de prática e de atividades científico-culturais, as disciplinas e oficinas, os *workshops* e projetos, além dos estágios supervisionados.

O estudo de Terrazan et al. (2008, p. 75), ao analisar a organização e a articulação dos componentes curriculares de três diferentes cursos de Licenciatura²⁵, conclui que “ainda há muitas limitações para a formação de uma identidade profissional que diferencie o professor da Educação Básica de um bacharel atuante na área do conhecimento correspondente”. Dentre outros, esses autores consideram que “um dos fatores limitantes da formação da identidade do licenciado é o número usualmente reduzido de disciplinas destinadas à formação pedagógica” (*Ibidem*, p. 84).

Na mesma perspectiva das propostas de Dias-da-Silva et al. (2008), Terrazan et al. (2008, p.75) consideram que os estágios curriculares representam o vínculo entre as instituições de ensino superior e as escolas de Ensino Básico e, por isso mesmo, podem promover intercâmbios entre futuros professores, professores da Escola Básica e alunos. Para eles, “as IES devem organizar seus Estágios Curriculares de modo a oportunizar ao estagiário a vivência e a discussão dos temas que permeiam o cotidiano das atividades escolares”.

Krahe (2004) analisou a reformulação curricular das Licenciaturas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os resultados do estudo indicaram a presença de “hibridismos paradigmáticos” com os quais o *campo da formação docente* tem lidado ao absorver fragmentos de diferentes concepções de ensino. De acordo com a autora,

A análise está indicando a convivência atual da utilização de pressupostos progressistas, como o modelo de integração, de racionalidade prática, com propostas enraizadas numa racionalidade técnico/instrumental, traços ligados a uma sociedade conservadora, ainda presentes nos currículos em estudo. Finalizamos com o relato do desenvolvimento de uma estrutura curricular, que está orientando as reformulações curriculares das Licenciaturas da UFRGS: um modelo de formação de professores elaborado por uma equipe da Faculdade de Educação (GT Licenciaturas) em colaboração com a Coordenadoria das Licenciaturas (COORLICEN) (KRAHE, 2004, p. 148)

²⁵ Esse trabalho utilizou os projetos político-pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, em Física e em Química da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para analisar se suas configurações curriculares favoreciam ou não a formação identitária do professor.

Enquanto Krahe identificou a convivência entre diversos modelos de formação na Universidade, outra pesquisadora investigou os conflitos institucionais que uma universidade tradicionalmente de pesquisa vive diante da necessidade de maiores investimentos na formação docente. Trata-se da pesquisa realizada por Oliveira (2004) sobre a reforma curricular das Licenciaturas na PUC-Rio a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores. Para a autora, o peso normativo da Resolução CNE/CP nº1/2002, ao exigir um posicionamento da Instituição quanto à revisão do formato de seus cursos de Licenciatura, gerou um grande impacto e pôs em xeque a tradição dessa Universidade.

Com base no pressuposto de que pensar e desenvolver pesquisa é diferente de pensar e desenvolver a formação docente, Oliveira (2004) observou e analisou os encontros entre professores e coordenadores de cursos de Licenciatura de sua Universidade. De acordo com a autora, os professores universitários apresentaram dificuldades para compreender a ampla carga horária destinada à prática e raramente consideraram que essa mudança redimensionaria a reflexão e discussão em sala de aula. Os professores não se comprometeram em participar de um processo que visasse a transformação dos cursos de Licenciatura sobretudo porque não possuíam uma concepção clara das demandas geradas pela legislação. O estudo constatou a preocupação pela perda da formação teórica dos futuros professores, tendo em vista que a duração do curso deve se diferenciar obrigatoriamente do Bacharelado. A autora contesta tal preocupação, dizendo:

É preciso ter claro, no entanto, que o aumento de horas destinadas à prática e a diferenciação curricular propostos visam uma maior adequação do conteúdo específico ao objetivo de um curso de Licenciatura: formar professores. Não se trata de estabelecer um nível diferente, menos exigente e sim uma diferenciação qualitativa em função de finalidades diversas. (OLIVEIRA, 2004, p. 99).

Com base nos achados da pesquisa Oliveira (2004), pode-se afirmar que o processo de reformulação dos cursos de formação de professores precisa ser garantido na comunhão entre o envolvimento institucional e o comprometimento dos docentes universitários. É importante que esses reconheçam a relevância social dessa formação e sejam capazes de transgredir os modelos instituídos na universidade.

1.4.2 Relatos de experiência sobre processos de reforma de Licenciaturas

Neste tópico, serão apresentadas experiências de duas universidades brasileiras que passaram por processos de reforma de seus cursos de Licenciatura: a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

1.4.2.1 O processo de reforma das Licenciaturas na UFMG

Na reforma curricular dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais, as primeiras iniciativas importantes para o desencadeamento do processo de reestruturação ocorreram:

em 30 de maio de 2003, quando foi realizado o seminário “Licenciatura na UFMG e as novas Diretrizes Curriculares”. Por indicação da Plenária desse Seminário, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), por meio da Portaria 01/ 2003, instituiu a Comissão de Política das Licenciaturas da UFMG, encarregada de elaborar uma proposta de Diretrizes para os Cursos de Licenciatura. No período subsequente, foi realizado um grande número de eventos, na Faculdade de Educação e na UFMG, dos quais resultaram vários documentos para debate interno e para subsidiar as decisões tomadas (SOUZA, 2007, p. 28).

Souza (2007) afirma que os primeiros esforços na UFMG foram direcionados para a superação do antigo modelo de curso, conhecido como “3 + 1”. “Apesar de não ser o principal problema da formação docente, esse modelo produziu historicamente uma cisão entre os conteúdos de ensino e os processos ensino-aprendizagem” (SOUZA, 2007, p. 38). Outro problema constatado foi o fato da Licenciatura ser sempre considerada como atribuição apenas da Faculdade de Educação (FaE). Segundo ele, é como se houvesse um entendimento de que a formação docente não fosse de responsabilidade dos institutos ou das unidades acadêmicas que oferecem Licenciaturas em seus departamentos e que somente à FaE estaria reservada a formação dos futuros professores.

Contrariando essa perspectiva, houve, no processo de reformulação dos cursos de Licenciatura na UFMG, um forte apelo para que a Universidade assumisse a formação docente como uma tarefa sua e não reconhecê-la como responsabilidade de apenas uma de suas inúmeras unidades acadêmicas. Nas palavras de Souza, houve “um

esforço crescente de demonstrar que cabe à Universidade formar os futuros professores, e não somente à Faculdade de Educação” (SOUZA, 2007, p. 40).

É importante destacar que, na UFMG, a reforma dos cursos de Licenciatura aconteceu logo após uma reformulação mais ampla de todo o ensino de graduação na Universidade em que se tentou colocar em prática o “princípio de flexibilização curricular”²⁶. Uma das consequências da aplicação desse princípio no ensino de graduação, inclusive na formação de professores, seria possibilitar aos alunos uma complementação de sua formação em outros cursos.

Souza (2007, p. 39) ressalta que houve “significativo esforço para que todos os projetos de cursos fossem orientados pelas Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, combinando o que estabelecem as diretrizes gerais com especificidades locais e com as características de cada curso”.

Em março de 2005, a Câmara de Graduação aprovou o documento “Diretrizes Curriculares para Formação de Professores na UFMG”, que, após amplos debates e algumas modificações, foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE/UFMG), em dezembro de 2005. No mesmo ano e mês, foi constituída uma Coordenadoria das Licenciaturas da UFMG, com os objetivos de articular o debate entre os 16 colegiados de curso de Licenciatura da Universidade, orientar a finalização dos projetos pedagógicos dos cursos e estabelecer a interface de todos eles com a Faculdade de Educação (SOUZA, 2007, p. 28).

Segundo o autor, um dos maiores desafios para os novos projetos das Licenciaturas orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais foi a distribuição equilibrada entre “disciplina de natureza prática e as de formação teórica” em função do significativo aumento da carga horária de prática e estágio: de 300 para 800 horas!

Souza (2007, p. 40) destacou ainda que a UFMG propôs a regulamentação do estágio para os cursos de graduação e que, em relação à formação de professores, consistiu no estabelecimento de um termo de cooperação entre a Universidade e os sistemas de ensino, a partir da assinatura de convênios entre as unidades acadêmicas e escolas.

²⁶ O “princípio da flexibilização curricular” implica em assegurar a criação de novas alternativas comprometidas com o processo de ruptura com a lógica que preside, ainda hoje, nas práticas pedagógicas academicistas, cientificistas, rígidas, lineares, em geral desvinculadas das realidades internacionais, nacionais e locais. Nesse quadro de rupturas, a flexibilização curricular, aliada ao respeito à diversidade de sujeitos e práticas, é decorrente do exercício concreto da autonomia universitária e da cidadania no seu interior, da flexibilização do seu espaço/tempo físico e pedagógico, da organização/gestão administrativa e pedagógica/docente, da produção do conhecimento, da melhoria da sua infra-estrutura e das condições de trabalho dos professores e da valorização da categoria docente (XVI Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras/FORGRAD, em 21 de maio de 2003).

Por fim, Souza (2007) reconhece que há várias limitações para o enfrentamento dos desafios e que ainda não foram atingidos todos os objetivos da reforma dos cursos de Licenciatura na UFMG: “nem todos os projetos foram elaborados; nem todos foram submetidos à aprovação dos órgãos de deliberação superior, e, entre os que foram submetidos, vários ajustes serão necessários (...) o que poderá se prolongar pelos próximos três ou quatro anos” (SOUZA, 2007, p. 29).

Outra grande universidade brasileira, a Federal de Uberlândia (UFU) também passou recentemente por um processo de reformulação de seus cursos de formação de professores. É o que será destacado no próximo item.

1.4.2.2 O processo de reforma das Licenciaturas da UFU

A reforma dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores do Ensino Básico, ocorreu concomitantemente à definição de diretrizes institucionais para a reformulação dos cursos de graduação.

Na UFU, o processo de reforma dos cursos de formação de professores iniciou-se com a organização do Fórum das Licenciaturas que gerou alguns desdobramentos: “seminários, oficinas, reuniões nas Unidades Acadêmicas e nos Colegiados de curso, entre outros” (SILVA, 2007, p. 65). De maneira semelhante ao ocorrido na UFMG, houve, na UFU, a intensificação dos debates e discussões em torno da reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura, relatados na Introdução do Projeto Institucional da UFU:

O debate interno manteve-se intenso em 2002 e 2003. Nesse espaço de discussões, o conjunto dos coordenadores dos dezesseis Cursos de Licenciatura da UFU, juntamente com professores e alunos, membros ou não de Colegiados de Curso, a Faculdade de Educação e a Diretoria de Ensino analisaram não só as exigências legais, mas também, deram início a um diálogo sobre os possíveis caminhos da formação de professores (UFU, 2006, p. 12 citado por Silva, 2007, p. 64).

A organização curricular dos cursos de Licenciatura da UFU deu-se por meio de três núcleos, citados pelo autor: Núcleo de Formação Específica; Núcleo de Formação Pedagógica e Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural.

O núcleo de formação específica se define pelos conhecimentos da área científica de referência de cada curso. (...) Cada colegiado de curso deve estabelecer os elementos curriculares que compõem esse Núcleo²⁷. O núcleo de formação pedagógica privilegia o tratamento dos conhecimentos teórico-práticos do campo da educação e do ensino, de modo que no processo formativo do futuro professor sejam assegurados conhecimentos que conduzam à compreensão da educação e da escola, sua função social e política, à análise da realidade e ao domínio dos conhecimentos no campo da didática e das metodologias de ensino²⁸. O núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural compreende um grande leque de atividades de “enriquecimento curricular – acadêmica, cultural e artística, científica ou tecnológica – que complemente a formação do estudante... (SILVA, 2007, p. 68).

O autor esclarece que a carga horária do Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE), cujas atividades culminam com a realização do “Seminário de Prática Educativa” que ocorre entre o 5º e o 6º períodos do curso, integra o Estágio Supervisionado. Tal Projeto foi considerado o principal feito dos esforços dos grupos envolvidos na reforma dos cursos de Licenciatura na UFU que tinha como objetivo a construção de “novos percursos e práticas curriculares”, atribuindo relevância “aos princípios orientadores definidos no *Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação*”²⁹.

Com base nas orientações das DCNs de 2002, estabeleceu-se, na UFU, a Comissão Permanente de Formação de Professores, diretamente vinculada à Pró-Reitoria de Graduação e composta por membros representantes dessa Pró-Reitoria, de cursos de Licenciatura, da Faculdade de Educação e do Instituto de Psicologia. Destacam-se como principais atribuições da Comissão Permanente de Formação de Professores da UFU:

o acompanhamento, a avaliação e os eventuais encaminhamentos para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores, a condução do processo coletivo de discussão, de reflexão e de reelaboração do Projeto Institucional de Formação e desenvolvimento de profissionais da Educação. À Comissão cabe, ainda, estabelecer permanente interlocução com as demais instâncias que articulam os processos de

²⁷ Nesse núcleo, estão reunidos os componentes curriculares relativos aos conteúdos específicos, em articulação com os conteúdos da área de formação pedagógica e a formação para a pesquisa. Cada colegiado de curso deve estabelecer os elementos curriculares que compõem esse Núcleo.

²⁸ As disciplinas de formação pedagógica incluíam Didática Geral (60 horas), Política e Gestão da Educação (60 horas), Psicologia da Educação (60 horas), metodologia de ensino na área específica do curso (mínimo de 60 horas) e mais uma disciplina a critério do colegiado de cada curso e ainda o Projeto de Prática Educativa (PIPE) e o Estágio Supervisionado. Por meio desses componentes curriculares, pretendeu-se assegurar que o licenciando teria uma inserção na análise sistemática de conceitos, temas e questões educacionais.

²⁹ Grifo do autor.

formação continuada de professores (UFU, 2006, p. 33 *apud* SILVA, 2007, p. 69).

Porém, a Comissão Permanente de Formação de Professores da UFU, após dois anos de sua institucionalização, ainda não havia dado início às suas atividades. Silva (2007, p. 70) ressalta ainda outras limitações que constrangeram mudanças mais profundas na UFU: “o próprio imaginário pedagógico-formativo de muitos alunos e professores, que ainda é muito marcado pela separação entre a formação do bacharel e a formação do licenciado” e a resistência motivada pelo fato de que a “compreensão da prática educativa e da pesquisa como elementos orientadores e articuladores do processo formativo ainda não está suficiente e definitivamente sedimentada” (p.70).

Observa-se que os processos de reformulação dos cursos de Licenciaturas, tanto na UFMG quanto na UFU, ainda enfrentam vários desafios no interior de seus respectivos *campos universitários*. Entretanto, seria interessante perguntar sobre as condições sociais de produção dos processos de reforma das Licenciaturas nessas Universidades, mas não sendo este o objetivo desses relatos, resta-nos direcionar essa questão para o contexto de investigação do presente estudo.

1.5 O processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP como objeto de pesquisa sociológica

Após as discussões realizadas neste capítulo, nota-se que a maioria das publicações analisadas não investigou o *campo da formação docente* como um espaço social produzido pelos agentes e grupos de agentes que interagem em seu universo. Outra inferência possível é a de que os problemas de pesquisa sobre a reforma dos cursos de formação docente, na maioria das vezes, focam o fenômeno em si, isto é, são desconectados das relações sociais que o produzem, muitas vezes alienando o seu contexto social de produção.

Sendo assim, realizou-se nesta pesquisa a análise do processo de reestruturação das Licenciaturas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) a partir de suas condições sociais de produção com base no conceito de *campo*, considerando a formação docente como um *subcampo*. O ponto de partida para este estudo é a afirmação bourdieuniana de que a universidade também é o lugar de uma luta para saber quem, no interior desse universo socialmente mandatário, para dizer a verdade sobre o mundo social (e sobre o

mundo físico) está realmente (ou particularmente) fundamentado para dizer a verdade” (BOURDIEU, 1990, p. 116).

1.5.1 Ações iniciais do processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP

O processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP teve como base as orientações contidas nas Resoluções CNE/CP nº01, de 18 de fevereiro de 2002, e CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002, e nos Pareceres nº 04 e nº 09 e desenvolveu-se a partir de algumas ações iniciais desempenhadas pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e pelo Departamento de Educação (DEEDU).

Dessa maneira, no início, as instâncias que se envolveram no referido processo foram a Pró-Reitoria de Graduação e o Departamento de Educação. Estas realizaram, em conjunto, as primeiras ações para atendimento das demandas da nova legislação o que resultou na elaboração de um projeto para instauração da Subcâmara das Licenciaturas. Esta instância, ligada à Câmara de Cursos de Graduação, teve como objetivo reunir os membros do *subcampo da formação docente* na UFOP para dar início à programação e ao desenvolvimento do processo de reestruturação³⁰.

Outra iniciativa importante para o desenvolvimento do mencionado processo foi o desenvolvimento de uma pesquisa³¹ realizada por professores do DEEDU que visou traçar o perfil da formação docente oferecida pela UFOP, definindo um quadro de disciplinas para os cursos de Licenciatura com base nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais.

A pesquisa realizada pelo DEEDU foi subdividida em duas partes. A primeira foi inicialmente coordenada por Moura³², tendo sido posteriormente assumida por Nunes (2004). O objetivo dessa primeira pesquisa foi investigar as representações sociais dos professores de Licenciatura sobre o exercício da docência e, mais tarde, seria

³⁰ Devido à sua centralidade nesta investigação, a Subcâmara das Licenciaturas será apresentada, nos próximos capítulos, em toda a sua estrutura e organização.

³¹ A referida pesquisa, intitulada “*A Formação de Professores na UFOP: Analisando os Cursos de Licenciatura*”, tinha como objetivo principal analisar os cursos de Licenciatura oferecidos pela UFOP, quanto aos aspectos legais. Recorreu-se aos estudos da LDBEN e das Diretrizes Curriculares Nacionais, publicadas em 2002, traçando-se um paralelo com os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura para verificar como tem sido feita a adequação da UFOP aos parâmetros traçados por essa legislação. Nessa pesquisa, foram analisadas as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura oferecidos pela Universidade Federal de Ouro Preto correlacionando a outras Instituições de Ensino Superior.

³² O referido professor delegou o desenvolvimento da pesquisa à professora Célia M. F. Nunes em função de sua licença sabática para realização do pós-doutorado.

associada à outra parte, coordenada por Nunes e Carvalho (2005). Nesta, realizou-se uma análise mais abrangente que revelou importantes aspectos históricos dos cursos de Licenciatura e do próprio DEEDU no contexto da UFOP.

O principal foco da pesquisa realizada por Nunes e Carvalho (2005) foi a discrepância entre os cursos de Licenciatura quanto à oferta de disciplinas pedagógicas. Para realizar seus estudos, as pesquisadoras contaram com depoimentos de professores desses cursos, interrogando sobre a concepção de formação docente. Por meio de análise documental, revisitaram a composição dos projetos dos cursos de Licenciatura e questionaram suas matrizes curriculares.

Essas investigações sobre as Licenciaturas da UFOP revelaram as condições preexistentes do *subcampo da formação docente* que serão explorados na primeira parte da análise de dados desta pesquisa.

1.5.2 Principais pressupostos e problematizações iniciais desta pesquisa

A partir dessas ações iniciais surgiram as primeiras questões desta pesquisa sobre a construção do processo de reforma curricular dos cursos de Licenciatura na UFOP, com base no referencial teórico do sociólogo Pierre Bourdieu e utilizando-se os conceitos de *campo*, *campo científico* e *campo universitário*³³. Como já mencionado anteriormente, esta pesquisa teve como objetivo entender os desdobramentos da construção social do processo de reestruturação das Licenciaturas no *subcampo da formação docente* na UFOP e também o envolvimento de todos os membros representantes de seus respectivos grupos sociais.

Nessa perspectiva, partiu-se do pressuposto de que os membros da Subcâmara das Licenciaturas representavam interesses de seus respectivos grupos e tenderiam a oferecer resistências quanto à aceitação das propostas de mudanças que viessem a interferir em posições adquiridas no *campo universitário* da UFOP ou do *subcampo da formação docente* nessa Universidade.

Em um primeiro momento, partiu-se do reconhecimento de que não se trata apenas de formação de professores, mas de lutas concorrenciais presentes em um *subcampo da formação docente* localizado em um microcosmo universitário. Esse

³³ Todos esses conceitos serão explorados no terceiro capítulo quando estarão também associados à problemática de pesquisa.

subcampo é o lugar onde estão arregimentados agentes, grupos de agentes e estão localizados os objetos de disputa, orquestrados por uma relação de forças.

Pode-se afirmar que essa abordagem sociológica, embora pareça, não prescinde de antigas antípodas do *campo da formação docente*, como: “Bacharelado x Licenciatura”, “ensino técnico-científico x ensino pedagógico”, “formação teórica x formação prática”, mas as redimensionam sob a perspectiva da análise sociológica.

Por meio do conceito de *campo universitário e subcampo da formação docente*, procurou-se conhecer se os agentes que participaram da reforma entenderam e atuaram em conformidade com as prioridades da formação docente. Dessa maneira, foram realizadas interrogações acerca das condições dialógicas estabelecidas no *campo universitário*, visando entender quais eram os interesses comuns e contrários que estavam presentes nesses espaços sociais. Considerou-se que o processo de reestruturação das Licenciaturas é sociologicamente tão complexo quanto a própria reforma curricular que foi caracterizada aqui como um produto social, fruto de uma relação de forças em que são disputados vários bens simbólicos³⁴.

³⁴ Podem ser considerados como bens simbólicos todos os objetos que imprimem naqueles que o possuem uma possibilidade de exercício de poder no grupo.

2.0 O CONTEXTO: A UFOP COMO CAMPO UNIVERSITÁRIO

A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)³⁵ tornou-se Fundação de Direito Público em 21 de agosto de 1969, com a incorporação das centenárias Escolas de Farmácia e de Engenharia de Minas. A partir de então, a UFOP passou por um amplo processo de expansão, implantando novos cursos e unidades acadêmicas. Atualmente, a UFOP oferece 28 cursos de graduação, contando com 22 departamentos e sete unidades acadêmicas.

As Pró-Reitorias de Graduação, Pós-graduação e Extensão coordenam as atividades acadêmicas desenvolvidas por um corpo docente de quase 500 professores. Há também um corpo técnico-administrativo composto por 641 funcionários. O corpo discente corresponde a 8.289 estudantes na graduação, sendo que, na pós-graduação, são 250 alunos no mestrado, 52 no doutorado e 167 na especialização³⁶.

A estrutura da UFOP está atrelada também aos programas de pesquisa e pós-graduação, à política de capacitação de professores, à criação de cursos de pós-graduação e aos diversos laboratórios financiados por órgãos fomentadores de pesquisa, federais e estaduais³⁷. Na página eletrônica da UFOP, há uma breve descrição dos principais programas de pesquisa³⁸, do Seminário de Iniciação Científica (SIC)³⁹ e ainda faz referências aos projetos de extensão como forma de intercâmbio entre a Universidade e a comunidade.

Ainda em sua página virtual, é possível observar, por meio de um breve histórico sobre a UFOP, que essa Universidade é apresentada ao público sem se fazer menção

³⁵ A UFOP tem seu *campus* principal em Ouro Preto. Há outro *campus* na cidade de Mariana e em João Monlevade.

³⁶ Dados extraídos da página eletrônica da Universidade Federal de Ouro Preto, em 28 de junho de 2008.

³⁷ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), Fundação de Amparo a Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).

³⁸ Os programas de pesquisa que foram citados no referido documento são: Rede Temática em Engenharia de Materiais que integra a UFOP à Universidade do Estado de Minas Gerais e o Centro Tecnológico de Minas Gerais (REDEMAT) e o Núcleo de Pesquisa em Ciências Biológicas participante à rede genoma de Minas Gerais (NUPEB).

³⁹ O Seminário de Iniciação Científica é um evento anual de destaque relacionado à pesquisa. O SIC/UFOP acontece desde 1993 e nele apresentam-se trabalhos de todo o Brasil. Os trabalhos são divididos em cinco áreas: Ciências Aplicadas à Engenharia, Ciências Exatas e da Terra, Ciências da Vida e Ciências Humanas. Em 2003, o SIC contou com a participação de alunos de 52 instituições. Foram 800 trabalhos inscritos, sendo que 244 pertenceram a alunos da UFOP (In: <http://www.ufop.br/história>).

alguma à formação de professores, a não ser quando destaca-se, no início do documento, o Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD)⁴⁰.

Portanto, nota-se, por meio de um rápido exame do histórico da UFOP, que parece bastante frágil a identificação dessa Universidade como uma instituição formadora de professores, apesar de atualmente oferecer dez cursos presenciais de Licenciatura⁴¹. Não parece existir uma intenção para que essa Instituição seja apresentada como espaço de formação docente em sua página virtual.

Nesta pesquisa, concebe-se a UFOP como um *campo universitário*, isto é, de acordo com as definições bourdieunianas, um campo social organizado por uma estrutura hierárquica, representada por posições que se distribuem em suas diversas instâncias e concorrem por obtenção e exercício de poderes⁴². Ao campo social da UFOP, pertencem alguns *subcampos* que estão sob a regulação das mesmas leis fundamentais do *campo*, todos submetidos ao poder que o *campo universitário* detém, como o poder exercido pelas instâncias consultivas e deliberativas, como o dos conselhos majoritários.

Nessa perspectiva em que a UFOP é concebida a partir dos conceito bourdieuniano de *campo universitário*, analisaram-se as relações de força que se manifestaram entre diversos agentes e grupos de agentes que atuaram nesse *campo* a partir das lutas concorrenciais preexistentes ao processo de reestruturação das Licenciaturas.

A fim de orientar todas as discussões desta pesquisa, optou-se focar o *subcampo da formação docente*, buscando realizar análises relativas ao processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP, por meio de suas condições prévias e também a partir das reuniões da “Subcâmara das Licenciaturas”. Esta foi a comissão regulamentada pela

⁴⁰ O Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) forma professores em Pedagogia Infantil e já habilitou, no período de 2002 a 2006, mais de 4.000 professores em Magistério Superior para a Educação Básica – 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Atualmente, o CEAD não concentra apenas cursos de Pedagogia em Licenciatura para Educação Infantil, havendo também Licenciatura em Matemática, Administração, Licenciatura em Educação Básica, além de um novo curso de Pedagogia que inclui a Educação Infantil e a Educação Básica.

⁴¹ Nesta pesquisa, são analisados apenas os sete cursos presenciais de formação docente que eram oferecidos durante o processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP. Após esse período, foram implementados outros três cursos presenciais de formação de professores: Pedagogia, Química e Educação Física.

⁴² O plural da palavra “poder” será usado, neste texto, para denotar que há várias formas de poder em uma universidade e estas se relacionam à posse de alguns capitais intrínsecos ao *campo universitário* que serão explicitados no referencial teórico.

Resolução CEPE 2.139 com o objetivo específico de instaurar as discussões colegiadas para o início do referido processo.

Por meio desse olhar da UFOP como *campo universitário*, focando mais estritamente no *subcampo da formação docente*, considerou-se, nesta investigação, a necessidade de se analisar a emergência desse *subcampo*, bem como as relações de força apresentadas pelas instâncias acadêmicas que estiveram direta e indiretamente relacionadas a ele.

Para entender como o *subcampo da formação docente* na UFOP atuou no processo de reestruturação das Licenciaturas, tornou-se necessário analisar minuciosamente esse processo, conhecer os agentes e grupos de agentes nele envolvidos, destacando-se a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), o Departamento de Educação (DEEDU), os departamentos que oferecem cursos de Licenciatura e as instâncias reguladoras do campo acadêmico da UFOP que atuam direta e indiretamente no *subcampo da formação docente*, dentre as quais destacam-se: o Conselho Universitário (CUNI), o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), a Câmara de Colegiado de Cursos de Graduação e a Subcâmara das Licenciaturas.

2.1 O *subcampo da formação docente* da UFOP

Para que as análises realizadas nesta pesquisa possam ser claras em relação aos dados empíricos, é indispensável uma breve descrição do contexto da UFOP, tomando como ponto de partida o que está sendo denominado *subcampo da formação docente*. Este *subcampo* reúne os agentes e grupos de agentes que estiveram diretamente envolvidos no processo de reformulação das Licenciaturas como a PROGRAD, os professores do DEEDU e dos departamentos que oferecem cursos de Licenciatura⁴³.

As discussões sobre a constituição do *subcampo da formação docente* na UFOP, principalmente a partir da expansão das Licenciaturas, serão tratadas no *corpus* da análise dos dados porque explicitam as condições preexistentes para as lutas concorrenciais nesse *subcampo*.

⁴³ O corpo técnico e o discente também fazem parte, ora como agentes diretos ora indiretos, porém não constituem público-alvo desta pesquisa em função do recorte estabelecido. Entretanto, um dos entrevistados é componente do corpo técnico da PROGRAD. É preciso ressaltar também que as pesquisas de Nunes e Carvalho (2005), referências importantes para a delimitação do objeto desta investigação, foram realizadas com a participação de alunos dos cursos de Letras, História e Filosofia.

2.1.1 As instâncias reguladoras do *campo acadêmico* da UFOP e *subcampo da formação docente*

2.1.1.1 O Conselho Universitário (CUNI)

No estatuto⁴⁴ da UFOP, estão descritos a composição e o funcionamento de seus dois conselhos superiores: o Conselho Universitário (CUNI) e o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE). De acordo com a Resolução CUNI N° 414:

Art. 6° O Conselho Universitário é o órgão máximo deliberativo e normativo, competindo-lhe definir as diretrizes da política universitária, em conformidade com o papel institucional. (Estatuto da UFOP que fixa as diretrizes para o funcionamento dos órgãos consultivos e deliberativos da UFOP).

O processo de reestruturação das Licenciaturas não recebeu interferências diretas do Conselho Universitário (CUNI), tendo em vista que não estão entre as atribuições desse Conselho as deliberações concernentes ao ensino. Na etapa de aprovação dos projetos de cursos, modificados pelo processo de reestruturação das Licenciaturas, tal atribuição coube ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFOP.

2.1.1.2 Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)

O Capítulo II da Resolução CUNI N° 414 especifica o que é o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, quais são seus componentes e atribuições. O Artigo 9° desse Capítulo define o CEPE como “órgão superior de deliberação em matéria de ensino, de pesquisa e extensão”. O CEPE é composto:

- I** – pelo Reitor, como seu Presidente;
- II** – pelo Vice-Reitor;
- III** – pelos Pró-Reitores de Extensão, de Planejamento e Desenvolvimento, de Graduação e de Pesquisa e Pós-Graduação;
- IV** – pelos Diretores das Unidades Acadêmicas;
- V** - por quatro docentes, em regime integral e dedicação exclusiva, em exercício, sendo um de cada classe, eleitos por seus pares;
- VI** – por dois representantes do corpo discente, indicados pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE).

⁴⁴ Disponível na página eletrônica da UFOP: www.ufop.br.

O Artigo 10 da Resolução CUNI N° 414 estabelece que ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão compete:

I - fixar normas complementares às deste Estatuto e do Regimento Geral da UFOP sobre Concurso Vestibular ou outro meio de ingresso equivalente, currículos, programas, matrículas, transferências, avaliação de aproveitamento escolar, aproveitamento de estudo, atividades e programas de pesquisa e extensão, além de outras que se incluam no âmbito de sua competência;

II - autorizar a criação de Cursos de graduação e de pós-graduação, de Cursos de especialização, de aperfeiçoamento, sequenciais e outros de extensão;

III - fixar normas e critérios para concessão de bolsas especiais de iniciação científica;

IV - homologar o Calendário Acadêmico, proposto pelas Pró- Reitorias de Graduação, de Extensão e de Pesquisa e Pós-Graduação.

Dentre as atribuições do CEPE que poderiam impactar e impactaram de fato o processo de reestruturação das Licenciaturas e o *subcampo da formação docente* na UFOP, destacam-se os seguintes incisos do Artigo 10 da Resolução CUNI N°. 414:

IX - aprovar os currículos dos Cursos desta Universidade;

XII - aprovar a criação, a extinção, expansão e a modificação de Cursos.

O Inciso IX desse mesmo Artigo 10 explicita que o CEPE é o responsável pela aprovação dos currículos dos cursos da UFOP, inclusive os de Licenciatura e, certamente, este se constituiu em um importante espaço de lutas em termos do processo de reestruturação das Licenciaturas nessa Universidade.

Antes de chegar ao CEPE, a aprovação ou reprovação de um currículo de curso de formação de professores, na UFOP, passou por um processo de discussão na chamada “Subcâmara das Licenciaturas” e isso representa, no *campo universitário*, uma questão de poder que reflete-se diretamente nos agentes e em suas posições. Um projeto aprovado representa o juízo de um grupo de pessoas notoriamente competentes na hierarquia do *campo*, as quais, geralmente, possuem grande capital social⁴⁵ e capital universitário por ocuparem posições de destaque nesse *campo*, dentre as quais, assento

⁴⁵ O capital social é associado ao lucro que um agente ou ao grupo de agentes pode obter tendo como base a rede de relações duráveis que estes mantêm dentro de um determinado *campo* social. Na universidade ele possui uma variável que é o capital universitário relacionado ao fato de um agente possuir bens simbólicos maiores em detrimento de outros, em função do tempo dedicado à Instituição, ou outras distinções típicas do meio acadêmico.

no CEPE, ocupação de pró-reitorias, de direção de Unidades, representantes do corpo docente. Os cursos que têm seus projetos aprovados pelo CEPE adquirem, junto com a aprovação, a chance de fazer crescer seu capital universitário. Isso acontece porque os “aprovados” tornam-se reconhecidos como competentes por um número significativo de representantes discentes, docentes, diretores de unidades, pró-reitores e Reitor.

2.1.1.3 Câmara de Colegiado de Cursos de Graduação

A Câmara de Colegiado de Cursos de Graduação (CCG) foi criada por meio da Portaria PROGRAD nº 001, de 1º de fevereiro de 1999. Essa Portaria teve seu regulamento aprovado pela Resolução CEPE 1739, posteriormente modificada pela Resolução CEPE 1883. Conforme o Artigo 1º da Resolução CEPE 1739, trata-se de “uma comissão consultiva da Pró-Reitoria de Graduação e tem por objetivo estudar e propor soluções para as questões ligadas ao ensino de graduação na UFOP”.

O Artigo 3º dessa Resolução estabelece, dentre outras atribuições dessa Instância, a de:

Elaborar pareceres e propostas sobre assuntos comuns aos Colegiados dos Cursos de Graduação, por solicitação de quaisquer dos seus membros, ou sobre os assuntos abaixo relacionados: **a)** elaboração do Projeto Pedagógico Geral do ensino de graduação na UFOP; **b)** elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFOP; **c)** adequação e contínuo aperfeiçoamento dos currículos dos cursos de graduação; **d)** adequação dos procedimentos de administração acadêmica ligados ao ensino de graduação; **e)** avaliação das condições de oferta dos cursos de Graduação; **f)** atualização dos dados dos cursos de Graduação, conforme legislação em vigor (Art. 3º da Res. CEPE 1739).

O Artigo 4º da Resolução CEPE 1739, modificado pela Resolução CEPE 1883, redefinido no seu Artigo 5º, explicita quais são os membros natos da Câmara de Colegiados dos Cursos de Graduação: todos os “Presidentes dos Colegiados de todos os Cursos de Graduação da UFOP, um representante discente, um representante do Departamento de Educação, um representante do Departamento de Educação Física e o Pró-Reitor de Graduação, na qualidade de Presidente”.

A Câmara de Colegiados de Cursos de Graduação atuou de maneira indireta no processo de reestruturação das Licenciaturas quando criou-se, por meio da Resolução CEPE 2139, a Subcâmara das Licenciaturas subordinada a esse órgão.

2.1.1.4 Subcâmara das Licenciaturas

A Subcâmara das Licenciaturas foi criada, na UFOP, a partir da Resolução CEPE 2.139, de 5 de julho de 2002, que a subordinou à Câmara de Colegiados de Graduação, fundamentada pela Resolução Nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação, a qual determina que:

as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências.

No contexto da UFOP, de acordo com o representante da PROGRAD:

com a aprovação das DCNs, em 18 e 19 de fevereiro de 2002, imediatamente a Universidade começou a se mobilizar nesse sentido. Foi quando instalaram uma Câmara de Colegiado de Graduação e, no âmbito dessa Câmara de graduação, dada a importância da questão da formação de professores, criou-se uma “Subcâmara de Colegiado das Licenciaturas” que, além da representação de todos os colegiados de curso, tinha também a representação do DEEDU (Entrevista realizada com o representante do DEEDU na Subcâmara das Licenciaturas, em 15 de abril de 2008).

A Subcâmara das Licenciaturas é definida por meio de três artigos da Resolução CEPE 2.139. No Artigo 1º, vincula-se essa Subcâmara à Câmara de Colegiados de Graduação e legitima, por atos normativos, a participação dos Colegiados das Licenciaturas. Define-se como principal objetivo da Subcâmara a articulação dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores da UFOP.

No Artigo 2º, acrescido de um parágrafo complementar, consubstanciam-se como membros natos dessa Instância: os presidentes dos Colegiados de Cursos de Graduação que oferecem cursos de Licenciatura, um representante do Departamento de Educação e um discente, aos quais se somam as representações da Pró-Reitoria de Graduação – um membro do Núcleo de Apoio Pedagógico e o Pró-Reitor, que é o presidente da Subcâmara. Nesse mesmo Artigo, em parágrafo único, fica resguardada a indicação de um suplente quando for impossibilitada a participação do membro nato do Colegiado.

No Artigo 3º, ficam definidas como atribuições da Subcâmara, aquelas que constam do anexo da Resolução CEPE 1.739, a qual institui a Câmara de Colegiados da

Graduação. A Subcâmara das Licenciaturas tem autonomia para elaborar pareceres e propostas sobre assuntos comuns aos Colegiados dos Cursos de Graduação por solicitação de quaisquer dos seus membros. Suas atribuições compreendem: a elaboração do projeto pedagógico geral do ensino de graduação da UFOP; elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFOP; adequação e contínuo aperfeiçoamento dos currículos dos cursos de graduação; adequação dos procedimentos de administração acadêmica ligados ao ensino de graduação; avaliação das condições e da oferta de cursos de graduação; atualização dos dados e dos cursos de graduação (Resolução CEPE CCG 1.739).

A primeira ação no interior da Subcâmara consistiu na posse de seus membros, ou seja, dos presidentes de colegiados de cursos de Licenciatura ou dos professores que tinham estreita relação com a formação de professores na Universidade. Havia também dois membros do Departamento de Educação, a Chefe e mais uma professora. Na ocasião de ausência da Chefe, participou também outro professor desse mesmo Departamento, na condição de suplente. A PROGRAD foi representada por dois membros: o atual Pró-Reitor adjunto de Graduação e um representante do Núcleo de Apoio Pedagógico. Registrou-se também a presença de uma representante do Centro de Educação Aberta e a Distância.

Como um órgão colegiado, a Subcâmara é altamente representativa no *campo universitário*, principalmente no *subcampo da formação docente* e, por meio de uma análise sociológica desse *campo*, observa-se a consolidação deste como um espaço político, rico em diálogos, controvérsias e conflitos, fruto dessa composição diversificada de onde partiram várias decisões importantes para o processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP.

2.1.2 A Pró-Reitoria de Graduação e sua posição no *subcampo da formação docente* da UFOP

A Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), de acordo com o documento que define suas competências, “é o órgão da instituição responsável pela proposição, coordenação e acompanhamento da política de graduação da UFOP. É também a instância encarregada pelos processos seletivos e o gerenciamento acadêmico dos cursos de graduação”⁴⁶.

A PROGRAD, na condição de agente do *campo universitário*, ocupa uma posição dominante na hierarquia desse *campo*, sendo uma instância que tem poder de decisão, sobretudo no acompanhamento da organização acadêmica dos cursos de graduação em geral. Suas ações estendem-se desde a orientação dos alunos, por meio do controle dos registros do desempenho acadêmico, da coordenação de programas de estágios, até a conclusão dos cursos. Há ainda um trabalho que implica no envolvimento com “um conjunto de ações político-pedagógicas que conduzam ao cumprimento dos objetivos estabelecidos pela LDB de 1996 e pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação”.

Entre as ações da PROGRAD, destacam-se:

- (a) O incentivo ao estudo e à apresentação de propostas visando à melhoria das condições de oferta do ensino de graduação;
- (b) O estímulo à participação dos alunos em eventos de sua área específica, bem como à ampliação da formação destes em qualquer campo do conhecimento com base em seus interesses individuais;
- (c) Uma maior articulação dos cursos de graduação com o Ensino Médio;
- (d) A implementação de mecanismos institucionais que favorecem a permanência na UFOP de pessoas com necessidades educacionais especiais⁴⁷.

Nesta investigação, pode-se afirmar que a PROGRAD, como parte do *campo universitário*, tem competência técnica⁴⁸ para administrar as decisões relativas a todos os cursos de graduação e exerceu uma atuação fundamental no desenvolvimento do processo de reestruturação das Licenciaturas por meio da coordenação da Subcâmara das Licenciaturas.

⁴⁶ Informação extraída da página eletrônica da UFOP: www.ufop.br/prograd.

⁴⁷ Idem.

⁴⁸ Competência técnica é uma expressão empregada por Bourdieu (1983) para definir os agentes ou grupos de agentes que têm reconhecimento no *campo* para o exercício de sua posição.

Ressalta-se que as reuniões da Subcâmara das Licenciaturas eram realizadas na PROGRAD, onde também foram encontrados os documentos referentes ao processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP. A Subcâmara, como uma comissão de representantes de colegiados de cursos de Licenciatura, da PROGRAD e do Departamento de Educação, instituída pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), por meio da Resolução 2.139, trata das mudanças que as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 e 2004 trouxeram para os cursos de formação docente, deflagrando o processo de reestruturação das Licenciaturas. A Subcâmara será devidamente abordada nesta dissertação, em tópico específico.

Dentre as participações da PROGRAD no processo de reestruturação das Licenciaturas, destacam-se aquelas que aconteceram, algumas vezes, em parceria com o Departamento de Educação e outras em flagrante disputa de poder com esse Departamento. Essas disputas serão evidenciadas nesta dissertação a partir dos depoimentos dos entrevistados da PROGRAD, do Departamento de Educação e dos representantes de cursos de Licenciatura. Dentre as parcerias com o Departamento de Educação, destaca-se a participação do representante da PROGRAD de pesquisas⁴⁹, publicações⁵⁰ e reuniões internas do DEEDU e da decisão a respeito do quadro único de oferta de disciplinas para todos os cursos de Licenciatura.

2.1.3 O Departamento de Educação no *subcampo da formação docente da UFOP*

O Departamento de Educação (DEEDU) foi implantado, inicialmente, para oferecer as disciplinas de formação pedagógica para os dois cursos de Licenciatura mais antigos da UFOP: Letras e História.

Na década de 1980, o DEEDU era um departamento composto por poucos professores – em torno de quatro docentes – e tinha mínima abrangência e influência dentro da UFOP⁵¹. Ao longo de alguns anos, a projeção do DEEDU tornou-se muito

⁴⁹ A pesquisa realizada por Nunes e Carvalho (2005) contou com a participação, inicialmente, do Pró-reitor adjunto de Graduação, então coordenador do Núcleo de Apoio Pedagógico da PROGRAD.

⁵⁰ Nos documentos analisados para esta pesquisa, consta a publicação do Pró-Reitor adjunto de Graduação junto com outros participantes da citada pesquisa, no ENDIPE de 2004, em que foram relatados, em uma versão preliminar, dados do estudo coordenado por Nunes e Carvalho (2005).

⁵¹ É importante ressaltar que o Departamento de Educação (DEEDU) da UFOP faz parte do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) que se localiza no município vizinho de Mariana, cerca de 12 quilômetros de Ouro Preto. Ou seja, o DEEDU encontra-se fisicamente separado e distante de vários departamentos que oferecem cursos de Licenciatura na Universidade.

maior devido à expansão dos cursos de Licenciatura, na década de 1990, crescendo não apenas em número de docentes mas também em representações dentro da Universidade.

A partir de então, o DEEDU⁵² saiu de uma condição de “departamento auxiliar”, que apenas oferecia disciplinas pedagógicas para os cursos de Licenciatura, para se tornar um departamento atuante no *subcampo da formação docente* na Universidade, sobretudo devido ao processo de reestruturação das Licenciaturas que promoveu significativas mudanças em sua posição dentro do *subcampo*. Essa transição do DEEDU dentro do *subcampo da formação docente* na UFOP será abordada em tópico específico a ser apresentado na análise dos dados.

2.1.4 As Licenciaturas e suas posições no *subcampo da formação docente* da UFOP

A formação de professores da UFOP vem crescendo desde a publicação da Lei 9.394/96. Os cursos de Licenciatura mais novos (Ciências Biológicas, Artes Cênicas, Educação Matemática e Educação Musical) foram implantados entre os anos de 1997 e 1998. Dentre os cursos mais antigos, estão os de História e Letras, ambos implantados em 1980, e o curso de Filosofia, criado em 1994.

Nos projetos dos cursos de Licenciatura, excetuando-se a Licenciatura em Educação Matemática, não se percebe uma diferenciação clara entre a Licenciatura e o Bacharelado, constatação que perpassará também por alguns depoimentos dos professores.

Ao analisar a apresentação desses cursos na página eletrônica da Universidade, observa-se forte identidade de alguns deles – os cursos de História, Filosofia e Ciências Biológicas – com o Bacharelado. Às vezes, percebe-se, inclusive, certa indução para o aluno cursar o Bacharelado, oferecendo-lhes um farto cardápio de alternativas de profissionalização em detrimento da formação voltada para o magistério. Outros cursos, porém, são definidos na mesma página virtual como Licenciatura: Educação Musical, Artes Cênicas e Letras.

⁵² É importante salientar que o DEEDU já se encontra na sexta edição do Simpósio sobre formação e trabalho docente (SIMPOED), em uma iniciativa que, dentro da UFOP, tem o objetivo de congrega docentes e discentes para discutir formação de professores de modo geral. Essa é outra atividade do DEEDU que revela crescimento desse grupo de agentes na Instituição, pois, dentre as atividades do SIMPOED, destacam-se apresentação de trabalhos, frutos de pesquisa e mesa redonda com docentes de várias instituições, promovendo uma oportunidade para o crescimento e o desenvolvimento do próprio *subcampo* em âmbito interno e externo.

A Licenciatura em Artes Cênicas é apresentada na página eletrônica da UFOP como um curso que habilita o “arte-educador”, enquanto a Licenciatura em Educação Musical é definida como um curso que enfatiza a formação do “professor-músico-pesquisador” e é estruturado em três grandes eixos de sustentação: teoria geral da Música, formação musical por meio do instrumento ou canto didático-pedagógico.

A Licenciatura em Educação Matemática é apresentada como um curso que forma o profissional que vai trabalhar como professor de Matemática no Ensino Fundamental e Médio, podendo também cursar a pós-graduação. O curso de Educação Matemática, desde a sua implantação, destaca-se por ter um projeto de curso sintonizado com as diretrizes para a formação de professores. De acordo com o Pró-Reitor adjunto de Graduação,

(...) o curso de Matemática é resultado de uma discussão que se arrastava na Universidade desde 1982. Nesse ano, começou-se a discutir a criação de um curso de Matemática e, em 1998, essa discussão se confirmou em uma proposta político-pedagógica para a matemática e o projeto pedagógico do curso de Matemática nasceu como uma orientação que já antecipava o que veio nas diretrizes (Entrevista realizada com o representante da PROGRAD na Subcâmara das Licenciaturas, em 08 de abril de 2008).

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas é definido como um curso que oferece uma formação para os licenciandos que pretendam trabalhar nos programas de Ciências e Biologia no Ensino Básico. Destaca-se, na apresentação desse curso, que o futuro professor, licenciado em Biologia, terá a oportunidade de estabelecer uma relação interdisciplinar com o conhecimento específico dessa área e poderá orientá-lo nas ações que envolvem questões ambientais, da saúde e da pedagogia.

No curso de Licenciatura em Filosofia, faculta-se ao aluno uma atuação pedagógica como professor no Ensino Médio e possibilita em sua estrutura curricular um direcionamento para as áreas de interesse específico, destacando-se que o profissional de Filosofia deve ter uma atitude de constante investigação e reflexão crítica, como pesquisador. Ressalta-se também uma preparação para o domínio de teorias que enriqueçam a relação do futuro-professor com os alunos em sala de aula no enfrentamento do desafio teórico lançado pelas realidades emergentes, implicando no envolvimento direto com a produção de novos conhecimentos.

O curso de História não se apresenta como um curso de formação de professores. O curso é voltado para a formação de um profissional que se interessa pelas

áreas do conhecimento histórico e que visa se aprofundar em temas específicos, como a utilização de acervos documentais dos séculos XVIII e XIX. Enfatiza-se que o profissional de História trabalha com pesquisa e interpretação de acontecimentos passados e presentes, assim como as condições econômicas, políticas, culturais e sociais que lhes deram origem. Destaca-se que o campo de atuação é amplo e envolve atividades de ensino, além de pesquisa em bibliotecas, museus, arquivos, diários particulares e outros documentos; consultorias em empresas; elaboração de planos, publicações e projetos culturais relacionados com acontecimentos históricos, oferecendo as habilitações de Licenciatura e Bacharelado, contando com núcleos de pesquisa e de divulgação cultural e estabelecendo vínculos com a comunidade local.

O curso de Letras oferece duas modalidades de Licenciatura, uma em Língua Portuguesa e outra em Língua Inglesa, além de três ênfases de Bacharelado: Estudos Lingüísticos, Estudos Literários e Tradução. A formação de professores em ambas as habilitações que esse curso oferece visa à preparação para lecionar essas disciplinas e outras afins, no Ensino Básico.

Essas apresentações dos cursos de Licenciatura ao público discente mostram o quanto as Licenciaturas da UFOP tiveram sua origem quase sempre ligadas ao Bacharelado, sem que houvesse uma preocupação explícita em oferecer a formação docente fundamentada em um paradigma próprio. O modelo predominante de formação de professores estava pautado na realização de algumas cadeiras do Departamento de Educação, quase sempre no último ano, associado a um estágio supervisionado, com uma carga horária mínima, sob a orientação de professores do departamento específico.

...na verdade a discussão que se fez durante muito tempo na formação de professores foi a de opor, isto é, fazer uma oposição entre o conhecimento que é trabalhado, ou seja, que é suporte para o exercício da profissão e o conhecimento teórico. Antes nós dizíamos no modelo 3 + 1, os três primeiros anos de conteúdo e o resto era de conhecimento pedagógico como uma coisa que tinha conotação menos expressiva (Entrevista realizada com o representante da PROGRAD na Subcâmara das Licenciaturas, em 08 de abril de 2008).

Procurou-se, então, nesta pesquisa, investigar as diversas disputas internas ao *campo universitário* da UFOP, relatadas pelos entrevistados ou constantes nos documentos, que deixaram claro a sua interferência no processo de reformulação dos cursos de Licenciatura, apresentando-se a formação de professores de modo dinâmico e revelando suas condições sociais de produção.

3.0 OS FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS PARA A DISCUSSÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE COMO *SUBCAMPO* NO *CAMPO UNIVERSITÁRIO* DA UFOP

3.1 Apresentação

Fundamentada na sociologia dos campos simbólicos de Pierre Bourdieu, esta pesquisa tratou a formação docente como um *subcampo* do *campo universitário* da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Para tanto, considerou-se o processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP como resultado das condições sociais produzidas pelas relações de força presentes em um *campo e subcampo universitário*.

No desenvolvimento deste capítulo, subdividido em três partes, abordou-se no primeiro momento os elementos inovadores da sociologia bourdieuniana, visando à compreensão de alguns aspectos da teoria desenvolvida pelo autor. A essa pequena introdução ao universo sociológico de Bourdieu, seguiu-se a apresentação da gênese do *campo*. Nesse tópico, foram explorados três pontos essenciais para o entendimento da estrutura do *campo*: o conceito de capital, o conceito de *habitus* e a questão da autonomia entre os *campos*⁵³.

Na segunda e terceira partes, partindo da noção de *campo*, aprofundou-se o estudo sobre os *campos científico e universitário*. Esses *campos* fornecem a elucidação de conceitos essenciais para o entendimento de questões centrais desta pesquisa.

Quanto ao *campo científico*, o modo como este foi descrito e analisado por Bourdieu (1984) é esclarecedor de alguns conceitos fluidos em outras abordagens. Observou-se que, ao explicitar as relações de poder no *campo* da ciência, Bourdieu articula o *campo científico* ao *campo universitário*, reconhecendo que a universidade é um polo de produção científica, subordinado às suas regras e padrão de classificação de seus produtos e de seus agentes.

Bourdieu (1984) descreve o *campo universitário* como um mundo social que, assim como o *campo científico*, é mostrado em suas dimensões políticas, marcado pelo exercício de um poder multifacetado. As lutas concorrenciais predominantes no *campo*

⁵³ Conforme orientações de Catani (2002, p. 4), ao menos três aspectos centrais necessitam ser estudados para a compreensão do arcabouço epistemológico do trabalho sociológico de Bourdieu: o conceito de prática (ou o conhecimento praxiológico) e as noções de *habitus* e de *campo*. O primeiro será abordado neste capítulo em toda a sua extensão, e os dois últimos, tanto de maneira pontual como também extensiva.

universitário revelam a universidade como um contexto social de disputas que envolve conflitos de interesses entre agentes e grupos de agentes. Foram essas interlocuções teóricas com a obra de Bourdieu que possibilitaram revelar a realidade social que produziu o processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP.

3.1 Os fundamentos da sociologia bourdieuniana

A sociologia de Pierre Bourdieu deve ser compreendida sob o espectro de sua totalidade histórica. Assumindo a posição de um investigador revigorado, esse autor redefine os meandros do pensamento social. Sua obra penetra no meio acadêmico, repensando muitos dos instrumentos e valores científicos que a sociologia de sua época considerava como padrões para a pesquisa social. Nesse contexto, Bourdieu investiu no desenvolvimento de novas perspectivas teóricas, orientadas sob medida para uma dimensão praxiológica da sociologia, fortalecida pela (re)construção e lapidação de importantes conceitos aplicados à ciência social.

De acordo com Valle (2007),

Como todas as grandes obras, a sociologia de Pierre Bourdieu (1930-2002) cresceu em torno de uma intuição, uma idéia-força, que ele desenvolveu, repetiu, reformulou e aplicou em diferentes problemáticas, retomando-a na maioria de suas mais de 300 publicações, traduzidas para diversas línguas. Essa intuição fundadora pode ser resumida em uma fórmula única: “as idéias puras não existem”. Caracterizada por uma abertura sem precedentes da pesquisa sociológica, sua produção teórica abriu horizonte para inúmeras outras abordagens científicas (no campo psicológico, antropológico, etnológico, científico, literário, econômico, cultural) (p. 119).

Situando a sociologia de Bourdieu no seu contexto histórico, assinala-se o interesse desse autor em desenvolver novas perspectivas científicas para a pesquisa sociológica que o conduziram a um caminho oposto ao dos sociólogos de sua época. Conforme Valle (2007, p. 119), “enquanto muitos de seus colegas pensadores evocavam uma sociologia em estado de crise, Pierre Bourdieu reconhece sua importância e acredita que ela pode ser elevada a um alto grau de cientificidade e de objetividade”.

Para Bourdieu, a superação da crise da sociologia implicou na recusa ao enquadramento das tendências mais conservadoras que dogmatizaram os métodos de investigação e engessaram as pesquisas sobre o mundo social.

Ele considera que essa disciplina possui uma função crítica fundamental, que consiste em desvelar os processos de funcionamento social, especialmente os de dominação. Ele se propõe então, como objetivo último, a transformar a sociologia numa “ciência total”, capaz de restituir a unidade essencial da prática humana. Sua obra pode ser lida de múltiplas formas: como uma análise dos mecanismos de dominação das sociedades modernas, como uma teoria das práticas sociais ou, ainda, como uma análise da produção das idéias e dos sistemas simbólicos (VALLE, 2007, p. 119).

Nessa perspectiva de renovação da sociologia como uma nova abordagem da realidade social, surgiram para Bourdieu os fundamentos essenciais para a compreensão dos *campos simbólicos* que, por sua vez, se refletiram no desafio a importantes tradições sociológicas e filosóficas representadas sobretudo por Durkheim, Saussure e Marx.

De acordo com Nogueira e Nogueira (2004, p. 34), em relação à tradição durkheimiana, Bourdieu se contrapõe principalmente à concepção de que “os sistemas simbólicos sejam reconhecidos simplesmente como estruturas estruturantes”, ou seja, que existe uma ordem social que infere diretamente na organização do conhecimento e “na percepção que os indivíduos têm da realidade”. Já o estruturalismo lingüístico de Saussure é refutado por Bourdieu por causa da ideia de “realidades organizadas em função de uma estrutura subjacente que se busca identificar” (p. 34).

A tradição marxista que considera os sistemas simbólicos como “instrumentos de dominação ideológica”, utilizados para legitimar o poder de determinada classe social, é confrontada por Bourdieu (1989) que, ao escrever sobre o espaço social e a gênese das classes, mantém rupturas com a teoria marxista. Para Bourdieu (1989, p. 133), essa teoria teria ignorado “as lutas simbólicas desenvolvidas nos diferentes campos, nas quais está em jogo a própria representação do mundo social e, sobretudo, a hierarquia no seio de cada um dos *campos* e entre os diferentes *campos*”.

É importante analisar a obra de Bourdieu observando que o próprio autor explora de maneira controversa algumas rupturas que ele mesmo destaca como presentes em seu trabalho. Segundo Nogueira e Nogueira (2004, p. 45), “Bourdieu se aproxima bastante da concepção marxista ou mais amplamente materialista”, uma vez que subordina “a produção simbólica de um indivíduo ou grupo às suas condições materiais de existência”. Esses mesmos autores afirmam que as classificações e hierarquias dos bens simbólicos em um *campo* “é uma versão simbólica das diferenças e hierarquias entre classes e frações de classes”. Dito de outra forma, há mais do materialismo marxista nas análises dos *campos simbólicos* do que seu autor admite.

Convém assinalar, conforme Nogueira e Nogueira (2004), que Bourdieu realiza uma síntese das tradições durkheimiana, saussurreana e marxiana. As duas primeiras tradições sustentam a ideia de que “os sistemas simbólicos funcionam como estruturas estruturantes justamente porque são estruturados”. Quando associadas à tradição marxiana, tem-se que “a estrutura presente nos sistemas simbólicos e que orienta as ações dos agentes sociais reproduz as principais diferenciações e hierarquias presentes na sociedade, ou seja, as estruturas de poder e dominação social (p. 34).

Valle (2007) afirma que a complexidade da obra de Bourdieu acaba por revelar que não houve rupturas com as concepções mais tradicionais do pensamento sociológico, mas que Bourdieu (re)trabalha vários conceitos importantes cujo resultado “é a produção de uma cultura teórica incomparável, que combina autores⁵⁴ cuja tradição canônica procurou opor, adaptando-os conforme as necessidades concretas das análises sociais” (p. 122).

Bourdieu (1989) esclarece na “gênese dos conceitos de *habitus* e de *campo*”⁵⁵ que sua proposta teórica consiste em elaborar uma sociologia aplicada à sociedade como campo empírico, considerando que um dos pontos mais importantes da teoria social deve ser a possibilidade de contextualização e objetivação das relações de força como condição intrínseca ao universo social.

Nesse contexto, Bourdieu (1989) inaugura uma nova sociologia⁵⁶ que ele mesmo define como uma *topologia social*. Essa é a representação do mundo social, expressa em forma de espaço “construído na base de princípios de diferenciação ou de distribuição constituídos pelo conjunto das propriedades que atuam no universo social considerado” (BOURDIEU, 1989, p. 133).

De acordo com Valle (2007, p. 119), “Pierre Bourdieu desenvolve uma abordagem singular dos fatos sociais, que se institui como um polo na paisagem

⁵⁴ Durkheim e Weber, Marx e Mauss, Cassirer e Wittgenstein, Husserl e Lévi-Strauss, Bachelard e Panofsky, por exemplo (Valle, 2007, p. 122).

⁵⁵ Na obra *O Poder simbólico* (1990), Bourdieu explica a gênese dos conceitos de *campo* e *habitus* e discute a forma como estes devem ser entendidos em sua teoria.

⁵⁶ Reconhecido pela sua originalidade, Bourdieu inaugura uma sociologia que se situa na questão da mediação entre o agente social e a sociedade, rompendo com importantes paradigmas de predecessores como Durkheim e Weber. Conforme Ortiz (1983), apesar de Bourdieu reconhecer que a concepção de Durkheim sobre a especificidade do social representa um avanço em relação à corrente psicologista, por outro lado, ela torna-se um positivismo que implica em um processo de reificação da sociedade, apreendendo-a como “coisa”. Já Weber tem seu ponto de partida no sujeito, definindo os fenômenos sociais a partir das condutas individuais; o sentido da ação é, assim, considerado como um sentido subjetivo que o ator lhe comunica. Para Weber, não existe um “mundo objetivo”; a objetividade do social só pode ser apreendida por meio das ações individuais (p. 10).

sociológica contemporânea e impulsiona o surgimento de uma nova orientação teórica”. A autora ressalta ainda que, em sua busca pela superação da concepção fragmentária do positivismo, Bourdieu mostra-se como um pesquisador

preocupado com o estudo da realidade – possível desde que seja ultrapassada – e tendo por fim a “objetividade social”, ele constrói novos conceitos de interpretação, tentando superar a tendência ao isolamento disciplinar e à redução dos processos sociais a estados estáticos, característicos da pesquisa de base positivista. A sociologia é considerada como uma profissão (*un métier*), o sociólogo deve apreender os instrumentos metodológicos para analisar racionalmente os fenômenos sociais que observa (VALLE, 2007, p. 119).

É nesse contexto de renovação do pensamento sociológico que o *campo* deve ser compreendido como um *campo simbólico*, onde quem detém força ou poder está em consonância com as propriedades desse microcosmo. A fim de esclarecer essa afirmativa, torna-se necessário realizar uma pequena incursão sobre a gênese do conceito de *campo* e de *habitus*.

3.2 A gênese do conceito de *campo* e sua estreita relação com o conceito de *habitus*

A abordagem da gênese do *campo social* é indissociável dos conceitos de *habitus* e de capital. É o próprio Bourdieu (1989) que explica que a gênese do *campo* reside na compreensão desse espaço social como produto dos agentes portadores de *habitus* e capitais distintos.

Compreender a gênese social de um *campo*, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir (BOURDIEU, 1989, p. 69).

O conceito de *habitus* está disseminado na obra bourdieuniana de maneira tão central e complexa que muitos estudiosos⁵⁷ se dedicam a explorá-lo com grande profundidade. Nessa perspectiva, é interessante notar que Bourdieu esquivava-se do limitado enredo das concepções teóricas de sua época, reelaborando o conceito de

⁵⁷ Nogueira e Nogueira (2004); Vasconcelos (2002); Catani (2002); Martins et al. (2002); Wacquant (2006; 2007); Valle (2007).

habitus de modo a representá-lo como a expressão de superação da cisão bidimensional: subjetivismo e objetivismo. De acordo com as definições do próprio Bourdieu, em *Le sens pratique* (1972, p. 175):

O *habitus* é entendido como “um sistema de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso seja o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro” (*apud* CATANI, 2002, p. 4).

Sobre essa posição teórica assentam-se os princípios de uma nova sociologia, por meio da qual muda-se a concepção e a análise da realidade social, em que, de acordo com Nogueira e Nogueira (2004),

Os indivíduos não seriam seres autônomos e autoconscientes, nem seres mecanicamente determinados pelas forças objetivas. Eles agiriam orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados (p. 33).

O significado de uma sociologia pautada no conceito de *habitus* é lembrado por Martins (2002, p. 176), ao ressaltar que “a abordagem dos campos seria inseparável da análise da gênese das estruturas mentais dos atores que neles participam, as quais de certa forma constituem produto da interiorização dessas estruturas objetivas”. Da mesma maneira, Vasconcellos (2002), ao abordar a herança sociológica da obra de Bourdieu, acentua o papel central do conceito de *habitus*, explicitando a diversidade de expressões humanas que o revela:

o conceito de *habitus* que Bourdieu desenvolverá ao longo da sua obra corresponde a uma matriz, determinada pela posição social do indivíduo que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações. O *habitus* traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais, estéticos. Ele é também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas (VASCONCELLOS, 2002, p. 79).

De acordo com Wacquant⁵⁸ (2007, p. 2),

⁵⁸ Um pequeno texto de Loïc Wacquant sintetiza a trajetória epistemológica do conceito de *habitus* nas ciências sociais. Esse autor realiza uma incursão no referido conceito, a fim de demarcar as

Contra o estruturalismo, a teoria do *habitus* reconhece que os agentes fazem activamente o mundo social através do envolvimento de instrumentos incorporados de construção cognitiva; mas também afirma, contra o construtivismo, que estes instrumentos foram também eles próprios feitos pelo mundo social (BOURDIEU 1997/2000, pp.175-177 citado por WACQUANT, 2007, p. 2).

Bourdieu (1983, p.94) pretende desvencilhar o conceito de *habitus* de certo utilitarismo, isto é, o *habitus* não está relacionado à ética e nem à moral e não é plenamente consciente. O autor adverte para o fato de que há uma inconsciência dos agentes em relação ao sacrifício por um dever ou pela “maximização do lucro”, afirmando a concepção do *habitus* como “obediência à necessidade imanente do campo de satisfazer às exigências inscritas”.

Nesse sentido, é importante apontar, conforme Wacquant (2007), em sua síntese sobre a aplicação do conceito de *habitus* ao longo da história sociológica e filosófica, que o modo como Bourdieu explora o conceito torna-se fundamental para a compreensão do papel do indivíduo em seu contexto social:

o *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente (WACQUANT, 2007, p. 02).

Sendo assim, aqueles que agem como desinteressados, conquistariam “o lucro suplementar de se verem e serem vistos como perfeitamente desinteressados” (p. 94). Ao explicitar o que está denominando como “interesse”, Bourdieu (1983) acentua a importância da condição dinâmica do agente social no *campo*, novamente se contrapondo ao utilitarismo, linha que se refere ao interesse a partir de uma aceção moral, no sentido de “uso” e “aproveitamento”.

transformações sofridas em muitas linhas de pensamento. Conforme afirma o próprio Bourdieu (1989, p. 69), o *habitus* é um conceito derivado de Aristóteles e recuperado pela filosofia tomística. Em um primeiro momento, enquanto “hexis”, Bourdieu cita como Erwin Panofsky retoma o conceito de *habitus* para analisar a arquitetura gótica medieval. Outros pensadores o recuperam, como próprio Max Weber, que o problematiza sob a forma de um *habitus* protestante. Também Norbert Elias pensou em um *habitus* alemão nacional enquanto Thorstein Veblen meditou sobre o “*habitus* mental” predatório dos industriais (Wacquant, 2007, p. 2).

De acordo com Ortiz (1983, p. 22), na atuação dos agentes vinculados a um *campo*, “não existe, pois, uma neutralidade das ações, pois toda realização pressupõe necessariamente uma série de interesses (os mais diversos em jogo)”. O interesse, de acordo com Bourdieu (1983), assume duas dimensões, uma que está relacionada ao desejo em tirar o máximo proveito de todas as relações estabelecidas no interior de um *campo* visando à mudança de posições por meio da conquista de capitais variados e outra que implica afirmar que o interesse do agente tem como característica peculiar a garantia da própria existência do *campo*, pois agentes apáticos levariam um *campo* à extinção.

A palavra interesse, que empreguei muitas vezes, também é muito perigosa porque se arrisca a evocar um utilitarismo que é o grau zero da sociologia. Interesse como investimento específico nos processos de lutas que é ao mesmo tempo a condição e o produto da vinculação a um campo (BOURDIEU, 1983b, p. 94).

Bourdieu transcende a concepção generalista de uma sociedade baseada em forças sociais recíprocas, em que um macroespaço ordena a relação entre os sujeitos e o mundo social. Na perspectiva bourdieuniana, a sociedade deve ser conhecida a partir dos campos sociais que se formam em sua dinâmica. Para esse autor, a sociedade está perpetrada por diversos espaços sociais controlados por forças e disputas entre seus agentes. Não há sujeitos, mas agentes que atuam com base em relações de força para a conquista ou manutenção do poder, disseminado em várias instâncias dos campos, sendo, na maioria das vezes, simbólico. De acordo com Catani (2002),

Bourdieu substitui a noção de sociedade pela de *campo*, pois entende que uma sociedade diferenciada não se encontra plenamente integrada por funções sistêmicas, mas, ao contrário, é constituída por um conjunto de microcosmos sociais dotados de autonomia relativa, com lógicas e necessidades próprias, específicas, com interesses e disputas irredutíveis ao funcionamento de outros campos (CATANI, 2002, p. 5).

Para Nogueira e Nogueira (2004, p.36), o *campo* é compreendido como “domínios de atividade que se tornaram relativamente autônomos, resultando do crescimento da sociedade em que a divisão social do trabalho tornou-se algo cada vez mais complexo”. Esses autores explicam que, ao utilizar o conceito de *campo*, Bourdieu (1989a, p. 12) pretende mostrar que, diferentemente de um espaço estruturado sob outra

perspectiva, o *campo* é constituído principalmente pelos sistemas simbólicos⁵⁹ também “produzidos e apropriados por um corpo de especialistas e, mais precisamente, por um campo de produção e circulação relativamente autônomo” (p. 36).

Como o lugar de uma luta, o *campo* põe em jogo o controle da produção dos bens simbólicos, o que implica a disputa pela obtenção do direito de legitimidade sobre a classificação e hierarquização desses bens. Nessa medida, constitui-se elemento fundamental nesse jogo a aquisição de capitais no interior do campo social.

Como afirma Ortiz (1983), o *campo* é reconhecido como um espaço social compreendido pela articulação dialética entre o ator social e a estrutura social. Os agentes são sempre vistos a partir das posições *relativas*⁶⁰ que ocupam nesse universo e que, por sua vez, constitui-se como um espaço em que se manifestam relações de poder. Bourdieu (1989) acentua que “cada um dos agentes, está acantonado em uma posição ou em uma classe precisa de posições vizinhas, quer dizer, em uma região determinada do espaço e não se pode ocupar, realmente duas regiões opostas do espaço” (p. 134).

3.3 O papel dos capitais nos campos simbólicos

O conceito de “capital”, assim como outros termos derivados deste, como “investimento”, “lucro” e “monopólio”, aplicados na sociologia de Bourdieu, tem origem no campo econômico estudado por Weber. Entretanto, Bourdieu redimensiona esse conceito e o expande para novas conotações, requalificando suas possibilidades de interpretação e sua dimensão teórica. Essa forma de abordagem dos capitais revela um contexto de relações sociais mais profundas do que as relações entre classes porque considera o papel das frações de classes, ampliando o conhecimento sobre a sociedade e seus mecanismos de classificação de bens simbólicos.

Para Bourdieu, um capital é um conceito que extrapola a materialidade porque tem também um caráter simbólico que é reconhecido sobretudo nas relações sociais. Para entender o papel do capital na dinâmica de um campo social é fundamental compreender o “princípio de diferenciação”⁶¹ que opera nesse espaço social. Ao desvendar esse princípio, Bourdieu defende que uma classe social não é apenas uma

⁵⁹ Os sistemas simbólicos (arte, religião, língua) podem ser estruturas estruturantes e estruturas estruturadas (passíveis de uma análise estrutural), conforme Bourdieu (1989, pp. 8-9).

⁶⁰ Grifo do autor.

classe, mas um domínio subdividido em frações de classe. Essas são subespaços estratificados e o que classifica e determina a pertença em um e/ou outro domínio é o capital. Conforme Martins (2002, p. 176), a posse de um ou mais capitais revela-se

em face da posição que os agentes ocupam (...) [no espaço das sociedades altamente diferenciadas], das visões que constroem sobre ele, das formas como se autotransformam e classificam socialmente os outros agentes, pode-se compreender, em boa medida, a lógica da pluralidade de suas práticas, como as culturais (frequentação de museus, preferências literárias, musicais etc), econômicas (forte ou fraca propensão à poupança), estratégias educativas etc., sobretudo quando associadas (*apud* CATANI, 2002, p. 4).

De acordo com Bourdieu, o capital varia sob quatro formas fundamentais: o econômico, o cultural, o social e o simbólico⁶². É por meio desses conceitos que Bourdieu explica como e porque ocorrem as distinções entre as frações de classes e como os elementos que identificam essas frações são mantidos pelos seus detentores. Dessa forma, o autor define também os mecanismos de reprodução no *campo* social. De modo simplificado, pode-se afirmar que a distinção é o potencial de diferenciação entre os indivíduos no espaço social e que varia de acordo com a posição ocupada por estes, em relação aos capitais que possuem. Já a reprodução é um dos efeitos necessários para a manutenção do capital, que pode ser tanto material quanto simbólico.

Nesse sentido, pode-se dizer que Bourdieu desestabiliza o contexto sociológico, modificando o cenário da sociologia, tendo como principais pressupostos a percepção de que o capital econômico não se resume à dimensão materialista que o sustenta, mas que também é capaz de influenciar na aquisição de novas formas de capitais, com base nas relações sociais que proporciona.

É nesse contexto que outras dimensões sociais ganham novas proporções, por exemplo, a cultura, que passa a ser considerada como um poderoso instrumento de distinção que, tanto quanto o capital econômico, também confere *status* e poder, assumindo a forma de uma nova espécie de capital, o cultural.

Trata-se de um capital que, conforme Nogueira e Catani (2001, p. 79), é “legitimado pelo portador de um diploma, pelo nível de conhecimento geral, boas maneiras, gosto pela arte, reconhecimentos dos códigos da linguagem, da escrita e técnica... entre outros”.

⁶² Estes são os principais. Nesta pesquisa, serão exploradas outras formas de capital, tais como: o capital universitário, o capital científico e o capital de poder universitário.

Nogueira e Catani (2001) esclarecem que o capital cultural se diversifica em três estados que demonstram seu potencial de influência no indivíduo e no seu contexto social. Os três estados são: o estado incorporado, o estado objetivado e o estado institucionalizado, que de modo mais detalhado são expressos da seguinte maneira:

No estado incorporado, dá-se sob a forma de disposições duráveis do organismo. A acumulação de capital cultural exige sua incorporação pressupondo um trabalho de inculcação e de assimilação, o qual custa tempo e deve ser realizado pessoalmente pelo agente. No estado objetivado, o capital cultural pode existir sob a forma de bens culturais: escritos, pinturas, livros etc... No estado institucionalizado, o capital cultural materializa-se através dos diplomas. Nesse estado, é possível depreender as funções de um sistema de ensino em uma sociedade determinada bem como suas relações com o sistema econômico (NOGUEIRA e CATANI, 2002, pp. 73-79).

O capital cultural tem um peso diferencial, variando de acordo com o indivíduo que o possui, pois se trata de um capital presente em grupos distintos, sendo, porém, desigualmente distribuído. Esse modo de analisar o mundo social mostra uma sociedade estratificada também pelas elites culturais.

Nogueira e Nogueira (2004) afirmam que a tese central de Bourdieu:

...é a de que os indivíduos normalmente não percebem que a cultura dominante é a cultura das classes dominantes e, mais do que isso, que ela ocupa posição de destaque justamente por representar os grupos dominantes. Eles acreditam que esse padrão cultural ocupa uma posição elevada nas hierarquias culturais por ser intrinsecamente superior aos demais. (...) os indivíduos perceberiam como hierarquias apenas simbólicas o que seriam, principalmente, hierarquias sociais entre grupos e classes (p. 46).

Enquanto o capital cultural garante a distinção entre seus detentores e não-detentores, evidenciando uma hierarquia social entre quem é portador da cultura legítima e quem não é, outro capital revela-se sob outra forma de hierarquização social: a que afere o conjunto das relações sociais de um indivíduo ou de um grupo. É o capital social, conceituado pelo próprio autor como “o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de inter-reconhecimento” (BOURDIEU, 1980, p. 67).

Bourdieu (1980) destaca alguns aspectos imanentes a esse capital, dentre eles, destacam-se seus elementos constitutivos, os benefícios obtidos pelos indivíduos por fazer parte de um grupo ou de redes sociais e as formas de reprodução desse tipo de capital. O capital social é essencialmente constituído por dois elementos específicos: as

redes de relações sociais, que possibilitam aos indivíduos o acesso aos recursos dos membros do grupo ou da rede, e a quantidade e a qualidade de recursos do grupo.

Em relação ao primeiro elemento, Bourdieu (1980, p. 67) define o capital social como a agregação de recursos atuais ou potenciais que têm ligação estreita à uma rede durável de relações institucionalizadas de reconhecimento e de inter-reconhecimento mútuo. As relações estabelecidas entre os indivíduos pertencentes a um determinado grupo não advêm apenas do compartilhamento de relações objetivas ou do mesmo espaço econômico e social, mas se fundem, também, nas trocas materiais e simbólicas, cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade. São estas redes sociais (família, clube, escola etc.) que dão ao indivíduo o sentimento de pertencimento a um determinado grupo.

O segundo elemento diz respeito à quantidade e à qualidade de recursos do grupo. Para Bourdieu (1980, p. 68), o volume de capital social de um agente individual depende da extensão da rede de relações que esse agente mobiliza. É essa participação que lhe permite apropriar-se dos benefícios materiais e simbólicos que circulam entre os membros da rede. Os ganhos obtidos pelos indivíduos em decorrência de sua participação nos grupos dependem também dos capitais que esses indivíduos ou agentes dispõem. De acordo com Ortiz (1983, p.21), “as chances que os agentes têm de acumular ou de reproduzir capital social dependem de sua posição dentro do sistema de estratificação”.

O mesmo autor afirma que o *campo social* se “estrutura a partir da distribuição desigual de um *quantum* de capital social” (Ortiz, 1983, p. 21). Essa afirmação equivale a dizer que as relações sociais no interior de um *campo social* não são iguais e que há uma relação quantitativa que indicaria que, quanto mais acentuadas são as relações influentes, maiores serão as chances de se obter capital social.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância do capital social para as diversas frações de classe, pois há a possibilidade de se ampliar a participação em determinados grupos ou redes sociais, visando a aumentar o rendimento possível desse capital.

Um dos exemplos citados por Bourdieu (1983) como expressão de aquisição ou de interesse pela aquisição do capital social está relacionado ao conceito de *visibility*, ao qual o autor se refere como empregado pelos autores americanos para exprimir o valor diferencial, distintivo do capital social. O autor explica ainda que os mais visíveis, do ponto de vista das categorias de percepção em vigor, são os que estão mais bem

colocados para mudar a visão mudando as categorias de percepção (BOURDIEU, 1989, p. 145).

acumular capital é fazer um “nome próprio, um nome conhecido e reconhecido, marca que distingue imediatamente seu portador, arrancando-o como forma visível do fundo indiferenciado, despercebido, obscuro, no qual se perde o homem comum (BOURDIEU, 1983, p. 132).

Nesta pesquisa, investigou-se a ocorrência desse capital, fundamentalmente em função das relações sociais estabelecidas no *campo universitário* para a efetivação do processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP. Considerou-se que esse capital é representativo para as relações que objetivam a obtenção de diferentes formas de poder, principalmente no *campo universitário*. Nessa perspectiva, a universidade é concebida como um campo social, que possui posições que podem conferir diferentes graus de poder aos seus agentes, de modo que as relações interpessoais acabam por se constituir em “ligações permanentes e úteis”, principal característica do capital social (BOURDIEU, 1980, p. 67).

Ao longo desta pesquisa, o capital social, no âmbito do *subcampo da formação docente* na UFOP, foi associado a diversas posições ocupadas, como os assentos em colegiados, o exercício da chefia departamental, a direção de unidades, a ocupação das pró-reitorias, o assento em instâncias consultivas, como os conselhos consultivos e deliberativos, além da ocupação de cargos em comitês e em órgãos administrativos. Partiu-se do pressuposto de que as redes de relações sociais no interior de um *campo universitário* poderiam ser decorrentes de participações nessas instâncias institucionais que arregimentam agentes de variados grupos sociais. Nesse sentido, aplicou-se o conceito de capital social para a análise das estratégias de conservação adotadas pelos agentes e grupos de agentes para a manutenção de suas posições no interior do referido *subcampo*, observando se estas estiveram relacionadas a essas redes de relações sociais pré-constituídas nesse microcosmo.

Outro importante capital definido por Bourdieu é o capital simbólico. De acordo com as palavras do próprio autor,

O capital simbólico – outro nome da distinção – não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio. As distinções, enquanto transfigurações simbólicas das diferenças de

facto, e mais geralmente, os níveis, ordens, graus ou quaisquer outras hierarquias simbólicas, são produto da incorporação das estruturas a que eles se aplicam; e o reconhecimento da legitimidade mais absoluta não é outra coisa, senão a apreensão do mundo comum como coisa evidente, natural, que resulta da coincidência quase perfeita das estruturas objectivas e das estruturas incorporadas (BOURDIEU, 1989, p. 145).

De acordo com Nogueira e Nogueira (2004, p. 51), esse capital diz respeito ao “prestígio ou à boa reputação que um indivíduo possui num campo específico ou na sociedade em geral”. Para esses autores, o conceito se refere diretamente ao modo como um indivíduo é percebido pelos outros. Ele está intrinsecamente relacionado às outras formas de capitais, e ao poder simbólico, porque depende da imposição legitimada dos padrões do discurso dominante. Quem detém essa espécie de capital é geralmente o agente que já obteve outras formas de reconhecimento.

É nesse sentido que o próprio Bourdieu explica que “o capital simbólico se incorpora no capital simbólico”. Dois fatores reforçam esse engendramento cíclico. O primeiro é o fato de que a autonomia de um *campo* de produção simbólica não é suficiente para impedi-lo da dominação permanente em função dos “constrangimentos que dominam o campo social” e o segundo “porque as relações de força objetivas tendem a reproduzir-se nas relações de força simbólicas, nas visões do mundo social que contribuem para garantir a permanência dessas relações de força (BOURDIEU, 1989, p. 145).

Durante este capítulo, serão abordados outros capitais, sobretudo o capital científico, o capital universitário e o capital específico. No entanto, para a compreensão dessas outras formas de capitais, subjacentes aos quatro capitais referidos anteriormente, convém destacar a relevância da autonomia entre os *campos* que, embora seja um fator relativo, está relacionado ao capital específico de modo decisivo.

3.4 Autonomia entre os campos: uma questão relativa

A autonomia é um dos conceitos essenciais para a concepção da noção de campo social. A própria denominação de um espaço social, que tem capital e regras específicas e funciona de modo articulado por meio de hierarquias e relações de forças constituídas em seu interior, demanda o reconhecimento da autonomia, cuja função é proteger, distinguir e impedir ingerências de outros campos. Pode-se dizer que a autonomia é o

que personifica o *campo*, diferenciando-o de outros, definindo seus contornos e identidade.

Como ressalta Ortiz (1983, p. 27), ao considerar que a questão da autonomia dos campos é fundamental para o entendimento da sociologia dos campos sociais de Pierre Bourdieu, trata-se de um “conceito que implica na existência de uma relativa independência dos campos em relação às transformações político-econômicas que ocorrem em sociedade”.

É por isso que a autonomia do *campo* está associada à ideia de reprodução. Isso significa afirmar que o campo reproduz a própria história e não a história da sociedade. Nas palavras de Ortiz (1983, p. 27), “Bourdieu considera que o princípio da autonomia está estreitamente ligado à ideia de reprodução⁶³ ao afirmar, por exemplo, que a história do *campo* é a história que se faz por meio da luta entre os concorrentes no interior do *campo*.”

A autonomia de um *campo* representa um papel fundamental no que se refere à condição de irredutibilidade dos capitais a uma ameaça de reconversão. Isto quer dizer que, o *campo* que tem uma autonomia fortalecida é protegido pelo seu capital específico⁶⁴, que é protegido por regras específicas que são bem definidas, de modo a tornar o *campo* irredutível aos capitais que são específicos em outro *campo*. São essas regras que operam no jogo e colocá-las sob risco pode afetar toda a estrutura do *campo*⁶⁵.

Nesse contexto de discussões sobre autonomia dos *campos*, convém explicitar que o *campo universitário* da UFOP tem sua autonomia relativa, no que se refere à influência direta que recebe de outros campos, como o *campo científico* e o *campo político*.

Quanto ao *campo científico*, o controle manifesta-se sobre o *campo universitário* em sua dimensão produtiva, classificando sua produção científica. Um exemplo de controle do *campo científico* sobre o *campo universitário* é que as universidades que desenvolvem mais pesquisas destacam-se como dominantes nesse *campo*, sendo, por sua vez, dominadas por ele.

⁶³ Ortiz refere-se à reprodução presente na história do *campo*, isto é, a reprodução das lutas entre os concorrentes no interior do *campo* (1983, p. 27).

⁶⁴ O capital específico é um capital que vale em relação a um certo campo e portanto dentro dos limites desse campo, e que ele só é convertível em outra espécie de capital sob certas condições (Bourdieu, 1983b, p. 90).

⁶⁵ Essa abordagem será explorada no tópico “A estrutura dos *campos*”.

Outra forma de cerceamento da autonomia do *campo* corresponde às ingerências de campos mais poderosos sobre campos menos poderosos. Nesse caso, pode-se citar a atuação do *campo político* no interior do *campo universitário* da UFOP, considerando para tanto o papel regulador exercido pelo Ministério da Educação (MEC), que opera autonomamente ou por meio de suas instâncias subordinadas, como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e as secretarias adjacentes.

Quanto à essa ingerência, destaca-se como exemplo, o fato de o processo de reestruturação das Licenciaturas ser um desdobramento das exigências legais, originadas do *campo político*, mais especificamente do Ministério de Educação brasileiro, que, por meio do Conselho Nacional de Educação, publicou pareceres e resoluções para os cursos de formação de professores da Educação Básica, afetando diretamente o *campo da formação docente* do País, o próprio *campo universitário* da UFOP e seu *subcampo da formação docente*.

Nesse sentido, para se entenderem as possibilidades de autonomia de um *campo* é preciso compreender seu funcionamento bem como as relações de força que o constituem como, por exemplo, as lutas concorrenciais como parte da dinâmica do *campo*.

O *campo universitário* da UFOP, por sua vez, exerce sua autonomia, principalmente, controlando dentre outros *subcampos* o da formação docente. Abordar um *subcampo* implica em reconhecer que sua autonomia é relativa e subordinada a um *campo* maior e mais poderoso, comumente responsável pelos processos de legitimação dos produtos de seus *subcampos*. Não há uma distinção muito precisa sobre o *subcampo* em especial. Bourdieu considera, por exemplo, que as disciplinas são *subcampos* no *campo acadêmico*.

Nesse sentido, pode-se dizer que o *subcampo da formação docente* na UFOP tem autonomia relativa para lidar com tudo o que diz respeito a essa formação, mas quem decide definitivamente sobre a aprovação ou não de seus produtos é sempre uma instância que tem poderes dentro do *campo universitário* da Universidade.

Um exemplo que favorece à concepção de que há uma autonomia relativa no *subcampo da formação docente* na UFOP, que o caracteriza como *subcampo* no contexto dessa Universidade, é a criação da Subcâmara das Licenciaturas como uma instância legitimadora de caráter específico para a temática da formação docente, cooptando apenas os agentes desse subcampo. Esse é inclusive um ponto de

convergência para as análises desta pesquisa que apurou o grau de pertencimento que esses agentes manifestaram quanto a esse *subcampo*.

Há vários mecanismos que possibilitam o controle do *subcampo* no caso específico da UFOP. Pode-se apontar o papel desempenhado pelos conselhos superiores consultivos e deliberativos, que como instrumentos de controle do *subcampo*, têm o objetivo preservar a autonomia do *campo universitário* da UFOP, exercendo poder por meio de atos de regulação, legitimando os produtos.

A instância reguladora, mais poderosa no *campo universitário* da UFOP, é o CEPE e, neste estudo, analisou-se que o produto do processo de reestruturação das Licenciaturas sofreu interferências diretas dessa agência reguladora.

Para que as discussões sobre autonomia possam ser plenamente inteligíveis, é preciso ir além na teoria bourdieuniana e tentar esclarecer o que seu autor definiu como a estrutura dos campos. Apenas a partir da compreensão dessa estrutura é que se pode aprofundar o entendimento da natureza das relações constitutivas do processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP dentro do *campo universitário* e seu *subcampo da formação docente* correspondente.

3.5 A estrutura dos campos

Neste item, será importante compreender a forma como Pierre Bourdieu aprofunda o conceito de *campo* ao apresentar os principais elementos que o estruturam. O autor especifica principalmente a dinâmica desse microcosmo, mostrando que sua estrutura está regida por leis, regras e capital específico e que a dinâmica desse espaço social assemelha-se a um jogo, do qual todos os seus agentes participam em diversas posições.

Essa parte do referencial possibilitou a associação mais eficaz do referencial sociológico ao objeto desta pesquisa, evidenciando as problematizações realizadas e as associações possíveis. Procurou-se, nessa medida, aproximar as definições que Bourdieu atribuiu à estrutura dos *campos* à pesquisa e o seu contexto de investigação.

A estrutura dos *campos* é definida a partir do funcionamento desses complexos espaços sociais, formados por posições ou postos, controlados por leis e regras com propriedades próprias, em que há objetos de disputas em jogo, e interesses específicos em torno da aquisição e manutenção do poder. Bourdieu (1983) explora cada um desses

conceitos de maneira articulada, desvendando o universo social de um *campo* simbólico.

Ao definir a estrutura do *campo*, Bourdieu (1983) estabelece que a força é o seu princípio regente. Essa força é o fio que articula as relações e se mantém constante no *campo*, acumulada a partir dos resultados das lutas concorrenciais e manifestando-se por meio de estratégias para que o resultado se mantenha ou mude algum dia. De acordo com Lahire (2002), “a distribuição desigual do capital determina a estrutura do *campo*, que é, portanto, definida pelo estado de uma relação de força histórica entre as forças (agentes, instituições) em presença no *campo*” (p. 47).

A estrutura do *campo* é “um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, da distribuição do capital específico⁶⁶ que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias destinadas ulteriores” (BOURDIEU, 1983, p. 90).

Um dos elementos mais fundamentais da estrutura do *campo*, de acordo com o autor, são suas leis imanentes. Essas são denominadas por Bourdieu (1983) como “leis gerais dos campos” que têm como característica principal serem invariantes. O autor exemplifica que, a partir de tais leis imanentes, é possível interrogar e interpretar *campos* distintos como “o campo da política, o campo da filosofia, o campo da religião” (p.89).

A questão das invariantes do *campo*, quando situada no contexto desta pesquisa, torna-se fundamental para a interrogação da atuação do *subcampo da formação docente* da UFOP no recente processo de reforma das Licenciaturas, uma vez que possibilita a articulação conceitual entre a estrutura dos *campos*, conforme a descreve Bourdieu, e uma nova realidade social, a ser estudada com base no princípio das homologias estruturais que existem nesses microcosmos sociais. Ademais, a possibilidade de novas pesquisas sobre os *campos* e *subcampos* articula-se à realização de novas pesquisas sobre outros *campos*, algo que o próprio Bourdieu considera necessário:

Cada vez que se estuda um novo campo, descobrem-se propriedades específicas, próprias a um campo particular ao mesmo tempo em que se faz avançar o conhecimento dos mecanismos universais dos campos que se especificam em função de variáveis secundárias (BOURDIEU, 1983, p. 89).

⁶⁶ Segundo o autor, falar de capital específico é dizer que o capital vale em relação a um certo *campo*, portanto dentro dos limites desse *campo* e que ele só é convertível em outra espécie de capital sob certas condições (1983, p. 90).

Conforme o próprio Bourdieu (1989, p. 27) afirma, “a noção de campo (...) funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber: verificar se o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades”.

Nessa perspectiva, esta pesquisa reflete a possibilidade de se promoverem novos conhecimentos acerca do funcionamento do *subcampo de formação docente* na UFOP, haja vista o objetivo de se entender seus mecanismos de funcionamento. Para tanto, pretendeu-se reconhecer quais foram os “objetos de disputa” e os “interesses específicos” que estiveram diretamente implicados no contexto do processo de reestruturação das Licenciaturas.

Para Bourdieu (1983), “para que um campo funcione é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotada de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo” (p. 89).

Na medida em que os objetos de disputa desta pesquisa foram se revelando, também foram explicitadas as relações de força que o constituíram. Esse fato concorreu para a definição de um espaço específico no *campo universitário* da UFOP, isto é, o *subcampo da formação docente*. De acordo com Bourdieu (1983),

um campo se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo (cada categoria de interesses implica na indiferença em relação a outros interesses, a outros investimentos destinados assim a serem percebidos como absurdos, insensatos, ou nobres desinteressados) (BOURDIEU, 1983, p. 90).

De acordo com Bourdieu (1990, p.153), há propriedades comuns no *campo* que dependem do grau de interação entre os agentes e grupos de agentes. O que as determinam é o reconhecimento das regras internas ao *campo* e das instâncias de legitimação. Essa é uma definição que representou uma importante possibilidade de investigação sobre o *subcampo da formação docente* na UFOP, sobretudo para a análise da proximidade e do afastamento entre agentes e grupos de agentes que participaram do processo de reestruturação das Licenciaturas.

Este espaço é construído de tal maneira que quanto mais próximos estiverem os grupos ou instituições ali situados, mais propriedades eles terão em comum; quanto mais afastados, menos propriedades terão em comum (BOURDIEU, 1990, p. 153).

Essa relação entre os grupos, em que pesa o grau de interatividade no próprio *campo*, envolve uma relação de interesses sobre os objetos de disputas com características de um “jogo”. Essa analogia é central na teoria dos *campos* porque revela uma intrincada rede de relações sociais, fortemente embasadas nas posições que os agentes ocupam e nos interesses que os mobilizam em torno do jogo.

O principal pretexto para o jogo é que as relações de força, embora sejam direcionadas para os objetos de disputa, acontecem quase sempre sob forma dissimulada. No entanto, podem acontecer embates, que envolvam relações de força, que sejam diretos entre os agentes e até mesmo entre os grupos de agentes, mas essa situação não é a mais comum em um *campo*. Nesta pesquisa, há alguns relatos e documentos que comprovam a existência desses embates, envolvendo agentes do *subcampo da formação docente* na UFOP. Foram embates diretos que originaram ofícios de protestos e cartas a comitês e assembleias e também contribuíram para o entendimento da natureza geral das relações de força no referido *subcampo*, embora não fossem mais interessantes do que as disputas veladas, de natureza mais simbólica.

3.5.1 A dinâmica do *campo* como um jogo

A partir da analogia do jogo, Bourdieu (1983, p. 90) define a existência das propriedades fundamentais para o funcionamento do *campo*. Uma das propriedades mais importantes para o jogo é a que se refere à “cumplicidade objetiva subjacente a todos os antagonismos”. Essa propriedade diz respeito ao fato de que os membros de um *campo*, ainda que tenham interesses opostos, tornam-se engajados em função da continuidade do jogo, que é a garantia de existência do *campo*.

Essa dinâmica do *campo*, vista como um jogo, revela que esse espaço social opera a partir de polos e grupos, distribuindo os jogadores de acordo com as posições, definindo os objetos de disputa bem como as estratégias que serão mobilizadas para proteção ou subversão das regras, dependendo do polo ocupado.

No contexto desta pesquisa, associou-se o processo de reestruturação das Licenciaturas ao jogo, identificando os objetos de disputa presentes nesse jogo, por meio do qual já se sabe que os agentes encontraram o primeiro desafio: a necessidade de estarem de acordo com a propriedade do *campo*, que requer engajamento entre os

adversários. Ademais, foram definidos os grupos e seus interesses bem como a principal disputa em jogo e seus conflitos subjacentes.

O funcionamento do jogo depende do reconhecimento do seu valor como um direito de entrada que, segundo Bourdieu (1983b), é cobrado principalmente dos recém-chegados, que no caso do *campo universitário*, são os professores novatos. Nesta pesquisa, observou-se a existência dessa relação que envolve o reconhecimento dos recém-chegados. Comparando alguns relatos, essa questão perpassou o *subcampo da formação docente* da UFOP no processo de reestruturação das Licenciaturas, em alguns momentos, desde a definição dos agentes que representariam seus grupos na Subcâmara das Licenciaturas até a participação efetiva desses agentes nas reuniões.

No contexto desta pesquisa, houve, entre outros, um relato especial em que uma professora⁶⁷ reflete o sentido do que Bourdieu considera como “conhecimento prático dos princípios do jogo”, pois sua estratégia foi a “escuta”, como quem sabe que é preciso primeiro conhecer as regras, para depois se manifestar. Sobre essa situação, Bourdieu (1983) explica que:

Pelo conhecimento prático dos princípios do jogo que é tacitamente exigido dos recém-chegados, toda a história do jogo, todo o passado do jogo estão presentes em cada ato do jogo. Todas essas pessoas compactuam com a conservação do que é produzido no campo, tendo interesse em conservar e a se conservar conservando (BOURDIEU, 1983, p. 92).

Sobre essa relação dos agentes pertencentes a um *campo* específico, como uma questão de aceitação tácita do funcionamento do jogo e de sua condição sócio-histórica que agrega novos atos ao jogo, é preciso contar com lutas que influenciaram o passado do *campo*. Nogueira e Nogueira (2004) assinalam que a história que precede o *campo* já reproduz uma hierarquia social⁶⁸ e de lutas que é corporificada pelos indivíduos e pelas instituições que as importam de fora do *campo* sob a forma de *habitus*.

Para se conhecer melhor a dinâmica do *campo* como um jogo, é preciso compreender as antinomias que o constituem. O primeiro ponto consiste em entender a relação entre “dominantes *versus* dominados” que Bourdieu afirma existir em um *campo*. Ortiz (1983, p. 23) explica que Bourdieu recupera essa dicotomia da clássica divisão weberiana que antepõe ortodoxia e heterodoxia e assinala seu aspecto mais

⁶⁷ Representante do Colegiado do Curso de Música.

⁶⁸ As hierarquias sociais poderiam ser expressas como a divisão entre grupos, classes e frações de classe dominante e dominada (conforme Nogueira e Nogueira, 2004, p. 40).

concordante com a analogia do jogo: o fato de “dominantes e dominados serem necessariamente coniventes, adversários cúmplices que, através do antagonismo, delimitam o campo legítimo da discussão”. Para Lahire (2002, p. 48), “a oposição pode tomar a forma de um conflito entre ‘antigos’ e ‘modernos’, ‘ortodoxos’ e ‘heterodoxos’”.

Segundo Lahire (2002, p. 48), o fato de o capital ser desigualmente distribuído dentro do *campo* leva à crença de que existam no *campo* dominantes e dominados, ou seja, essa é uma condição intrínseca ao *campo* da qual depende todo o arcabouço teórico de Bourdieu sobre a aquisição dos capitais.

Entretanto, cumpre analisar mais detalhadamente como Bourdieu considera o papel dessas polarizações no *campo social*. O que demanda conhecer melhor as práticas e estratégias que constituem os mecanismos de enfrentamento das lutas entre os agentes e instituições.

De acordo com Ortiz (1983, p. 22), “ao pólo dominante correspondem as práticas de uma ortodoxia que pretende conservar intacto o capital social acumulado; ao polo dominado, as práticas heterodoxas que tendem a desacreditar os detentores reais de um capital legítimo”. O mesmo autor afirma que as lutas dentro do *campo* consistiriam em uma disputa entre esses dois polos, em que aqueles que ocupam a posição dominante “se situam junto à ortodoxia” e para se conservarem nessa posição o fazem por meio da segregação de instituições e da disposição de mecanismos que “asseguem seu estatuto de dominação” (p.22).

A principal forma de manifestação do polo dominante consiste na instituição de um processo de legitimação dos bens simbólicos⁶⁹ que representa o estabelecimento de “um sistema de filtragem que determina aqueles que devem ou não ascender na hierarquia cultural” (ORTIZ, 1983, p. 23).

Os dominantes tenderiam a adotar, mesmo de forma inconsciente, estratégias conservadoras, mantendo a estrutura do *campo* e os critérios vigentes, os quais convergem para os interesses dominantes. Segundo Nogueira e Nogueira (2004, p. 37), dentro de um mesmo *campo* “outros indivíduos e instituições ocupariam, por sua vez, posições inferiores no interior do campo”.

⁶⁹ As hierarquias entre bens simbólicos seriam, portanto, uma base importante para a hierarquização dos indivíduos e grupos sociais. Os indivíduos capazes de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais tidos como superiores teriam maior facilidade para alcançar ou se manter nas posições mais altas da estrutura social (Nogueira e Nogueira, 2004, p. 42).

Por outro lado, Ortiz (1983, p. 23) afirma que o polo dominado é representado pelos agentes que manifestam “seu inconformismo através de estratégias de ‘subversão’, implicando em um confronto permanente com a ortodoxia.” Os agentes que pertencem ao polo dominado são descritos por Bourdieu (1983b) como aqueles que

são levados às estratégias de subversão que, no entanto, sob pena de exclusão⁷⁰, permanecem dentro de certos limites. E de fato, as revoluções parciais que ocorrem continuamente nos campos não colocam em questão os próprios fundamentos do jogo, sua axiomática fundamental, o pedestal das crenças últimas sobre as quais repousa o jogo inteiro (BOURDIEU, 1983 c, p. 91).

O polo dominado, por ser aquele em que os agentes ocupam posições inferiores no interior do *campo*, adota uma entre duas estratégias de atuação nesse espaço social. De acordo com Nogueira e Nogueira (2004),

A primeira estratégia consistiria na aceitação da estrutura hierárquica presente no campo e, conseqüentemente, no reconhecimento da inferioridade ou mesmo indignidade de suas próprias produções [...] Essa estratégia pode vir acompanhada ou não de um esforço de aproximação ou mesmo de conversão aos padrões de excelência dominantes. A segunda estratégia se refere às tentativas de contestação e subversão das estruturas hierárquicas vigentes do campo. É o que Bourdieu chama de movimentos heréticos (p. 37).

A despeito dessa polarização do *campo* entre dominantes e dominados é necessário recorrer ao que o próprio Bourdieu (1983b) cita como reforço do *campo* em questão⁷¹, considerando que “na verdade, a ortodoxia e heterodoxia, embora antagônicas, participam dos mesmos pressupostos que ordenam o funcionamento do campo” (Ortiz, 1983: p. 23). Bourdieu (1983b) afirma que

é a heresia, a heterodoxia, enquanto ruptura crítica, freqüentemente ligada à crise, juntamente com a doxa, que faz com que os dominantes saiam de seu silêncio, impondo-lhes a produção do discurso defensivo da ortodoxia, pensamento “direito” e de direita, visando a restaurar o equivalente da adesão silenciosa da doxa (BOURDIEU, 1983b, p. 90).

⁷⁰ Por intermédio do uso do conceito de violência simbólica, Bourdieu tenta desvendar o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como “natural” as representações ou as ideias sociais dominantes. “A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apóia o exercício da autoridade” (Vasconcellos, 2002: p. 80).

⁷¹ Bourdieu (*apud* Ortiz, 1983) considera que “a ortodoxia tem necessidade da heresia porque sua oposição implica o reconhecimento dos interesses que estão em jogo” (Bourdieu, P. *Le couturier et sa griffe*. p. 27).

Isso seria o mesmo que afirmar, conforme Ortiz (1983, p. 23), que “a contestação é, no entanto, puramente simbólica, uma vez que se situa ao nível do ritual, não colocando em causa os princípios de poder que estruturam o campo.” O simbolismo implicado nessas oposições entre os polos tem o objetivo de demarcar as posições dentro do *campo* e, nesse sentido, evitar que o jogo seja destruído.

Considerando que a estrutura do *campo* é definida como o estado da relação de força entre os dois lados, os dominantes são considerados como aqueles que monopolizam o capital específico⁷². De acordo com Bourdieu (1983, p. 90), isso significa que “o capital vale em relação a um certo campo, portanto dentro dos limites deste campo e que ele só é convertível em outra espécie de capital sob certas condições”.

Nesse contexto, cabe especificar que a disputa pelo monopólio do capital específico torna-se a principal luta no interior do *campo*. A relação de força estabelecida no *campo* se dá de maneira que quem detém maior capital específico possui um poder fundamentado e uma autoridade específica que, de acordo com Bourdieu (1983, p. 91), se fortalece por meio do estabelecimento de estratégias. Para o autor, as estratégias são “ações objetivamente orientadas em relação a fins que podem não ser os fins subjetivamente almejados” (p.93).

Um exemplo esclarecedor acerca do significado do capital específico diz respeito ao que Bourdieu (1983b) alude como efeito de *campo*:

Há um efeito de campo quando se torna impossível compreender uma obra (e seu valor, isto é, a crença que lhe é dada) sem conhecer a história do campo de produção da obra – o que faz os exegetas, comentadores, intérpretes, historiadores, semiólogos e outros filólogos, sentirem sua existência justificada como os únicos capazes de explicitar a razão da obra e do reconhecimento que ela tem.(p. 92).

Para explicar o sentido do capital específico, Bourdieu (1983b, p. 92) aponta a relação entre a construção do problema científico e o *campo* específico, mostrando que a relação entre essas dimensões pode ser garantida a partir do reconhecimento de legitimidade do problema a partir de seus agentes legítimos. Isso quer dizer que um problema filosófico é um problema que depende da legitimidade daqueles que

⁷² Segundo Nogueira e Nogueira (2004), os capitais específicos de cada campo seriam, na verdade, variações dos quatro tipos principais de capital caracterizados por Bourdieu: cultural, econômico, social e simbólico.

pertencem ao *campo* da Filosofia. Tal problema estaria “inscrito na lógica da história do *campo* e em suas disposições historicamente constituídas para e pelo fato de pertencer ao *campo* e, assim, estaria condicionado também ao reconhecimento de sua autoridade específica” (p. 92).

No contexto desta pesquisa, aplicou-se a análise das dicotomias definidas por Bourdieu como expressão das dinâmicas do *campo* ou do *subcampo*. No que tange ao *subcampo da formação docente* na UFOP, pode-se afirmar que nas disputas do processo de reestruturação das Licenciaturas há dominados e dominantes, na medida em que há disputa de interesses entre os grupos de agentes e objetos em disputa.

O principal objeto de disputa é a própria formação docente, reconhecida como o capital específico do referido *subcampo*, pois, enquanto há um lado que disputa uma concepção afim aos parâmetros definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2002, há o outro lado que defende a manutenção da formação sem as modificações sugeridas, ou a simples adequação, sem levar em conta as necessidades de mudança da formação que tem sido ofertada. Tal disputa será melhor explorada na discussão dos resultados, apresentada no próximo capítulo.

3.6 O *campo científico* como um espaço de lutas concorrenciais

Na introdução de seu trabalho sobre o *campo científico*, Bourdieu (1983) explicita as razões pelas quais examina o *campo científico*, afirmando que este é um *campo* de relações de força como todos os outros, isto é, com invariantes, regras, jogos, lutas concorrenciais envolvendo disputa pelo domínio do capital específico. Bourdieu deixa claro, logo no início do seu trabalho sobre o *campo científico*, que a ciência pura não existe, e de fato o que existe é uma ciência dominante, que é resultado das condições sociais de produção constituídas ao longo da história desse *campo*.

o universo “puro” da mais “pura” ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas *invariantes* revestem formas específicas (BOURDIEU, 1983: p. 122).

A principal tarefa de Bourdieu nesse trabalho é revelar que o *campo científico* é tão ou mais político do que qualquer outro *campo social*. Bourdieu (1983) explicita que o *campo científico* tem uma estrutura própria e funciona com base em uma história de

lutas pré-existentes que têm como objetivo principal a disputa pelo monopólio da competência científica. Nessa medida, ele revela que a concepção de ciência pura é um mito, pois esse *campo* está condicionado às mesmas regras de funcionamento de outros *campos sociais*. Para Bourdieu, a verdade científica é a verdade que foi legitimada pelo grupo dominante, o que implica afirmar que a verdade científica depende da violência simbólica para se afirmar como tal.

Em seu texto sobre o *campo científico*, Bourdieu (1983, p. 122) examina a ciência sob o foco da sociologia da ciência, que reconhece a verdade científica como um produto que não pode ser compreendido “em si” ou como um fenômeno descolado de suas condições sociais de produção. Para esse autor, a verdade científica é um produto particular que resulta de um estado determinado da estrutura do *campo científico*. Tal verdade é dependente da relação de forças que se estabelece no *campo*, pois o que é reconhecido ou divulgado como verdade científica é o que resultou de uma luta que Bourdieu assinala como jogo.

De acordo com Bourdieu, (1983) o *campo científico*

se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições (BOURDIEU, 1983, p. 133).

Entre os argumentos mais relevantes do autor, nesse trabalho sobre o *campo científico*, destaca-se a associação entre a lógica de funcionamento desse *campo* e a lógica de mercado, pois, enquanto a verdade científica é reconhecida como seu produto, os produtores dessa verdade concorrem entre si para estabelecê-la como tal diante dos outros pesquisadores. Vasconcellos (2002, p. 82) explica que “Bourdieu mostra que a lógica de mercado, intrínseca a todo tipo de produção, está presente também no da ciência que, sem ser submetida a uma clientela direta, confronta-se com os desafios da concorrência interna, entre pesquisadores”.

Desse modo, Bourdieu (1983, p. 122) reconhece que, assim como ocorre em outros *campos sociais*, o *campo científico* é um espaço de jogo e de lutas concorrenciais, principalmente porque as posições adquiridas no interior desse *campo* são vistas como posições conquistadas “em lutas anteriores”.

As disputas que os agentes ou grupos de agentes empregam nas lutas concorrenciais no *campo científico* visam a alcançar o “monopólio da *autoridade científica*”. Aqueles que obtêm esse reconhecimento passam a agregar também capacidade técnica e poder social. Bourdieu (1983, p. 123) ressalta que “o monopólio da competência científica deve ser compreendido enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (i.e., de maneira autorizada e com autoridade) socialmente outorgada a um agente determinado”.

A partir da afirmação de que os interesses dos agentes do *campo científico* estão voltados para a conquista do monopólio da competência científica, Bourdieu (1983, p. 125) considera que os pesquisadores tenderiam, então, a se concentrar nos problemas considerados como os mais importantes, “pelo fato de que uma contribuição ou descoberta concernente a essas questões traz um lucro simbólico mais importante”.

Outro elemento que favorece a desmistificação do *campo científico* como isento de disputas internas entre seus agentes é evidenciado pelo mesmo autor, que considera que há uma intensa competição entre os pesquisadores, no sentido de pretenderem maior visibilidade e obterem maior lucro “material e/ou simbólico no *campo* a que pertencem. Se os pesquisadores não obtiverem êxito na competição, eles migram rumo “a novos objetos menos prestigiados, mas em torno dos quais a competição é menos forte” (BOURDIEU, 1983, p. 125).

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 seus métodos, estratégias científicas que, pelo fato de se definirem expressa ou objetivamente pela referência ao sistema de oposições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas (BOURDIEU, 1983, p. 126).

Para Bourdieu (1983, p. 127), o que está sempre em jogo no *campo científico* é o poder de imposição do que é a ciência, ou seja, os engajados nesse jogo buscam mostrar “o valor de seus produtos e de sua própria autoridade de produtor legítimo”, delimitando o campo dos problemas, dos métodos e das teorias que podem ser considerados científicos e que sejam mais afins aos seus interesses específicos.

Desse modo, conforme acentua o mesmo autor, a melhor definição da ciência será aquela considerada mais apropriada, por permitir a ocupação da posição dominante, assegurando “aos talentos científicos de que ele é detentor a título pessoal ou

institucional, da mais alta posição na hierarquia dos valores científicos” (BOURDIEU, 1983, p. 128).

Pode-se afirmar que há na luta para a aquisição de autoridade científica, dentro do *campo científico*, uma relação de disputas pela posse de capital científico em função do potencial cumulativo que essa posse representa. Isso significa que a mesma relação cumulativa que é estabelecida em outros campos sociais, em que a posse de um capital favorece a atração de outros capitais, está presente no *campo científico* e é reconhecida por Bourdieu (1983, p. 131) como busca pela aquisição de capital suplementar “onde a carreira científica ‘bem-sucedida’ torna-se um processo contínuo de acumulação”.

Nesse sentido, os capitais mais perseguidos seriam o capital social e o capital simbólico conquistados na medida em que o processo de acumulação de bens simbólicos da carreira do pesquisador é contínuo e que ele atua para manter a posição dominante. Para tanto, é essencial manter a sua reputação junto aos colegas, de quem dependerá certamente para a obtenção de fundos para pesquisa, para a atração de estudantes de qualidade, para conseguir “subvenções e bolsas, convites, consultas, distinções” (BOURDIEU, 1983, p. 131).

Para Bourdieu (1983, p. 121), a própria autoridade científica representa uma “espécie particular de capital que pode ser acumulado, transmitido e até mesmo, em certas condições, reconvertido em outras espécies”. Entretanto, é preciso destacar que esse processo de acumulação de autoridade científica na carreira do pesquisador, começa muito antes em sua história e na história do próprio *campo*.

De acordo com o autor, um pesquisador destacado no *campo científico*, certamente recebeu julgamentos favoráveis quanto à sua capacidade científica desde que era estudante. O que quer dizer que “os julgamentos sobre a capacidade científica de um estudante ou de um pesquisador estão *sempre contaminados*⁷³, no transcurso de sua carreira, pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas” (BOURDIEU, 1983, p. 124). Para Bourdieu (1983),

O título, enquanto capital escolar reconvertível em capital universitário e científico encerra uma trajetória provável, ele comanda, por meio das “aspirações razoáveis” que ele autoriza, toda a relação com a carreira científica – escolha dos assuntos mais ou menos “ambiciosos”, uma maior ou menor produtividade (p. 134).

⁷³ Grifos do autor.

É nesse sentido que Bourdieu (1983) assinala que as condições de disputas e lutas concorrenciais no *campo científico* dependem do *quantum* de capital específico dos seus agentes, isto é, os agentes não possuem as mesmas condições de lutas porque possuem níveis diferenciados de capital, seja em função da história pregressa de suas lutas no próprio *campo*, seja em função da rede de relações constituídas ou do prestígio conquistado no *campo*.

Em todo campo se põem, *com forças mais ou menos desiguais* segundo a estrutura da distribuição do capital no campo (grau de homogeneidade), os dominantes, ocupando as posições mais altas na estrutura de distribuição de capital científico, e os dominados, isto é, os novatos, que possuem um capital científico tanto mais importante quanto maior a importância dos recursos acumulados no campo (BOURDIEU, 1983, p. 137).

Essa relação desigual no *campo científico*, assim como em outros *campos sociais*, cria as condições propícias para que as relações de força sejam instauradas e para que as estratégias de conservação ou de subversão adotadas pelos agentes coloquem os grupos em constantes disputas. Segundo Bourdieu (1983),

Tudo leva a crer que a propensão às estratégias de conservação ou às estratégias de subversão é tanto mais dependente das disposições em relação à ordem estabelecida quanto maior for a dependência da ordem científica com relação à ordem social dentro da qual ela está inserida (p. 139).

Para Bourdieu (1983, p. 139), é “o campo que designa a cada agente suas estratégias, ainda que se trate da que consiste em derrubar a ordem científica estabelecida, segundo a posição que eles ocupam na estrutura do campo”. O autor denomina como relação de forças entre os agentes e grupos de agentes, a luta pela manutenção ou melhoria da própria posição no interior do *campo*. Entende-se que quanto mais poder uma determinada posição proporciona, melhor é o *status* que essa posição oferece e maiores serão as resistências dos dominantes em perder suas posições.

3.6.1 Implicações do conceito de *campo científico* para esta pesquisa

Só podemos produzir a verdade do interesse se aceitarmos questionar o interesse pela verdade e se estivermos dispostos a pôr em risco a ciência e a respeitabilidade científica fazendo da ciência o instrumento do seu próprio pôr-se-em-causa. E isto na esperança de ter acesso à liberdade em relação à liberdade negativa e desmistificadora que a ciência oferece (Bourdieu, 1989, p. 106).

A ordem social com a qual o *subcampo da formação docente* na UFOP está comprometida implica o convívio com a estrutura do *campo científico*. Coexistem, no espaço universitário, os interesses pela pesquisa e pela formação docente. O conceito de *campo científico*, de Bourdieu⁷⁴, é um importante referencial para analisar as inferências e interferências das relações sociais desse *campo* nas representações que os professores entrevistados nesta pesquisa manifestaram sobre o processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP. Embora o objetivo principal não seja entender a natureza do conflito de interesses entre pesquisa e ensino (no caso específico, formação docente) por parte dos professores entrevistados, entende-se que as implicações do *campo científico* sobre o objeto desta investigação acadêmica estão relacionadas ao fato de a universidade produzir ciência e de seus professores serem ao mesmo tempo pesquisadores, tendo, portanto, interesses relacionados à pesquisa e ao ensino (neste caso, à formação docente).

Considerando-se que a perspectiva desta pesquisa visava, dentre outras, entender as relações sociais estabelecidas entre os agentes e grupos de agentes para atuação no processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP, buscou-se apurar, devido à indissociabilidade entre a atividade de pesquisador e professor no *campo universitário*, se esses agentes envolvidos estavam vivenciando a realidade representada pelo referido processo como um conflito. Um conflito que envolveria diferentes interesses, por exemplo, o do investimento pessoal em pesquisa *versus* investimento pessoal na formação docente. Para tanto, buscou-se ainda entender se os entrevistados desta investigação acadêmica reconheciam que formar professores e pesquisadores e, ao mesmo tempo ocuparem a posição de pesquisador e professor, poderia representar um conflito e influenciar suas decisões no referido processo de reforma, que priorizava a formação docente.

Procurou-se saber se os agentes envolvidos no processo estudado nesta pesquisa consideravam que carga horária para a formação de pesquisadores e de professores deve se equilibrar ou deve sofrer variações, privilegiando uma ou outra formação. Se a docência para a formação de professores é a mesma para a formação de pesquisadores. Se a formação do pesquisador coincide com a formação do professor. E ainda, se não há

⁷⁴ Convém ressaltar que o *campo científico* é bem maior e mais complexo do que foi apresentado nesta parte da dissertação, pois o que foi analisado esteve limitado ao foco desta pesquisa.

diferença nesses processos de formação visto que o professor poderá ser também pesquisador, considerando-se também o contrário.

Procurou-se conhecer também se na trajetória de formação dos professores dos cursos de Licenciatura da UFOP houve a vivência do conflito entre ser pesquisador ou professor. Essa questão motivou o entendimento da influência do *habitus* nas posições adotadas pelos entrevistados desta pesquisa, durante a vivência do processo de reestruturação das Licenciaturas nessa Universidade. Essa questão revelou o modo como o *campo científico* cerceia seus agentes desde os tempos de formação, pois muitos professores revelaram que ser professor consistiu em uma opção do mercado, embora quisesse mesmo é se dedicar à pesquisa, pois teria sido essa a prioridade dos cursos em que eles se formaram. Essa situação mostra que o *campo científico* atua nas bases de formação do aluno, disputando e classificando, mesmo no *campo da formação docente*, seus agentes futuros.

As análises dessas questões, hipóteses e respostas que se desenvolveram durante esta investigação acadêmica foram referenciadas no *campo científico* de Bourdieu, considerando as muitas proximidades entre esse e o *campo universitário*. Um exemplo, dessa proximidade é que, ao explorar o *campo universitário* com vistas ao estudo de um objeto localizado no contexto de uma universidade, encontram-se professores-pesquisadores preocupados com a lógica de classificação das agências de fomento à pesquisa, que nada mais são do que instâncias reguladoras comprometidas com o *campo científico*. Isso quer dizer que os mesmos professores universitários que são classificados quanto à sua produção científica, não apenas são motivados a investir em pesquisa, mas, sobretudo, são condicionados a esse investimento em função de um *ranking* permanente que os compara constantemente entre os pares.

Nessa medida, no interior do *campo universitário* as prioridades também estão sujeitas a essa classificação proveniente do *campo científico* e muitas vezes algumas decisões dependem desse *ranking*, como, por exemplo, a contratação de docentes, a obtenção de recursos financeiros para desenvolvimento de mais projetos e programas, a criação e manutenção de publicações, como revistas, dentre outros.

Seria razoável que pelo menos houvesse, por parte das agências reguladoras, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), um incentivo aos professores ligados às Licenciaturas para a produção de pesquisas sobre

formação docente, mesmo sob o risco de essa proposição ser reconhecida como investimento de menor valor por parte dos professores-pesquisadores.

Sabe-se que há um ciclo que se repete no interior da universidade, que consiste no fato de que há maiores chances de produção científica para os pesquisadores que já são reconhecidamente produtores de pesquisa no âmbito acadêmico. Esse ciclo fomenta as hierarquias dentro da universidade, polarizando de um lado os professores que produzem mais pesquisa e de outro aqueles que produzem menos. Essa constatação mostra que os docentes-pesquisadores estão controlados pelas leis do *campo científico*, sendo coagidos a agirem de acordo com essas leis pelas agências que controlam as políticas de fomento neste País, e, ao mesmo tempo, são “cobrados” para investir esforços na melhoria da formação docente⁷⁵.

Nesse sentido, não apenas os agentes entram em constantes embates, mas também os grupos de agentes que representam seus respectivos departamentos e unidades, principalmente se o que está sendo disputado é o tempo que deverá ser dedicado a uma ou outra disciplina, a uma ou outra formação. A análise do *campo científico*, tal como Bourdieu a realiza, orienta a compreensão sobre o que significa a perda de carga horária de uma disciplina para outra, mostrando que essa perda equivale a um prejuízo, a uma perda de lucro simbólico que pode refletir-se em várias consequências, dentre as quais, a perda de pesquisadores em potencial, a perda de maior tempo destinado a ensinar os conteúdos de uma pesquisa e a menor chance de o professor ser reconhecido como expoente na carreira de pesquisador, tanto pelos alunos como pelos pares. Nesse sentido, a sala de aula é o suporte do pesquisador, a docência é uma espécie de publicidade para que a verdade científica que aquele pesquisador defende seja reconhecida como tal pelos alunos e assim se instaure o seu processo de legitimação. É claro que esse é apenas um dos aspectos de um processo que está, há muito, inscrito na história do *campo científico*.

Por isso, um dos pressupostos desta pesquisa é o de que professores de disciplinas de conteúdo específico disputam espaço na matriz curricular com disciplinas especificamente destinadas à formação de professores: as de conteúdo pedagógico e as pedagógicas do conteúdo específico. Essa disputa leva ao menor *status*, no *campo universitário*, das disciplinas voltadas exclusivamente à formação docente e a menor

⁷⁵ Pelo menos do ponto de vista formal e institucional, os professores devem investir esforços na formação do professor.

chance de ascensão no *campo científico* daqueles envolvidos com tais atividades, bem como menos poder para controlar e determinar o que é legítimo e o que não é considerado como “verdade científica”, o que deve merecer investimento por parte do aluno e o que não deve.

Para entender o grau da relação dos entrevistados desta investigação acadêmica com o ensino (no caso, a formação docente) ou com a pesquisa, no âmbito da UFOP, buscou-se conhecer quem ou que grupo eles reconheciam como autoridade científica em Educação, nessa Instituição. O levantamento dessa informação teve a intenção de esclarecer se os entrevistados conhecem o próprio *campo universitário* e se identificam-se como professores-pesquisadores pertencentes ao *subcampo da formação docente*. O mais relevante é que essa questão previa que os professores entrevistados reconhecessem o próprio curso como instância competente para falar e agir a respeito da formação docente.

Outra questão relacionada aos conceitos envolvidos no *campo científico* referiu-se ao “interesse científico” que foi manifestado pelos professores entrevistados. Nessa medida, procurou-se analisar se havia maior interesse por disciplinas e atividades mais voltadas para a formação científica e menos relacionadas à formação pedagógica do licenciando.

Em outra perspectiva de investigação, tendo como base os fundamentos que Bourdieu dissemina a partir de seu estudo sobre o *campo científico*, procurou-se entender se os grupos ligados ao processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP reconheceram o referido processo como uma realidade necessária ou se entendiam que esse processo representava um obstáculo para os professores-pesquisadores que querem investir mais no Bacharelado e na formação para a pesquisa.

Nessa medida, questionou-se também se a formação de professores tem sido considerada como objeto de pesquisas ou se as pesquisas realizadas pelos grupos envolvidos no referido processo de reforma estão direcionadas apenas aos conteúdos específicos dos cursos de Licenciatura. Procurou-se analisar se havia entre os professores entrevistados uma concepção de que há mais investimentos em pesquisas relacionadas às áreas básicas (Bacharelado) e, em caso afirmativo, se essa situação ocorre em função da percepção de que há maior *status* nessa modalidade em relação à Licenciatura.

Interrogou-se também a possibilidade de haver uma tendência de a maioria dos professores das Licenciaturas da UFOP investir no campo específico de formação, reconhecendo que este daria maiores chances de lucro simbólico nesse *campo*. Da mesma maneira, procurou-se observar se o lucro simbólico que o Departamento de Educação (DEEDU) poderia adquirir ao se concentrar nos problemas da formação docente seria maior do que o das Licenciaturas, visto que esse é o seu *campo específico* de atuação e de pesquisa.

Essas foram questões que se revelaram importantes para as análises das relações de força constituídas no interior do *subcampo da formação docente* na UFOP e que foram analisadas à luz do *campo científico*, tal como Bourdieu o descreve, porque permitem elucidar muitos aspectos das condições sociais do processo de reestruturação das Licenciaturas, além de permitir entender que a formação docente é híbrida e transcende a dicotomia Bacharelado *versus* Licenciatura. O que Bourdieu mostra em seu estudo sobre o *campo científico* é que um objeto de pesquisa nunca é sempre mais do que um objeto de pesquisa. O que se tentou mostrar a partir dessa concepção é que o referido processo de reforma das Licenciaturas não é somente uma questão à respeito da formação docente, pois está atravessado pelas questões próprias da sociologia da ciência.

3.7 O campo universitário

O marco sócio-histórico que norteou as análises de Bourdieu (1984) sobre o *campo universitário* foi a crise de maio de 1968⁷⁶ que alcançou proporções internacionais. Nesse cenário político, marcado por movimentos sociais liderados pelos alunos de algumas instituições universitárias francesas, o autor destaca que esse

⁷⁶ Paris, 10 de maio de 1968. No *Quartier Latin* (Bairro Latino), alguns milhares de estudantes iniciariam ao fim do dia, uma marcha de protesto contra as prisões de vários colegas pertencentes ao grupo *Enragés*, da Universidade de Nanterre. Pelas ruas do bairro, o grafite “É proibido proibir – Lei de 10/05/1968” prenunciava umas das mais importantes sentenças da comuna estudantil que ali estava para nascer. Ao fim do dia, mais de vinte mil estudantes põem-se em marcha pela Rua Gay Lussac para logo se defrontarem com a polícia (CRS – Corpo Republicano de Segurança), estabelecendo-se naquela noite um dos confrontos mais violentos da história da república francesa. As barricadas erguidas com carros e o confronto generalizado dos estudantes com a polícia colocavam nas ruas de Paris o fantasma dos acontecimentos da Comuna de Paris (1871). (PINTO, João A. da Costa. 2008. **In** *Revista Espaço acadêmico*, Nº85, junho de 2008. Ano VIII – ISSN 1519. 6186 Disponível em <http://espacoacademico.com.br>. Acesso em 05/11/2008).

contexto inflamado por revoltas estudantis precipitou-se pelo crescimento do número de alunos das classes populares na universidade no período pós-guerra.

O crescimento brutal e rápido da população estudantil resultou da conjunção da elevação da taxa de fecundidade nos anos posteriores à guerra e do crescimento geral da taxa de escolarização que determinou em torno dos anos 60 o crescimento do corpo de professores, aumentando ao mesmo tempo o enquadramento dos estudantes que crescia fortemente, mesmo que em graus diferentes, dentro de todas as faculdades. A consequência mais direta desse processo foi um importante aumento dos postos ofertados nas faculdades, e pelo menos para certas categorias de professores, uma aceleração da carreira (BOURDIEU, 1984, p. 172-173) (Tradução da autora).

Bourdieu (1984) considera que a universidade está sempre sob os efeitos de uma ordem social que pode ser desequilibrada, especialmente em um momento de crise, situação “que sem dúvida, favorece a subversão do espaço dos porta-vozes da ordem vigente” (Bourdieu 1984, p. 249. Tradução da autora). Ao se referir à mudança dos porta-vozes, Bourdieu atribui à situação de crise social um papel importante, deixando evidente que nessas situações, os porta-vozes são aqueles que não são ouvidos e que, ao se tornarem subversivos, são promovidos a essa posição de destaque, que lhes confere o direito de expressar o ideário das minorias.

Entretanto, apesar dessa possibilidade de subversão da ordem poder ocorrer em uma situação de crise no *campo universitário*, em função de movimentos de (des)ordens, Bourdieu (1984, p. 101) chama atenção para a hierarquia do sistema universitário francês a fim de mostrar que os critérios de classificação das instituições que o compõem resultam das lutas concorrenciais de diferentes campos sociais e que sua organização obedece aos mesmos critérios de classificação que operam nas demais instâncias sociais.

Bourdieu (1984) ressalva que a hierarquização no sistema universitário francês gradua as instituições, dispondo de um lado as universidades mais prestigiadas pelas elites e que atraem sua clientela pelo potencial distintivo que oferece e de outro aquelas menos prestigiadas em que o acesso das classes mais desfavorecidas socialmente é maior⁷⁷. Estudar em uma escola do 1º setor, isto é, de nível elevado na hierarquia da divisão social francesa, é algo potencialmente favorável à aquisição de mais capital

⁷⁷ Para Bourdieu (1984), a distinção entre as universidades dentro do sistema universitário francês é medida pelo prestígio, em que pesa o volume de capital cultural, científico, social e intelectual que cada agente, professores, alunos e instituições possuem. A autor situa na hierarquia desse sistema, *le Collège de France* e *à École des hautes études* no primeiro setor, isto é, no setor dominante, que forma a elite da sociedade francesa e do lado oposto, outras instituições como a Universidade de Nanterre.

cultural, mais capital social e simbólico, mas, para que isso aconteça, mesmo antes de ocupar tais instituições, é preciso dispor de todos esses capitais, evidentemente em menor grau.

De acordo com Bourdieu (1984, p. 60), a relação do aluno e futuro aluno com escolha da universidade em que este vai estudar está relacionada à promessa de realização de uma trajetória que pode levar o “aluno brilhante” a se tornar um “pesquisador renomado”, sobretudo nas escolas mais tradicionais. Essa trajetória é “determinada pela formação do *habitus* e do êxito escolar e depende também do capital econômico e mais ainda do capital cultural e social herdados, expressos pela origem social, pela origem geográfica e pela religião de origem de sua família”⁷⁸, as quais interferem inegavelmente na trajetória acadêmica dos alunos.

É como se a escolha das universidades por parte dos indivíduos obedecesse a uma estratégia de mercado, embora o produto a ser consumido seja reconhecido pelo seu valor simbólico, o qual se diversifica sob a forma de maior *status* social ou maiores chances de obtenção e exercício de poder na sociedade.

Dentre os capitais definidos por Bourdieu (1984) como determinantes para a trajetória acadêmica dos universitários, estão o capital cultural e o escolar. O primeiro é herdado da família e está associado à obtenção de títulos escolares, tendo como principal indicador o nível de escolaridade dos pais. O segundo corresponde ao estabelecimento frequentado (liceu público ou colégio privado, parisiense ou provincial etc.) e o êxito escolar nos estudos secundários e superiores, bem como os títulos obtidos.

Para Bourdieu (1984, p. 223), o capital econômico pode ser também um elemento que favorece a distinção entre os estudantes, não pelas próprias propriedades, como um valor em si, mas pela possibilidade de poder favorecer a continuidade da carreira de um pesquisador. Embora esse capital não esteja diretamente relacionado ao capital cultural, podendo ambos serem obtidos de forma independente, Bourdieu (1984) afirma que dentre professores e pesquisadores, os detentores de maior capital econômico são os pesquisadores⁷⁹, considerando-se que esse fenômeno implica na

⁷⁸ Tradução da autora.

⁷⁹ Na maioria das disciplinas, os pesquisadores são de origem social mais elevada do que os professores. Os 58% de pesquisadores em Sociologia, 52% de pesquisadores em Psicologia e 56,5% de pesquisadores em Geografia são originários das classes superiores, contra respectivamente, 50%, 40% e 40,5% de professores da mesma disciplina. Fenômeno compreensível, posto que, as chances de ascender hoje à

condição do estudante para ascender à carreira de pesquisador. Para tornar-se um pesquisador iniciante, um estudante terá que, ao longo desse tempo, crescer dentro de um grupo de pesquisa e, para isso, ele conta com a disposição dos meios econômicos que são tradicionalmente reservados aos mais favorecidos.

Assim como há essa relação que diferencia pesquisadores e professores nas pesquisas bourdieunianas, há, entre muitos outros elementos, aqueles que fornecem a base da interpretação sobre o significado de um *campo universitário*. A teoria bourdieuniana sobre o *campo universitário* é extensa e complexa, mas, neste capítulo, considerou-se apenas parte dessa teoria como suporte para as análises do objeto desta pesquisa em função de seu foco.

Considerou-se especialmente para as investigações desta investigação acadêmica o fato de que as análises que Bourdieu (1984) apresenta sobre o sistema universitário francês são universais, graças à homologia estrutural entre os campos, pois além de indicarem que há hierarquias na ocupação das instituições universitárias, indicam também que há uma estrutura de campo subjacente a toda a dinâmica do *campo universitário*. Dentre os estudos realizados por Bourdieu sobre o *campo universitário*, despontam-se com peculiar importância a objetivação dos elementos considerados como subjetivos nas relações entre os agentes e grupos de agentes no interior desse *campo* e a questão do jogo que consiste em uma espécie de disputa constante, às vezes latente, outras evidentes. São essas relações que serão exploradas na próxima parte deste capítulo, que apresenta a concepção bourdieuniana do *campo universitário* como um espaço de poder.

3.7.1 O *campo universitário* como espaço de poder

O *campo universitário* consiste na objetivação de um espaço social que existe a partir de uma concepção da universidade e de suas relações sociais como um objeto de análise da sociologia. No entanto, o próprio Bourdieu (1989, p. 53) afirma que analisar o “mundo universitário” é um exercício difícil⁸⁰, porém necessário⁸¹. Esse exercício, tal

carreira de pesquisador, depende fundamentalmente da possibilidade de se manter na posição de estudante ou de pesquisador aprendiz (BOURDIEU, 1984, p. 223).

⁸⁰ A dificuldade que o autor alega está associada a uma razão de natureza tanto teórica, pela complexidade do conteúdo, quanto a uma razão de natureza pessoal, pois o próprio Bourdieu (1984) considera, logo no início de seu *Homo academicus*, que tanto a distância quanto a proximidade em demasia do objeto de pesquisa dificultam a atividade do pesquisador. Como um profissional vinculado ao *campo universitário*,

como o denomina o próprio Bourdieu, consiste em um trabalho de objetivação do espaço universitário em que coexistem disputas que são, às vezes, implícitas e outras, explícitas.

Como tentei fazer em *Homo academicus*, o trabalho de objetivação incide neste caso sobre um objecto muito particular, em que se acham inscritas, implicitamente, algumas das mais poderosas determinantes sociais dos próprios princípios da apreensão de qualquer objecto possível: por um lado, os interesses específicos associados à pertença ao *campo universitário* e à ocupação de uma posição particular nesse campo; e, por outro lado, as categorias socialmente constituídas da percepção do mundo universitário e do mundo social, essas categorias do entendimento (BOURDIEU, 1984, p. 52-56).

Partindo de tais premissas, Bourdieu (1989, p. 59) entende que o *campo universitário* é um mundo social afetado pela antítese entre a verdade objetiva e a verdade vivida. Bourdieu (1989) admite que a verdade objetiva é limitada e que “existe no mundo social, em especial no mundo universitário, toda uma série de instituições que produzem o efeito de tornar aceitável a distância entre a verdade objectiva e a verdade vivida, daquilo que se faz e daquilo que se é” (p. 53).

O mesmo autor considera que ao abordar a dualidade entre verdade objetiva e verdade vivida como realidades do *campo universitário*, alguns elementos reconhecidos como típicos da subjetividade podem ser objetivados, como os interesses pessoais e corporativos, as disputas por poder e conflitos de interesses, dentre outros.

Encontram-se, por exemplo, neste campo particular, os sistemas de defesa colectivos que – em universos em que cada um luta pelo monopólio de um mercado no qual não há como clientes senão concorrentes, e em que a vida é por consequência muito dura – permitem que cada um se aceite a si mesmo aceitando os subterfúgios ou as gratificações compensatórias oferecidas pelo meio. É esta dupla verdade, objectiva e subjectiva, que constitui a verdade completa do mundo social (Bourdieu, 1989, p. 53).

ele considera difícil analisar esse campo, quando se precisa de certo distanciamento do objeto e se faz parte dele, também o contrário, pode gerar dificuldade (Bourdieu, 1984, p. 11).

⁸¹ Presume-se que o termo “necessário”, cunhado pelo autor, refere-se tanto ao seu sentido pragmático quanto universal, relativo à conotação filosófica do termo. Para explicar o que é universal, pode-se recorrer ao seu antônimo, que se refere ao contingencial. Desse modo, ao afirmar que Bourdieu aborda o “necessário” no sentido filosófico do termo, quero afirmar que esse termo, diz respeito à construção teórica desse autor sobre o *campo universitário*, que inaugura uma visão sociológica da universidade como espaço político, contribuindo para que sejam constituídas novas análises críticas sobre esse espaço social a partir dos conceitos elaborados pela sua teoria, que são originais e historicamente consistentes. Eles necessariamente se opõem ao contingencial, ao eventual e, principalmente, ao efêmero, para se mostrarem como verdadeiros constructos teóricos que asseguram as análises sociológicas que ensejam uma análise crítico-política do espaço universitário.

Para Bourdieu (1984, p. 32), apenas a compreensão objetivista da realidade social da universidade é restrita para abarcar o devir, as incertezas constitutivas da experiência ordinária, e ressalta que “compreender ‘objetivamente’ o mundo no qual se vive sem compreender a lógica desta compreensão é o que impede que o mundo seja entendido como vivenciável e viável, o que implica na própria imprecisão da compreensão prática como tal”⁸².

De acordo com Nogueira e Nogueira (2004, p. 25), Bourdieu considera a necessidade de investigação das “estruturas sociais que organizam, que estruturam a experiência subjetiva, inclusive para escapar à concepção de que os indivíduos são seres autônomos e plenamente conscientes do sentido de suas ações”.

A superação da dualidade objetivismo/subjetivismo é o principal fundamento que “considera legítima e necessária a ruptura com a experiência imediata promovida pelo objetivismo”⁸³. O próprio poder simbólico no *campo universitário* implicaria na ruptura com o objetivismo como condição primeira para o conhecimento científico do mundo social, conforme assinalam Nogueira e Nogueira (2004, p. 25).

O poder simbólico se firma sobre a ordem ou a desordem do mundo social por meio da crença, “o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de subvertê-la, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras”⁸⁴ (Bourdieu, 1989, p. 15).

De acordo com Bourdieu (1989),

O poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, um crédito com que ele o credita, uma *fides*, uma *auctoritas*, que ele lhe confia pondo nele a sua confiança. É um poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe. *Credere*, diz Benveniste⁸⁵, “é

⁸² Tradução da autora.

⁸³ É inegável nessa abordagem que Bourdieu confronta principalmente a fenomenologia, embora não seja esta uma corrente que possa ser definida como “objetivista”. A experiência imediata desprovida da apreensão simbólica, principal premissa da fenomenologia, é refutada por Bourdieu exatamente por ser uma antítese da percepção social, embasada sobretudo pelas relações sociais. Dentre os objetivistas, presume-se evidentemente uma crítica ao positivismo predominante na maioria das universidades até o presente.

⁸⁴ Esse argumento firma a posição sociológica acerca do poder no mundo social e confronta com outras teorias, sobretudo aquelas que focalizam a linguagem como instrumento de poder. Entretanto, há uma sensível proximidade como a Dialética do senhor e do escravo, hegeliana, pelo princípio da reciprocidade, em que um reconhece o outro em sua condição e reconhece os próprios limites.

⁸⁵ E. Benveniste citado por Bourdieu (1989, p.188) *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*, Tomo I, Paris, Minuit, 1969, pp. 115-121.

literalmente colocar o *kred*, quer dizer, a potência mágica, num ser de que se espera protecção, por conseguinte crer nele” (Bourdieu, 1989, p. 188).

Bourdieu (1984) analisa o espaço universitário como um organismo de distribuição de diferentes espécies de poder, que se reproduzem a partir das posições intelectuais de destaque no *campo*, assim como nas posições políticas ocupadas nas diferentes esferas das instituições universitárias. Entretanto, o autor afirma que o poder institucionalizado estabelece uma relação de força objetiva, pela qual e a partir dela há de fato muitas disputas.

As estratégias que os agentes empregam para levarem o melhor na luta simbólica pelo monopólio da imposição do veredicto, pela capacidade reconhecida de dizer a verdade a respeito do que está em jogo no debate, são a expressão das relações de força objectivas entre os agentes envolvidos e, mais precisamente, entre os campos diferentes em que eles estão implicados – e em que ocupam posições mais ou menos elevadas (Bourdieu, 1989, pp. 54-55).

O que marca a universidade como instância de poder é que o poder que nela se constitui e por ela é constituído tem uma pretensão totalitária, que tende a pré-determinar o fluxo e o agir dos seus agentes e grupos de agentes. Entretanto, para Bourdieu, certo grau de totalitarismo, como característica do poder que se exerce na universidade não é o suficiente para fixá-lo de maneira irrevogável. O poder pode ser visto no *campo* como objeto de disputa de um jogo e o *campo* é o espaço do trânsito em que as posições fluem, de modo que as aspirações sejam possíveis. A esse efeito Bourdieu denomina *illusio*, ou seja, uma aposta em que o pertencimento ao *campo* é possível e que é exigida e produzida pelo próprio *campo*. Nas palavras de Bourdieu (1989, p. 82), *illusio* que dizer a expectativa “que a pertença a um campo exige e produz”.

No entanto, Bourdieu considera que o dualismo da fixidez objetivista *versus* vivência envolve, na mesma medida, uma concepção de que os campos são espaços sociais que têm agentes que, ao manifestarem seus interesses, crenças, competições e cooperações, também manipulam e interagem, como se estivessem em um jogo, orientados por estratégias em que o mais importante é reconhecer que é necessário permanecer jogando.

O autor aprofunda-se no âmago das relações institucionais na universidade para extrair de lá sua convicção de que há um jogo, cujos vencedores e resultados importam

menos do que o ato de jogar. O jogo é ao mesmo tempo um processo de mensuração, em que estão dispostos jogadores que se medem o tempo todo, exprimindo suas forças, sempre dosadas à necessidade da manutenção da própria dinâmica. Se por um lado, “é preciso contar com a indeterminação objetiva do jogo, por outro, há as probabilidades objetivas que delimitam o universo de possíveis concorrentes”⁸⁶ (BOURDIEU, 1984 p. 119).

O princípio do movimento perpétuo que agita o campo [...] reside na própria luta que, sendo produzida pelas estruturas constitutivas do campo, reproduz as estruturas e as hierarquias deste. Ele reside nas acções e nas reacções dos agentes que, a menos que se excluam do jogo e caiam no nada, não têm outra escolha a não ser lutar para manterem ou melhorarem a sua posição no campo, quer dizer, para conservarem ou aumentarem o capital específico que só no campo se gera, contribuindo assim para fazer pesar sobre todos os outros os constrangimentos, freqüentemente vividos como insuportáveis, que nascem da concorrência. Em suma, ninguém pode lucrar com o jogo, nem mesmo os que o dominam, sem se envolver no jogo, sem se deixar levar por ele: significa isto que não haveria jogo sem a crença no jogo e sem as vontades, as intenções, as aspirações que dão vida aos agentes e que, sendo produzidas pelo jogo, dependem da sua posição no jogo (Bourdieu, 1989, p. 85).

Nesse sentido, o poder institucionalizado que determina as relações de autoridade e dependência duráveis se reproduz em várias instâncias, inclusive no próprio *corpus* universitário. Essa circularidade “consiste na capacidade de agir sobre as expectativas – fundadas na disposição para jogar e nos investimentos necessários para o jogo” (p.118). Esse jogo é o próprio funcionamento do *campo universitário* que, para o autor, é tão determinado quanto determinante, pois os limites e as possibilidades de seus agentes dependem das relações de força constituídas entre os próprios pares, sendo que alguns detêm mais poder e outros menos no interior dos grupos.

3.7.2 Poder universitário: uma relação entre tempo e capitais no *campo universitário*

O poder universitário é aquele que incorpora formas específicas de capitais no interior do *campo universitário* e que depende fundamentalmente da variável “tempo” para se firmar. Esses determinantes do poder na universidade quando reunidos, coadunam as forças necessárias para que essa forma específica de poder seja capaz de influenciar várias dimensões do *campo universitário*.

⁸⁶ Tradução da autora.

Bourdieu (1984, p. 130) afirma que a lógica de acumulação de poder consiste em conhecer “a forma de uma engrenagem de obrigações que engendram outras obrigações, em que há uma acumulação progressiva de poderes que atende às solicitações do poder”⁸⁷. Nesse sentido, a ocupação de posições no espaço universitário depende da definição de critérios e propriedades que são exclusivas do espaço universitário, como um campo de ocupações políticas.

O poder universitário é considerado por Bourdieu (1984) como um poder diversificado que se aplica a várias situações no interior do *campo universitário*. Sua influência estende-se sobre as mais diversas posições na universidade e sua presença está associada às posições de controle, em que os agentes possuem o poder de julgar, avaliar e aprovar o produto de outras instâncias no contexto da universidade. Por isso, esse poder está associado tanto a cargos de primeiro escalão na universidade, isto é, às presidências de comitês consultivos ou à ocupação de posições máximas nas instâncias administrativas dessas instituições que determinam o exercício da autoridade acadêmica.

Entretanto, há outras posições em que o poder universitário está disseminado e não guarda relação com cargos administrativos, mas aparece vinculado a posições que exigem capitais de grande expressão no *campo universitário*, como o capital científico e o social. Um exemplo pode ser mostrado pelo poder que uma banca de doutoramento possui, ou uma banca de um processo de admissão de novos docentes. Portanto, não está relacionado ao cargo, mas à posição que geralmente está combinada à variável tempo, pois aquele que julga, geralmente, dedicou mais tempo à instituição do que aqueles que estão sendo julgados. Ademais, os que estão sendo julgados pelo “tempo” dedicado à instituição sabem que um dia ocuparão essa posição.

Outras variáveis que também implicam a conquista de poder universitário estão relacionadas ao êxito no *campo científico*, isto é, à detenção de grande contingente de capital científico e à notoriedade intelectual de alguns agentes, o que corresponde à detenção de grande capital simbólico.

Na verdade, os capitais, tal como Bourdieu os nomeia no *campo universitário*, são variações dos quatro capitais principais presentes em toda a sua obra. O capital universitário é uma soma do capital social e o cultural, pois agrega as redes de relações, a formação do indivíduo e, em alguns casos, o êxito no *campo científico*. Há outras

⁸⁷ Tradução da autora.

formas de capitais nomeadas pelo autor no decorrer de sua análise do *campo universitário*, que consistem em uma variação específica do campo científico, como o capital de poder e de prestígio científico, e as variações do capital social, como o capital específico de autoridade acadêmica e o capital de serviços prestados. Além desses, há uma variação do capital simbólico muito evidente, que é o capital de notoriedade intelectual.

De acordo com Bourdieu (1984), o capital universitário é um dos principais determinantes do poder universitário, enquanto é ao mesmo tempo determinado por ele. Bourdieu (1984) associa o capital universitário às posições que os agentes ocupam, citando aquelas que implicam no controle da continuidade do *corpus* universitário pelos detentores desse capital, que é, por sua vez, muito mais afim às posições e hierarquias do que à competência.

o capital universitário é obtido por meio da ocupação de posições que permitem dominar outras posições e seus ocupantes, como todas as instituições que impõem o controle ao acesso do *corpus* professoral, como a composição de bancas de concurso da Escola Normal Superior e de agregação ou do doutorado, Comitê consultivo das universidades: esses poderes sobre as instâncias de reprodução do *corpus* universitário asseguram aos seus detentores uma autoridade estatutária, assumindo funções muito mais relacionadas à posição hierárquica do que às propriedades extraordinárias de sua obra ou de sua personalidade. Um poder que se exerce [...] também sobre a clientela de candidatos ao doutorado, no recrutamento de professores ordinários e assistentes que são colocados numa relação de dependência difusa e prolongada⁸⁸ (BOURDIEU, 1984, p. 128).

Dentre os indicadores definidos por Bourdieu (1984) como aqueles que favorecem a aquisição do capital universitário e, conseqüentemente, o exercício do poder universitário, sobretudo, no sistema universitário francês, estão o “pertencimento ao Instituto, ao Comitê Consultivo das Universidades (CCU), a ocupação de posições de decano ou Diretor de Instituto de Pesquisa etc”⁸⁹ (p. 60). Além destas, ele também cita várias outras posições, como a composição de júris de tese, isto é, bancas de doutoramento e outras dessa natureza, como formas de reconhecimento da posse de capital universitário.

Dentre as variáveis assinaladas por Bourdieu (1984, p. 117) como principais determinantes da aquisição de poderes no interior do *campo universitário*, considera-se

⁸⁸ Tradução da autora.

⁸⁹ Tradução da autora.

que o tempo é uma das principais e mais relevantes, tendo em vista que “as posições de poder são hierarquizadas e separadas pelo tempo e que a reprodução da hierarquia supõe e mantém as trocas, isto é, *a ordem das sucessões*.”⁹⁰

Dispender tempo é o preço para a conquista e manutenção do poder universitário, pois uma das condições para que esse poder possa se consolidar no *campo universitário* consiste no acúmulo do “capital específico de autoridade acadêmica”, adquirido por meio do exercício de posições administrativas do topo das hierarquias constituídas pelas instituições. De acordo com Bourdieu (1984),

O poder universitário não pode ser acumulado e investido sem uma constante e importante dispensa de tempo, que resulta, como Weber já havia assinalado, na aquisição e no exercício de um poder administrativo no campo universitário – como o de diretor ou de Reitor, por exemplo – ou de um poder oficial de grande eleitor ou de membro influente das assembleias eleitorais ou das comissões e comitês de toda ordem, que tendem a comprometer de fato a acumulação de um capital de autoridade científica, e reciprocamente. [...] A acumulação do **capital específico de autoridade acadêmica** implica em um gasto de tempo para o controle de uma rede de instituições em que se acumula e se exerce o poder universitário e também por entrar nas trocas que as assembleias na ocasião e em que se constitui pouco a pouco o **capital de serviços prestados** que são indispensáveis à instauração de cumplicidades, de alianças e de clientelas⁹¹ (BOURDIEU, 1984, p. 128).

Para Bourdieu (1984) o tempo dedicado à instituição universitária polariza o *campo*, de modo que, de um lado situam-se os “velhos,” isto é, aqueles que possuem mais tempo de trabalho dedicado a uma instituição e do outro os “jovens”, recém-chegados. Os professores mais antigos na instituição e os mais jovens se opõem quanto às perspectivas promissoras da carreira, pois, enquanto os primeiros tendem a conservar as próprias posições, e por isso podem ser reconhecidos como os ortodoxos, os demais aspiram a essas posições. Os mais jovens são os recém-chegados que na concepção dos mais velhos são os “ambiciosos,” enquanto os mais velhos são considerados por aqueles como “conservadores mandatários”. Essa polarização é também um dos efeitos mais evidentes da crise de maio de 1968, tendo em vista que o número de professores recém-chegados era cada vez maior em função do aumento de alunos.

Desse modo, as oposições que se estabelecem entre os ocupantes dos dois polos do *campo universitário* refletem também em como esses investem o tempo profissional,

⁹⁰ Tradução da autora. A ordem de sucessão a qual se reporta o autor diz respeito às mudanças no corpo de professores de uma universidade.

⁹¹ Tradução da autora.

pois é preciso considerar que as diferentes espécies de capital correspondem às diferentes formas de alocação dos tempos.

Segundo Bourdieu (1984), de um lado estão aqueles que investem sobretudo no trabalho de acumulação e de gestão do capital universitário⁹², e de outro, aqueles que investem sobretudo na produção e, secundariamente, no trabalho de representação que contribui para acumulação de um capital simbólico de notoriedade externa.

O poder universitário é geralmente independente do capital propriamente científico e do reconhecimento que este atrai. Poder temporal no universo que não é nem de fato e nem de direito destinado a esta espécie de poder, ele tende sempre a parecer, mesmo aos olhos de seus possesores mais seguros, como uma forma inferior de poder, como um substituto ou um prêmio de consolação. Compreende também a ambivalência dos universitários que se dedicam à administração em relação àqueles que se consagram e com sucesso à pesquisa⁹³ (BOURDIEU, 1984, p. 132).

De acordo com Bourdieu (1984, p. 114), é “assim que a oposição entre os professores mais inclinados para a pesquisa e aqueles mais voltados para o ensino se reproduz no limite do *campo universitário*”⁹⁴. Dentre os capitais mais disputados no interior do *campo universitário* e que são definidos como indicadores do poder universitário, estão:

o **capital de poder científico** que consiste na direção de um organismo de pesquisa, de uma revista científica, ensino numa instituição de pesquisa, participação em um diretório do CNRS, em comissões do CNRS, no Conselho superior de pesquisa científico” e o **capital de prestígio científico** que corresponde ao pertencimento ao instituto, as distinções científicas, traduções em línguas estrangeiras, participação em colóquios internacionais (incluindo o número de citações indexadas, não podendo ser considerado mais relevante do que a direção de revistas ou de coleções científicas)⁹⁵ (BOURDIEU, 1984, p. 61).

Bourdieu (1984) cita que o capital de notoriedade intelectual é muito disputado pelo fato de se mostrar como um diferencial entre seus detentores e não-detentores. Esse capital “corresponde ao pertencimento à academia francesa e a menção no *Larousse*, aparição na televisão, colaboração em jornais e revistas intelectuais, publicação e

⁹² Compreendido pelo trabalho “pessoal”, consagrando uma grande parte do tempo na instituição à produção de instrumentos intelectuais que são também os instrumentos de poder propriamente universitário como cursos, manuais, dicionários, enciclopédias, etc. (p.131).

⁹³ Tradução da autora.

⁹⁴ Tradução da autora.

⁹⁵ Tradução da autora.

coleções de bolso e pertencimento a comitês de redação, publicações semanais e revistas intelectuais”⁹⁶ (p. 61).

No entanto, o autor afirma, assim como o fez em outros textos, como, por exemplo, na estrutura do *campo científico*, que os agentes ou grupos de agentes, às vezes, atuam de maneira muito próxima, principalmente, em relação aos mesmos interesses, a partir de articulações e consensos, enquanto, em outras são antagonistas, disputando espaço dentro do mesmo *campo* ou *subcampo*. Entretanto, as lutas não são percebidas como tal pelos agentes ou grupos de agentes que não se colocam sempre conscientemente na qualidade de concorrentes e menos ainda, como inimigos, sem recorrer às estratégias de proteção de maneira totalmente esclarecida. Essa é uma das características das lutas concorrenciais no *campo universitário* que demonstra sua natureza simbólica.

A estrutura do campo universitário é um estado, (...) da relação de forças entre os agentes ou, mais exatamente, entre os poderes que eles detêm devido à sua qualificação pessoal e, sobretudo por meio das instituições das quais eles fazem parte. A posição ocupada nessa estrutura visa, a partir do princípio das estratégias, transformar ou conservar, modificando ou mantendo a força relativa dos diferentes poderes ou, se se preferir, as equivalências estabelecidas entre as diferentes espécies de capital⁹⁷ (BOURDIEU, 1984, p. 171).

A disputa entre titulares e recém-chegados é um dos fatores que leva o *campo universitário* a ser o lugar de uma “luta de classificações para conservar ou transformar o estado da relação de forças entre os diferentes poderes que esses designam, contribuindo para fazer as classificações objetivamente em um dado tempo”⁹⁸ (BOURDIEU, 1984, p. 31). Entretanto, essas classificações não são rígidas em função das estratégias de investimento utilizadas pelos agentes que visam a manter ou subverter suas posições nas classificações objetivas.

Para Bourdieu (1984, p. 130), o *campo universitário*, a partir do desenvolvimento das instâncias consultivas, a lógica de equivalência dos tempos e do poder universitário parece ter chegado ao limite. Segundo o autor, há um grande lucro simbólico em “fazer parte das comissões quando se é solicitado, de modo que aquele que é demandado passa a fazer parte de uma rede de relações”, a partir da qual se pode

⁹⁶ Tradução da autora.

⁹⁷ Tradução da autora.

⁹⁸ Tradução da autora.

entender que – “se você joga o jogo – de uma rede que lhe permite conhecer um pouco todo o mundo: isso acrescenta capital simbólico e social”.

Nesse sentido, afirma o autor, os mais ricos em prestígio externo são aqueles que reservam parte do “tempo universitário” para a produção propriamente dita ou para a promoção direta de seus produtos (como especialmente o trabalho de importar e exportar ciência, colóquios, congressos, conferências, trocas de convites etc.) ou ainda a todas as atividades públicas, especialmente de tipo político, que fazem parte do papel social do intelectual. Esse papel reflete a lógica das relações públicas e da publicidade (como, por exemplo, a visita de jornalistas, a produção de artigos para os jornais, a participação em petições ou em manifestações artísticas e políticas).

3.7.3 O campo universitário: principais contribuições para esta pesquisa

Nesta pesquisa, o processo de reestruturação das Licenciaturas está sendo analisado como um fenômeno sociológico e, como tal, importa principalmente do *campo universitário* as categorias conceituais mais relevantes para o entendimento das lutas concorrenciais no *subcampo da formação docente* na UFOP. A questão do poder universitário bem como sua estreita relação com o conceito de capital universitário será explorada tendo em vista a possibilidade desses elementos terem sido um dos fatores determinantes para os conflitos entre os agentes e grupos de agentes que atuaram no referido processo.

A análise do processo de reestruturação das Licenciaturas, do ponto de vista da Sociologia da Educação de Bourdieu (1984), pode revelar que muitos ideais considerados pilares da formação de professores, como a necessidade de maior integração entre as Licenciaturas ou, até mesmo, de maior interdisciplinaridade, não acontecem em função de disputas que são sensíveis às condições sociais de produção do próprio *subcampo da formação docente*. Em resumo, pode-se afirmar que as lutas concorrenciais de um *campo* ou de um *subcampo* podem interferir na realidade do espaço educacional de uma universidade. Não se trata, porém, de uma visão maniqueísta dessa realidade, apenas o fato de que essa é a realidade de um espaço social que, como uma estrutura, não está estagnado porque é também estruturante e produz o ser social que pensa produzi-lo.

Sendo assim, é possível mostrar que a proposta de reforma dos cursos de Licenciatura da UFOP, ao ser analisada à luz do referencial do *campo universitário*, opera a partir de alguns descritores definidos por Bourdieu nesse *campo*, como por exemplo, a relação entre capitais e *habitus* nas tomadas de decisões, as relações de poder preestabelecidas por meio das instâncias de regulação ou a partir dos interesses e estratégias conjecturadas pelos agentes e seus grupos, visando a se conservarem nas posições a que pertencem ou a subverterem essa ordem.

Nessa medida, também se explorou a relação do “tempo” como uma interessante categoria para as análises das relações e decisões do processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP, considerando-se que o tempo está expresso sob diversas abordagens nessa análise. Há que se considerar o tempo dedicado ao ensino e o tempo dedicado à pesquisa, a relação entre cursos mais novos e cursos mais antigos, os professores recém-chegados e professores efetivos mais antigos na Universidade, tempo de dedicar maior ou menor carga horária às disciplinas de formação pedagógica, incluindo o tempo necessário para a produção do processo de reestruturação das Licenciaturas. Dessa forma, espera-se associar o que Bourdieu afirma ser o tempo no *campo universitário* à realidade social desta pesquisa.

Nesse contexto, espera-se que essas variáveis e categorias possam estar devidamente apresentadas mediante a concepção do processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP como um jogo, analogia pela qual Bourdieu (1984) exprime a grande trama de relações que constituem um *campo*. Espera-se que o foco sociológico do processo revele algo além de resultados, pois, o que parece esboçar-se, por meio desse razoável aprofundamento na sociologia de Bourdieu, é que o que menos importa nesse jogo são seus resultados e o que é mais relevante são as relações sociais que garantem a sua continuidade.

Sendo assim, procurou-se aplicar os conceitos do *campo universitário* à característica de jogo em que ora se confrontam agentes com grupos, ora agentes entre si, ora agentes *versus* instâncias legitimadoras, ora interesses e desinteresses que podem afetar o jogo, em uma série de antíteses e de relações cuja existência mantém a essência das lutas pertinentes ao *campo universitário*.

Contudo, nessa perspectiva, foi possível investigar que a atuação do *subcampo da formação docente* a partir da ingerência do esquema de controle no interior do *campo universitário*, sempre presente em suas instâncias, constitui de fato uma

hierarquia, cujo poder manifesta-se claramente pelo grande controle normativo interno, expresso por meio de colegiados e seus instrumentos, os quais destacam-se: conselhos superiores, conselhos departamentais, câmaras, sub-câmaras, colegiados de curso, estatutos, resoluções, regulamentos, convocações. Apesar da aparência democrática que as decisões colegiadas expressam, pelo fato de terem representantes docentes e discentes, estas são tão poderosas quanto interessadas.

Bourdieu (1989) exprime com exatidão o que significa entender que há poder onde o propósito é manter a ordem a partir de uma aparente democracia. Para o autor, o poder está onde nem sequer suspeitamos que ele exista.

[...] não é inútil lembrar que é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 1989, p. 8).

No contexto da UFOP, o poder está disseminado em várias dimensões, trata-se de um poder de autoridade, ligado à relação de autonomia dentro do próprio *campo universitário*. A autonomia do *campo universitário* é maior, pois é esse *campo* que controla o *subcampo* por meio de suas agências reguladoras, que, no caso da UFOP, são várias, mas, nesta pesquisa, podem ser citadas o CEPE e a Subcâmara das Licenciaturas. Essas instâncias representam a organização social do contexto e são legitimadoras, aparentando isenção de ação política por parte de seus agentes, embora possam funcionar como fontes de poder e controle sobre os grupos que lhes são subordinados.

É nessa perspectiva que, no próximo capítulo, apresenta-se a discussão dos resultados considerando-se, inicialmente, as lutas concorrenciais que deram origem às disputas que serão travadas no contexto do processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP. Como em um jogo, os agentes e seus grupos disputam entre si, mantendo, porém, a unidade necessária para que não se excluam, estabelecendo para tanto, estratégias para a manutenção dos possíveis lucros simbólicos dentro do *campo universitário* e *subcampo da formação docente* nesta Instituição.

4.0 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 As tensões preexistentes ao processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP

A história do *subcampo da formação docente* na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) abriga tensões preexistentes ao processo de reestruturação das Licenciaturas, principal foco desta pesquisa. No entanto, para se compreender a história de um *campo* ou de um *subcampo*, esta deve ser entendida em sua perspectiva incorporada em detrimento da história reificada⁹⁹ que vincula os fatos sociais e seus autores ao tempo.

Sendo assim, concebe-se que a história seja a expressão de uma ordem social que independe de uma concepção teleológica do mundo social, sendo que as lutas travadas no passado do *campo* continuam no presente e no futuro desse *campo*, manifestando-se em todas as suas dimensões, refletindo e formando o *habitus* incorporado nesses contextos.

O *habitus* inscrito na história do *campo* se reproduz na história dos seres sociais que produzem tal *campo*, pois, para Bourdieu (1989, p.100), o ser social define-se como “aquilo que foi; mas também que aquilo que uma vez foi ficou para sempre inscrito não só na história, o que é óbvio, mas também no ser social, nas coisas e nos corpos”.

Bourdieu (1989, p. 103) afirma que a história é o produto de uma luta que envolve um “combate obscuro em que os postos moldam de modo mais ou menos completo os seus ocupantes que se esforçam por se apropriar deles; em que os agentes modificam de maneira mais ou menos completa os postos, trabalhando-os à sua medida”. É sob essa perspectiva histórica que a análise desta pesquisa revelou a relação de disputa produzida pelas lutas concorrenciais entre os agentes do *campo universitário* e do *subcampo da formação docente* da UFOP, isto é, como produção de um *campo* assentada na incorporação de um *habitus* próprio.

Para analisar a história do *subcampo da formação docente* na UFOP, considerou-se a relação de autonomia entre *campo* e *subcampo*. Essa relação é desigual pelo fato de o *subcampo* ser um subespaço dentro do espaço social compreendido no *campo universitário* da UFOP. Este último dispõe de mecanismos de controle que

⁹⁹ Para Bourdieu (1989) a história reificada “aproveita-se da falsa cumplicidade que a une à história incorporada para se apropriar do portador desta história” (p. 104).

permitem julgar e avaliar os produtos do *subcampo* por meio de suas agências reguladoras. Entretanto, a disparidade entre a autonomia do *campo* e *subcampo*, por estar relacionada às condições objetivas desses espaços, é menos relevante para esta pesquisa do que as disputas internas no *subcampo*. Desse modo, nesta parte da dissertação, procurou-se mostrar as cisões mais relevantes no *subcampo da formação docente* da UFOP para a análise das tensões preexistentes ao processo de reestruturação das Licenciaturas nessa Universidade.

Na história do *subcampo da formação docente* na UFOP, dois processos foram muito importantes: o de expansão das Licenciaturas e o de reestruturação desses cursos. O primeiro é o principal catalisador da gênese desse *subcampo* e, a partir daí, se observam as principais disputas simbólicas travadas durante a reforma dos cursos de formação de professores nessa Universidade.

Com o processo de expansão das Licenciaturas na UFOP foi possível analisar as relações de força que se constituíram no *subcampo da formação docente* nessa Universidade. No entanto, para a compreensão desse *subcampo* como um espaço de disputas foi necessário entendê-lo a partir de uma cisão entre dois grupos distintos: de um lado, os agentes dos grupos sociais da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e do Departamento de Educação (DEEDU), os quais guardaram interesses próximos ao mesmo tempo em que mantiveram conflitos diretos e, de outro, os agentes dos grupos sociais dos departamentos que oferecem cursos de Licenciatura.

Esses grupos se sustentavam com base na regra que o próprio Bourdieu (1983) considera como necessária para a continuidade do jogo: o engajamento entre adversários. É nesse sentido que a PROGRAD foi considerada um grupo que, por ser uma instância administrativa, representava de maneira mais próxima os interesses do *campo universitário* da UFOP: por ter assento garantido nos conselhos superiores e, por via de consequência, uma posição de controle nesse *campo*. Essa polarização do *subcampo da formação docente* na UFOP, entre dois grupos distintos, partiu da própria história desse espaço social, conforme se observa na análise de duas pesquisas coordenadas por Nunes e Carvalho (2005).

De acordo com essas pesquisas, a PROGRAD e o DEEDU ocupavam pólos diferentes em relação aos departamentos que oferecem cursos de Licenciatura no *campo universitário* da UFOP, mas, contraditoriamente, organizaram, em parceria, dois fóruns

sobre formação de professores e desenvolveram, em conjunto, o projeto de instauração da Subcâmara das Licenciaturas.

Pode-se dizer que a expansão dos cursos de Licenciatura, na década de 1990, foi determinante para a polarização do *subcampo da formação docente* na UFOP. Esse movimento propiciou as condições sociais necessárias para o crescimento quantitativo do grupo das Licenciaturas que contava, até aquela época, com apenas dois cursos, o de Letras e o de História, aumentando para sete após a expansão. Por via de consequência, houve também um incremento das disputas entre os agentes do *subcampo*.

Em função da emergência do *subcampo da formação docente* no *campo universitário* da UFOP, as representações sociais dos agentes desse *subcampo* mostraram-se como fontes importantes para esta investigação por evidenciarem o ponto de vista de quem produziu e produziu-se nesse espaço social.

De maneira semelhante, os documentos analisados foram também portadores dessa história por constituírem-se em registros do modo de produção do *subcampo* em que assentaram-se as relações que os próprios agentes construíram como parte de seu exercício para se manterem na ordem do *campo*.

4.2 As pesquisas realizadas pelo DEEDU

Os trabalhos desenvolvidos por Nunes e Carvalho (2005) representaram um importante suporte para a construção e desenvolvimento das análises desta parte da investigação pelo fato das autoras terem traçado o perfil dos professores que a UFOP diploma e propõe-se a diplomar em seus cursos de Licenciatura.

A partir dos trabalhos de Nunes e Carvalho foi possível inferir que o próprio desenvolvimento dessas pesquisas correspondia a uma estratégia de atuação do DEEDU no processo de reestruturação das Licenciaturas, mostrando que essa foi uma das facetas das relações de força que se constituíram no *subcampo da formação docente* na UFOP. As pesquisas de Nunes e Carvalho (2005, p. 5) visavam “analisar as modificações necessárias aos cursos de Licenciatura a partir da legislação nacional”¹⁰⁰ e foram de

¹⁰⁰ A fim de alcançarem tal objetivo de pesquisa, essas autoras definiram como estratégia metodológica a aplicação de questionários a alunos e professores dos cursos de Licenciatura da UFOP e analisaram quantitativa e qualitativamente os dados obtidos. Dentre as principais categorias de análise empregadas pelas autoras, encontram-se o trabalho e a formação docente. Quanto à estrutura institucional da formação docente, analisaram-se as matrizes curriculares, as disciplinas, as propostas de interdisciplinaridade e os estágios supervisionados. No que se refere aos discentes dos cursos de Licenciatura, levantaram-se

grande proveito para grupo do DEEDU por este ter analisado previamente o *subcampo da formação docente* na UFOP, ponto de partida para suas negociações posteriores.

As autoras explicam que, para a realização de suas pesquisas, “foi necessário analisar, inicialmente, aspectos referentes ao histórico da criação da UFOP; a organização da UFOP em Institutos e Departamentos e os projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura” (NUNES e CARVALHO, 2005, p. 05). É importante frisar, porém, que tais pesquisas foram realizadas antes das discussões sobre o processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP. Dessa maneira, essas produções acadêmicas foram muito além de seus objetivos explícitos e evidenciaram aspectos importantes para a análise que se faz nesta dissertação¹⁰¹. Destacam-se, de forma mais relevante, as condições sociais de produção desse *subcampo* por meio das quais são reveladas a posição do DEEDU no enfrentamento do processo de reestruturação das Licenciaturas e as relações de força que esse grupo social manteve e mantém nesse *subcampo*.

4.2.1 Principais conclusões das pesquisas do DEEDU sobre a formação docente na UFOP

Como resultados de seus estudos, Nunes e Carvalho (2005) chamaram a atenção para a necessidade de uma padronização da oferta de disciplinas pedagógicas nas Licenciaturas da UFOP, sugeriram a ampliação do estágio supervisionado e propuseram a adoção da interdisciplinaridade nos cursos de formação de professores.

Os primeiros resultados encontrados, através da análise dos projetos político-pedagógicos dos cursos de Letras, História, Filosofia, Matemática, Ciências Biológicas, Artes Cênicas e Música, enfocam as diferentes estruturações nas grades curriculares acerca das questões de interdisciplinaridade, carga horária e relação teoria e prática das aulas, entre os cursos (NUNES e CARVALHO, 2005, p. 1).

questões que pretendiam evidenciar o perfil social desses alunos, investigando como eles percebiam a própria formação e que expectativas nutriam em relação à atuação dos professores dos respectivos cursos de Licenciatura.

¹⁰¹ Como não é objetivo desta dissertação analisar o que as pesquisas de Nunes e Carvalho (2005) apresentaram como resultados, mas considerar apenas os pontos em que são abordadas as condições preexistentes do *subcampo da formação docente* na UFOP, optou-se por não estender as discussões sobre seus achados. Entretanto, haverá considerações sobre as conclusões dessas pesquisas do DEEDU, mais adiante, ainda neste capítulo.

As autoras insistiram na urgência da reformulação das Licenciaturas da UFOP, com vistas à melhoria da qualidade desses cursos. Nos dizeres das autoras, “as modificações já se fazem necessárias para a construção de um padrão na formação de professores da UFOP, para que seja possível refletir sobre a prática educativa, conciliando conhecimentos técnicos e teóricos com a realidade do cotidiano escolar” (2005, p. 1).

Nunes e Carvalho (2005) consideraram como imperativo o estabelecimento de um novo quadro de disciplinas pedagógicas para o fortalecimento da fundamentação teórica sobre o trabalho e a formação docente. As autoras defenderam ainda que o futuro-professor precisaria entender melhor seu futuro contexto de atuação e que o principal fio condutor dessas mudanças nas Licenciaturas seria um trabalho coletivo entre os diferentes departamentos, tendo como objetivo a construção de “Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação de Professores”.

A necessidade de se padronizar a oferta de disciplinas do Departamento de Educação foi vista por um dos professores do DEEDU, por meio de entrevista, como uma das ações prioritárias para a melhoria da formação docente na UFOP. Porém, tal padronização tornou-se, mais tarde, fonte de uma enorme tensão no *subcampo*. Nas suas palavras,

há a necessidade de certa padronização da oferta de disciplinas do DEEDU para que todo e qualquer estudante de cursos de Licenciatura da UFOP saia como um professor, tendo passado por um número “x” que nós entendemos como um número mínimo de disciplinas necessárias para a formação do futuro professor. Esse era o nosso ideal. Só que o nosso ideal não coincide com a realidade dos outros Departamentos. (Entrevista realizada com o representante do DEEDU na Subcâmara das Licenciaturas, em 15 de abril de 2008).

De acordo com Nunes e Carvalho (2005), as mudanças necessárias aos cursos de Licenciatura da UFOP dependeriam de uma vontade política da Instituição. As autoras afirmaram ainda que seria necessário superar as dicotomias e o formato polarizado dos cursos de Licenciatura da UFOP e que estes precisariam problematizar pedagogicamente os conteúdos específicos.

De acordo com as mesmas autoras, “o que se percebe é uma falta de entrosamento entre as ‘disciplinas de conteúdo específico’ e as ‘disciplinas de conteúdo pedagógico’” (p. 41). Elas ressaltam que na UFOP, até o período de suas investigações,

não havia “um perfil homogêneo , ou seja, uma proposta definida da Instituição para a formação docente” (p.102). Uma das principais conclusões dessas autoras diz que:

Cada curso vem se adequando de acordo com contextos particulares: aqueles que foram criados apenas com a habilitação em licenciatura tendem a ter uma matriz curricular mais identificada com a docência e com as novas orientações curriculares; o contrário ocorre com os cursos que oferecem licenciatura e bacharelado. (p.102)

Por fim, o DEEDU, por meio da realização de suas pesquisas, demonstrou possuir, claramente, uma posição firme frente à formação docente pois este é um tema caro a esse grupo por concentrar nele seu capital específico. Até aquele período, praticamente todas as atividades do DEEDU envolviam a formação docente, diferente dos departamentos que oferecem cursos de Licenciatura em que esta divide espaço com o Bacharelado¹⁰².

4.3 Características ambivalentes das pesquisas realizadas no DEEDU

A partir da fundamentação nos referenciais bourdieunianos sobre o *campo*, o *campo universitário* e o *campo científico*, pode-se afirmar que há uma característica de ambivalência nas pesquisas desenvolvidas por Nunes e Carvalho (2005), ou seja, elas desempenharam um duplo papel para o DEEDU no contexto da reforma das Licenciaturas na UFOP. Se por um lado, essas pesquisas analisaram a formação docente oferecida pela Universidade e permitiram a elaboração de propostas para o processo de reestruturação dos cursos de formação de professores, por outro lado, nota-se um caráter interessado e estratégico desses estudos, na medida em que eles permitiram conhecer quais são e como pensam os docentes das Licenciaturas nessa Universidade.

Por via de consequência, a realização desses estudos¹⁰³, que têm o *status* de pesquisa, vai ao encontro da afirmação de Bourdieu (1983, p.125): “é preciso supor que os investimentos se organizam com referência a uma antecipação consciente ou inconsciente das chances médias de lucro em função do capital acumulado”. Infere-se daí que os investimentos do DEEDU, por meio da realização dessas pesquisas,

¹⁰² Até aquele período, o DEEDU não havia implantado o curso de Pedagogia.

¹⁰³ Esses estudos foram preliminares em relação ao processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP.

poderiam antecipar quais seriam as possibilidades de êxito nas negociações que se seguiriam no processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP, na medida em que mapearam o *subcampo* e analisaram suas diversas dimensões.

Isso nos leva a constatação de que tais pesquisas constituíram-se, para o DEEDU, em um produto portador da “verdade legítima”¹⁰⁴ sobre a formação docente da UFOP e, conseqüentemente, elas fundamentaram e instrumentalizaram esse Departamento para a atuação no recente processo de reestruturação das Licenciaturas na Universidade.

Sendo assim, os trabalhos acadêmicos desenvolvidos por Nunes e Carvalho (2005) fizeram parte das estratégias do DEEDU para atuação no jogo realizado no *subcampo da formação docente* na UFOP. É a partir dessa “verdade legítima” sobre a formação docente na Universidade que o DEEDU definiu a sua posição no jogo. Tais estudos possibilitaram ao DEEDU conhecer o funcionamento e a estrutura organizacional do *subcampo da formação docente* na UFOP e, por via de consequência, construir estratégias fundamentais para defender seus interesses no processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP e controlar o próprio *subcampo*.

A análise dos currículos dos cursos de Licenciatura bem como das representações sociais de seus professores ajudou ainda a prever as tensões que perpassariam o processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP, sobretudo pelas condições preexistentes das lutas concorrenciais que se manifestaram a partir das relações interinstitucionais que deram origem ao *subcampo da formação docente* nessa Universidade. A luta que se estabeleceu entre os concorrentes do *subcampo* não aconteceu de uma hora para outra, pois as tensões atuais já se encontravam inscritas no *campo* e no *subcampo* desde sua origem.

É a partir da constatação de que as tensões do *subcampo* preexistem ao processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP e de que tais tensões se refletem nas lutas concorrenciais travadas no seu contexto que se apresenta, a seguir, a expansão dos cursos de Licenciatura da UFOP como um marco institucional de grande relevância para o *subcampo da formação docente* nessa Universidade, um espaço de relações sociais conflituosas.

¹⁰⁴ De acordo com Bourdieu (1983, p. 122), “a verdade científica, como espécie particular de produto do *campo científico*, depende da relação de forças que se estabelece nesse campo”, ou seja, o que é reconhecido ou divulgado como verdade científica é também o que resultou de uma luta que Bourdieu assinala como jogo.

4.4 A expansão dos cursos de Licenciatura: principal marco institucional da emergência do *subcampo da formação docente* na UFOP

As pesquisas coordenadas por Nunes e Carvalho (2005) revelaram que o principal marco institucional da emergência do *subcampo da formação docente* na UFOP foi o processo de expansão das Licenciaturas que gerou novas demandas para o DEEDU. De acordo com essas pesquisadoras,

O Departamento passou também a atender a essas novas Licenciaturas, entre elas: Matemática, Ciências Biológicas, Artes Cênicas, Música, Filosofia (...). O DEEDU passou a ser responsável por algumas disciplinas pedagógicas nesses cursos, cabendo aos Departamentos específicos o oferecimento das demais disciplinas que viriam a contribuir para a formação do licenciando em uma perspectiva de vivência da realidade do ensino, procurando relacionar a teoria e a prática. Porém, o que vemos é distância entre essa realidade escolar (prática) e a universidade (NUNES e CARVALHO, 2005, p. 09).

O surgimento dos cursos de Licenciatura em Filosofia (no ano de 1994), Matemática (1998), Artes Cênicas (1998), Ciências Biológicas (1998) e Música (1999) delineou uma nova realidade social no *campo universitário* da UFOP e foi o ponto de partida para as tensões que se instauraram no *subcampo da formação docente* nessa Universidade.

O contexto de expansão originou um espaço social em que os departamentos que oferecem cursos de Licenciatura, o DEEDU e a PROGRAD tornaram-se os grupos sociais que demarcaram a formação docente como objeto de disputas e de conflitos de interesse. Tais grupos, a partir da referida expansão, passaram a conviver com as regras de um novo jogo no interior desse mesmo *campo*. Esse jogo diz respeito às diversas disputas pelo controle do espaço no interior do *campo universitário* e no interior do *subcampo da formação docente* na UFOP.

O jogo ocorrido no *campo* e *subcampo* deu-se sob a regulação exercida pelos grupos detentores do poder universitário, impactando diretamente o *subcampo da formação docente* na UFOP. No período em que foi desenvolvido o processo de reestruturação das Licenciaturas nessa Universidade, a função reguladora foi desempenhada especialmente pelo CEPE e pela Subcâmara das Licenciaturas.

Esses órgãos institucionais são agências reguladoras correspondentes ao que Bourdieu (1984) denomina como instâncias legitimadoras existentes na universidade, como comitês consultivos e deliberativos. Tais instâncias delegam funções que

demandam o exercício do poder universitário, por exemplo, ao julgarem e classificarem os produtos do *campo* e *subcampos*, submetendo-os a aprovação ou reprovação, como ocorre com os projetos de cursos e suas respectivas matrizes curriculares na UFOP.

As relações de força presentes nessas instâncias constituem-se como uma expressão do exercício de poder no *campo*, embora sejam reguladas por critérios pré-definidos e reconhecidos como legítimos pelos agentes e grupos de agentes. Representam certo esforço para “aparentar” a isenção de interesses corporativos, pessoais ou de qualquer outra natureza.

Entretanto, as instâncias legitimadoras são verdadeiros espaços de exercício de poder e de correlação de forças no *campo universitário* e, por isso, tornaram-se alvos dos questionamentos de grupos que consideravam sua atuação arbitrária, embora fossem sempre colegiadas. Essa situação se explica pelo fato de ocorrer frequentemente nessas instâncias a defesa de interesses dos grupos, por meio de seus representantes. E, como se sabe, tem mais poder no *campo* aquele que tem maior êxito em representar e defender seus interesses.

Um exemplo de questionamento das decisões tomadas nessas instâncias legitimadoras pode ser encontrado em uma afirmação de Nunes e Carvalho (2005) sobre as Licenciaturas da UFOP, durante o processo de expansão dos cursos de formação de professores. Essas autoras, quando disseram que tais cursos não estavam de acordo com os parâmetros necessários para a formação do professor, questionaram não somente a atuação de alguns grupos sociais ligados às Licenciaturas, mas também a própria atuação das instâncias reguladoras que aprovaram projetos considerados, por elas, “inadequados”.

Dessa maneira, as autoras confrontaram o *campo universitário* da UFOP e o próprio *subcampo* na medida em que a expansão dos cursos de Licenciatura dessa Universidade dependeu da aprovação das respectivas instâncias legitimadoras. Essa constatação revela duas faces do processo de expansão dos cursos de Licenciatura na UFOP: uma que se referiu ao exercício do poder universitário e, por isso, dependeu do reconhecimento e da aprovação das instâncias legitimadoras e outra relacionada ao fato do DEEDU, por ser um grupo que não concordava com a maneira pela qual os cursos estavam sendo implantados e, conseqüentemente, discordar das instâncias superiores que os aprovaram, desvelou uma relação conflituosa entre *campo* e *subcampo*.

A entrevista concedida pela representante do DEEDU parece corroborar essa análise que revela uma relação de natureza conflituosa entre a expansão dos cursos de Licenciatura na UFOP e esse Departamento. Em seu depoimento, a representante do DEEDU afirma que a expansão dos cursos de Licenciatura na UFOP não seguiu a orientação das políticas de formação docente. Para ela, cada curso foi criado à maneira que os interessados bem entendiam.

Na verdade, existiam cursos isolados de Licenciatura. Não existia a Licenciatura. Cada curso teria sido criado dentro de um contexto histórico, dentro de uma proposta de um grupo de pessoas que, geralmente não tinha um intercâmbio entre os diferentes cursos. Então era, por exemplo, no caso de Música e Artes Cênicas, propostas construídas por professores dentro da própria UFOP. Acabou que os outros cursos, eu não sei exatamente como era o contexto histórico dos outros cursos, mas sei que não tinham um corpo. Inicialmente, existiam Letras e História que originalmente eram os cursos de Licenciatura da UFOP. Depois, foram surgindo esses mais recentes (Entrevista realizada com uma professora do DEEDU, em 23 de maio de 2008).

Percebe-se, claramente, que a professora entrevistada defendeu uma interação maior entre os cursos de Licenciatura. Isso evidencia que no *subcampo da formação docente* na UFOP conviviam diferentes concepções a respeito da formação de professores. Porém, tais divergências de concepções ocasionaram a polarização desse *subcampo*, situando em lados opostos o DEEDU, a PROGRAD e os departamentos que oferecem cursos de Licenciatura. Essa polarização favoreceu, por sua vez, a instauração de um processo bastante conflituoso de reestruturação das Licenciaturas com as marcas das lutas preexistentes no *subcampo*.

Outro exemplo de insatisfação do DEEDU com a política de expansão de cursos de Licenciatura adotada pela Universidade e endossada pelos seus comitês consultivos e deliberativos revelou-se a partir do depoimento de outro professor do DEEDU que, por algumas vezes, também representou esse grupo na Subcâmara das Licenciaturas¹⁰⁵. Esse entrevistado defendeu a competência técnica do DEEDU para a orientação dos projetos de cursos de Licenciatura e criticou as matrizes curriculares desses cursos bem como a demanda de encargos docentes gerados para o DEEDU sem a consulta a esse Departamento.

¹⁰⁵ É importante ressaltar que os dois entrevistados do DEEDU não se contradisseram, embora um tivesse sido mais enfático em seu depoimento do que o outro.

De acordo com o mesmo entrevistado, as disciplinas e as respectivas cargas horárias destinadas ao DEEDU, nas matrizes curriculares das Licenciaturas, no período após a expansão desses cursos, pareceu uma imposição ao Departamento em virtude da ausência de um acordo prévio e da compensação de interesses em jogo. Parece claro que ao DEEDU interessava a obtenção de novas vagas docentes¹⁰⁶, tendo em vista a necessidade de atendimento a essa nova demanda. Essa tensão pode ser observada no depoimento a seguir:

Tem um aspecto histórico que possibilitou ao Departamento de Educação tomar uma posição única¹⁰⁷ frente a todos os cursos de Licenciatura na UFOP. Então, de início, considerou-se como um prejuízo tremendo ao Departamento. Tremendo porque as Licenciaturas foram constituídas sem sequer consultarem o Departamento de Educação. Fomos apanhados por vítimas no processo e todos os pró-reitores de graduação que existiram nesse período não ficaram atentos a isso (Entrevista realizada com o representante do DEEDU na Subcâmara das Licenciaturas, em 15 de abril de 2008).

Esse entrevistado alegou, então, que “as Licenciaturas foram constituídas sem sequer consultarem o DEEDU” e isso reflete a falta de reconhecimento, por parte das instâncias superiores da Universidade, da competência técnica desse Departamento. De acordo com Bourdieu (1983), os agentes ou grupo de agentes lutam pelo monopólio da competência científica em um *campo*. Sendo assim, pode-se dizer que o DEEDU reivindicava para si o reconhecimento dessa competência técnica, na medida em que advogava o direito de falar e agir com legitimidade sobre a formação docente no *campo universitário* da UFOP.

As pesquisas coordenadas por Nunes e Carvalho (2005) também revelaram a falta de consenso em relação à política de expansão dos cursos de Licenciatura na UFOP. Essas autoras afirmaram que tal política resultou de um processo anárquico que gerou cursos de formação de professores muito distintos entre si. Ao fazerem tal afirmação, as autoras posicionaram-se de acordo com o capital científico que adquiriram a partir da própria formação e do *habitus* que incorporaram durante essa formação e durante sua vivência profissional, refletindo também a aquisição do capital universitário, uma importante variação do capital social que se refere especialmente ao

¹⁰⁶ A questão das vagas será discutida mais adiante quando forem abordados os principais objetos de disputa presentes no processo de reestruturação dos cursos de Licenciatura.

¹⁰⁷ Essa posição única, citada pelo entrevistado, corresponde à recusa na oferta de disciplinas em outras unidades acadêmicas.

tempo dedicado a fazer uma carreira em uma instituição universitária e ao potencial de aquisição do poder universitário.

Pode-se afirmar novamente que os resultados das pesquisas de Nunes e Carvalho (2005) procuraram se impor como concepções educacionais reconhecidas como “verdades legítimas” no *campo da formação docente* na UFOP. Sobre a “verdade legítima” reconhecida nos *campos científico e universitário*, Bourdieu (1989, p. 145) afirma que “na luta pela imposição da visão legítima do mundo social – em que a própria ciência está inevitavelmente envolvida – os agentes detêm um poder à proporção do seu capital, quer dizer, em proporção ao reconhecimento que recebem de um grupo.”

Os argumentos de Nunes e Carvalho (2005) sobre o não atendimento, durante o processo de expansão das Licenciaturas da UFOP, às orientações das diretrizes institucionais e político-pedagógicas para a formação do professor, revelam que estavam em jogo as “verdades legítimas” reconhecidas pelo *campo da formação docente* e norteadoras de uma luta que envolvia as divergências conceituais e institucionais sobre a formação de professores bem como aquelas que desnudaram o confronto entre interesses acadêmicos e interesses institucionais implicados no processo de expansão dos cursos de Licenciatura na Universidade.

Tal conflito entre interesses institucionais e interesses acadêmicos pode ser também evidenciado quando Nunes e Carvalho (2005) apontaram “a ampliação da matriz orçamentária da Instituição” como a principal motivação da UFOP para a aceitação da referida expansão. Ao fazerem tal afirmação, as autoras denunciaram que a ampliação dos cursos de formação docente da UFOP fazia parte dos interesses institucionais e ocorreu à revelia dos interesses acadêmicos sobre a formação de professores.

A falta de estrutura física adequada para se abrigarem os recém-criados cursos de Licenciatura se revelou como uma fonte de novos conflitos entre interesses institucionais e acadêmicos, conforme citado por alguns entrevistados desta pesquisa:

...porque nós somos professores-objetos dos outros departamentos. Eles dizem lá, você tem que dar aulas 6ª feira, 7 horas da noite, lá no IFAC que não tem salas, que não tem cadeira e é na sala de aula de Música. Então, a gente tem que esperar acabar a Música para poder dar aula para os meninos sentados. Então, em termos concretos não há uma ação que foi feita para melhorar a Licenciatura (Entrevista realizada com o professor do DEEDU, em 15 de abril de 2008).

*Precisa-se de mais professores efetivos e substitutos em nosso curso. (...) Em termos de quantidade de professores que estão no Bacharelado e aqueles que estão na Licenciatura, a gente vê uma diferença grande porque a gente tem somente uma professora efetiva na área de Licenciatura e mais um substituto. (...) **A gente sofreu muito com a falta de estrutura básica.** O curso de Artes Cênicas funcionou a vida inteira lá na Escola de Minas. Agora temos mais esses espaços para as atividades de estágio, ensino e extensão (Entrevista realizada com a professora do curso de Artes Cênicas, em 09 de abril de 2008).*

A questão da estrutura física afetou os Departamentos que oferecem cursos de Licenciatura na UFOP após o processo de expansão desses cursos, pois, tornou-se uma evidente relação de segregação espacial entre o DEEDU que oferece as “disciplinas pedagógicas” e as novas Licenciaturas. Essas últimas foram alocadas no *campus* de Ouro Preto, enquanto o DEEDU localiza-se no *campus* de Mariana. A fim de atender à demanda pelas referidas disciplinas, o DEEDU deslocou seus professores para o *campus* de Ouro Preto.

No entanto, há também a questão da falta de estrutura básica para alguns cursos de Licenciatura, conforme argumenta a entrevistada supracitada, pois, a Artes Cênicas, a Filosofia e a Música foram criados sem que houvesse condições estruturais mínimas que garantissem seu bom funcionamento. Tal situação ainda persiste para o curso de Artes Cênicas que funciona em prédio provisório¹⁰⁸. A Música recebeu, recentemente, uma nova e adequada alocação no *campus* de Ouro Preto e a Filosofia, por interesse de seus professores, continuou no mesmo prédio que foi apenas reformado.

Além dessas condições inadequadas de inserção de alguns novos cursos de Licenciatura, a questão das divergências presentes nas matrizes curriculares quanto à formação pedagógica era um evidente problema para a formação docente. Por isso, Nunes e Carvalho (2005) defenderam a padronização curricular dos cursos de Licenciatura e argumentaram a favor da revisão dos currículos desses cursos, fato que, mais tarde, realmente aconteceu durante o processo de reestruturação.

...uma análise curricular fez-se necessária à medida que as dicotomias entre os cursos apareceram. Percebemos que a estruturação dos currículos de cada curso se apresenta de forma diferente. Em alguns cursos, faltam disciplinas pedagógicas que situem o licenciando na realidade sócio-histórica da

¹⁰⁸ Esse curso funciona em prédio da Escola de Minas no centro de Ouro Preto.

educação brasileira e que façam uma articulação entre o conteúdo pedagógico e específico (NUNES e CARVALHO, 2005, p. 36).

As autoras afirmaram ainda que as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura continham discrepâncias claras na oferta das disciplinas pedagógicas. Essa disparidade, segundo elas, se repetiu nas cargas horárias dessas disciplinas que variavam bastante entre si.

Atualmente, os cursos apresentam muitas diferenças entre eles, como visto em seus projetos político-pedagógicos na fase inicial da pesquisa. Essa primeira análise foi confirmada pelos questionários que nos mostraram que as dicotomias são referentes a estruturação dos currículos e a carga horária das disciplinas pedagógicas, incluindo as diferenças na carga horária dos estágios supervisionados, pois todos deveriam possuir 300 horas de prática de ensino (NUNES e CARVALHO, 2005, p. 35).

Ou como disse o entrevistado do DEEDU, ao se referir à postura dos departamentos que oferecem cursos de Licenciatura na UFOP a respeito das disciplinas pedagógicas e às respectivas cargas horárias: *“se nós não fizéssemos nada, eles tirariam o Departamento de Educação”*.

Nota-se, então, que as argumentações do DEEDU, incluindo as de Nunes e Carvalho (2005), foram compreendidas aqui como as que representaram o interesse acadêmico pela formação docente na UFOP e que tal Departamento, por meio de uma luta concorrencial, disputou espaços nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura nessa Universidade.

Porém, a realização de dois “fóruns das Licenciaturas”, nos anos de 1998 e 1999, por iniciativa da PROGRAD e do DEEDU, pode ser vista como uma forma de mitigar o conflito entre os interesses institucionais e os interesses acadêmicos na Universidade. Esses fóruns visavam atenuar a falta de uma diretriz para as Licenciaturas e foram citados, nos estudos de Nunes e Carvalho (2005), como eventos que se constituíram como uma importante estratégia para se começar a desenhar uma proposta mais orgânica dos currículos para a formação docente. Inspirados por movimentos da mesma natureza ocorridos em outras universidades do país¹⁰⁹, os organizadores pretendiam promover o questionamento dos paradigmas da formação de professores até então adotados pela Universidade. As discussões concentraram-se principalmente na

¹⁰⁹ Conforme explicitado no primeiro capítulo desta dissertação.

necessidade de superação da fórmula “3 + 1”¹¹⁰. Esperava-se que, motivados pelos debates, alunos e professores da Instituição levassem a Universidade a buscar mudanças estruturais na formação de professores. No entanto, esses fóruns não tiveram continuidade.

Em 1998, a Universidade realizou o fórum das Licenciaturas. Foi um momento em que todo o Brasil discutia, tão logo foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, as orientações sobre as DCNs para os cursos de graduação e que iniciou a discussão sobre a questão da formação de professores aqui na UFOP. Foi realizado o 1º Fórum das Licenciaturas, em 1998, e nesse fórum já havia algumas indicações sobre a necessidade de se romper com o modelo “3 + 1” e incorporar outra metodologia de formação de professores nos cursos de Licenciatura (Entrevista realizada com o Pró-Reitor adjunto de Graduação, em 08 de abril de 2008).

De acordo com o entrevistado do DEEDU, os fóruns foram fundamentais para que o Departamento pudesse resolver um problema específico: alocar as práticas e os estágios supervisionados nos respectivos departamentos que oferecem cursos de Licenciatura na UFOP. Nas palavras desse professor,

Aí, implantaram o fórum das Licenciaturas. Teve o primeiro fórum e o segundo fórum (...) depois a câmara das licenciaturas. (...) Nesses fóruns das Licenciaturas, ficou decidido (não sei se foi votado ou decidido – eu não me lembro) que as práticas ficariam nas áreas específicas de conhecimento porque não tinha uma justificativa plausível em comum acordo na UFOP em relação a isso, pois, a meu ver, por uma questão de vício operacional, somente Letras e História tinham as práticas lotadas no Departamento de Educação e essa situação está se tornando insustentável para o DEEDU (Entrevista realizada com o professor do DEEDU, em 15 de abril de 2008).

A partir da realização dos fóruns das Licenciaturas, ganhou força, de modo mais explícito no *subcampo da formação docente* na UFOP, a disputa pelo capital específico entre os agentes e grupos de agentes desse *subcampo*. Essa disputa pelo capital específico, de acordo com Bourdieu (1983), é uma das principais características de um *campo*. Os embates que ocorreram no *subcampo da formação docente* nessa Universidade fundaram-se no interesse pela obtenção desse capital específico.

Neste estudo, o capital específico disputado é a própria formação de professores, isto é, sabendo-se que há concepções divergentes entre os grupos sociais ligados ao *subcampo da formação docente* na UFOP, há uma luta que consiste em legitimar as verdades sobre essa formação, sendo que aquela que prevalece é certamente a que

¹¹⁰ Também já explicado no primeiro capítulo desta dissertação.

corresponde ao capital específico do *subcampo*. Pode-se afirmar, nesse caso, que o capital específico pode não coincidir com as concepções mais defendidas, nacionalmente, na área da formação docente, pois sendo o resultado de uma luta é também a expressão de um grupo dominante naquele espaço. Nesse sentido, tanto os departamentos que oferecem cursos de Licenciatura quanto o DEEDU e a PROGRAD lutaram para legitimar uma verdade sobre a formação de professores, uma verdade que fosse mais conveniente com os interesses que esses grupos mantinham para continuarem dominando.

4.5 O reconhecimento da competência técnica e acúmulo de capital social pelo DEEDU após a expansão dos cursos de Licenciatura da UFOP

As tensões preexistentes ao processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP e melhor evidenciadas a partir da expansão desses cursos revelaram a existência de muitas críticas do DEEDU sobre o *subcampo da formação docente* na Universidade. Entretanto, há uma característica ambivalente na referida expansão que, ao ser mais cuidadosamente analisada, mostra que esse Departamento acabou fortalecendo sua posição nesse *subcampo*.

Esse fortalecimento se pautou pela adoção de uma postura de enfrentamento das dificuldades geradas pelo próprio processo de expansão das Licenciaturas, forjando com isso a luta pela ampliação do quadro docente, a resistência em ofertar algumas disciplinas e o aumento das representações do DEEDU nos colegiados dos cursos de Licenciatura¹¹¹, confirmando uma característica do *campo* em que é essencial a disposição para a luta ou para o jogo. A existência de tal enfrentamento pode ser observada no trecho da entrevista a seguir:

Então, somente em 2003/2004, com a nossa posição categórica em recusar a ministrar disciplinas nas outras unidades, é que a Pró-Reitoria começou a perceber que eles estavam criando encargos para o nosso Departamento, mas não estavam disponibilizando os profissionais para ministrarem [as disciplinas]. Então, a postura de recusa do que estava sendo solicitado, forçou a PROGRAD a ver o DEEDU. Nesse contexto, não gerou o

¹¹¹ Após a expansão dos cursos de Licenciatura, na década de 1990, foram instaurados novos colegiados por meio dos quais os departamentos que oferecem cursos de Licenciatura e o DEEDU passaram a conviver e a discutir as demandas e os interesses de cada grupo. O DEEDU, antes da expansão dos novos cursos de Licenciatura, restringia-se a atender as demandas de apenas duas Licenciaturas: História e Letras. A partir de então, passou a ter assento nos colegiados dos novos cursos de Licenciatura: Ciências Biológicas, Educação Matemática, Filosofia, Artes Cênicas e Música.

crescimento de número de professores, mas gerou uma tensão com os demais departamentos e esta tensão ainda está presente. Há uma tensão a cada início de semestre em relação às disciplinas que devem ser oferecidas e a quem no DEEDU irá ministrar essas disciplinas da área de Educação. (...) Então, veja só, o impasse do Departamento com apenas três professores efetivos. Então, nós éramos poucos efetivos e surgia muito trabalho volátil, de professores substitutos (Entrevista realizada com o representante do DEEDU na Subcâmara das Licenciaturas, em 15 de abril de 2008).

Contraditoriamente, a expansão das Licenciaturas, por meio da criação de novos cursos e, por via de consequência, de novos colegiados, favoreceu a ampliação de uma rede de relações, aproximando o DEEDU dos departamentos que oferecem cursos de Licenciatura. Todavia, essa aproximação pode vista como “recíproca” ou “não recíproca”. É recíproca quando, por um lado, há uma relação amigável entre os grupos envolvidos em um colegiado e os interesses que estão em jogo são compartilhados por ambos os grupos e, por outro lado, não é recíproca quando os interesses de cada grupo tornam-se um ponto de conflito e colocam em risco o engajamento entre os grupos do *subcampo*.

Os entrevistados do DEEDU enfatizaram as dificuldades de comunicação entre esse Departamento e os colegiados das Licenciaturas, ainda no período preexistente ao processo de reestruturação desses cursos.

Olha, o problema só é problema quando ele aparece do emergente, no nosso caso, já não é mais problema porque já faz parte da nossa rotina a relação com as Licenciaturas, ela tem sido natural, ou seja, ela é controversa. (...) No meu entendimento, o conflito e a tensão instalada nas Licenciaturas geram mais distanciamento do que aproximação (Entrevista realizada com o professor do DEEDU, em 15 de abril de 2008).

Eu acho que a responsabilidade maior para o DEEDU é ter um corpo de professores que possa atender à demanda proposta. Essa sempre foi a dificuldade do Departamento. A gente sempre trabalhou com um número elevado de professores substitutos, que têm um contrato precário de trabalho, aí quando a pessoa está começando a se inteirar do trabalho que ela está fazendo numa área ela tem que sair. (...) Então, o pessoal está sempre com outras perspectivas fora da Universidade e isso atrapalha um pouco... e ainda a questão dos horários que são quase que impostos pelos outros departamentos das Licenciaturas porque eles escolhem sempre os melhores horários de cada Departamento e acaba dificultando uma organização por parte do DEEDU, de forma a atender as Licenciaturas. Às vezes, era muito grande o número de aulas que concentrava-se na sexta-feira à noite, nos últimos horários (Entrevista realizada com a professora do DEEDU, em 23 de maio de 2008).

Mesmo assim, pode-se afirmar que a ampliação da rede de relações, em consequência das novas representações nos colegiados de cursos de Licenciatura, possibilitou ao DEEDU um engajamento ainda maior no jogo que colocou a formação docente em disputa no referido *subcampo* da UFOP. Do ponto de vista das lutas concorrenciais, essa é uma condição necessária para a continuidade do jogo.

Com base no postulado de Bourdieu (1983b, p. 91) de que os participantes da luta contribuem para a reprodução do jogo e, mais ou menos dependendo do *campo*, para produzir a crença no valor do que está sendo disputado, pode-se afirmar que a participação do DEEDU nos colegiados de cursos de Licenciatura teve um importante papel na definição de sua posição no *subcampo* e também no alcance de mais capital social¹¹² no *campo universitário* da UFOP.

Entre os principais capitais definidos por Bourdieu, o capital social é um dos mais importantes para a distinção entre os agentes e os grupos de agentes. No caso do *subcampo da formação docente* na UFOP, as reuniões dos colegiados de curso apresentaram excelentes possibilidades para o estabelecimento de relações interdepartamentais e puderam, por via de consequência, configurar um meio para aquisição desse capital que está embasado, sobretudo, nas relações pessoais e nas interrelações entre os grupos de agentes. Considerando-se a participação do DEEDU nos colegiados de cursos de Licenciatura, esse Departamento pôde ampliar sua comunicação com os demais cursos, isto é, apresentar quais eram os seus interesses dentro do próprio *subcampo*.

Para Bourdieu (1984, p. 78), esse capital é assegurado também pelos proveitos sociais alcançados por meio da participação em comitês, em comissões, em bancas¹¹³ e está, por sua vez, associado ao reconhecimento da competência técnica a qual depende da rede de relações estabelecidas no *campo*. Nessa perspectiva, para que o DEEDU pudesse alcançar o que se denomina como competência técnica, seria preciso considerar o alcance desse capital social que associa-se à sua atuação no *campo universitário* e no *subcampo da formação docente* na UFOP.

¹¹² O capital social diz respeito ao que Bourdieu (1980) considera como sendo o “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis” (p. 67).

¹¹³ Tradução da autora.

Ao serem motivados a responder sobre quem ou que grupo teria competência técnica ou seria uma autoridade científica, dentro do *campo universitário* da UFOP, para falar e agir sobre educação e, mais especificamente, formação de professores, todos os entrevistados desta pesquisa associaram tal competência à PROGRAD e ao DEEDU. Conforme pode ser verificado nos excertos a seguir, tanto a PROGRAD quanto o DEEDU foram citados várias vezes pelos professores dos departamentos que oferecem cursos de Licenciatura:

Em termos de autoridade, seria a PROGRAD, que além das questões burocráticas, tem professores que estariam aptos a lidar com essas questões mais filosóficas da educação e o DEEDU (Entrevista realizada com presidente de colegiado do curso de Ciências Biológicas, em 07 de abril de 2008).

PROGRAD, professores do DEEDU e os demais responsáveis pelas Licenciaturas. Todos eles! E também acho que existem outras pessoas, alguns funcionários da UFOP, os técnico-administrativos que conhecem bem essa dinâmica (Entrevista realizada com a professora representante do curso de Artes Cênicas na Subcâmara das Licenciaturas, em 09 de abril de 2008).

Eu acho que é o DEEDU mesmo e outros pesquisadores que estão espalhados pela Universidade nas Licenciaturas, com certeza, e a PROGRAD também, dentro de suas limitações, também é competente para isso (Entrevista realizada com a professora representante do curso de Matemática na Subcâmara das Licenciaturas, em 23 de abril de 2008).

O DEEDU e a PROGRAD também (Entrevista realizada com presidente de colegiado de História, em 25 de abril de 2008).

Esses depoimentos demonstram o quanto as condições sociais do *subcampo da formação docente* na UFOP mudaram a partir da expansão dos cursos de Licenciatura. O DEEDU, apesar de alegar ter sido ignorado durante a criação e implementação dos novos cursos de formação de professores, tornou-se, segundo os entrevistados acima mencionados, o grupo reconhecido como competente para agir e falar sobre educação e formação docente. Esse reconhecimento foi muito importante, pois revelou aspectos da disputa entre o DEEDU e a PROGRAD no *subcampo da formação docente* da UFOP uma vez que esta última também foi reconhecida, pelos representantes dos departamentos que ofertam cursos de Licenciatura, como competente tecnicamente para atuar na educação e, mais especificamente, na formação de professores.

Outra observação importante, intrínseca ao julgamento da competência técnica, diz respeito ao fato de os departamentos que ofertam cursos de Licenciatura não se

reconhecerem como capazes tecnicamente para ocupar essa posição, já que entre os entrevistados, somente a representante do curso de Artes Cênicas lembrou de mencionar “os demais [departamentos] responsáveis pelas Licenciaturas” como aptos a falar e agir sobre a educação e a formação docente.

Por meio dessas considerações sobre o reconhecimento da competência técnica do Departamento de Educação, pode-se também associar o acúmulo de capital social pelo DEEDU à sua participação nos colegiados de curso que favoreceu, por sua vez, sua atuação no jogo desenvolvido a partir do processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP.

O representante da PROGRAD cita, em seu depoimento, que o recente processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP consistiu em uma oportunidade ímpar para que o Departamento de Educação fosse reconhecido pelos departamentos que oferecem cursos de Licenciatura como uma liderança com a qual deveriam contar sempre que se tratasse o tema da formação de professores na UFOP. Esse reconhecimento baseia-se, então, no acúmulo de capital social conseguido pelo DEEDU em função de sua competência técnica e de sua participação ativa no processo de reestruturação das Licenciaturas.

Pretende-se demonstrar, por meio dessa argumentação acerca do capital social, que o DEEDU cresceu no interior do *subcampo da formação docente* da UFOP desde o movimento de expansão das Licenciaturas e que foi, graças aos muitos conflitos originados nesse período, que esse Departamento assumiu a posição que vai defender no processo de reestruturação das Licenciaturas nessa Universidade. Entretanto, para que essa posição pudesse ser defendida, era necessário que ela fosse reconhecida pelos outros grupos nas reuniões dos órgãos colegiados e nos fóruns das Licenciaturas.

No entanto, é importante destacar que, apesar de importante, a representação nos colegiados de curso foi apenas uma das fontes efetivas de alcance do capital social que foi, aos poucos, adquirido pelo DEEDU. Conforme será evidenciado no próximo item deste capítulo, existiram outras relações, no interior do *subcampo da formação docente* na UFOP, propiciadas pelo processo de reestruturação das Licenciaturas.

4.6 O processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP

Como pode ser visto no quadro que apresenta, em ordem cronológica, uma síntese dos momentos mais importantes do processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP (Anexo 01), há três momentos distintos nesse processo de reforma dos cursos de formação de professores nessa Universidade: o primeiro, que teve como marco a instauração da Subcâmara das Licenciaturas e contou com uma atuação mais efetiva da PROGRAD e do DEEDU; o segundo, período de suspensão das discussões na Subcâmara e o terceiro, caracterizado pela retomada das atividades nessa instância. Esses três momentos serão discutidos, separadamente, a seguir.

4.6.1 O início das discussões que geraram o processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP

Os primeiros encontros da Subcâmara das Licenciaturas marcaram o processo de reconhecimento e legitimação dessa instância na Universidade. A PROGRAD tornou-se a porta-voz do *campo universitário* da UFOP, apresentando aos presidentes de colegiados de cursos de Licenciatura o panorama das políticas anunciadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (DCNs). O principal objetivo desses primeiros encontros consistiu em nomear os membros da Subcâmara das Licenciaturas e dar início às discussões sobre a aplicação das orientações das DCNs aos currículos dos cursos de Licenciaturas da UFOP, conforme lê-se no excerto a seguir:

Venho convocá-lo a participar da 1ª reunião/2002 da Subcâmara de Licenciaturas a ser realizada no dia 14 de agosto de 2002, quarta-feira, às 13:30 horas, na sala de reuniões da PROGRAD, para tratar dos seguintes assuntos:

EXPEDIENTE:

Posse dos membros da Subcâmara de Licenciaturas

ORDEM DO DIA:

Nova regulamentação para a formação do professor

Em fevereiro p.p. foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, materializadas nas Resoluções N^os 1 e 2, que dentre outros aspectos estabelecem:

1. Os princípios e fundamentos a serem considerados na organização dos projetos pedagógicos destes cursos;
2. Os componentes a serem considerados na organização curricular;
3. A definição da duração (mínimo três anos) e a carga horária (2800 horas), assim distribuída.

(Trecho da Ata da primeira reunião da Subcâmara das Licenciaturas).

Fonte: Arquivos da Pró-Reitoria de Graduação da UFOP.

Nesse mesmo documento¹¹⁴, consta um quadro que apresenta os oito cursos de Licenciatura¹¹⁵ que eram oferecidos pela UFOP, naquela época, com suas respectivas cargas horárias. Havia também a indicação da nova carga horária de 2.800 horas, definida pelas DCNs. A presença dessas informações em um mesmo documento parece ter o objetivo de induzir os membros da Subcâmara das Licenciaturas ao reconhecimento dos possíveis impactos da nova legislação nos cursos de Licenciatura da UFOP, permitindo a comparação entre a carga horária exigida pelas DCNs e aquela existente nesses cursos.

400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
200 horas para outras formas de atividades acadêmicos-científico-culturais.

*Distribuição da carga horária nos cursos de
Licenciatura da UFOP até 2005*

Cursos	Atividades (em n° de horas)				
	Prática	Estágio	Conteúdos	Outras	Total
História	360	60	1746	114	2280
Letras	180	75	2091	124	2470
Filosofia	0	75	1992	108	2175
Matemática	150	165	1908	117	2340
Ciências Biológicas	315	360	1848	132	2655
Artes Cênicas	390	210	2108	142	2850
Música	540	300	1782	138	2760

Fonte: Arquivos da Pró-Reitoria de Graduação da UFOP.

Portanto, uma das preocupações centrais do representante da PROGRAD na Subcâmara das Licenciaturas foi colocar em discussão as mudanças necessárias aos cursos de formação docente da UFOP, tendo como base as DCNs. Havia, por parte

¹¹⁴ Ver Anexo 03.

¹¹⁵ Nesse quadro, foram descritos os oito cursos presenciais de Licenciatura oferecidos pela UFOP. Nesta pesquisa, optou-se pela omissão do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática pelo fato desse curso ser direcionado a um público específico (professores de escolas públicas, funcionários das prefeituras dos municípios de Santa Bárbara e Itabirito) e de não ter um caráter permanente no quadro de oferta de cursos de Licenciatura da UFOP.

dessa Pró-Reitoria, a intenção de transferir para o DEEDU a responsabilidade pela construção da proposta de reformulação curricular para esses cursos, conforme reforça o trecho do documento a seguir:

Considerando o Artigo 15 da Resolução Nº 01 de 18 de fevereiro de 2002 que determina que no prazo de dois anos “os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar...” a referida Lei, colocamo-nos à disposição do DEEDU, para, por meio da Subcâmara das Licenciaturas, construir uma proposta de reformulação curricular para estes cursos. (Documento de autoria de SANTOS, 2004, p. 3).

Fonte: Arquivos da Pró-Reitoria de Graduação da UFOP.

O representante do curso de História na Subcâmara das Licenciaturas mencionou, por meio de entrevista, o fato da PROGRAD tentar atribuir ao DEEDU uma centralidade maior no processo em discussão na Subcâmara. É o que se pode notar, quando ele afirma: “*em algum momento, a PROGRAD, no meu ponto de vista, queria atribuir essa função ao DEEDU, mas o DEEDU nunca assumiu essa função de mediador*”¹¹⁶.

Na verdade, o DEEDU já desempenhava um papel importante nas Licenciaturas pelo fato de oferecer disciplinas pedagógicas a todos os cursos de formação de professores da UFOP. Entretanto, esse Departamento se recusou a assumir a responsabilidade pela reformulação de todos esses cursos, entendendo que os colegiados deveriam ter mais autonomia para realizarem intervenções sobre as próprias matrizes curriculares.

O DEEDU assumiu, de fato, a reformulação do quadro de disciplinas pedagógicas, o que interferiu diretamente nas reformulações das matrizes curriculares dos cursos de Licenciaturas sem que houvesse, porém, uma ação mais específica como, por exemplo, a orientação de projetos de estágios, práticas ou aproveitamento de atividades acadêmico-culturais.

A PROGRAD assumiu o papel de coordenação técnica do processo de reestruturação que, de acordo com as palavras do seu representante na Subcâmara das Licenciaturas, visava aplicar a Lei, isto é, organizar o *campo universitário* e o *subcampo*

¹¹⁶ Entrevista realizada com o representante do curso de História na Subcâmara das Licenciaturas, em 25 de abril de 2008.

da *formação docente* para que fossem criadas as condições necessárias para que o processo de reforma das Licenciaturas se consolidasse na UFOP.

Com respeito à questão mais formal, acho que a PROGRAD ofereceu a resposta necessária naquela conjuntura, ou seja, não caberia à PROGRAD definir conteúdos e projetos pedagógicos de cada curso, mas cuidar dessa dimensão mais relacionada à obrigatoriedade legal (Entrevista realizada com o representante da PROGRAD na Subcâmara das Licenciaturas, em 08 de abril de 2008).

Esse mesmo entrevistado reforçou que a posição da UFOP tendia para a definição de uma diretriz padronizada para os cursos de Licenciatura, visto que, até aquele momento, não havia, nessa Instituição, um documento que apresentasse um formato uniformizado para os cursos de formação docente. Tais pontos foram abordados no segundo encontro da Subcâmara das Licenciaturas que priorizou os seguintes pontos de pauta:

1. Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a Formação de Professores da Educação Básica;
 2. Situação dos cursos da UFOP em relação às DCN's – relato dos presidentes de Colegiados;
 3. Proposta de conteúdos pedagógicos a serem introduzidos nos currículos dos cursos de Licenciaturas apresentados pelo DEEDU;
 4. Posição da UFOP em relação aos prazos estabelecidos pelo CNE e MEC;
 5. Elaboração de agenda de trabalho visando a construção dos referenciais para a formação do professor na UFOP.
- Fonte: Arquivos da Pró-Reitoria de Graduação da UFOP.

Apesar da UFOP ter iniciado o processo de reestruturação das Licenciaturas no ano de 2002, os membros da Subcâmara das Licenciaturas, respaldados pela própria legislação, decidiram aderir ao novo prazo estabelecido pelo CNE, de acordo com a nova redação do Artigo 15 da Resolução CP 1/2002 que determinava: “Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução até a data de 15 de outubro de 2005”.

A partir de então, segundo as informações contidas na ata da reunião da Subcâmara das Licenciaturas da UFOP, no dia 14 de outubro de 2003, os representantes dos departamentos que oferecem cursos de Licenciatura alegaram que precisavam aprofundar melhor o conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, conforme subscrito:

Os presentes decidiram que a UFOP deve considerar a indicação do CNE de adiamento da exigência de cumprimento das DCN's em função da necessidade de maior amadurecimento dos cursos acerca dessa legislação. Ficou acertado que os novos encontros seriam realizados visando a definição do Projeto Pedagógico da UFOP para as Licenciaturas (Ata da Reunião realizada com a Subcâmara das Licenciaturas na sede da Pró-Reitoria de Graduação da UFOP, em 14 de outubro de 2003).

Fonte: Arquivos da Pró-Reitoria de Graduação da UFOP.

A suspensão do processo de reestruturação das Licenciaturas, no âmbito da referida Subcâmara, favoreceu à intensificação das discussões internas em cada departamento que oferece cursos de Licenciatura na UFOP.

4.6.2 O período de suspensão dos trabalhos na Subcâmara das Licenciaturas

A suspensão dos trabalhos na Subcâmara das Licenciaturas foi um período propício para assegurar aos grupos de agentes pertencentes ao *subcampo da formação docente* na UFOP as condições necessárias para a definição das estratégias de atuação no referido processo de reforma. Considerando os objetos de disputa e os investimentos que deveriam ser priorizados, tais grupos buscavam formas de protegerem as próprias posições no interior do *subcampo*.

Desse modo, é preciso acentuar que, no período de suspensão dos encontros na Subcâmara das Licenciaturas, houve algumas ações pontuais, principalmente por parte da PROGRAD, com o objetivo de continuar divulgando, na UFOP, o conteúdo das DCNs de 2002 e o próprio processo de reestruturação das Licenciaturas nessa Universidade. Um exemplo da continuidade desse processo é o documento redigido pelo Pró-Reitor adjunto de Graduação, intitulado: “Formação de Professores: enfoque legal,” apresentado na I Semana de Atividades Acadêmicas do Departamento de Letras, no ano de 2004.

Nesse documento, o autor analisa a Lei 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais, apontando os objetivos, os desafios e os conflitos inerentes a esse aparato normativo para a realidade da UFOP. Nesse texto, o autor apresenta os primeiros movimentos em relação ao processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP e explica que:

Em agosto de 2002 foi criada a Subcâmara de Colegiados de Licenciatura, órgão de assessoria da PROGRAD e do CEPE para assuntos relativos à

formação de professores. A partir de reuniões da Subcâmara, alguns cursos dispararam processos de reformulação de seus currículos com base na legislação em vigor. (...) A PROGRAD tem assessorado os colegiados que desejam adequar seus cursos (SANTOS, 2004, p. 7).

Os demais membros da Subcâmara das Licenciaturas continuaram se envolvendo com aspectos internos que implicavam na adequação da formação docente oferecida pela UFOP à legislação vigente. Nesse período de recesso da Subcâmara das Licenciaturas, o DEEDU reformulou o quadro de disciplinas a ser oferecido aos cursos de formação de professores da UFOP. Esse novo quadro levou em consideração a demanda por carga horária pedagógica que as DCNs criaram para esses cursos. As pesquisas de Nunes e Carvalho (2005), já mencionadas na primeira parte deste capítulo, também foram desenvolvidas nesse período.

Quanto aos departamentos que oferecem cursos de Licenciatura, apurou-se que a maioria não aproveitou esse tempo de recesso da Subcâmara para aprofundar as discussões sobre o processo de reformulação. A “inércia” desses departamentos trouxe consequências e desdobramentos que serão discutidos em outra parte deste capítulo, quando será elucidado o modo como cada grupo de agentes da Licenciatura participou desse processo de reforma dos cursos de formação de professores na UFOP.

4.6.3 O recomeço das atividades na Subcâmara das Licenciaturas e a finalização das discussões

Os trabalhos na Subcâmara das Licenciaturas foram retomados no final do ano de 2004, embora tenham sido intensificados ao longo do ano posterior. Decorre daí que as principais decisões do processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP foram tomadas em 2005 e 2006. A partir da síntese de uma reunião da Subcâmara das Licenciaturas, realizada na PROGRAD, no dia 14 de dezembro de 2005, é possível ter uma idéia da natureza das discussões promovidas no ano de 2005¹¹⁷.

Pauta:

1. I Encontro Nacional de Estágios na Formação de Professores
2. Disciplinas comuns aos cursos a serem oferecidas pelo DEEDU.
3. Propostas de práticas e estágios para os cursos.
4. Diretrizes para a formação de professores da UFOP.

Discussões:

¹¹⁷ Neste ano, foram registradas duas reuniões da Subcâmara das Licenciaturas.

1. Sobre o I Encontro Nacional de Estágios na Formação de Professores o presidente da Subcâmara¹¹⁸ informou que a PROGRAD indicou o representante¹¹⁹ do COHIS¹²⁰ para representar a UFOP no evento que teve lugar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no dia 12/12/2005. Em seguida o professor representante do COHIS relatou em linhas gerais o que foi debatido no Encontro e se comprometeu em apresentar um relatório por escrito o mais breve possível.

2. Acerca das disciplinas comuns aos cursos a serem oferecidas pelo DEEDU, o presidente da Subcâmara¹²¹ informou que o DEEDU não recebeu o convite para a reunião e que irá discutir na sexta-feira (15) o assunto e apresentará nova proposta a Subcâmara. Foi informado ainda que na conversa mantida com a Chefe do DEEDU, professora Adriana Maria Figueiredo, a PROGRAD informou a esse Departamento, que a data limite para conclusão das adequações nos currículos dos cursos conforme as novas diretrizes é 31 de março de 2006 (Síntese da reunião de 14 de dezembro de 2005).

Uma das ações que marcou esta etapa do processo de reforma das Licenciaturas foi a definição da “Diretriz Curricular Institucional para a Formação de Professores”, principal foco de interesse da PROGRAD. De acordo com o Pró-Reitor adjunto, essa Diretriz representou um avanço para a Universidade e determinou a criação de novos cursos de Licenciaturas.

Além disso, uma das questões mais efervescentes, no ano de 2005, foi a proposta de um novo quadro de disciplinas do DEEDU. Para se compreender esse novo quadro de disciplinas do DEEDU, tornou-se necessário fazer uma análise comparativa, ou seja, conhecer sua configuração antes e depois da reforma das Licenciaturas na Universidade. A comparação entre os quadros de disciplinas do DEEDU favorece o reconhecimento de alguns objetos de disputa em jogo durante o processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP e que serão explorados ao longo deste capítulo.

No quadro de oferta de disciplinas do DEEDU **antes** da reforma constante no (Anexo 02), nota-se a concentração das disciplinas pedagógicas a partir do quinto período dos cursos de Licenciatura, com nítida predominância para o sétimo e oitavo períodos. Essa constatação pode revelar certa persistência da tradicional fórmula “3 + 1” em que, nos cursos de formação docente, as disciplinas pedagógicas aparecem concentradas nos últimos anos. Mesmo nos casos em que há disciplinas pedagógicas nos primeiros períodos, estas aparecem desarticuladas das demais.

¹¹⁸ O nome citado no documento foi substituído pela representação do agente da Subcâmara.

¹¹⁹ Idem.

¹²⁰ Colegiado de História.

¹²¹ O nome citado no documento foi substituído pela representação do agente da Subcâmara.

Fica também evidente que a oferta das disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado, além da Didática da História, Didática de Licenciatura em Língua Estrangeira, e Métodos e Técnicas de Ensino de História aos cursos de Licenciatura em História e Letras representam uma distorção em relação à linha de atuação que o DEEDU adotou posteriormente em que estabeleceu um leque de disciplinas pedagógicas padronizadas para todos os cursos de Licenciatura.

Essa posição acabou levantando questões que foram enfrentadas durante o processo de reestruturação das Licenciaturas e que resultaram na transferência das disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado para seus respectivos cursos, pelo fato de o DEEDU recusar a atender tais demandas, consideradas por esse Departamento como “vício operacional do sistema de ensino da UFOP”.

Outra distorção refere-se às disciplinas de Introdução à Metodologia Científica A e B, especificamente ofertadas para o curso de Música, e a disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa oferecida para os demais cursos de Licenciatura.

Quanto às disciplinas de Didática da Licenciatura, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e Fundamentos da Educação, que são essencialmente voltadas para a formação pedagógica do professor, notou-se que estas foram menos privilegiadas nos cursos de Licenciatura, com exceção do curso de Educação Matemática. Por outro lado, notou-se que as disciplinas Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II e Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio estiveram presentes em todos os cursos de formação de professores na UFOP.

A principal luta do DEEDU, durante o processo de reestruturação das Licenciaturas, assentou-se na reformulação do conjunto de disciplinas pedagógicas que eram oferecidas aos cursos de formação docente da UFOP. Essa reforma corresponderia, ao mesmo tempo, às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 e à superação das dificuldades que se acumularam após o processo de expansão das Licenciaturas na UFOP, configurando uma história de desencontros entre esse grupo e o grupo dos departamentos que oferecem cursos de Licenciatura nessa Universidade.

Sendo assim, o novo quadro de disciplinas pedagógicas do DEEDU (Anexo 03), tal como descrito no ofício DEEDU N° 147/2005, datado de 19 de dezembro de 2005, além de ter sintonizado o DEEDU com as referidas Diretrizes, representou também uma

oportunidade para que esse Departamento se engajasse na luta pelo reconhecimento do seu papel no *subcampo da formação docente* na UFOP.

De acordo com a representante do DEEDU na Subcâmara das Licenciaturas, o novo quadro de oferta de disciplinas pedagógicas resultou de muitas discussões tanto nas assembleias do Departamento quanto na Subcâmara, nesta última juntamente com os representantes dos cursos de Licenciatura e da PROGRAD.

Essas discussões voltavam para a assembleia e nessas, acordava-se sobre como ficaria a carga horária proposta. Havia o objetivo de se atender também a formação de cada professor do DEEDU naquele momento. Por exemplo, uma demanda que sempre foi posta pelas Licenciaturas para o Departamento e que o Departamento não conseguiu atender foi a de Filosofia da Educação, por não ter um professor formado nessa área (Entrevista realizada com a representante do DEEDU na Subcâmara das Licenciaturas, em 23 de abril de 2008).

O novo quadro de disciplinas pedagógicas do DEEDU, em comparação com o quadro anterior, apresenta, além de novas disciplinas e novas cargas horárias, a redistribuição dessas disciplinas ao longo dos períodos dos cursos de Licenciatura.

Observa-se que a disciplina Fundamentos da Educação, que tinha uma configuração mais genérica, desdobrou-se em quatro novas disciplinas de configuração mais específica, abrangendo História da Educação, Antropologia, Filosofia da Educação e Sociologia da Educação. A disciplina de Métodos e Técnicas da Pesquisa também sofreu alterações, recebendo uma denominação mais específica para a Educação. A disciplina Introdução à Metodologia Científica A e B que era oferecida para o curso de Licenciatura em Música foi eliminada.

A disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, que era oferecida com a carga horária de 60 horas-aula, desdobrou-se em Organização do Trabalho Escolar e Política e Gestão Educacional, agora ofertadas em períodos iniciais, com carga horária de 30 horas-aula cada. No quadro anterior, observa-se que essa disciplina era oferecida pelos cursos de Licenciatura entre o sexto e o oitavo período, o que foi considerado tardio, pelo DEEDU, para a formação do professor, pois, os conteúdos dessas disciplinas estão voltados para a fundamentação legal e política da atuação do futuro professor.

Nota-se também que a disciplina de Didática da Licenciatura foi eliminada. Criou-se, em substituição, a disciplina de Tópicos Especiais em Educação com uma

carga horária de 30 horas-aula, sendo oferecida a todos os cursos de Licenciatura, exceto o curso de Educação Matemática.

Todas as disciplinas oferecidas pelo DEEDU foram padronizadas quanto à carga horária, excetuando-se as disciplinas Psicologia I e Psicologia II que foram aumentadas em 15 horas/aula cada uma. Uma alusão à extensão da carga horária das disciplinas de Psicologia aparece no relato da reunião do dia 14 de novembro de 2005, do seguinte modo: “Manter o quadro de oferta de disciplinas proposto pelo DEEDU com 120 horas de Psicologia”.

Cabe ressaltar que a disciplina de Psicologia da Educação envolveu uma situação que gerou conflitos abertos entre o professor dessa disciplina e o representante da PROGRAD, levando o primeiro à Subcâmara das Licenciaturas para defender a importância dessa disciplina na formação do professor. Sobre essa situação, o mesmo considerou em seu depoimento que “*as pessoas que estavam presentes na Subcâmara, pareciam que estavam tendo uma aula e não sabiam que a Psicologia abordava vários aspectos que poderiam auxiliar na formação do futuro professor*”. Para ele, os membros da Subcâmara não tinham uma idéia formada sobre a disciplina “Psicologia da Educação”.

As mudanças no quadro de disciplinas do DEEDU possuem estreita relação com a conclusão das atividades na Subcâmara das Licenciaturas que se concentraram entre os meses de janeiro e março do ano de 2006. Nesse mesmo período, mais especificamente no mês de fevereiro de 2006, houve uma solicitação formal, feita pela PROGRAD aos representantes DEEDU, para que estes apresentassem o novo quadro de disciplinas pedagógicas que seriam oferecidas aos cursos de Licenciatura da UFOP. Após o cumprimento dessa solicitação, a PROGRAD pediu aos departamentos que oferecem cursos de Licenciatura para que apresentassem suas propostas de adaptação às DCNs de 2002, contemplando o novo quadro de disciplinas do DEEDU e também um planejamento para o Estágio Supervisionado e as “Práticas”, incluindo as horas de “Atividades Acadêmico-culturais”. Os colegiados manifestaram-se no período de um mês, trazendo suas propostas de modificação, com exceção do curso de Filosofia, que em vez de apresentar sua proposta, solicitou mais informações sobre o processo de reformulação das Licenciaturas e o da Letras que estava em meio a conflitos internos que impossibilitaram o andamento da reforma desse curso.

Dentre as ações mais decisivas, no ano de 2006, para o processo de reforma houve a aprovação *ad referendum*, pela PROGRAD, de um documento fundamentado nas DCNs de 2002 que tinha como objetivo orientar a estrutura curricular dos cursos de Licenciatura da UFOP. De acordo com o trecho a seguir, pode-se observar que tal documento, apesar de não ser definitivo, exprime a intenção de endossar uma diretriz política para os cursos de Licenciatura nessa Universidade.

NOTA INTRODUTÓRIA

Na reunião da Subcâmara realizada no dia 14 de dezembro de 2005 foi recomendado que se iniciasse a redação das diretrizes curriculares para as licenciaturas da UFOP por meio de socialização de mensagens eletrônicas a fim de se realizar análises posteriores na Subcâmara das Licenciaturas em reunião convocada para este fim. Devido às férias de muitos membros da Subcâmara, não houve tempo hábil para trocas de mensagens sobre o assunto. Diante disto, a PROGRAD, tendo como referência as reflexões desenvolvidas na UFOP até o momento, e baseando em documentos dos cursos de formação de professores, sintetizou o texto **ESTRUTURA CURRICULAR DAS LICENCIATURAS DA UFOP** com o objetivo de subsidiar os debates da Subcâmara. Não se trata de um documento conclusivo, mas sim um ponto de referência para os trabalhos da Subcâmara¹²².

Fonte: Arquivos da Pró-Reitoria de Graduação da UFOP.

Na opinião do representante da PROGRAD, houve uma melhora na qualidade dos cursos de Licenciatura da UFOP devido à definição do quadro de disciplinas pedagógicas ofertadas pelo DEEDU. Ele considerou que,

houve um salto de qualidade em todo o processo de discussão dentro da Subcâmara devido à definição de um cardápio de conteúdos comuns a serem trabalhados em todas as disciplinas da Licenciatura. Isso para mim foi um avanço significativo considerando a história desta Universidade e do lugar de onde estou falando (Entrevista realizada com o representante da PROGRAD na Subcâmara das Licenciaturas, em 08 de abril de 2008).

Os documentos e depoimentos que subsidiaram esta pesquisa revelaram que a Subcâmara das Licenciaturas debateu amplamente o quadro de disciplinas reformulado pelo DEEDU e a proposta de Diretriz Institucional para Cursos de Formação Docente da UFOP. A finalização do processo de reestruturação das Licenciaturas ocorreu diretamente nos colegiados dos departamentos que oferecem tais cursos, contando com a participação de representantes do DEEDU e da PROGRAD, para que fossem

¹²² Texto adaptado pela autora desta pesquisa.

estabelecidas as matrizes curriculares definitivas a serem ofertadas no segundo semestre de 2006.

Em setembro de 2006, após o período de reuniões na Subcâmara das Licenciaturas, a PROGRAD se incumbiu de analisar o impacto das alterações curriculares nos cursos de Licenciaturas¹²³. A PROGRAD alcançou, então, plenos poderes para decidir acerca das modificações curriculares dos cursos de Licenciatura. As novas atribuições da PROGRAD, nesse processo, permitem inferir que esta Pró-Reitoria ampliou seu poder na Universidade e, por via de consequência, favoreceu a instauração de novos conflitos envolvendo a disputa por posições no *campo universitário* e no *subcampo da formação docente* na UFOP. No entanto, para se compreender melhor o processo de reestruturação das Licenciaturas, sob a perspectiva aqui trabalhada, é preciso analisá-lo como um jogo, conforme as considerações apresentadas no próximo tópico.

4.7 O processo de reestruturação das Licenciaturas como um jogo

Neste capítulo, apresentaremos uma análise sobre o recente processo de reestruturação dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) à luz da teoria bourdieuniana, mais especificamente, comparando tal processo a um jogo.

O jogo é definido, por Bourdieu (1983), como a dinâmica essencial de funcionamento de um *campo* social, regido por leis de funcionamento invariantes, garantidas pelas propriedades inerentes aos *campos* e *subcampos*. O fato dos agentes sociais de um *campo* não se excluírem mutuamente, em função de suas disputas, representa uma dessas propriedades fundamentais que consiste em reconhecer que, como se estivessem participando de um jogo, estes precisam ser cúmplices e, ao mesmo tempo, adversários.

Ao usar a analogia do jogo no *campo universitário* da UFOP e em seu *subcampo da formação docente*, considerou-se, nesta pesquisa, que a dinâmica desses espaços está

¹²³ Essa atribuição está prevista na Resolução do CEPE Nº 3.015 que autoriza a PROGRAD verificar junto aos colegiados desses cursos o possível aumento de encargos didáticos e deficiência de infraestrutura nos respectivos departamentos para atender as novas demandas. Em caso de ausência desses impactos, a própria PROGRAD poderia decidir sobre as modificações curriculares desses cursos, conforme parágrafo único do Artigo 1º da referida Resolução do CEPE. E, em caso de constatação dos impactos, a PROGRAD deveria elaborar um relatório circunstanciado para análise e decisão no CEPE.

sob a regência das leis gerais dos *campos* e que as disputas presentes nesse contexto reproduzem as lutas concorrenciais geradas ao longo de sua história. A relação de forças em torno de diferentes objetos de interesse entre os grupos sociais ligados aos referidos *campo e subcampo* fundamentou o jogo disputado durante o processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP.

De acordo com Bourdieu (1983), a estrutura do *campo* tende a ser mantida, conservando as posições na hierarquia desse espaço social ocupado por grupos sociais. No entanto, tais posições podem ser subvertidas e disputadas pelos grupos de agentes, ou pelos próprios agentes individualmente, que se tornam jogadores no *campo*. Essas disputas por posições no *campo* envolvem uma série de interesses sobre os capitais, os quais podem ser adquiridos mediante o estabelecimento de estratégias adequadas que implicam no conhecimento das regras do jogo e do funcionamento do *campo*. O conhecimento do *campo* é o que determina a entrada e a forma de participação dos jogadores bem como os investimentos que cada um destinará às disputas em jogo.

A perspectiva do processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP como um jogo leva ao reconhecimento de que os grupos sociais, representados pelos presidentes de colegiados dos cursos de Licenciatura, o Pró-Reitor adjunto de Graduação e professores do DEEDU, sejam jogadores na Subcâmara das Licenciaturas.

O tópico seguinte apresenta as condições de funcionamento do *campo universitário* da UFOP e os mecanismos que possibilitaram o jogo, visando entender como foi objetivamente orquestrado o engajamento dos jogadores no citado processo.

4.7.1 As condições institucionais para o engajamento dos jogadores

Um aspecto importante para o engajamento dos grupos envolvidos no jogo do recente processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP foi a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores do Ensino Básico (DCNs), no ano de 2002. A partir da demanda gerada por essa determinação legal, o *campo universitário* da UFOP definiu estratégias para organização dos grupos pertencentes ao *subcampo da formação docente*.

Nesse âmbito, a estratégia inicial dos agentes do *campo universitário* foi criar, na UFOP, uma comissão para arregimentar os envolvidos no referido processo, o que resultou na criação da Subcâmara das Licenciaturas. Após aprovação no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), essa comissão funcionou sob a coordenação da

Pró-Reitoria de Graduação. De acordo com a definição dada pelo Pró-Reitor adjunto, a Subcâmara foi constituída da seguinte maneira:

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 18 e 19 de fevereiro de 2002, imediatamente a Universidade começou a se mobilizar, instalando, no âmbito da Câmara de Colegiado de Graduação, uma Subcâmara de Colegiado de Licenciaturas, dada a importância da questão da formação de professores. Além da representação de todos os colegiados de curso nessa instância, tinha também a representação do DEEDU, que é o órgão responsável pela formação docente e por oferecer aquelas disciplinas de conteúdo, entre aspas, “pedagógico”¹²⁴ (Entrevista realizada com o representante da PROGRAD na Subcâmara das Licenciaturas, em 08 de abril de 2008).

A instauração da Subcâmara pode ser considerada como um dos mecanismos essenciais para que houvesse o engajamento dos jogadores no jogo aqui analisado. O fato que tornou possível a legitimidade dessa instância no *subcampo da formação docente* da UFOP foi o reconhecimento, por parte dos agentes e de seus grupos, das leis invariantes que regem esse espaço social.

Tais leis preservam a ordem e o funcionamento do *campo universitário*, como por exemplo, o fato de haver os porta-vozes legítimos do *campo* ou *subcampo* que podem ser aqueles que detêm posições de maior destaque ou que ocupam cargos de maior poder na hierarquia do *campo* ou ainda os agentes que ocupam posições meritocráticas. Nesses casos, o poder é compreendido como um atributo “quase” natural de suas funções no contexto universitário. Por outro lado, os conselhos consultivos, como por exemplo, entre outras instâncias, a própria Subcâmara das Licenciaturas, também podem ser reconhecidos como porta-vozes legítimos do *campo universitário*.

No *campo universitário* da UFOP, as leis invariantes tiveram como condições favoráveis os seguintes elementos: (1) A uniformização do *subcampo da formação docente* da UFOP por meio de uma legislação própria, representada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores do Ensino Básico. (2) O reconhecimento das hierarquias institucionais presentes no *campo universitário*, garantidas pelas agências reguladoras que deliberam sobre os estatutos, regimentos e resoluções internas da UFOP, tais como: o Conselho Universitário (CUNI), o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e a

¹²⁴ O termo “pedagógico” está entre aspas como sugestão do entrevistado. No entanto, não se trata de uma ironia, mas sim de uma ressalva, pois o DEEDU também oferece disciplinas que não são específicas para a formação docente, como “Métodos e Técnicas de Pesquisa” e outras, para vários cursos da UFOP, dentre os quais, o de Turismo.

Subcâmara das Licenciaturas. (3) O reconhecimento de que o DEEDU é um grupo essencial nas decisões relativas à tal processo em função de sua atuação nos cursos de Licenciatura. (4) A participação dos presidentes de colegiados das Licenciaturas como legítimos representantes de seus respectivos cursos.

É necessário abordar a estrutura e a ordem como parte das condições favoráveis ao *subcampo* e da qual depende fundamentalmente o engajamento entre os agentes, adversários no jogo, como forma de explicitar que, no *campo*, todos estão enquadrados em uma estrutura legítima e legitimada. Sem essa estrutura não há *campo*, nem tampouco *subcampo*, e não haveria como reconhecer as lutas concorrenciais entre os grupos pertencentes a esses microcosmos sociais.

O entendimento de que há um jogo, no interior da Subcâmara das Licenciaturas, extrapola a perspectiva de que seus membros são meros representantes departamentais e institucionais. Eles são, principalmente, interessados em disputas que não estão explicitadas na estrutura formal da Universidade, porém, presentes na estrutura do *campo* e do *subcampo*. As posições fixadas pelo CEPE ao criar a Subcâmara das Licenciaturas são, ao mesmo tempo, lugares normatizados e posições estratégicas no *campo* e *subcampo*.

Sendo assim, é importante entender as representações que cada membro da referida Subcâmara construiu sobre essa instância, pois a posição desses agentes nesse espaço é marcada por um *habitus* individual e por um *habitus* institucional. Para entender essa relação, buscou-se explicitar como tais agentes explicaram o papel da Subcâmara no processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP.

4.7.1.1 Representações dos jogadores sobre o papel da Subcâmara das Licenciaturas no processo de reestruturação desses cursos

As representações¹²⁵ dos membros da Subcâmara das Licenciaturas sobre essa instância desvelaram as marcas das lutas concorrenciais presentes no *subcampo da formação docente* da UFOP. Alguns membros a entenderam como uma oportunidade para que os representantes de cursos de Licenciatura pudessem se reconhecer como parte de um mesmo grupo, agindo até certo ponto com cumplicidade, enquanto outros não a reconheceram dessa forma, chegando a questionar sua legitimidade. Essa diferença de perspectiva, de certa forma, antecipa as discussões sobre as principais disputas decorrentes do jogo, revelando certa disposição para a luta.

Os depoimentos obtidos para esta pesquisa revelaram, de um lado, a existência de posições convergentes que exprimem uma visão bastante positiva sobre o papel da Subcâmara das Licenciaturas no processo de reestruturação desses cursos na UFOP, o que pode sugerir um certo engajamento de um grupo de jogadores presente na Subcâmara: aqueles dos representantes dos cursos de Ciências Biológicas, Artes Cênicas, Música, História e do representante da PROGRAD. De outro lado, tais depoimentos também revelaram a presença de um engajamento divergente nesse espaço, exprimindo uma visão mais negativa sobre o papel da Subcâmara no processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP, principalmente, por meio dos discursos da representante da Licenciatura em Matemática e de um dos representantes do DEEDU¹²⁶.

O entrevistado do curso de Ciências Biológicas, por exemplo, reconheceu que a Subcâmara teve um papel importante e positivo na resolução de um problema que era

¹²⁵ A noção de *habitus* é muito importante para compreendermos o sentido em que Bourdieu trabalha o termo representação em sua obra. O *habitus* tende a conformar e a orientar a ação, mas na medida em que é produto das relações sociais, tende a garantir a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendraram. A interiorização, pelos atores, dos valores, normas e princípios sociais assegura, dessa maneira, a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo. Quando se considera que a prática se traduz por uma “estrutura estruturada predisposta a funcionar como “estrutura estruturante”, explicita-se que a noção de *habitus* não somente se aplica à interiorização das normas e valores, mas inclui os sistemas de classificações que preexistem (logicamente) às representações sociais. O *habitus* se apresenta, pois, como social e individual: refere-se a um grupo ou uma classe, mas também ao elemento individual; o processo de interiorização implica sempre internalização da objetividade, o que ocorre certamente de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade. A relativa homogeneidade dos *habitus* subjetivos (de classe, de grupo) encontra-se assegurada na medida em que os indivíduos internalizam as representações objetivas segundo as posições sociais de que efetivamente desfrutam (Bourdieu (1989, 1983) citado por Diniz-Pereira, 2006).

¹²⁶ Não há representações dos grupos da Filosofia e Letras por estes terem se ausentado dos encontros realizados na Subcâmara das Licenciaturas.

comum a todas as Licenciaturas e que tal instância representou a busca de soluções para a viabilização de um novo currículo com base nos parâmetros da nova Lei. Ainda, de acordo com suas palavras, “*esse trabalho em conjunto foi importantíssimo para poder ajudar na solução dos problemas*”¹²⁷.

Todavia, embora reconheça positivamente o desempenho da Subcâmara, o mesmo entrevistado afirma ter se ausentado de algumas reuniões e, assim como outros colegas, confessa que esse fato interferiu de forma negativa no andamento das atividades. De acordo com uma análise mais apurada das relações sociais no *campo universitário*, tais ausências podem ser relacionadas com a disputa de interesses dentro do próprio *campo*. Essa disputa evidencia o confronto entre as prioridades dos investimentos dos grupos de agentes e dos próprios agentes, levando-os a uma condição de escolha entre participar ativamente do processo de reestruturação das Licenciaturas ou distanciar-se desse compromisso em função de outros mais “interessantes” como, por exemplo, dar prosseguimento aos projetos de pesquisa, publicar um *paper* ou participar de um evento científico. Sobre as ausências na Subcâmara, esse professor enfatiza que:

O papel da Subcâmara foi positivo. Se houve algum problema foi gerado principalmente pela composição das pessoas individualmente, aí sim! Por exemplo, em algumas dessas reuniões você não tinha representantes de determinadas unidades que são importantes. Eu mesmo como representante faltei a uma ou duas dessas reuniões e isso atrapalha tudo! A proposta era muito boa, mas a gente teve problemas de ausência de representantes em algumas reuniões. O DEEDU sempre esteve presente, que eu me lembre. A PROGRAD sempre esteve muito presente (Entrevista realizada com o representante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Subcâmara das Licenciaturas, em 07 de abril de 2008).

Cabe ressaltar que o mesmo professor considerou que a PROGRAD exercia a coordenação de todo o processo de reestruturação das Licenciaturas, confirmando que as relações sociais eram diferenciadas no interior da Subcâmara das Licenciaturas, não somente pelas relações de força próprias do *subcampo*, mas também pela perspectiva hierárquica que favorecia o exercício de poder naquele âmbito.

¹²⁷ Entrevista realizada com o representante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Subcâmara das Licenciaturas, em 07 de abril de 2008. O termo “problemas” indica todas as dificuldades que as DCNs geraram para os Departamentos que oferecem cursos de Licenciatura e que serão demonstradas ao longo deste capítulo.

Outro importante ponto a ser destacado refere-se ao modo como esse professor do curso de Ciências Biológicas considerou a participação do DEEDU na Subcâmara das Licenciaturas. Este procurou mostrar que houve conflitos abertos entre representantes desse Departamento e os de outros cursos de Licenciatura. Em sua opinião, o grupo do DEEDU foi participativo e aberto às discussões mais tensas com os outros grupos envolvidos no referido processo, como é possível evidenciar a seguir:

O DEEDU sempre esteve presente e disposto a discutir, sempre esteve muito aberto, eu não posso me queixar, não! Quando eles entraram em conflito foi exatamente nas situações que geraram um aumento de carga horária muito alta e eles nem sempre tinham a garantia de contratação de professores para suprir essa necessidade. Nesse sentido, em alguns momentos eles se tornaram até antipáticos, se eu posso dizer assim, mas eu entendi a posição deles, outras pessoas não (Entrevista realizada com o representante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Subcâmara das Licenciaturas, em 07 de abril de 2008).

Há algumas semelhanças entre as representações do professor do curso de Ciências Biológicas e aquelas reveladas pela representante do curso de Artes Cênicas, principalmente quando esta afirma que a Subcâmara das Licenciaturas foi um espaço que teve um papel fundamental para a reestruturação dos cursos de formação docente na UFOP, proporcionando uma visão geral dos grupos bem como o entendimento do papel da PROGRAD como coordenadora do citado processo. É o que pode ser apreendido por intermédio do seguinte trecho:

Então, eu percebi que as reuniões serviram para eu ver que a realidade das Artes Cênicas não era tão diferente das outras realidades e que a gama de atividades é grande. A Subcâmara foi um espaço talvez tímido, que pudesse ser ainda mais explorado, mas eu acredito que ela teve um papel fundamental no processo de adequação dos cursos de Licenciatura. No meu modo de entender, a PROGRAD atuou como coordenação (Entrevista realizada com a representante do curso de Licenciatura em Artes Cênicas na Subcâmara das Licenciaturas, em 09 de abril de 2008).

Ainda, ao reconhecer que a Subcâmara foi “*fundamental no processo de adequação dos cursos de Licenciatura*” e dizer que este foi um espaço “*tímido*” de discussões, que poderia “*ser ainda mais explorado*”, essa entrevistada assume uma posição que vai ao encontro daquilo que foi expresso pelo representante do curso de Licenciatura em História, que também afirma que a Subcâmara das Licenciaturas foi fundamental como uma instância própria para o debate e o confronto entre os professores.

No entanto, para esse professor, pensar a Licenciatura não era algo que vinha de sua formação. Essa situação de desconhecimento das questões relativas à formação docente somou-se ao fato do mesmo ser recém-contratado na Universidade. O perfil desse agente revela a ausência de um *habitus* de licenciado ou de professor que, por via de consequência, o colocou em condição de externalidade em relação ao *subcampo da formação docente* da UFOP, conduzindo-o para adoção de uma postura de autoconservação quando comparado aos demais grupos presentes na Subcâmara das Licenciaturas. Como consequência dessa inexperiência com o próprio *subcampo*, notou-se que tal professor adotou uma posição de absoluta concordância com a PROGRAD, o que pode ser constatado no trecho em destaque:

A orientação do Pró-Reitor adjunto e do coordenador¹²⁸ do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) foi muito importante. Tudo foi passado com muita segurança, os esclarecimentos de dados mais objetivos procuraram dar uma margem de liberdade em relação a elaboração da proposta do Departamento, mas sempre respeitando os limites, obviamente, do que a legislação sugeria. Eu acho que sem a Subcâmara o trabalho teria sido bem mais difícil e não sei se os resultados seriam tão satisfatórios, como eu considero que foi. É claro que um dos itens foi a alta dificuldade que a nova legislação trouxe, mas eu acho que as questões mais fundamentais na câmara, para além de, obviamente, reclamações e de desencontros, divergências sobre as interpretações, foi um consenso muito grande de que a legislação está mudada. A Subcâmara não era um espaço para repensar a legislação que tinha sido proposta e que bem ou mal era fruto de um amadurecimento anterior, que nem todos nós tínhamos participado (Entrevista realizada com a representante do curso de Licenciatura em Artes Cênicas na Subcâmara das Licenciaturas, em 09 de abril de 2008).

No entanto, é preciso considerar que, em um *campo* ou *subcampo* social, na medida em que se adota uma postura de autoproteção favorece-se o exercício do poder simbólico por parte de grupos ortodoxos. É o que ocorre quando o referido professor reconhece que as orientações da PROGRAD foram fundamentais para o processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP. Enquanto a PROGRAD coordena e é reconhecida como competente para tal, ela exerce um certo controle sobre o grupo de representantes dos cursos de Licenciatura. Sob tal perspectiva, esse grupo torna-se menos autônomo e mais dependente desse controle, ou seja, o grupo ortodoxo, no caso a PROGRAD, exerce um poder simbólico, isto é, um poder que legitima o *status* de competência técnica dessa Pró-Reitoria, quando, na verdade, tal poder deveria ser exercido pelo próprio grupo de representantes dos cursos de Licenciatura que deveria

¹²⁸ O nome citado pelo professor foi substituído pela sua função.

ser capaz de se reconhecer como competente para interpretar a legislação que o regulamenta. Essa situação fortalece a PROGRAD na disputa por competência técnica estabelecida simbolicamente contra o DEEDU, pois, na maioria das vezes, os representantes de Departamentos que oferecem cursos de Licenciatura afirmaram recorrer à PROGRAD para solucionar questões relativas à formação docente, mesmo aquelas envolvendo disciplinas ofertadas pelo DEEDU.

Quanto ao representante do curso de Licenciatura em História, pode-se afirmar que ele direcionou seus esforços para investimentos reconhecidos como legítimos pelo seu grupo, isto é, investimentos que não colocaram em risco a posição do grupo no *subcampo da formação docente* da UFOP e, nessa medida, também se protegeu. Essa tendência de autoproteção na Subcâmara das Licenciaturas pode ser explicada pelo baixo capital universitário por parte desse agente, um capital que depende das relações sociais estabelecidas no contexto do *campo universitário* e de muito tempo investido nessas relações.

Esse mesmo capital universitário também esteve em jogo nas relações que a representante do curso de Música estabeleceu no interior da Subcâmara das Licenciaturas. Essa entrevistada afirmou que ocupava a incômoda posição de recém-chegada ao *subcampo da formação docente* da UFOP, o que significou, para ela, algumas dificuldades para participação naquela instância, embora a mesma tivesse um *habitus* de professora e de licenciada.

Por meio do argumento de que “*vinha de três anos como professora substituta e o professor substituto não se envolve nessas questões*”¹²⁹, o discurso da representante do curso de Música nos permite entender que a condição necessária para aquisição do capital universitário no seu *subcampo* dependeria de mais tempo de investimento na carreira de professor na Instituição. Em função dessa condição de recém-chegada ao *subcampo da formação docente* da UFOP, tal professora reconheceu que manteve um total silêncio na Subcâmara.

Eu estava ali muito mais para aprender como lidar com essa organização tanto dentro da UFOP, quanto no curso, no Departamento e na Subcâmara, sabe? Acho que era um silêncio de muito tempo, que eu estava representando ali, não era só o meu, meu silêncio era o silêncio do Departamento também

¹²⁹ Entrevista realizada com a representante do curso de Licenciatura em Música na Subcâmara das Licenciaturas, em 24 de abril de 2008.

(Entrevista realizada com a representante do curso de Licenciatura em Música na Subcâmara das Licenciaturas, em 24 de abril de 2008).

Ao argumentar que permaneceu em silêncio na Subcâmara das Licenciaturas, a professora não se sentia porta-voz do próprio grupo. Desse modo, a escuta tornou-se uma necessidade para decifrar a ordem do *subcampo da formação docente*. Essa ordem implicava em conhecer as engrenagens, isto é, o funcionamento desse espaço para não colocar a si e ao seu grupo em risco, por isso ela afirma que:

Eu acho que tinham representantes de cursos mais envolvidos, outros com respostas muito prontas, outras em total silêncio como eu, que não tinha muito subsídio para levar para discussão. Eu estava entrando na UFOP, tinha acabado de ser efetivada (Entrevista realizada com a representante do curso de Licenciatura em Artes Cênicas na Subcâmara das Licenciaturas, em 09 de abril de 2008).

Essa condição de silenciamento alegada pela professora pode ser também explicada pela detenção de um baixíssimo capital universitário por parte dessa representante, tendo em vista que, por ser recém-chegada no *subcampo da formação docente* da UFOP, houve certo constrangimento dela em debater com os demais membros da Subcâmara das Licenciaturas.

A condição de “recém-chegada” dessa professora coincidiu com a posição do próprio curso de Música que tendia a ser distante da formação docente, mesmo sendo um curso de Licenciatura. É interessante constatar que a entrevistada reconheceu que o curso de Música mantinha uma relação “alienada” com a Licenciatura e revelou com clareza sua preocupação com a necessidade de rever essa posição de distanciamento da ordem presente no *subcampo da formação docente* da UFOP. A professora considerou a necessidade de (re)significar a própria Licenciatura em Música e isso demonstra uma predisposição para o investimento no jogo.

Quando eu entrei na presidência do colegiado, nos anos de 2006 e 2007, a discussão, eu acredito, já estava bem adiantada. E quem deixou para mim foi a Nair que era a antiga presidente de colegiado. Então, quando eu entrei, eu me senti assim, totalmente ignorante, mas aí, eu entendi que a Subcâmara servia para chamar nossa atenção: Olha, tem um problema e vamos ver se a gente se entende. Olha, a Música estava muito por fora. A PROGRAD deu apoio em tudo, tivemos bastante apoio. Nesse sentido, o papel da Subcâmara foi de revelação para nós, mostrando-nos o quanto a Música estava alienada desse processo de entendimento da formação de professores. Não tínhamos de forma nenhuma esse entendimento e com o processo de reestruturação naquele contexto, isso se inaugurou (Entrevista realizada com a representante

do curso de Licenciatura em Música na Subcâmara das Licenciaturas, em 24 de abril de 2008).

Contudo, a mesma professora concluiu que a Subcâmara das Licenciaturas foi um ponto de apoio para as decisões que seriam tomadas nas reformas curriculares do curso de Licenciatura em Música, revelando novas oportunidades para as discussões que envolviam a formação de professores dessa área.

Na contramão dos depoimentos supracitados, a representante do curso de Matemática construiu uma representação negativa acerca da Subcâmara das Licenciaturas ao considerar que a maioria de seus membros não possuía competência para discutir sobre formação docente. Entretanto, a posição dessa professora, ao fazer tal afirmação, deixa implícito alguns conflitos que fizeram parte de sua participação na Subcâmara. Em seu depoimento, ela menciona alguns fatores que indicam sua luta no jogo, sendo que o principal deles pode ser identificado como uma disputa com outros grupos, principalmente o DEEDU, por competência técnica.

O papel da Subcâmara? Horrível. Eu saí de lá por causa disso. Entendeu? Terrível sabe? A maioria das pessoas lá, do meu ponto de vista - e você pode colocar isso mesmo - são incompetentes! Não têm competência para fazer o que estão fazendo lá! Tem gente que nem sabe o que é Licenciatura, não sabe! Confunde Licenciatura com Bacharelado (Entrevista realizada com a representante do curso de Licenciatura em Matemática na Subcâmara das Licenciaturas, em 10 de abril de 2008).

Essa entrevistada foi mencionada no depoimento do representante do curso de História quando ele afirma se lembrar de “*divergências razoavelmente profundas com o Departamento de Educação Matemática*¹³⁰, *que tinha uma concepção muito ortodoxa da lei, principalmente no que se refere à prática.*¹³¹” A professora do curso de Artes Cênicas também mencionou, em seu depoimento, pessoas com “*verdades prontas e acabadas*” sobre a formação docente no interior da Subcâmara das Licenciaturas, levando ao entendimento de que se tratava da mesma representante de curso:

¹³⁰ O professor referiu-se a divergências com uma representante do Departamento de Educação Matemática. Eram três representantes desse Departamento, sendo que a entrevistada foi indicada por uma das colegas como porta-voz do seu grupo.

¹³¹ Entrevista realizada com a representante do curso de Licenciatura em História na Subcâmara das Licenciaturas, em 25 de abril de 2008.

Tem algumas pessoas que já têm o seu modelo muito pronto e elas não ficam muito interessadas em compartilhar. Eu acho que têm algumas pessoas que já têm algumas certezas nos seus projetos pedagógicos e ficam pouco flexíveis a aberturas para o grupo e para as mudanças (Entrevista realizada com a representante do curso de Licenciatura em Artes Cênicas na Subcâmara das Licenciaturas, em 09 de abril de 2008).

Percebe-se, então, que não é a formação docente, em si, que está em jogo nessa situação envolvendo as representações da professora do curso de Educação Matemática sobre o papel da Subcâmara das Licenciaturas no processo de reestruturação desses cursos na UFOP, mas o direito de exercer a função de porta-voz, isto é, quem pode falar com e pelo *subcampo*. Ao se referirem a “*verdades prontas e acabadas*” ou “*concepções ortodoxas da lei*” os professores supracitados consideraram que a representante do grupo da Licenciatura em Matemática pretendia ser reconhecida como portadora da verdade legítima sobre a formação docente, no âmbito da Subcâmara das Licenciaturas, requerendo, inclusive, notoriedade. Essa condição agrega capitais que tendem a ser concentrados pelos grupos ortodoxos, ou seja, aqueles que detêm mais poder no *campo universitário* e no respectivo *subcampo*.

Em uma perspectiva mais generalizada sobre o papel da Subcâmara das Licenciaturas no engajamento dos jogadores, a representante do DEEDU afirmou que o fato de haver uma organização para que os grupos pudessem se engajar gerou a possibilidade de alguns cursos viabilizarem o próprio processo de reformulação. Desse modo, reconheceu ainda que tal instância consistiu em uma oportunidade de a formação docente da UFOP ser posta em discussão no meio acadêmico.

O que eu consigo ver é que se parou para conversar sobre o que seria a formação de professores. Porque, até então, isso não acontecia de uma maneira organizada. Eu acho que a Subcâmara contribuiu para isso, embora não tivesse uma sistemática que tenha chegado a uma conclusão, a um final. Isso porque os presidentes de colegiados, recorrentemente, eram substituídos e a Subcâmara era modificada. Então, as pessoas começavam esse processo todo novamente porque não havia entendimento sobre o que o novo presidente de colegiado tinha acordado anteriormente. Então, era um processo que tinha muito “vai e vem” (Entrevista realizada com a representante do DEEDU na Subcâmara das Licenciaturas, em 23 de abril de 2008).

O outro representante do DEEDU na Subcâmara, por sua vez, embora tenha assumido que participou de apenas duas reuniões, afirmou que, no que se refere à Subcâmara, sua importância é apenas parcial. Na sua visão,

é cada um defendendo o seu queijo. Nessa reunião que eu fui tinha só três pessoas. Então a minha participação foi bem pontual. Agora essas pessoas que foram, são as que estão envolvidas. Agora, na outra em que participei que aconteceu sobre as disciplinas de Psicologia, já havia um grupo maior, aí o grupo foi para entender, porque nem os professores sabiam o que a disciplina de Psicologia faria, ou melhor, porque é que tinha que se ter Psicologia no curso. Então veja, foi um grupo maior, foi enorme, tinha dez pessoas ou quinze. (Entrevista realizada com o representante do DEEDU na Subcâmara das Licenciaturas, em 15 de abril de 2008)

Em relação à representação desse professor, percebeu-se que sua participação na Subcâmara das Licenciaturas envolveu algumas disputas muito tensas que serão discutidas no tópico que abordará a questão do poder universitário no jogo em análise.

Ao querer transparecer uma postura mais “técnica” a respeito do processo de reformulação das Licenciaturas na UFOP, o representante da PROGRAD opinou que a criação da Subcâmara foi uma importante iniciativa para a adequação da Universidade à nova legislação, isto é, às DCNs de 2002. Ele ressaltou que os principais objetivos dessa instância foram cumpridos, principalmente o da aproximação entre os cursos de Licenciatura em torno de um mesmo propósito: o processo de reforma dos cursos de formação de professores da UFOP. Esse é um ponto importante para a análise trazida por esta dissertação porque significa que o representante da PROGRAD reconhece que há lutas entre os grupos e que o engajamento entre esses grupos resultaria em várias disputas, tal como será demonstrado nas próximas discussões. De acordo com as suas palavras,

A Subcâmara teve um papel muito interessante. Nessa ocasião, colocou-se para a Universidade a responsabilidade da necessidade de adequação à lei, ou seja, por detrás de toda a discussão havia uma cobrança externa. Foram aprovadas as diretrizes e a Universidade tinha que se adequar a essas Diretrizes. Então essa comissão respondeu isso a contento e acho que ela conseguiu avançar bastante do ponto de vista de aproximação das Licenciaturas, sobretudo daqueles com modelos pedagógicos “mais conservadores” para o modelo proposto pelas novas diretrizes curriculares nacionais (Entrevista realizada com o representante da PROGRAD na Subcâmara das Licenciaturas, em 08 de abril de 2008).

Após analisar as representações dos membros da Subcâmara das Licenciaturas sobre o papel que tal instância desempenhou no processo de reformulação dos cursos de formação docente na UFOP, cabe ressaltar as disputas presentes no jogo e como se deram tais disputas no interior do *subcampo*.

4.7.2 Disputas presentes no jogo

As disputas presentes no jogo do *subcampo da formação docente* da UFOP serão apresentadas, neste item, em quatro tópicos. No primeiro, serão apresentadas as disputas travadas pelo DEEDU, no interior da Subcâmara das Licenciaturas, que resultaram no alcance de um maior reconhecimento por parte desse Departamento no espaço social da formação docente na UFOP. Trata-se de uma luta concorrencial travada a partir dos conflitos que os representantes do Departamento de Educação enfrentaram com os demais membros da Subcâmara.

Após analisar as principais disputas do DEEDU no jogo, será discutido o papel do *habitus* nas disputas internas dos departamentos que oferecem cursos de Licenciatura. Posteriormente, em outro tópico, esses departamentos serão apresentados em subgrupos, de acordo com o nível de investimento direcionado para o processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP. A finalidade dessa análise é demonstrar como alguns jogadores adotam estratégias parecidas no jogo, enquanto outros jogam com base em estratégias muito específicas.

No último tópico, serão abordadas as disputas por poder universitário que envolveram o DEEDU e a PROGRAD durante o processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP. Tais disputas revelaram algumas tensões geradas nesse contexto e nos levaram à conclusão, quase óbvia, de que o processo de reforma da formação docente é fortemente influenciado pelas relações de força que se estabelecem no interior do *campo universitário*.

4.7.2.1 Principais disputas do DEEDU no jogo

Sabendo que o *campo* e o *subcampo* são estruturas estruturadas e estruturantes, conforme define Bourdieu (1983), considerou-se que as lutas pelo capital específico no *subcampo da formação docente* da UFOP implica em disputas por posições na hierarquia desse espaço social.

Nesta pesquisa, percebemos que o DEEDU buscou, recorrentemente, uma posição de maior *status* no *subcampo da formação docente* da UFOP. Tal busca será discutida a partir dos confrontos que o DEEDU estabeleceu com os departamentos que oferecem cursos de Licenciaturas, reconhecendo tais enfrentamentos como uma

condição para o crescimento desse Departamento dentro do referido *subcampo* e *campo universitário*. Por exemplo, tal crescimento foi um fator determinante para a padronização do novo quadro de disciplinas oferecido pelo Departamento de Educação, oportunamente reconfigurado, a partir da publicação das DCNs de 2002¹³².

Constatou-se, então, um crescimento do DEEDU no interior do *subcampo da formação docente* da UFOP em função dos conflitos assumidos por esse grupo na defesa de seus interesses, conforme atestam os depoimentos dos agentes envolvidos no referido processo, cujas representações sobre o DEEDU variaram de acordo com o nível de disputa.

Por meio de cada representação construída pelos participantes sobre o recente processo de reestruturação dos cursos de Licenciatura da UFOP, é possível perceber o fortalecimento do DEEDU no *subcampo*, sobretudo quando esses o reconheceram na condição de adversário, o que pode ser entendido como uma conquista para um Departamento que mantinha como interesse a obtenção de certa visibilidade no próprio *campo universitário*.

Um exemplo de busca, por parte do DEEDU, por maior visibilidade e uma posição de maior *status* no *subcampo* pode ser evidenciado por meio do confronto aberto entre esse Departamento e o Departamento de Educação Matemática. A representante deste último grupo ressaltou que o DEEDU esteve no controle do recente processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP com a conivência dos agentes representantes de outros cursos de Licenciatura. De acordo com as suas palavras,

O DEEDU defendeu os próprios interesses porque os próprios colegiados que estavam lá, isto é, na Subcâmara das Licenciaturas, estavam aceitando. O DEEDU mandou, ficou mandando mesmo, mas acontece que os presidentes de colegiado ficaram calados e muitos deles deram graças a Deus, porque muitos deles não queriam dar disciplinas pedagógicas. Não queriam ou não sabiam. Então, quanto mais o DEEDU tomasse conta dessa reforma, para eles era melhor! Para a maioria, seria esse o caso. Mas o caso da Matemática não é esse, porque nós temos uma área aqui, que é a área de Educação Matemática e nós tomamos conta das coisas concernentes à Educação Matemática (Entrevista realizada com a representante do curso de Licenciatura em Matemática na Subcâmara das Licenciaturas, em 10 de abril de 2008).

¹³² Apesar de os departamentos que oferecem cursos de Licenciatura não terem considerado o novo quadro de disciplinas do DEEDU como fruto de um consenso e nem terem aderido completamente à inserção de todas as disciplinas pedagógicas em suas matrizes curriculares, pode-se considerar que, de uma maneira geral, houve grande aceitação desse novo quadro por parte desses departamentos. Esse novo panorama de oferta de disciplinas pedagógicas aos cursos de Licenciatura fortaleceu o DEEDU no sentido de promovê-lo a uma condição indispensável ao processo de formação docente da UFOP.

As afirmações presentes no excerto anterior sugerem que, assim como a PROGRAD, o DEEDU também exerceu um certo controle sobre os presidentes de colegiados que estavam presentes na Subcâmara das Licenciaturas. Ao tecer tais declarações, a professora está corroborando a tese bourdieuniana de que o poder simbólico é aquele exercido de forma que, quem está sujeito a ele não o percebe ou de que esconde-se sob ele, utilizando estratégias de autoproteção.

De modo semelhante ao declarado acima, a representante do curso de Licenciatura em Música também apontou a existência de conflitos com o DEEDU durante o processo de reestruturação do seu curso. Para ela, o DEEDU procurou impor uma matriz curricular que melhor se adequasse às disciplinas pedagógicas. Tais conflitos estariam relacionados à posse de capital específico que a própria entrevistada reconhece como uma das principais dificuldades enfrentadas pelo seu Departamento. A relação de forças envolvendo ambos os grupos implica em reconhecer o exercício de poder universitário em que o detentor desse poder simbólico no *campo universitário* prevalece sobre os demais. De acordo com as suas considerações,

o DEEDU atuou de modo extremamente fechado, impondo algumas disciplinas. Tem que ter isso, isso e isso, com tantas horas e jogam um pacote. No momento, inicialmente, nós aceitamos um pacote. Depois, no momento seguinte, serviu para gente sentar e entre os colegas, ver o que realmente, para o curso de Música, qual seria a participação do DEEDU (Entrevista realizada com a representante do curso de Licenciatura em Música na Subcâmara das Licenciaturas, em 24 de abril de 2008).

Outros representantes apresentaram uma crítica velada ao desempenho do DEEDU no referido processo. Esse é o caso da representante do curso de Artes Cênicas quando considerou que o DEEDU “*deu a contribuição dele, tendo em vista sua própria limitação em atender todas as necessidades*”. Ela, na verdade, quis dizer que o Departamento de Educação poderia ter contribuído *mais* com os cursos de Licenciatura.

Para o representante do curso de História, o DEEDU, no início do processo de reformulação dos cursos de Licenciatura da UFOP, estava desarticulado dos demais grupos na Subcâmara, apresentando, porém, uma progressiva consolidação de sua participação nesse espaço. Segundo o mesmo, o DEEDU era um interlocutor privilegiado do citado processo dada a própria natureza de seu objeto de estudo e trabalho: a educação e a formação de professores. Assim, ele defendeu a idéia de que

esse grupo deveria dar apoio técnico e intelectual aos departamentos que oferecem cursos de Licenciatura pois os colegas do DEEDU “eram ‘em teoria’ os especialistas na questão”. Ainda segundo suas palavras,

Por um lado, eles se viam concretamente ameaçados pelo aumento de encargos que a nova legislação trazia, mas essa ameaça, às vezes, também era vista como uma oportunidade, um crescimento do Departamento. O DEEDU tinha uma posição que oscilava entre certo conservadorismo, quer dizer: como é que vamos dar conta dessa situação? E, por outro lado, havia uma percepção, por alguns professores do Departamento, de que era uma oportunidade para definir a cultura de Departamento. A PROGRAD, acho que ficou na função de mediadora, nessa discussão toda, e acho que o DEEDU foi mais um, à parte, do grande debate que se colocou e a mediação foi de fato feita pela PROGRAD (Entrevista realizada com o representante do curso de Licenciatura em História na Subcâmara das Licenciaturas, em 25 de abril de 2008).

Nota-se, por meio do depoimento acima, que o representante do curso de História supõe que o DEEDU detenha competência técnica e domínio de capital específico, sugerindo que esse grupo deveria, inclusive, assumir uma maior parcela de responsabilidade nas discussões realizadas na Subcâmara. Isso pode evidenciar um crescimento do DEEDU no *subcampo da formação docente da UFOP*, levando à crença de que esse grupo deveria ser um dos porta-vozes das verdades legítimas concernentes à formação de professores no próprio *subcampo*. Pensando para além do contexto específico da UFOP, essa é uma expectativa geralmente criada por professores de departamentos que oferecem cursos de Licenciatura mas, muitas vezes, não respondida pelos próprios agentes da área de Educação. Às vezes, a Educação até mesmo se nega a assumir responsabilidades que aparentemente são suas como, por exemplo, no episódio que envolveu a reforma interna do quadro de disciplinas pedagógicas que o DEEDU passaria a oferecer para os cursos de Licenciatura da UFOP. Para o entrevistado desse Departamento, era necessário corrigir certas “distorções” nesse processo. Ele argumenta que

seria melhor que o Departamento de Educação mandasse as práticas de ensino e seus professores lotados no DEEDU para os respectivos Departamentos. E isso foi votado em assembléia departamental e ficou adormecido no meu Departamento durante algum tempo, porque tinha um professor do curso de História que aguardava ter uma vaga para o Departamento para que pudéssemos liberar a Prática do Ensino de História para o Departamento de História. O nosso Departamento, então, em 2005, mandou um ofício para os Departamentos de Letras e História, dizendo que a partir daquela data, eu não tenho certeza qual, não contrataria mais professor para dar a disciplina de prática e de métodos de ensino específicos

de História e de Letras. Isso foi para o conselho, o Departamento de História reagiu imediatamente e só pediu um tempo até contratarem um professor. Aí mandamos vaga, pessoa, pasta de estágio, tudo! Foi tudo junto para os departamentos. Não sabemos se foi uma boa, ou se foi uma má ação, mas o Departamento de Educação, hoje em dia, está enxuto, em relação às práticas de ensino (Entrevista realizada com o representante do DEEDU na Subcâmara das Licenciaturas, em 15 de abril de 2008).

Para entender melhor o contexto descrito acima, convém explicitar o modo como o grupo dos representantes dos cursos de Licenciatura e o DEEDU disputaram espaços nas matrizes curriculares após a divulgação do novo quadro de disciplinas pedagógicas. Dando continuidade às nossas análises, tais disputas apontam o *habitus* incorporado por esses agentes como elemento fundante das lutas presentes no recente processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP.

4.7.2.2 O *habitus* como elemento fundante das disputas entre o DEEDU e o grupo das Licenciaturas

O principal ponto de conflito entre os departamentos que oferecem cursos de Licenciatura na UFOP e o DEEDU foi o novo quadro de disciplinas pedagógicas oferecidas por este último. Ao mesmo tempo em que esse quadro representou a possibilidade de redistribuição de parte da carga horária exigida pela legislação que orientou o recente processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP, este foi alvo de resistências por parte dos grupos de agentes ligados aos cursos de Licenciatura. Essas resistências serão discutidas neste tópico com o objetivo de demonstrar que, entre as controvérsias do DEEDU e dos representantes dos cursos de Licenciatura a respeito do referido processo, é imperativa a influência do *habitus* do *subcampo* analisado, do *habitus* da formação profissional do professor de Licenciatura e do *habitus* do próprio curso de Licenciatura.

De acordo com o depoimento de um dos professores do DEEDU, os confrontos envolvendo os departamentos que oferecem cursos de Licenciatura e o Departamento de Educação decorreram, principalmente, da disputa por carga horária nas matrizes curriculares. Para que o DEEDU pudesse ofertar um número maior de disciplinas, fazia-se necessário que tais cursos se reorganizassem e que diminuíssem ou até mesmo excluíssem cargas horárias de algumas disciplinas de conteúdo específico.

De acordo com o mesmo professor, essa situação revelou a existência de lutas concorrenciais entre o seu Departamento e os departamentos que oferecem cursos de

Licenciatura. Assim, o *habitus* do *subcampo da formação docente* da UFOP evidenciou-se quando cada grupo de Licenciatura entendeu que, apesar da legislação vigente, eles poderiam desconsiderar os princípios que regiam a formação docente na Universidade, conforme será discutido mais adiante neste Capítulo.

Quero deixar bem claro, que esta não é a posição do DEEDU, mas é a leitura que eu faço do que eu vivenciei de 1998 a 2008. Então veja, na minha percepção, as Licenciaturas, todas, de imediato, reprovaram, recusaram e rejeitaram a proposta do DEEDU. Todas! Foi muita conversa, muito convencimento, muito diálogo que possibilitou a alguns presidentes de colegiados entenderem que as disciplinas de Educação têm que ser ministradas pelo DEEDU e que a proposta do Departamento de Educação deve ser analisada com mais atenção, porque, de imediato, não serve para nada. Cito três exemplos. Vou deixar para falar o primeiro por último, vou falar do último primeiro. O Departamento de História retirou Psicologia II porque achava que os alunos só precisavam da Psicologia I, retirou Sociologia da Educação porque achava que a Sociologia dada para a História era suficiente. “Ah, já tem Sociologia, não precisa incluir Sociologia da Educação”. Depois o Departamento de Educação Matemática, com a sua auto-suficiência, acha que em Educação Matemática, pesquisa em Educação quem dá é o professor de Matemática, e por aí vai. A Biologia manda retirar a Metodologia da Pesquisa porque epistemologia quem discute é o dono do saber, ou seja, quem trabalha com Biologia. Depois o pessoal de Artes Cênicas ou de Música, eu não me lembro qual desses dois cursos que retiraram as PsicoLOGIAS e por aí vai, uma série de reações isoladas que demonstram que eles rejeitaram a proposta do DEEDU e, se fosse o caso, se nós não fizéssemos nada, eles tirariam o Departamento de Educação! A Sociologia já é dada ali, Filosofia da Educação não precisa porque eu já dou Filosofia! Metodologia não precisa porque no meu trabalho com Matemática ou com Biologia eu dou metodologia porque eu também sou Doutor, eu fiz pesquisa, eu sei ensinar metodologia. Então, se for entender esse impacto, quando mandamos os documentos, eles disseram que a área de Educação está pegando todas as horas disponíveis para isso. Então, o termo “briga” é muito complicado porque a Lei gerou esse conflito interno nas instituições. Então, os Departamentos se viram como inimigos frente uma Lei que veio de cima (Entrevista realizada com a representante do curso de Licenciatura em Matemática na Subcâmara das Licenciaturas, em 10 de abril de 2008).

Nesse sentido, pode-se afirmar que há uma disputa simbólica, no *subcampo da formação docente* da UFOP, relacionada a uma predisposição dos grupos de agentes ligados às Licenciaturas para o controle da carga horária nas matrizes curriculares dos seus cursos. Uma das formas de se promover esse controle consiste em oferecer um número amplo de disciplinas de conhecimento específico e de carga horária extensa, deixando pouco espaço para a formação pedagógica, agindo em conformidade com o *habitus* mais apropriado a um curso de Bacharelado.

É essencial considerar que o *habitus* seja um dos fatores constitutivos da relutância, muitas vezes “inconsciente”, que muitos professores de Licenciatura mantêm

quando não reconhecem a formação pedagógica de seus alunos como uma necessidade, mesmo que mantenham um discurso favorável a tal formação.

Eu participo do colegiado de Matemática, participo do colegiado de Biologia, tenho relações diretas com professores nessa área, para não dizer da área de Letras e História, que estão aqui no ICHS¹³³. Então, um professor, uma vez disse numa reunião, o seguinte: Olha, era um saco ter que assistir àquelas aulas de Fundamentos! Nossa, eram 60 horas! Então não sei como é que a professora conseguia dar aquela aula! Eu acho que essa disciplina realmente não merece existir. Ninguém merece fazer essa disciplina. Então, com certeza, a influência da formação do indivíduo, quando ele era aluno, teve impacto na sua ação atual enquanto professor (Entrevista concedida por professor do DEEDU, em 15 de abril de 2008).

Se por um lado, o *habitus* pode ser visto como elemento fundante das disposições socialmente constituídas e ter sido incorporado pelos professores de cursos de Licenciatura que vivenciaram uma experiência negativa de formação pedagógica em seu processo de formação profissional, por outro, pode haver também uma perspectiva positiva a esse respeito. É o caso de professores pertencentes aos departamentos que oferecem cursos de Licenciatura na UFOP e que são considerados como portadores de um *habitus* de formação pedagógica.

Entretanto, mesmo portando um *habitus* reconhecido como “ideal” para a formação docente, com o qual é possível demonstrar mais abertura para mudanças em suas matrizes curriculares, os grupos de agentes podem se recusar às novas inserções de disciplinas pedagógicas em seus cursos tendo em vista os interesses que mantêm em relação ao domínio de posições mais vantajosas no próprio *subcampo*. No contexto investigado por esta pesquisa, analisou-se que este é o caso do Departamento de Educação Matemática, como lembrado pela professora representante do DEEDU na Subcâmara das Licenciaturas nesta parte da entrevista em destaque:

Eu acho que havia assim, por parte de alguns cursos, uma abertura maior, por exemplo, para as disciplinas que eram mais genéricas do Departamento de Educação. Outros cursos, como já estavam em um processo mais adiantado, como é o caso da Matemática, aí eu acho que eles não demandavam tanto do Departamento de Educação, isso gerou certo conflito porque tinha-se uma idéia, por parte de alguns professores, de que deveria ter uma oferta comum de disciplinas e que essas disciplinas seriam aceitas pela maior parte dos cursos, mas alguns cursos, como no caso da Matemática, tinham coisas bem específicas. Eu me lembro mais especificamente da questão da disciplina de Metodologia Científica, que tinha sido também incluída como uma disciplina para as Licenciaturas, e

¹³³ Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFOP.

tinha muita discussão sobre isso, se os professores iam trabalhar com pesquisa ou não, se ia ter monografia ou não nos cursos. Era uma discussão que muitos colocavam. E, no caso da Matemática, em especial, tinha Metodologia da Pesquisa em Educação Matemática como uma coisa bem mais específica. E assim tinha Psicologia Aplicada à Educação Matemática, umas coisas assim que geravam certo conflito. (Entrevista realizada com a representante do DEEDU na Subcâmara das Licenciaturas, em 23 de abril de 2008).

No depoimento a seguir, a mesma entrevistada argumenta que a não incorporação de uma cultura docente no futuro professor, construída principalmente por intermédio das disciplinas pedagógicas ou das disciplinas pedagógicas do conteúdo específico, ou o menor *status* de aspectos ligados à docência em sua formação, pode afetar negativamente sua profissionalização, levando-o a construir um *habitus* que associa essa formação a uma escolha profissional considerada ruim ou de menor valor:

Eu não conheço muito bem os cursos de formação de professores das outras instituições não, mas, da minha experiência, que eu vim da UFMG, eu também fiz curso de Licenciatura lá. Era aquele padrão, meio que, vamos fazer Licenciatura porque se não achar outra coisa melhor a gente dá aula. Então, assim, tinha essa cultura e acho que depois dessa cultura formada, ela fica muito mais difícil de ser reconstruída. Agora, aqui na UFOP, tinha essa oportunidade de já se começar como curso de Licenciatura. Parece-me que, nos últimos anos, essa questão de formação de professores ficou mais presente. Na época, se discutia até de ter vestibular específico, a pessoa já entrava para cursar Licenciatura e antes não era assim. (Entrevista realizada com a representante do DEEDU na Subcâmara das Licenciaturas, em 23 de maio de 2008).

Contudo, é preciso enfatizar que o *habitus* interno de cada departamento que oferece curso de Licenciatura pode também interferir no modo como esses departamentos enfrentam as disputas presentes no jogo do processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP. Com base nesse pressuposto, passa-se a discutir, no próximo tópico, as posições de cada grupo das Licenciaturas no referido processo.

4.7.2.3 Principais disputas internas dos grupos das Licenciaturas no jogo do processo de reestruturação dos cursos de formação docente na UFOP

Os cursos de Licenciatura da UFOP travaram, durante o processo de reestruturação dos programas de formação de professores, disputas relativas ao domínio de posições no *subcampo da formação docente* a partir de investimentos direcionados para a autoconservação dessas posições, uma vez que cada curso já se encontrava

adaptado ao referido *subcampo* e, por via de consequência, não pretendia realizar grandes modificações em sua estrutura curricular.

Dentre os sete cursos de Licenciatura estudados nesta pesquisa, podemos afirmar que há pelo menos quatro subgrupos diferentes em função dos níveis de interesse de cada um. E foi com base nesses diferentes níveis de interesse, fortemente marcados pelo *habitus* desses grupos, que efetuamos o seguinte agrupamento: 1. Licenciatura em Matemática; 2. Licenciaturas em Ciências Biológicas, em Filosofia e em Letras; 3. Licenciaturas em Artes Cênicas e em Música e 4. Licenciatura em História.

O primeiro subgrupo: a Licenciatura em Matemática

Conforme já mencionado anteriormente, o grupo social representado pelo curso de Licenciatura em Matemática, por ter um perfil mais voltado para a formação de professores, competiu com o DEEDU dentro do *subcampo da formação docente* da UFOP, apresentando interesses relacionados à disputa por competência técnica. Esse grupo disputou reconhecimento e legitimidade dentro do *subcampo da formação docente* porque, entre outros fatores, a sua estrutura curricular já se apresentava adequada à legislação vigente e isso, se comparado à situação de outros agentes, o favoreceu bastante. De acordo com a representante da Licenciatura em Matemática, os impactos causados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais em seu Departamento:

foram muito pequenos porque o nosso currículo já era assim, parecia que ele se antecipou à legislação. O que acontece é que eu fiz uma pesquisa sobre currículos para formação do professor de Matemática e essa foi minha tese de doutorado. Então, tudo o que está na legislação, praticamente tudo, já está lá contido na minha tese. (Entrevista realizada com a representante do curso de Licenciatura em Matemática na Subcâmara das Licenciaturas, em 10 de abril de 2008).

Pode-se confirmar, a partir das considerações do representante da PROGRAD, que o curso de Licenciatura em Matemática já possuía uma matriz curricular que atendia aos requisitos priorizados pelo *campo da formação docente*.

O projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Matemática originou-se de uma orientação que antecipava o que veio nas Diretrizes. O nosso curso de Matemática já contemplava, por exemplo, os aspectos relacionados à formação de professores desde o primeiro período. Desde o início do curso, o aluno já tinha contato com a Educação Básica em todos os aspectos... o que foi, de alguma maneira, uma certa ruptura com o outro

paradigma que foi posto na universidade. (Entrevista realizada com o representante da PROGRAD na Subcâmara das Licenciaturas, em 08 de abril de 2008).

No entanto, mesmo existindo tal correspondência entre as exigências legais para os cursos de formação de professores e a estrutura curricular da Licenciatura em Matemática na UFOP, este curso enfrentou outros níveis de dificuldades. A representante da Matemática ressaltou que houve uma intensa disputa em seu Departamento que polarizou o Bacharelado e a Licenciatura, principalmente, quando o objeto de disputa foi a contratação de docentes.

Em relação à essa acirrada disputa interna entre o Bacharelado e a Licenciatura, no Departamento de Educação Matemática, parece que o primeiro leva uma certa vantagem em relação ao segundo em função do menor *status* dos cursos de formação docente no *campo universitário* da UFOP, conforme cita a professora:

Aqui (na UFOP) o importante são as engenharias. São esses cursos que dão certo status. Por exemplo, agora vai começar Medicina. Vou lhe dar um exemplo: tínhamos uma sala aqui no ICEB¹³⁴ que era dita reservada para o curso de Especialização em Educação Matemática, entre outras coisas. Quando chegou o curso de Medicina a sala acabou e ficou para outros cursos científicos. Então, você está vendo qual é a importância do curso de Licenciatura? (Entrevista realizada com a representante do curso de Licenciatura em Matemática na Subcâmara das Licenciaturas, em 10 de abril de 2008).

Pode-se afirmar, então, que o Departamento de Educação Matemática foi o que evidenciou, de modo mais contundente, conflitos relacionados ao processo de reestruturação das Licenciaturas no *subcampo da formação docente* da UFOP. Como um Departamento que, basicamente, não tinha grandes mudanças a fazer em sua estrutura curricular, ele priorizou a disputa por reconhecimento de sua competência no referido *subcampo*, polemizando frequentemente com o DEEDU em torno de diferentes objetos de interesse no *campo*. Em função disso, a competência técnica foi disputada com vistas ao alcance de mais capital universitário para legitimar o interesse pelas vagas conquistadas pelo DEEDU. Essa questão será elucidada no último tópico deste capítulo.

¹³⁴ Instituto de Ciências Exatas e Biológicas.

O segundo subgrupo: as Licenciaturas em Ciências Biológicas, em Filosofia e em Letras

A justificativa para se colocarem as Licenciaturas em Filosofia, em Ciências Biológicas e em Letras em um mesmo subgrupo encontra-se no fato desses cursos terem interesses comuns relacionados à autoconservação. Partiu-se do pressuposto de que tais cursos não realizaram mudanças significativas em suas estruturas curriculares durante o processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP porque eles visavam a proteção de interesses considerados mais lucrativos.

O representante do curso de Ciências Biológicas na Subcâmara das Licenciaturas, por exemplo, avaliou que o impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 não foi muito grande para o seu curso e que, em função disso, o Departamento como um todo pouco se envolveu na reforma.

O Departamento como um todo não se envolveu com isso. Aliás, muito pouco, mas teve um grupo, esse grupo que era formado por membros dos colegiados de cursos e por professores externos ao colegiado. No nosso Departamento ficou restrito aos membros do colegiado. (...) Houve um impacto de ordem prática referente ao aumento substancial da carga horária das disciplinas pedagógicas. Esse foi o impacto mais sentido, a questão do incremento substancial da carga horária (Entrevista realizada com o representante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Subcâmara das Licenciaturas, em 07 de abril de 2008).

Trata-se, na verdade, de um discurso que procura justificar o pequeno envolvimento do Departamento na reforma da Licenciatura em Ciências Biológicas na UFOP e nas questões específicas sobre a formação de professores.

É interessante observar também o discurso produzido por esse representante com o intuito de justificar a alocação de uma carga horária maior para as disciplinas de conteúdo específico no curso de Ciências Biológicas da UFOP.

As aulas práticas no laboratório são fundamentais, sobretudo no ensino de Ciências Biológicas, que fica muito desinteressante se a abordagem for unicamente teórica. A capacidade de um professor de 2º grau (sic) de executar prática dentro da sala de aula torna a matéria muito mais interessante e muito mais eficiente o aprendizado. Nesse sentido, nós temos, acredito, um egresso com capacidade de realizar esse trabalho. Entre essas ações, eu consideraria o trabalho de extensão desenvolvido no Departamento por alguns professores de extrema importância para formação do professor (Entrevista realizada com o representante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Subcâmara das Licenciaturas, em 07 de abril de 2008).

Como é possível verificar, o representante do curso de Ciências Biológicas afirmou que as aulas práticas em laboratório são importantes para a formação docente e que, sem essa formação, seus alunos dariam aulas menos interessantes. Na verdade, essa é mais uma tentativa de justificar o baixo investimento específico, desse curso, na Licenciatura, pois as práticas de laboratório são atividades comuns para quaisquer modalidades de Ciências Biológicas. É preciso, pois, questionar se tais práticas são realmente planejadas visando a formação de professores ou se são padronizadas para ambas as habilitações: a Licenciatura e o Bacharelado. Sabe-se que a ênfase nas práticas de laboratório guarda maior relação com a formação do biólogo-pesquisador e corresponde mais à formação do *habitus* científico.

Apesar de destacar o papel das aulas práticas de laboratório e tentar justificá-las como fundamentais na formação do professor de Biologia, esse representante acabou reconhecendo que, em seu Departamento, os investimentos estão voltados para o Bacharelado. Ele justifica que o “retorno”, isto é, as chances de lucro são maiores no Bacharelado. O lucro simbólico é perceptível na fala do entrevistado ao explicar que a pesquisa dá maior *status* entre os docentes.

Estamos vivendo um momento na universidade onde há um investimento cada vez maior na pesquisa, muito mais do que no ensino. Quando se fala em investimento, esse investimento não é somente na questão de verba, mas também na questão do “status” dentro do quadro do corpo docente. Então, a atividade de pesquisa é muito mais valorizada, muito mais do que a atividade de ensino. Sem dúvida! (Entrevista realizada com o representante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Subcâmara das Licenciaturas, em 07 de abril de 2008).

Tal reconhecimento, por parte do entrevistado, de que a pesquisa e o Bacharelado representam maiores chances de lucro na atual configuração do *campo universitário* corresponde ao que Bourdieu (1983, p. 125) define como “a tendência dos pesquisadores a se concentrarem nos problemas considerados como os mais importantes, pelo fato de uma contribuição ou descoberta concernente a essas questões trazer um lucro simbólico mais importante”. É também uma clara estratégia de conservação de um grupo que conhece as regras do jogo e as colocam a seu favor, pois se considera em um lugar seguro em que, praticamente, são nulas as estratégias de sucessão e, como estão convictos dessa segurança e como já recebem seus lucros, atuam com “inovações circunscritas aos limites autorizados” (Bourdieu, 1983, p. 138).

Outra questão que dificulta a construção da identidade do curso de Ciências Biológicas como uma Licenciatura é a escassez de professores envolvidos com a questão específica da formação docente nesse Departamento,. Há apenas um professor efetivo responsável por duas disciplinas “integradoras” ou de conhecimento pedagógico do conteúdo específico¹³⁵ e um substituto, o responsável pela coordenação do estágio supervisionado para o ensino de Ciências e Biologia. Tal situação pode ser confirmada nos trechos a seguir:

o curso de Biologia, me parece que tinha uma participação grande de (cita o nome de um professor)¹³⁶ ...com um interesse muito grande pela área de Educação. Não sei nem se ele veio antes do curso porque dá até essa impressão (Entrevista realizada com a representante do DEEDU na Subcâmara das Licenciaturas, em 23 de abril de 2008).

Eu acho que a UFOP pode investir mais sim em Licenciatura, da seguinte maneira: por exemplo, no meu Departamento, nós acreditamos que a contratação de um professor voltado para essas atividades de ensino em Ciências Biológicas seria interessante. Nós não temos ninguém trabalhando com essa questão de ensino. Hoje ela está praticamente restrita, excluindo-se o (cita o nome do professor das disciplinas integradoras)¹³⁷ que faz uma atividade mais voltada para isso e o estágio supervisionado, todos os professores estão no DEEDU e a gente gostaria de ter um professor aqui nessa área (Entrevista realizada com o representante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Subcâmara das Licenciaturas, em 07 de abril de 2008).

Por meio desse discurso, o representante do curso de Ciências Biológicas parece sugerir que outros professores, menos preocupados com o Bacharelado e com a pesquisa, deveriam assumir as questões relativas à formação docente no Departamento. Essas deveriam, então, ser uma atribuição de *outros*, sem endereçar-se a ninguém, e uma responsabilidade da Universidade. Os agentes desse grupo querem passar a impressão de que se preocupam com temas da Licenciatura, porém, sentem dificuldade em encontrar “tempo” para se dedicarem às temáticas da formação docente.

Em relação à disputa por carga horária no interior do curso de Ciências Biológicas, o representante da PROGRAD na Subcâmara das Licenciaturas afirmou que a diminuição de horas-aula em disciplinas de conteúdo específico foi, em alguns casos, apenas aparente. Ele denunciou um fato inacreditável: uma espécie de funcionamento paralelo à matriz curricular do curso. Ele citou o exemplo de uma disciplina que, mesmo

¹³⁵ Estas disciplinas são: “Educação Ambiental” e “Ensino de Ciências para o Ensino Fundamental”.

¹³⁶ Trocou-se o nome citado pela expressão presente no texto para evitar exposições desnecessárias.

¹³⁷ Idem.

tendo sua carga horária reduzida, continuou sendo oferecida, de uma maneira informal, com a carga horária que dispunha antes da reforma! Com certeza, isso trouxe dificuldades para que os alunos se dedicassem às outras atividades previstas para o curso, inclusive a de freqüentar disciplinas da área de Educação.

Nós temos uma disciplina de Genética com 120 horas-aula. Porque é que eu vou baixar isso para 60 horas-aula? Isso é interessante! Pois, essa questão mesmo depois de vencida, depois de superada, do ponto de vista da reestruturação de uma nova matriz curricular, não foi de fato, superada. Na prática, a gente tem notícia de que o professor ainda continua ensinando a disciplina que tinha carga horária em dobro, que foi reduzida pela metade, programando aulas extras, um monte de atividades. Isso acaba chegando à PROGRAD como reclamações dos alunos que não têm a quantidade de tempo para poder cursar outras disciplinas (Entrevista realizada com o representante da PROGRAD na Subcâmara das Licenciaturas, em 08 de abril de 2008).

O representante do curso de Ciências Biológicas ainda afirmou, em sua entrevista, que uma das soluções encontradas a fim de se contemplarem as exigências legais trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais consistiu em estender o curso em mais um semestre. Entretanto, tal “solução” gerou algumas reações no setor administrativo da Universidade que resistiu a essa ideia por considerar que o curso de Ciências Biológicas se tornaria menos competitivo do que os cursos de outras universidades que oferecem essa mesma formação em oito períodos¹³⁸.

Houve um aumento no tempo de permanência do aluno na Universidade, porque é praticamente impossível você trabalhar com as Licenciaturas noturnas e em quatro anos, formar alunos com essa carga horária nova que foi acrescida. Então, por exemplo, a Licenciatura em Ciências Biológicas da UFOP, que tinha oito períodos, passou para nove, apesar da resistência muito forte dos representantes da PROGRAD e de outras pessoas envolvidas com o status mais alto da Universidade, com o alto escalão. Tudo isso porque o aumento na carga horária tornaria o curso menos atrativo e o aluno vai gastar um tempo muito grande. E isso, na minha visão, indica que o aluno que pretende ingressar no curso pode não querer gastar um tempo muito grande para ser mal remunerado depois de formado. O que é um problema do professor (Entrevista realizada com o representante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Subcâmara das Licenciaturas, em 07 de abril de 2008).

De uma maneira ainda mais impressionante do que o curso de Ciências Biológicas, a Licenciatura em Filosofia teve um envolvimento estéril na Subcâmara das

¹³⁸ O Departamento de Educação Matemática, de maneira semelhante, também pleiteou o aumento de um semestre em seu curso, mas teve sua proposta recusada.

Licenciaturas. O representante desse curso apenas solicitou, formalmente à PROGRAD, que esta enviasse um ofício contendo as mudanças que deveriam ser implementadas em sua matriz curricular, no final do processo de reforma. Segundo a representante do DEEDU, a Filosofia viu-se em um impasse muito grande: “*se ia se constituir como um curso de Licenciatura ou se ia ficar apenas com o Bacharelado*”. Como foi argumentado por ela, ao que parece, a Filosofia não fazia a menor questão em manter a Licenciatura. O representante da PROGRAD confirmou que o interesse desse grupo estava totalmente voltado para o Bacharelado e o curso de Pós-graduação *strictu sensu*.

No curso de Filosofia da UFOP não há professores comprometidos especificamente com a formação docente, o que dificulta qualquer proposta de implementação de disciplinas “integradoras” ou de conhecimento pedagógico do conteúdo específico no Departamento. O que consta atualmente na matriz curricular desse curso é apenas a disciplina de estágio supervisionado. Há, portanto, um descrédito nos investimentos em formação docente em detrimento ao investimento em uma formação mais lucrativa, se for considerado que a pesquisa para esse grupo significa maiores chances de lucro no *campo universitário* e no *campo científico*.

O representante da PROGRAD acusou o Departamento de Letras e o de Filosofia de não se comprometerem com a Instituição, durante o processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP. De acordo com o representante da PROGRAD,

Quanto ao Departamento de Letras, a questão gira em torno de certa falta de compromisso com a Instituição. A mesma coisa acontece com a Filosofia. Eles não estão focados na questão da formação de professores. Na Filosofia, por exemplo, estão mais preocupados com a pesquisa, com o mestrado. O que é um problema grave do meu ponto de vista. (Entrevista realizada com o representante da PROGRAD na Subcâmara das Licenciaturas, em 08 de abril de 2008).

Porém, sobre o curso de Letras, não se pode afirmar definitivamente que haja predominância de investimentos no Bacharelado em relação aos investimentos na Licenciatura e não foi este o motivo de colocá-lo junto aos cursos de Ciências Biológicas e de Filosofia neste subgrupo, mas sim a dificuldade de envolvimento da

Letras com questões específicas da formação docente em função dos problemas internos enfrentados por esse Departamento¹³⁹.

Sendo assim, o Departamento de Letras passou por dificuldades internas que o afetaram de um modo geral. Um dos principais conflitos vivenciados por esse grupo ocasionou o afastamento de seu penúltimo presidente de colegiado. Esses conflitos internos, que se arrastaram por um longo período, causaram inclusive o afastamento do representante desse Departamento da Subcâmara das Licenciaturas.

De acordo com o atual presidente do colegiado do Departamento de Letras,

teria no mínimo uns 5 anos que essa reforma está se arrastando. Estamos em 2008, desde 2003, com certeza, já estava se falando, já estava se articulando essa reformulação curricular. A reformulação começou a ser pensada não em função dessas mudanças que a lei impôs, mas porque a gente tem aqui uma especificidade, porque o currículo atual foi implantado nas linhas que ele tem hoje, em 1992. (Entrevista realizada com o representante do curso de Licenciatura em Letras na Subcâmara das Licenciaturas, em 14 de abril de 2008).

Conforme afirmou a representante do DEEDU na Subcâmara, até meados do ano de 2008, não se sabia quais as deliberações do Departamento de Letras para atender as demandas colocadas pela nova legislação, pois, no entender dessa representante,

O Departamento de Letras ainda não tinha nem chegado ao problema da construção de uma Licenciatura de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, pois, eles tinham outras questões internas mais prementes, mais fortes para resolver. (Entrevista realizada com a representante do DEEDU na Subcâmara das Licenciaturas, em 23 de abril de 2008).

As disputas internas dificultaram o desempenho desse Departamento, que até o período de realização desta pesquisa, ainda debatia as mudanças necessárias para implementação do processo de reestruturação da Licenciatura na UFOP. De acordo com representante do curso de Letras, as principais preocupações com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 foram referentes às “práticas de ensino” e ao estágio supervisionado.

¹³⁹ De acordo com o presidente do colegiado do curso de Letras, a proposta de extinção das modalidades de Bacharelado em Estudos Linguísticos e Estudos Literários por estas, supostamente, formarem pouquíssimos alunos por ano, foi a principal questão que dividiu internamente o Departamento.

O impacto imediato foi em relação à estrutura do estágio, que agora passa a ser de 400 horas, a obrigatoriedade daquelas 200 horas e de atividades acadêmico científico-culturais ou extracurricular e parece também que existe uma exigência lá, de um mínimo de disciplinas pedagógicas, que na nossa mudança aqui, a gente está colocando 360 horas. Em função disso, essas mudanças trazem uma série de desdobramentos para a estrutura de nossa matriz e do projeto pedagógico (Entrevista realizada com o representante do curso de Licenciatura em Letras na Subcâmara das Licenciaturas, em 14 de abril de 2008).

As cisões internas desse grupo e, por via de consequência, seu distanciamento como um jogador do *subcampo da formação docente* levaram a uma falta de investimentos maiores na Licenciatura. Apesar de todas as dificuldades, o entrevistado do curso de Letras afirmou que, em seu Departamento, há o desenvolvimento de pesquisas tanto por professores da área do ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa quanto de áreas do Bacharelado. Ele ameniza as disputas entre as modalidades, afirmando que, no contexto específico do curso, não existe o fracionamento que polariza, de um lado, a Licenciatura e, de outro, o Bacharelado.

Contudo, o afastamento do Departamento de Letras da Subcâmara das Licenciaturas gerou alguns problemas para esse grupo em função da falta de conhecimento a respeito das lutas travadas no interior da Subcâmara que, de alguma maneira, poderiam orientar decisões sobre sua matriz curricular. A principal consequência do “isolamento” desse grupo foi o veto do CEPE aos seus projetos de reformulação pelo descumprimento da carga horária mínima exigida para a formação pedagógica, em um dos últimos desfechos envolvendo o Departamento de Letras, no contexto de discussão da reforma. De acordo com o seu representante,

no ano passado, quando o projeto pedagógico das Licenciaturas foi submetido ao CEPE, por uma questão desse conflito interno, o setor de Língua Portuguesa resolveu tirar algumas disciplinas de Educação porque considerou que o curso estava muito carregado de disciplina pedagógica. Ele precisava de mais conteúdos de Língua Portuguesa e quando o projeto foi para o CEPE acabou havendo uma discrepância entre a formação pedagógica de Língua Inglesa para Língua Portuguesa, inclusive a partir de uma avaliação do Departamento de Educação: vocês estão formando licenciandos em Letras com perfis diferenciados, isso não é interessante (Entrevista realizada com o representante do curso de Licenciatura em Letras na Subcâmara das Licenciaturas, em 14 de abril de 2008).

Convém apontar que, apesar da área de Letras ter se mantido distante dos demais grupos no recente processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP, esse curso

mantém algumas disciplinas “integradoras” e alguns projetos de extensão sobre o ensino de idiomas e de Língua Portuguesa que envolve professores do Ensino Básico. Este mesmo público recebe também os benefícios de cursos de extensão que visam trabalhar a produção de textos e literatura na escola. Sendo assim, pode-se concluir que o curso de Licenciatura em Letras foi muito afetado pelas lutas concorrenciais internas e que tal situação prejudicou investimentos maiores na formação docente.

Resumindo, o grupo da Filosofia se aproxima do grupo das Ciências Biológicas ao estabelecerem estratégias de autoconservação e direcionarem seus investimentos para o Bacharelado. Entretanto, cabe ressaltar que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas implementou mudanças mais significativas do que o curso de Licenciatura em Filosofia e de Licenciatura em Letras no âmbito do referido processo.

Todos esses acontecimentos durante as reformas dos cursos de Ciências Biológicas, Filosofia e Letras são exemplos claros das relações de força que fizeram parte das condições sociais de produção do processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP e demonstram que o *campo universitário* é uma instância competitiva que usa regras muito parecidas com a concorrência do mercado, conforme discutido no capítulo anterior.

O terceiro subgrupo: as Licenciaturas em Artes Cênicas e em Música

A decisão de reunir Artes Cênicas e Música em um mesmo subgrupo deu-se em função da proximidade que esses cursos mantêm entre si, tanto por pertencerem à área de “Artes” quanto pelo baixo *status* que possuem no contexto do *campo universitário* da UFOP, conforme argumenta a representante da Música neste trecho da entrevista:

O curso de Música é um curso novo na UFOP, ele tem menos de dez anos, com menos de dez turmas. É um curso mais novo, muito desprestigiado. Tanto a Música quanto as Artes Cênicas, na UFOP, não têm o espaço que outros cursos, mesmo os cursos mais novos, têm. Eu não sei se é em função da desorganização do próprio Departamento, da Licenciatura em Música... não se organizar e criar suas próprias demandas ou em função de pouco recurso. A gente não tinha secretária, não tinha acesso a telefone para uso profissional, tinha que ser o secretário para fazer a ligação para você, enfim... Os músicos são muito criticados por esse pouco envolvimento político institucional. Eu não estou de acordo com isso! É uma questão de exposição política, de poder mesmo (Entrevista realizada com a representante do curso de Licenciatura em Música na Subcâmara das Licenciaturas, em 24 de abril de 2008).

Esta mesma entrevistada afirmou que, inicialmente, seu curso procurou adaptar-se às exigências da legislação e, aos poucos, foi consolidando suas estratégias a partir do envolvimento de um número crescente de professores do Departamento no referido processo de reforma.

Dessa maneira, para se adaptar aos impactos da nova legislação, o curso enfrentou dificuldades institucionais, pois havia a necessidade de uma articulação com os colegas de Departamento para que estes aderissem às propostas provenientes das discussões da Subcâmara das Licenciaturas. Ressalva-se que muitos deles relutaram em abrir mão de algumas concepções muito arraigadas sobre a formação do músico que, na maioria das vezes, apartavam-se das ideias sobre a formação do professor de Música.

Sendo assim, a representante da Música considerou como o principal desafio do seu Departamento, durante o processo de reforma, o fato dos professores precisarem pensar as questões de ensino-aprendizagem de Música aliadas à formação do músico, passando a entender a formação do aluno de maneira dupla: como músico e também como professor da escola básica.

Soma-se a isso o fato do Departamento de Música ter estabelecido uma relação conflituosa com o DEEDU em função das tensões que, até então, tinham permanecido veladas e favorecidas pelo silêncio da representante desse grupo na Subcâmara das Licenciaturas.

O Departamento de Música se debruçou para entender o que acontecia com aquele currículo, que já estava sendo questionado de alguma forma. Nós alteramos o que foi obrigado por lei, que são as práticas pedagógicas e as práticas de estágio, mas também toda a concepção da formação do aluno e buscamos entender um pouco mais também, por meio das pesquisas que a UFOP tinha, que alunos são esses? De onde que eles vinham? Buscando conhecer a situação sócio-econômica deles para poder alterar tão radicalmente o currículo (Entrevista realizada com a representante do curso de Licenciatura em Música na Subcâmara das Licenciaturas, em 24 de abril de 2008).

Conforme o depoimento que se segue, pode-se notar que os confrontos entre o Departamento de Música e o DEEDU estavam, ao mesmo tempo, relacionados ao novo quadro de disciplinas deste último e também à uma questão de relação de forças entre esses dois Departamentos. A entrevistada ressalta, com bastante inquietação, a posição impositiva do DEEDU no contexto da reforma:

a partir do momento que nós começamos a entender (o que era o processo de reforma) é que nós entramos em conflito, nessa ala de tantas disciplinas, nessa ordem, com tantos créditos. Fizemos da seguinte forma: nós voltamos para o curso de Música e começamos a estudar o que era importante. Aí, nós tiramos um tanto de disciplinas do DEEDU e aí eles ficaram meio queimados. O chefe de Departamento do DEEDU foi super grosseiro com todos da Música, inclusive, assim, pejorativo, referindo-se ao “povo da Música”. Não sei muito bem como lhe falar isso, mas assim, grosseiro, discurso para todo mundo ouvir que o pessoal da Música não se encaixou na proposta que eles impuseram, sei lá, se eles impuseram, mas enfim! Eu acho que eles não gostaram daquela situação a partir do momento que nós entendemos o que era. Enquanto a gente estava acatando, “Essa é uma boa disciplina!”, “Essa para esse período com tantos créditos...”, estava indo tudo muito bem. Sem dúvida. Inicialmente, no primeiro ano, nós ficamos assim, meio com a corda no pescoço porque eu estava entrando, não entendia, os colegas também não, aí distribuimos as disciplinas de acordo com o que o DEEDU indicou. Então, nós tínhamos uma carga horária altíssima do DEEDU em todos os períodos dentro das indicações que eles deram e depois nós entendemos que disciplinas pedagógicas eram essas e que nós tínhamos professores graduados, isto é, mestres em Educação que poderiam adaptar a necessidade do licenciando em Música. Nós atribuimos algumas disciplinas para esses professores que se sentiam aptos a trabalhar com isso. Este é que foi o ponto de atrito, pois o DEEDU não concorda até hoje. (Entrevista realizada com a representante do curso de Licenciatura em Música na Subcâmara das Licenciaturas, em 24 de abril de 2008).

O fato de o DEEDU ter estabelecido um quadro padronizado de disciplinas para os cursos de Licenciatura da UFOP e a Música ter, inicialmente, aceitado essas disciplinas é um indício claro do modo como as relações interdepartamentais envolveram, em um primeiro momento, uma violência simbólica no contexto do processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP.

A principal característica dessa violência simbólica foi o DEEDU decidir, de uma maneira arbitrária, sobre as disciplinas pedagógicas que ele passaria a oferecer para todos os cursos de Licenciatura. Esse grupo se defende dizendo que reformulou, por algumas vezes, o próprio quadro de disciplinas em função das discussões ocorridas na Subcâmara. É exatamente nessa situação que a violência simbólica evidencia-se, uma vez que, ao considerar que “procurou fazer o melhor para todos”, contribuindo para o ajuste das matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura à legislação vigente, o DEEDU defendeu os próprios interesses visando o domínio de uma posição reconhecida no interior *subcampo*.

Diferente do que aconteceu no Departamento de Música da UFOP, a representante das Artes Cênicas afirmou que seu Departamento se envolveu bastante com o processo de reestruturação das Licenciaturas a ponto dos professores se mobilizarem, até mesmo durante as férias, quando se reuniram com o representante da

PROGRAD e com alguns alunos, por um período de uma semana. Na opinião da entrevistada, a partir do processo de reestruturação, passou-se a valorizar a formação do educador e, com isso, a carga horária da Licenciatura aumentou muito e a qualidade do curso também melhorou. De acordo com a mesma professora, um diferencial do curso de Licenciatura em Artes Cênicas, hoje, é o maior investimento nas atividades do estágio com os alunos produzindo trabalhos finais (*portfolios*) de muita qualidade.

Eu posso dizer que o impacto (das DCNs para formação de professores), no Departamento de Artes Cênicas, foi direto, uma vez que, eu sou a única professora efetiva, responsável pela Licenciatura. Logo que eu entrei, me deparei com o convite da PROGRAD para estudar as adequações, então, eu posso dizer que o impacto foi direto. A exigência de carga horária para o estágio, mais a exigência relativa ao número de disciplinas e aos laboratórios, nos deixaram um tanto inquietos, principalmente, se a gente considerar que a Licenciatura em Artes Cênicas é um curso noturno e de quatro anos. Então, as dificuldades foram estas: a adequação da carga horária, as exigências das disciplinas de Educação, todas elas muito interessantes, que a gente entende como necessárias, mas que representavam um aumento de carga horária que foi um complicador para um curso que é noturno (Entrevista realizada com a representante do curso de Licenciatura em Artes Cênicas na Subcâmara das Licenciaturas, em 09 de abril de 2008).

Dessa maneira, a representante das Artes Cênicas referiu-se ao número de horas demandadas pelo estágio e à inclusão de disciplinas de conteúdo pedagógico desde o primeiro período do curso como fatores impactantes para o seu curso. Soma-se a isso uma estrutura deficitária de docentes do Departamento para atuarem especificamente na Licenciatura. Entretanto, ela considerou como uma das maiores dificuldades durante o processo de reforma a falta de clareza das DCNs para orientar a distribuição de horas-aula das atividades extracurriculares. Para ela,

o ponto de conflito foi este: primeiro, não é que as atividades extracurriculares não existam. De fato, existem muitas no campo das Artes Cênicas, entretanto, restava saber como seria a formalização disso. Então, este foi um ponto de conflito que ainda é preocupante no desenho administrativo e no próprio sistema da UFOP: saber como é que essas atividades extracurriculares serão medidas. Pode ser atividade artística relacionada a uma atividade educacional? Que peso teria isso? Como é que isso entraria no histórico? Essas são questões daquela época que eu ainda tenho hoje. Porque é muito diferente uma atividade extracurricular que está contemplada pela Lei para um curso de Licenciatura em Matemática e em um curso de Licenciatura em Artes Cênicas. Então, encontrar dentro de uma legislação que é genérica um desenho específico para cada currículo e, ao mesmo tempo, uma forma de sistematizar isso na universidade é um problema que ainda existe agora, eu ainda não vi isso com clareza. (Entrevista realizada com a representante do curso de Licenciatura em Artes Cênicas na Subcâmara das Licenciaturas, em 09 de abril de 2008).

Os depoimentos sobre os cursos de Música e de Artes Cênicas permitem-nos concluir que este subgrupo estabeleceu uma “relação transformadora” no contexto da reforma das Licenciaturas na UFOP por ampliar a aquisição de capital específico em disputa no *subcampo da formação docente*. A nova condição alcançada por este subgrupo pautou-se, principalmente, pela grande mobilização dos seus agentes em torno do processo de reformulação fortalecendo a posição dessas Licenciaturas no referido *subcampo*. Tal fortalecimento foi também observado no curso de Licenciatura em História que, por tratar-se de um dos cursos mais antigos de Licenciatura da UFOP, com um amplo capital universitário e sem maiores problemas de infra-estrutura, foi considerado um subgrupo específico.

O quarto subgrupo: a Licenciatura em História

O representante da Licenciatura em História declarou que o processo de reestruturação desse curso aconteceu de modo satisfatório e que, para tal, foi fundamental o engajamento de todos os agentes pertencentes a este subgrupo. Na sua avaliação,

...a função ali (na Subcâmara), em um primeiro momento, parecia algo muito imediato, anterior. Tínhamos que fazer uma proposta de curso para adequá-la à nova legislação em vigor. As pessoas estavam realmente preocupadas em receber orientações e propor soluções. (...) Acho que, sem dúvida, o Departamento de História participou de maneira muito substantiva do debate. Obviamente, que no início havia uma resistência pelo tamanho do trabalho que isso envolvia, acho que um número grande de professores, inclusive, alunos estiveram envolvidos aí, no debate. As discussões foram levadas previamente para as reuniões do Departamento porque, do ponto de vista legal, elas poderiam se resumir ao colegiado do curso que, na verdade, tinha quatro ou cinco pessoas, mas na época, nós avaliamos que uma discussão daquele calibre deveria ser levada para uma assembléia departamental que era muito mais ampla (Entrevista realizada com a representante do curso de Licenciatura em História na Subcâmara das Licenciaturas, em 25 de abril de 2008).

Dessa maneira, a superação de algumas resistências iniciais quanto ao referido processo foi uma parte importante das estratégias de autoconservação desse grupo. Foram necessários alguns acordos internos que resultaram de debates envolvendo a todos no Departamento e, à semelhança das regras necessárias para a continuidade do jogo, contemplaram mais interesses em benefício de todo o grupo. Desse modo, evitou-

se o risco de abalar a posição desse grupo no *subcampo da formação docente* da UFOP, a exemplo do que ocorreu com a Licenciatura em Letras. Entretanto, as mudanças realizadas no curso de História podem ser vistas para além de uma estratégia de autoconservação no *subcampo da formação docente* e *campo universitário* da UFOP, visto que o processo de reestruturação dessa Licenciatura revelou uma importante mudança na tradição desse grupo que não costumava investir na formação de professores. Os depoimentos dos representantes da PROGRAD e do DEEDU atestaram essa situação e revelaram que a História foi um dos cursos da UFOP que mais investiu na formação docente durante o recente processo de reestruturação das Licenciaturas.

Eu acho que hoje a UFOP se assumiu como uma instituição formadora de professores. Chegou. Caiu a ficha. A despeito de alguns cursos isso não ser privilegiado, posso citar dois casos, por exemplo, acho que na Biologia e na Filosofia isso não é a preocupação deles, mas você pega cursos como, por exemplo, os cursos mais tradicionais como História e Letras¹⁴⁰ e outras menos, como Arte Cênicas e Música, a vocação para formação de professor é muito clara (Entrevista realizada com o representante da PROGRAD na Subcâmara das Licenciaturas, em 08 de abril de 2008).

Com a História foi interessante porque foi um curso mais antigo que teve envolvimento por parte do colegiado para que houvesse adequação às Diretrizes. Teve muita discussão, acho que o presidente do colegiado, naquela época, foi um dos grandes responsáveis por essa reestruturação no curso de Licenciatura em História. O próprio Departamento fez, inclusive, um concurso para ter um professor nessa área. Então, imagino que teve um avanço muito grande. Recentemente, eu vi na imprensa que a prefeitura de Mariana fez um convênio com o ICHS para atender à demanda de estágio. Então, talvez, seja uma orientação no desenvolvimento desse curso e, até onde eu saiba, o curso de Letras ficou com esse problema de não ter essa aceitação por parte de todo o Departamento de Letras (Entrevista realizada com a representante do DEEDU na Subcâmara das Licenciaturas, em 23 de abril de 2008).

A criação do “Setor de Prática de Ensino de História” e a contratação de professores para trabalharem especificamente com a Licenciatura em História foram considerados, pelo representante desse curso, como as ações mais relevantes realizadas pelo Departamento durante o processo de reforma. Parece existir uma preocupação com a produção de um novo modelo de ensino de História no curso, conforme revela o depoimento a seguir:

¹⁴⁰ Convém ressaltar que o representante da PROGRAD se contradiz em relação à Letras, pois, em outro momento da entrevista, havia criticado esse curso pela falta de compromisso com a Instituição.

Nos últimos anos, sem dúvida, a Licenciatura recebeu muito investimento com a contratação de professor efetivo, a criação de um setor de Prática de Ensino de História, a criação de laboratórios. Até pelo tamanho das transformações que a legislação trouxe, eu creio que, nos últimos anos, nós tenhamos investido muito na Licenciatura; mais do que no Bacharelado, sem dúvida. (...) Acho que se alterou profundamente a relação dos alunos com a Licenciatura, não sabemos ainda quais são os resultados efetivos porque as primeiras turmas ainda não se formaram; vão se formar em um período de um ano, um ano e meio. Elas se formam mas fica a presença da Licenciatura e justamente a criação de um setor de Prática de Ensino de História dentro do Departamento de História. Eu acho que o Departamento foi útil no sentido de tentar, na verdade, produzir, de fato, um novo modelo de ensino de História adequado aquilo que a lei propunha (Entrevista realizada com a representante do curso de Licenciatura em História na Subcâmara das Licenciaturas, em 25 de abril de 2008).

É interessante perceber, no depoimento acima, que o esforço direcionado para o atendimento às exigências legais envolveu também a perspectiva de associar a formação em conteúdo específico à formação pedagógica, projetando um novo modelo de ensino de História para o curso.

Outra preocupação que ficou evidente no depoimento do representante da História refere-se ao entendimento de que Bacharelado e Licenciatura não são modalidades de ensino excludentes e que, se resguardadas as singularidades, ambas podem se interagir, principalmente porque a maioria dos alunos busca ambas as formações.

Acho que, no curso de História, os alunos têm em mente que eles estão se formando como bacharéis e licenciados. Acho que há uma indissolução entre essas duas modalidades, embora seja mais comum ele se formar em Licenciatura, sem concluir o Bacharelado porque o Bacharelado tem uma exigência extra que é a monografia que de fato complica um pouco a formação deles, mas quase todos têm a intenção de serem bacharéis e licenciados. É difícil o aluno que, no início do curso ou meio do curso, queira ser licenciado e não ser bacharel (Entrevista realizada com a representante do curso de Licenciatura em História na Subcâmara das Licenciaturas, em 25 de abril de 2008).

É importante ressaltar que o representante desse curso era um professor novato no Departamento de História e, portanto, recém-chegado ao *campo universitário* e *subcampo da formação docente* da UFOP. Isso pode ter sido determinante para os resultados alcançados pelo seu grupo em função do seu empenho em aliar a comprovação de sua competência com a defesa dos interesses do conjunto. Para ele, foi um desafio que implicava em superar as dificuldades pessoais em relação aos limites de sua formação acadêmica que não contemplava uma formação voltada para a docência.

Todavia, essa condição do representante do curso de Licenciatura em História, assim como seu oposto, isto é, a condição de decano ou de um professor experiente nesses *campo* e *subcampo*, também influencia e compõe as muitas faces compreendidas no jogo. Essa, de alguma maneira, já foi considerada nas discussões deste Capítulo, principalmente, quando abordou-se a influência do capital universitário nas relações sociais presentes no referido processo.

Contudo, a questão do poder universitário também precisa ser entendida como uma dimensão presente no contexto do jogo analisado nesta pesquisa. De modo simbólico, esse poder aparece dissimulado, sobretudo pelo conhecimento da ordem de funcionamento do *campo*, enquanto, de modo desvelado, ele se revela a partir das lutas abertas entre os grupos que disputaram o controle do processo de reforma das Licenciaturas na UFOP. Tais ocorrências serão discutidas nos tópicos que se seguem.

4.7.2.4 O poder universitário presente nas disputas do jogo

O poder universitário em jogo no processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP manifestou-se em vários momentos. Entretanto, nesta discussão, não se pretende demonstrar seus efeitos sobre esse processo mas esclarecer que tal poder é uma realidade muitas vezes ignorada no meio acadêmico ou tratada como conflitos politicamente alienados. Embora o poder universitário seja uma forma de poder institucionalizado e, de certa forma, reconhecido a partir das hierarquias legítimas, seu exercício pode dissimular os interesses dos agentes e dos grupos de agentes e funcionar como um mecanismo de proteção determinante em um *campo* ou *subcampo* definindo os grupos ortodoxos e os heterodoxos¹⁴¹.

No entanto, devido a importância desse conceito no âmbito do processo aqui analisado, optou-se por compreender suas evidências, evitando-se assim uma forçosa interpretação sobre a presença dessa dimensão nas relações sociais do contexto em estudo. Nesse sentido, a atuação da PROGRAD emergiu como a expressão mais evidente do poder universitário no processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP que, embora em alguns momentos, pudesse ser considerada uma consequência da

¹⁴¹ Essa polarização não é preponderante nesta pesquisa, pois entende-se que as condições sociais de produção do processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP extrapolam tais dicotomias. Entretanto, elas ilustram bem a relação de poder na Universidade. Embora Ortiz (1983) a utilize, é preciso considerar que se trata de uma simplificação diante da complexa rede teórica construída por Bourdieu, necessitando ser usada com cautela.

relação institucional dessa instância na hierarquia da Universidade, acabou se reforçando na condição dominante.

Nessa medida, partiu-se do pressuposto de que a PROGRAD foi um grupo ortodoxo e com amplo poder simbólico na Universidade devido à sua posição na hierarquia do *campo universitário*, garantindo a coordenação da Subcâmara das Licenciaturas e, por via de consequência, o controle do processo de reestruturação dos cursos de formação docente. As convocações e nomeações assinadas pelo presidente da Subcâmara das Licenciaturas, ao comporem a rotina de encontros e reuniões na referida Subcâmara, revelaram-se como evidências do conhecimento da engrenagem de obrigações que engendram outras obrigações que, de acordo com Bourdieu (1984), é fundamental para o acúmulo do poder universitário. Desse modo, ficou claro, sobretudo para os Departamentos que oferecem cursos de Licenciatura na UFOP, que a PROGRAD estava no controle do referido processo.

Lembramos que a participação de todos os segmentos na reunião é de fundamental importância, sendo assim, na impossibilidade do comparecimento, gentileza indicar um substituto. (Trecho da primeira convocação para reunião na Subcâmara das Licenciaturas. Origem: PROGRAD).

(...) O pessoal da PROGRAD estava bastante esclarecido, entendeu? E inclusive, eram eles que, às vezes, “davam o tom” porque, como eu te falei, tinha gente lá que não entendia nada! Tinha gente lá (na Subcâmara das Licenciaturas) que estava representando um curso de Licenciatura mas não sabia o que é Licenciatura, não fez Licenciatura e eu não sei o que é que estavam fazendo ali! (Entrevista realizada com a representante do curso de Licenciatura em Matemática na Subcâmara das Licenciaturas, em 10 de abril de 2008).

A troca de documentos entre a PROGRAD e demais grupos referentes ao citado processo reforçou a relação de hierarquia devido às demandas internas geradas pelo contexto da reforma e demonstrou que o exercício de poder e a relação de forças entre os grupos podia estar travestida de uma questão de ordem, própria do funcionamento de uma instituição acadêmica¹⁴².

Outra relação que revela a presença do poder universitário nas relações sociais do processo de reforma na UFOP evidencia-se a partir da dependência que os departamentos que oferecem cursos de Licenciatura demonstraram das orientações da

¹⁴² Alguns termos utilizados nesses documentos, tais como “cobrança”, revelam uma relação impositiva da PROGRAD em relação aos demais grupos.

PROGRAD, inclusive para as decisões referentes aos próprios projetos de curso. Acostumados a receberem informações a respeito de novas demandas, tais departamentos tornaram-se cúmplices do poder simbólico exercido pela PROGRAD. Segundo Bourdieu (1989), tal poder consiste em um poder invisível que é exercido com a cumplicidade de quem o recebe. Essa postura passiva dos departamentos citados permite inferir que: quanto menos um curso de Licenciatura se identifica com a formação docente menos autônomo ele se torna, recorrendo constantemente à orientação de grupos que se dispõem a auxiliá-los em suas dificuldades.

Contudo, é preciso enfatizar que o poder universitário não é unilateral e no contexto do recente processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP este foi exercido em graus diferenciados por todos os grupos. A fim de se demonstrar umas das ocorrências que melhor evidencia as lutas concorrenciais entre os grupos de agentes que participaram do referido processo, optou-se, no próximo tópico, pela análise dos confrontos entre o DEEDU e a PROGRAD por constituírem exemplos claros do modo como o poder universitário permeou as relações de força entre os grupos de agentes que participaram do referido processo.

4.7.2.5 PROGRAD e DEEDU: conflitos desvelados e disputas simbólicas

No *subcampo da formação docente* da UFOP, a disputa entre a PROGRAD e o DEEDU mostrou-se como a mais contundente decorrida do processo de reestruturação das Licenciaturas, ou pelo menos, a única documentada por meio de uma carta de repúdio endereçada à chefe do DEEDU naquela época.

Nesse documento, foram narrados os acontecimentos decorrentes de uma das últimas reuniões na Subcâmara das Licenciaturas quando revelaram-se grandes tensões entre os representantes do DEEDU e da PROGRAD, as quais tiveram início na disputa que envolveu a ampliação da carga horária da disciplina de Psicologia da Educação. Os representantes diretamente implicados nesse conflito foram o Pró-Reitor adjunto de Graduação e o professor dessa disciplina o qual exerceu, interinamente, o papel de representante do DEEDU na Subcâmara em substituição à Chefe desse Departamento.

Esse documento, por meio do conteúdo da carta, evidenciou as relações de poder universitário presente no referido processo, demarcando novamente a polarização entre dominantes (grupos ortodoxos) e dominados (grupos heterodoxos) em função da

ocupação de posições mais ou menos prestigiadas no *campo universitário* da UFOP. Notou-se que a posição do representante da PROGRAD, como presidente da Subcâmara das Licenciaturas, nomeado pelo CEPE, notabilizou-se como expressão de poder universitário naquele contexto, caracterizando a PROGRAD como um grupo ortodoxo.

Como exemplos dessa condição, podem ser consideradas as várias ocorrências citadas pelo autor desse documento, com destaque para a sugestão do representante da PROGRAD para que o DEEDU se retirasse das reuniões da Subcâmara das Licenciaturas se não fosse capaz de fazer-se representar adequadamente, conforme lê-se em seguida:

Cara Professora,

Compareci ontem, 21 de março de 2006, à reunião da Subcâmara das Licenciaturas, no Auditório do ICEB, como representante deste Departamento, indicado por V.Sa., a fim de marcar a presença do Departamento nesta referida Subcâmara, uma vez que, insistentemente, a PROGRAD tem marcado reuniões em dias e horários não compatíveis com os de nossa representante, pelo fato de ela ministrar aulas neste mesmo período. Gostaria de acrescentar que esta é a minha segunda participação.

Durante a reunião fui convidado a me manifestar pelo Pró-Reitor adjunto¹⁴³ sobre a oferta da disciplina Organização Trabalho Escolar que, segundo ele, será ministrada pelo Departamento de Educação. Iniciei dizendo que tal disciplina não pertencia ao Departamento de Educação e que a mesma fora proposta por esta Subcâmara para que nós a ministrássemos no próximo semestre ou no momento da implantação da nova grade curricular. Diante do exposto e de forma intempestiva, sem nenhum outro motivo aparente, e sem antecedentes, o mesmo, em alteração de tom verbal, e de forma agressiva contra o Departamento – na ocasião contra a minha pessoa –, disse: “ISSO PARECE BRINCADEIRA. O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO JÁ APROVOU ESTA GRADE E INCLUSIVE JÁ ENCAMINHOU OFÍCIO COM A PROPOSTA DE EMENTA PARA ESTA DISCIPLINA. SE O DEPARTAMENTO NÃO É CAPAZ DE SE FAZER REPRESENTAR NESTA CÂMARA QUE SE RETIRE OU QUE NÃO ENCAMINHE REPRESENTANTES PARA AS REUNIÕES”¹⁴⁴. Confesso que fiquei chocado com tal comportamento de um Pró-Reitor. A gestão democrática do ensino, bem como a autoritária, fica evidenciada nos pequenos detalhes do comportamento dos dirigentes. Mantive a calma, como é de meu feitio, e respondi dizendo que estava apenas levando as posições da pessoa que estava representando, com o interesse em dar continuidade às negociações que vêm sendo feitas com os demais colegiados. (Documento disponibilizado pelo entrevistado do DEEDU, no dia 15 de abril de 2008).

Em outra parte do mesmo documento destacado acima, evidencia-se uma disputa envolvendo critérios de prioridade para distribuição de vagas docentes no processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP. A posição de prestígio do representante da

¹⁴³ O nome citado foi substituído pela posição.

¹⁴⁴ O destaque em caixa-alta está presente no texto original.

PROGRAD também revela-se como monopolizadora do poder universitário quando esse agente deixa claro seu envolvimento deliberado na obtenção das vagas para a contratação de docentes pelo DEEDU por ocasião da implementação desse processo de reestruturação, conforme o trecho em destaque:

Entretanto, o referido PRÓ-REITOR, insistindo com o seu tom agressivo continuou dizendo que “A PRO-REITORIA DEFENDEU, BATALHOU E CONSEGUIU ESSAS OUTRAS DUAS VAGAS DE PROFESSORES PARA O DEEDU JUSTAMENTE PARA CONTEMPLAR ESSA NOVA DEMANDA, E AGORA VOCÊS DIZEM QUE NÃO IRÃO MINISTRAR ESTA DISCIPLINA. ISSO PARECE BRINCADEIRA!”. (Documento disponibilizado pelo entrevistado do DEEDU, no dia 15 de abril de 2008).

O representante da PROGRAD justificou que sua intervenção na aquisição das vagas docentes adquiridas pelo DEEDU visava o atendimento da demanda criada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 que, indubitavelmente, aumentou os encargos didáticos do DEEDU. Essa atuação revela que o representante da PROGRAD valeu-se do poder universitário para manipular as regras de funcionamento do *campo universitário* que não contemplavam intervenções que favorecessem a obtenção de vagas por nenhum órgão administrativo pertencente à Universidade por serem estes regulados pelos mesmos critérios legais.

A própria PROGRAD defendeu a locação de vagas extras para o DEEDU, para dar conta desse novo currículo. Não teve vantagem porque o DEEDU ganhou encargos também, mas foi protegido, teve um tratamento diferenciado no Conselho Universitário – CUNI para receber uma vaga. Foi uma situação extremamente delicada, em que o Pró-Reitor de Graduação, então professor do Departamento de Computação, teve que dar o voto minerva em favor do DEEDU, contra o próprio Departamento, considerando a importância da nova Licenciatura na UFOP. Foi um compromisso assumido com a nova Licenciatura. (Entrevista realizada com o representante da PROGRAD na Subcâmara das Licenciaturas, em 08 de abril de 2008).

Entretanto, de acordo com o representante do DEEDU, a alegação de favorecimento, ao referir-se à obtenção de vagas por esse Departamento, é improcedente. Ele explicou que tais vagas resultaram dos méritos próprios do seu grupo e representou uma conquista legítima, como se observa a seguir:

...devido a produção elevada do DEEDU, nós conseguimos professores em função do nosso mérito, não porque eles nos ofereceram por causa da demanda que estava existindo, pois o corpo de professores ampliou o debate interno sobre a oferta de disciplinas (Entrevista realizada com o

representante do DEEDU na Subcâmara das Licenciaturas, em 15 de abril de 2008).

Até mesmo a atuação do DEEDU no processo de reestruturação das Licenciaturas foi aludida pelo Pró-Reitor adjunto de Graduação como uma relação que dependeu do apoio da PROGRAD. Percebe-se que a posição subordinada do DEEDU em relação à PROGRAD evidencia-se quando o Pró-Reitor adjunto entende a contribuição daquele Departamento, no referido processo, como uma questão de convencimento para se assumir um papel que essa Pró-Reitoria teria indicado. É como se o grupo de agentes do DEEDU não pudesse entender suas próprias contribuições para o processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP. Tal interpretação fica melhor evidenciada empiricamente quando o entrevistado refere-se ao DEEDU como um grupo de contribuiu com o processo de reestruturação da formação docente na Universidade porque havia “*entendido o recado*” dado pela PROGRAD. É o que se pode afirmar com base nos argumentos do representante da PROGRAD, a seguir:

Eu te digo muito amparado pela PROGRAD, que nós demos um bom apoio ao DEEDU, um fortíssimo apoio ao DEEDU para que ele se afirmasse, porque nós acreditávamos e o próprio DEEDU se convenceu disso, que o núcleo comum da formação de professores da UFOP teria que ser dado pelo DEEDU. Então, ele contribuiu e entendeu esse recado. (Entrevista realizada com o representante da PROGRAD na Subcâmara das Licenciaturas, em 08 de abril de 2008).

Parece haver nesse conflito uma disputa que implica no cerceamento da autonomia de um grupo em função das relações de força que envolvem a posição ocupada no *subcampo* em questão. Sobre isso, o professor do DEEDU se manifestou da seguinte forma em sua carta:

Tais fatos me fazem sempre recordar do livro *A Revolução dos Bichos*. Este comportamento autoritário, impositivo e de deboche invade a autonomia do nosso Departamento, provocando rupturas e descontinuidades nos propósitos internos que bem provavelmente o Pró-Reitor adjunto de Graduação¹⁴⁵ não deva levar em conta em suas imposições e proposições de disciplinas ao DEEDU. O fato de dizerem que foram “eles” (eles quem?) que conseguiram as vagas para o nosso Departamento, acirrou o ânimo dos demais participantes. (Trecho do documento disponibilizado pelo entrevistado do DEEDU, no dia em 15 de abril de 2008).

¹⁴⁵ O nome foi substituído pela função.

Outra dimensão do poder universitário explicitado no conteúdo do documento aqui analisado revela uma delicada disputa que envolve, ao mesmo tempo, os capitais cultural, social e específico. Essa relação entre poder e capital pode ser observada na postura do representante do DEEDU que questiona a posição do representante da PROGRAD na Subcâmara das Licenciaturas, indagando: “até que ponto um funcionário técnico-administrativo que assume a posição de Pró-Reitor adjunto conhece os problemas do dia a dia de um Departamento? Este cargo não deveria ser ocupado por um professor?”

Tais questionamentos deixam claro a preferência do representante do DEEDU pela figura de um docente para ocupar a posição de Pró-Reitor adjunto e relacionam-se ao maior *quantum* de capital cultural e específico presentes na posição do professor universitário em relação à de um funcionário técnico-administrativo. Neste caso, esse *quantum* é acumulado por meio dos títulos escolares, do exercício da docência na Universidade e, por via de consequência, da vivência das relações sociais departamentais e, mais especificamente, da pertença ao *subcampo da formação docente*. Tal questão envolve também o capital social e o capital de poder universitário, na medida em que a posição questionada é fruto de indicações da Reitoria da Universidade, ou seja, ela depende do poder hierárquico e das relações sociais que seu portador detém no grupo.

Esse poder institucional que influencia as posições dentro da Universidade e que depende tanto de capital social quanto de certo capital cultural também manifestou-se na nomeação de uma das representantes do curso de Licenciatura em Educação Matemática na Subcâmara das Licenciaturas. De acordo com as próprias palavras da representante desse curso, sua indicação como membro da Subcâmara foi feita diretamente pelo Reitor e deveu-se à boa relação social que ambos mantinham entre si.

Eu não sou presidente de colegiado de Licenciatura, então, eu não devia estar lá, mas eu fui, eu estava lá, a convite do Reitor, entendeu? Porque o Reitor, ele é do Departamento de Educação Matemática, então, ele me conhece muito, ele sabe qual é a minha tese, qual é o meu estudo, com o que é que eu me preocupo e me convidou para ir. Então eu fui. (Entrevista realizada com a representante do curso de Licenciatura em Matemática na Subcâmara das Licenciaturas, em 10 de abril de 2008).

Esta mesma representante foi também citada na carta do representante do DEEDU devido sua indignação com a manifestação dessa professora em uma reunião da Subcâmara das Licenciaturas, como se vê no excerto a seguir:

Quero mencionar a manifestação da Professora do Departamento de Educação Matemática que, fazendo gestos de quem embala uma criança nos braços, disse: ESTAMOS ACARINHANDO DEMAIS O DEEDU. NO CASO DA MATEMÁTICA, QUANDO OS DEPARTAMENTOS DE ENGENHARIA DA UFOP NOS SOLICITAM MINISTRAR DISCIPLINAS EM SEUS CURSOS, NÓS NÃO TEMOS A OPORTUNIDADE DE NOS MANIFESTAR, DE DIZER O QUE PENSAMOS E DISCUTIR SOBRE AS DISCIPLINAS E OS IMPACTOS NO NOSSO DEPARTAMENTO. DIFERENTEMENTE, COM O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, ENVIAMOS PROPOSTAS, PERGUNTAMOS, DISCUTIMOS. PARA SABER SE REALMENTE ELES CONCORDAM. ACHO QUE NÃO DEVE SER ASSIM. TEMOS QUE ENVIAR PARA ELES AS DISCIPLINAS E ELES TÊM QUE SE ORGANIZAR PARA DÁ-LAS OU PARA CONSEGUIREM PROFESSORES SUBSTITUTOS PARA MINISTRÁ-LAS. ALÉM DO MAIS, FORAM CONTEMPLADOS COM MAIS DUAS VAGAS PARA EFETIVOS E NÃO FOI PORQUE CONSEGUIRAM PONTOS SUFICIENTES NAS PLANILHAS¹⁴⁶. (Trecho do documento disponibilizado pelo entrevistado do DEEDU, no dia 15 de abril de 2008).

Para ele, a posição da representante da Educação Matemática reforçou o autoritarismo da PROGRAD. De acordo com os referenciais bourdieunianos, pode-se afirmar que esta foi mais uma etapa da luta concorrencial explícita que envolveu o poder universitário e a disputa por posições no interior do *subcampo da formação docente* da UFOP. Como fora mencionado em outras partes deste Capítulo, a representante do Departamento de Educação Matemática disputou competência técnica com o DEEDU e tentou a todo custo monopolizar a verdade sobre a formação docente na Subcâmara das Licenciaturas.

A gestão autoritária desta Subcâmara das Licenciaturas vai ao encontro de uma manifestação do MEC que exige a adequação às novas políticas educacionais. Isto eu não nego. Entretanto, o autoritarismo (reforçado pelo discurso da Professora) sobre as ações do Departamento podem nos conduzir para um caminho que não vai ao mesmo sentido dos objetivos do Departamento, até onde entendo.

Assim, encaminho esta carta-relatório a Vossa Senhoria, que, na qualidade de Chefe do Departamento, saberá tomar as providências cabíveis neste caso. (Trecho do documento disponibilizado pelo entrevistado do DEEDU, no dia 15 de abril de 2008).

¹⁴⁶ O destaque em caixa-alta está presente no texto original

Dessa forma, tal professor finalizou a carta de repúdio acusando a Subcâmara das Licenciaturas de ter sido uma instância dirigida de modo autoritário e incluiu, de maneira indireta, críticas ao caráter vertical das políticas do Ministério da Educação, se referindo às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores do Ensino Básico, de 2002. Segundo ele, o autoritarismo manifestado sobre o DEEDU contribuiu para desviar os objetivos desse Departamento no contexto do processo de reestruturação das Licenciaturas e acabou fomentando ainda mais a dinâmica das lutas concorrenciais no *subcampo*. Infelizmente, o término dos trabalhos na Subcâmara das Licenciaturas da UFOP esteve relacionado a esse conflito narrado na carta redigida pelo representante do DEEDU.

4.7.3 Resultados e conflitos que ainda permanecem em jogo no *subcampo da formação docente da UFOP*

Como resultados do jogo, foram sintetizados neste item as principais conquistas do DEEDU, da PROGRAD e dos departamentos que oferecem Licenciaturas no processo de reestruturação das cursos de formação de professores na UFOP bem como os conflitos que ainda permanecem.

Para o DEEDU, destacam-se como importantes conquistas o já mencionado fortalecimento no *subcampo da formação docente* da UFOP e o estabelecimento do novo quadro de disciplinas pedagógicas que garantiu uma certa homogeneização da oferta de tais disciplinas para os cursos de Licenciatura da Universidade. A criação do curso de Pedagogia no DEEDU e, por via de consequência, a obtenção de novas vagas docentes significou também maior visibilidade e o acúmulo de maior capital universitário por esse grupo no *campo universitário* da UFOP.

No entanto, mesmo assumindo uma posição mais valorizada no referido *campo* e *subcampo*, persistem alguns pontos de disputa que permanecem demandando novos enfrentamentos entre os cursos de Licenciatura e o DEEDU como parte do *habitus* desse *campo* e *subcampo*. Tais pontos foram referidos pelo representante do DEEDU da seguinte maneira,

O DEEDU agora ganhou um percurso diferenciado. Nós éramos três ou quatro, nesses últimos dez anos, e agora nós somos vários, temos várias incursões no plano institucional e com alto nível, mas isso não quer dizer que o pessoal lá de Letras consultou a gente quando eles vão ampliar o número de alunos de 40 para 50. Não querem nem saber se as disciplinas de

Educação têm que ter 40 ou 50 alunos...nem uma consulta (Entrevista realizada com o representante do DEEDU na Subcâmara das Licenciaturas, em 15 de abril de 2008).

Quanto à PROGRAD, a concretização de uma política para a formação docente na UFOP e a conseqüente organização de novos cursos de formação de professores na Universidade foi uma de suas principais conquistas na Subcâmara das Licenciaturas. Porém, permanecem alguns conflitos que envolvem desencontros de calendários, horários e esquemas de organização desses cursos que, de certa maneira, desafiam a competência técnica da PROGRAD.

No começo do primeiro semestre de 2008, o chefe de departamento mandou um documento para todos os colegiados solicitando a demanda por disciplinas que seriam oferecidas no segundo semestre de 2008. Desde 1998, quando eu cheguei aqui, essa relação já era confusa. Até hoje, se você perguntar na PROGRAD quais são as disciplinas que vão ser ministradas para as Licenciaturas, eles vão dar um documento, aí quando você vier no começo do mês aqui, você vai ver que essa disciplina não está no meu documento. Porque a PROGRAD não sabe que disciplina que vai ser oferecida? Como que uma Pró-Reitoria de Graduação não sabe das disciplinas que os cursos, que lá estão cadastrados, devem ser ministradas? (Entrevista realizada com o representante do DEEDU na Subcâmara das Licenciaturas, em 15 de abril de 2008).

Em relação aos departamentos que oferecem cursos de Licenciatura, permanecem conflituosas as condições de oferta das disciplinas do DEEDU em cada um desses cursos, tendo como base o calendário de cada curso, com os dias e horários previamente determinados por esses. Trata-se de um ponto tenso no contexto das relações interdepartamentais que dificulta a organização do DEEDU, segundo a representante desse Departamento na Subcâmara das Licenciaturas:

A questão dos horários que são quase que impostos pelos Departamentos de Licenciaturas... porque eles escolhem sempre os melhores horários e acaba dificultando uma organização por parte do DEEDU para atender as Licenciaturas. Às vezes, por exemplo, era muito grande o número de aulas que estavam concentradas na sexta-feira à noite nos últimos horários¹⁴⁷ (Entrevista realizada com a representante do DEEDU na Subcâmara das Licenciaturas, em 23 de abril de 2008).

Como uma forma de se tentar “resolver” os conflitos de horário que frequentemente surgem nos cursos de Licenciaturas, se atribui ao aluno a responsabilidade de buscar as disciplinas pedagógicas em cursos em que estas estejam

¹⁴⁷ A professora narra no passado porque não pertence mais ao quadro docente do DEEDU.

sendo oferecidas como obrigatórias. Tal fato é referido pelo representante do DEEDU como um fator de conflito devido à incerteza sobre o número de alunos que se terá em sala de aula.

Todos esses desencontros entre grupos sociais pertencentes a um mesmo *campo universitário* e que ainda persistem como conflitos no *subcampo da formação docente* na UFOP constituem uma manifestação da complexa rede de relações sociais presentes nesse microcosmo – o que corrobora a perspectiva bourdieuniana de que o *habitus* incorpora o *campo* e continua se reproduzindo nessa história. Nessa medida, é preciso considerar que a formação docente é também parte dessa rede e precisa ser investigada com base nesses fundamentos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaria de dizer, de passagem, que, entre as várias atitudes que eu desejaria poder inculcar, se acha a de se ser capaz de apreender a pesquisa como uma actividade racional – e não como uma espécie de busca mística, de que se fala com ênfase para se sentir confiante – mas que tem também o efeito de aumentar o temor ou a angústia: esta postura realista – o que não quer dizer cínica – está orientada para a maximização do rendimento dos investimentos e para o melhor aproveitamento possível dos recursos, a começar pelo tempo de que se dispõe. (BOURDIEU, 1989, p.18).

O estudo de um fenômeno social em seu campo de produção é algo complexo e implica reconhecer a impossibilidade de uma conclusão última. É por isso que, nesta pesquisa, ainda persistem várias questões abertas, vistas aqui como reservas típicas das relações epistemológicas presentes em uma investigação acadêmica.

No contexto do *campo universitário* e *subcampo da formação docente* da UFOP, sabe-se que as relações sociais entre os grupos de agentes pertencentes à esse *campo* e *subcampo* continuarão gerando disputas, conflitos, conquistas e derrotas que vistos fora do escopo da sociologia bourdieuniana são apenas contingências. A análise sociológica pode (re)significar tais contingências com base em fundamentos que revelam os campos sociais como *loci* de jogos contínuos que são essencialmente singulares e universais.

No *campo* e *subcampo* investigados nesta pesquisa, a produção e reprodução das relações sociais refletem a incorporação do *habitus* pelos seres sociais e essa simbiose histórica movimentam os jogos que alimentam o devir desses espaços sociais.

Nesse sentido, considerando-se que os jogos persistem e que o *campo* social está em constante movimento, cabe indagar o sentido desta investigação sobre esse mundo social que parece se repetir e, ainda, seu sentido para a formação docente. A resposta que parece mais apropriada à essa questão fundamenta-se nos embasamentos bourdieunianos que apontam a pesquisa como uma actividade racional que pode fazer render os investimentos. Isso significa que os esforços para se desenvolver algum conhecimento sobre um determinado espaço social, que interfira diretamente nos processos de formação docente, representa a possibilidade de demonstrar que tal formação é objetivamente constituída mas socialmente polissêmica, por incorporar várias linguagens e multidimensional por ter várias dimensões, tais como: social, política e cultural

Este estudo de dimensão sociológica sobre a formação docente da UFOP revelou, em relação ao processo de reestruturação das Licenciaturas dessa Universidade,

a existência de um *habitus* de criação e fundamentação desses cursos que se produz e reproduz à margem das políticas públicas para a formação de professores. No caso da UFOP, esse *habitus* influenciou diretamente o modo como cada grupo de agentes se apropriou do capital específico em disputa.

Para alguns grupos, como o da Licenciatura em Matemática, o DEEDU e a PROGRAD, o capital específico representava a verdade legitimada pelo *campo da formação docente* no Brasil, ou seja, o conceito que esses grupos tinham sobre a formação docente é o mais próximo dos consensos produzidos nesse *campo*. Essa condição de detentores de um maior capital específico colocou esses grupos em confronto entre si pela disputa por reconhecimento de competência técnica, somado à disputa de outros bens simbólicos no *campo universitário* da UFOP, como por exemplo, a obtenção de mais poder universitário. Tais disputas revelaram que as posições mais ortodoxas no *subcampo da formação docente* da UFOP são ocupadas, hoje, pela PROGRAD, pelo DEEDU e o Departamento de Educação Matemática, mas cada um deles a detém de modo singular.

A luta mantida entre o Departamento de Educação Matemática e o DEEDU envolvia interesses em aquisição de capital social no referido *subcampo*. A Licenciatura em Matemática esforçou-se para se apresentar como detentora do capital específico em questão, mas suas pretensões foram rechaçadas pelos demais agentes que, apesar de o reconhecerem como “competentes”, agiram de modo coerente com o *habitus* do *subcampo*, escolhendo como porta-voz o grupo que sempre exerceu poder simbólico sobre eles, ou seja, a PROGRAD.

Entretanto, os agentes do DEEDU, ao lutarem pelo redimensionamento do próprio grupo no *subcampo*, buscando a dupla chance de alcançar mais espaço no *campo universitário* da UFOP e maior capital universitário, também disputaram competência técnica com a PROGRAD, dividindo o direito de ser um dos porta-vozes do *subcampo da formação docente*.

No entanto, as disputas entre a PROGRAD e o DEEDU envolveram mais do que competência técnica, evidenciando que os conflitos que representam o contexto de subjetividades objetivadas são mediadas pelo exercício do poder universitário presente no *campo* e *subcampo*.

Todas essas relações de disputa revelaram o potencial político das lutas concorrenciais no *campo universitário*, influenciando os investimentos que cada grupo

social e cada agente pertencente ao *subcampo da formação docente* da UFOP aplicou na formação docente que oferece.

Por um lado, é possível concluir que para alguns grupos sociais como os das Licenciaturas em Ciências Biológicas, em Filosofia e em Letras, ficou claro, que a formação docente é um capital específico distante do que é preconizado pela legislação, ficando restrita a investimentos limitados. Esse distanciamento das questões sobre a formação docente significou, no caso dos dois primeiros, a busca por bens simbólicos específicos do *campo científico*, pois seus interesses estavam direcionados para a atividade de pesquisa. No caso do grupo da Letras, tal distanciamento significou a falta de engajamento dos agentes no jogo, o que reflete também que a formação docente não é um objeto de disputa que recebe investimentos do grupo como um todo.

Por outro lado, houve grupos que conseguiram redefinir o perfil da formação docente, embora mantivessem antes do processo de reestruturação das Licenciaturas na UFOP uma relação de distanciamento com o capital específico do seu *subcampo*. Esse foi o caso dos cursos de Licenciatura em Artes Cênicas, em Música e em História. A Música, no que concerne às relações de forças, mostrou-se o mais surpreendente pelo fato de sair de uma condição de silenciamento diante dos demais grupos para a de enfrentamento, reivindicando para si maior autonomia, buscando maior identidade com a formação do professor de Música.

Finalmente, a partir desta pesquisa, espera-se que a formação docente concebida como um objeto de conotação sociológica e portanto, política, tenha contribuído para o entendimento de que as relações de força, no contexto do *campo universitário* da UFOP, definem as condições sociais de produção de um processo, que, fora desse foco de análise, seria vista apenas como uma questão de adaptação à legislação, independente dos interesses e disputas que moveriam seu agentes e de sua história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ M. (org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002 (Série Estado do Conhecimento, n.6).
- BAZZO, V. L. Os Institutos Superiores de Educação ontem e hoje. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 23, 2004, p 267-283.
- BOURDIEU, P. *Le sens pratique*. Paris: Ed. de Minuit, 1980.
- BOURDIEU, P. *O campo científico*, In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.
- BOURDIEU, P. *Homo Academicus*. Paris: Minuit, 1984.
- BOURDIEU, P. *O Poder simbólico*. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil/Difel, 1989.
- BOURDIEU, P. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6/12/1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na área de educação básica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Gráfica do Senado, 7/12/1999.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 20 dezembro. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer n. 115*, de 10 de agosto de 1999. Institui Diretrizes para os Institutos Superiores de Educação.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior*. Brasília, DF: MEC, 2000
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. Projeto de Resolução, Anexo do Parecer CNE/CP 009/2001 de 08/5/2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior: Curso de Licenciatura de Graduação Plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE)
- BRZENZINSKY, I. e GARRIDO, E. (org.) Formação de profissionais da educação (1997-2002). Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2006, p.1-52.

CANEN, A. e XAVIER, G. P. M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, 2005.

CARVALHO. J. S. O Discurso Pedagógico das Diretrizes Curriculares Nacionais: Competência Crítica e Interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, mar., 2001 p. 155-165.

CATANI A. A sociologia de Pierre Bourdieu ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras. *Educação & Sociedade*. Abr. 2002, vol.23, n.78, p.57-75.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP Nº01* de 19 de fevereiro de 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.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 01* de 2005, de 17 de novembro de 2005. Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 02* de 2004, de 27 de agosto de 2004. Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 01/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 02/2002* de 19 de fevereiro de 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.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 04/2005*, de 13 de setembro de 2005. Aprecia a Indicação CNE/CP nº 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 04/97* Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP n.53/99*. Dispõe sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP Nº09* de 09 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP Nº21/2001*, de 06 de agosto de 2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP Nº25/2002*. Consulta tendo em vista a Resolução CNE/CP 2/97, de 26/6/97, que dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 02/97* Dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível Médio

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP Nº01*, de 30 de julho de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP Nº28/2001*, de 09 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP Nº01* de 18 de fevereiro de 2002. Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

DIAS-DA-SILVA M. H. G. F. Políticas de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, v.23, n.02, p.381-406, jul./dez. 2005.

DIAS-DA-SILVA M. H. G. F. *et. al.* A reestruturação das licenciaturas: alguns princípios, propostas e (pré) condições institucionais. *Revista Diálogo Educacional*, Paraná, v.8, n.23, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www2.pucpr.br>

DIAS, R. E. e LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*. Campinas, CEDES vol.24, n.85, 2003, p.1155-1177. ISSN 0101-7330.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*. Dez. 1999, vol.20, n.68, p.109-125.

DINIZ-PEREIRA, J. E. *Formação de professores: Pesquisas, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, set. 2002, vol. 23, n. 80, p.136-167.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Dez. 2003, vol.24, n.85, p.1095-1124

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, outubro 2007, vol. 28, n.100, p.1203-1230.

KRAHE, 2004. Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC-BR e os currículos da UFRGS. *Revista do Centro de Educação Universidade Federal de Santa Maria*, v. 29, n. 02, 2004.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação & Sociedade*. 2002, vol. 23, n. 78, pp. 37-55. Disponível em: <http://www.scielo.br>

LOPES A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. n. 26, 2004 p. 109-118.

LÜDKE, M. & CRUZ B. G. Aproximando universidade e escola de Educação Básica pela Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, 2005, p. 81-109, maio/ago.

MARQUES, C. A; DINIZ-PEREIRA, J. E. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: Construindo alternativas para a formação inicial de professores. *Educação & Sociedade*. Abr. 2002, vol. 23, n. 78, p.117-142.

MARTINS, 2002. C. B. Sobre a noção da prática. *Novos Estudos*, São Paulo: CEBRAP, março 2002, nº 62, p.163-181.

MARTINS C. B et al.; VILLAS BOAS, G. ; MAGGIE, Y. ; BARBOSA, M. L. O. Mestres e Doutores em Sociologia. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, São Paulo, v. 53, p. 119-142, 2002

NOGUEIRA M. A. e CATANI, A. M. (Org.). Pierre Bourdieu: escritos de educação. 7. Rio de Janeiro: Vozes, 2005, 249 p

NOGUEIRA C. M. e NOGUEIRA M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 78, p. 15-36, 2002.

NUNES, Camilla de Jesus ; NUNES, C. M. F. . A Formação de Professores na UFOP: Analisando os cursos de Licenciatura. In: XII Seminário de Iniciação Científica, 2004, Ouro Preto.

NUNES, C. M. F. et al. Análise dos cursos de Licenciatura na UFOP: As etapas de uma pesquisa. In: XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2004, Curitiba. XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2004.

NUNES, C.M.F. e CARVALHO, R. A. A Formação de Professores na UFOP: Analisando os cursos de Licenciatura. In: XII Seminário de Iniciação Científica, 2005, Ouro Preto.

NUNES, C.M.F. e CARVALHO, R. A. Discutindo a formação de professores à luz das políticas e orientações curriculares recentes. In: FIGUEIREDO, A. M^a. (Org.). *Professor, Profissão em 3 tempos: Gênero, Saúde e Saber Docente*. Ouro Preto: Editora da UFOP, pp. 87-109, 2006.

OLIVEIRA, F. S. de. *Uma universidade de pesquisa frente à formação de professores*. 2004.142 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2004.

ORTIZ, R. (org.) *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

PERRENOUD, P. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 2001.

RICCI, C. S. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação de professores In: SOUZA, J. W. A. (org.) *Formação de Professores para a Educação Básica; Dez anos da LDB. Belo Horizonte*. Autêntica, 2007, 287 p.

SANTOS, A. P. Conhecimento pedagógico nos currículos dos cursos de graduação da UFOP. Pró-reitoria de Graduação. Universidade Federal de Ouro Preto. (UFOP) , 2004 (texto manuscrito).

SANTOS, L. L. C. P. Formação de Professores na Cultura do Desempenho *Educação & Sociedade*: vol.25 n.89. Campinas. Set./Dez. 2004

SILVA, M. S. P. da. A formação de professores na Universidade Federal de Uberlândia In: SOUZA, J. W. A. (org.) *Formação de Professores para a Educação Básica; Dez anos da LDB. Belo Horizonte*. Autêntica, 2007: 287p.

SOUZA, J. V. A. Licenciaturas na UFMG: desafios, possibilidades e limites. In: SOUZA, J. W. A. (org.) *Formação de Professores para a Educação Básica; Dez anos da LDB. Belo Horizonte*. Autêntica, 2007: 287p.

TERRAZZAN, E. A. et.al. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Paraná, v. 8, n. 23, jan./ abr. 2008. Disponível em www2.pucpr/

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) Resolução CEPE N° 2139. Institui a Subcâmara de Licenciaturas no âmbito da Câmara de Colegiados de Graduação Ouro Preto, em 05 de julho de 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto. (CEPE) Resolução CEPE 1739. Aprova o Regulamento Interno da Câmara de Colegiados de Cursos de Graduação – (CCG) Ouro Preto, em 03 de julho de 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto. (CEPE) Resolução CEPE 1883. Altera parte da Resolução CEPE nº 1.739, que aprovou o Regulamento da Câmara de Colegiados de Cursos de Graduação –(CCG). Ouro Preto, 01 de dezembro de 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Conselho Universitário (CUNI) Resolução Nº 414. Aprova o Estatuto da Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, 11 de novembro de 1997.

VALLE, I. R. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.1, p.117-134, jan./abr. 2007.

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. *Educação e Sociedade*, abril 2002, ano 23, n. 78, p. 77-87.

WACQUANT, L. J. D., 2006. Seguindo Pierre Bourdieu no campo. *Rev. Sociol. Polit.* n.26, p.13-29. Jun. 2006

WACQUANT, L. J. D. *Esclarecer o habitus*. Disponível em http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/esclarecerohabitus.pdf, acesso em 05/12/ 2007.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação. Sociedade*, dez 2003, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154.

ANEXO 01: PRINCIPAIS ETAPAS DO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DAS LICENCIATURAS DA UFOP

Principais etapas do processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP			
Datas	Objetivos	Principais discussões	Principais resultados
<p>Reunião da Subcâmara das Licenciaturas</p> <p>14/08/2002</p>	<p>Empossar os membros da Subcâmara das Licenciaturas da UFOP;</p> <p>Situar os membros da Subcâmara quanto às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002.</p>	<p>Apresentação das DCNs de 2002 para formação de professores do ensino básico à Subcâmara das Licenciaturas pelo representante da PROGRAD;</p> <p>Reconhecimento dos principais impactos no <i>subcampo da formação docente</i> à implementação das mudanças previstas pelas DCNs para os cursos de Licenciaturas.</p>	<p>Os grupos envolvidos no processo de reestruturação das Licenciaturas tomaram conhecimento das DCNs e da própria Subcâmara das Licenciaturas.</p>
<p>Acontecimentos paralelos durante o ano de 2002.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovação da Resolução CEPE 2.139 que regula a instauração da Subcâmara das Licenciaturas na condição de subordinada à Câmara de Cursos de Graduação (CCG) e ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE); • Mapeamento das disciplinas oferecidas pelo DEEDU para os cursos de Licenciatura e para outros cursos de graduação realizado pela PROGRAD e DEEDU; • Realização de evento com participação da Profª. Cristina Agustín da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG que discutiu as Diretrizes Curriculares Nacionais a partir de seus significados e implicações para o ensino de graduação. 		
<p>Reunião da Subcâmara das Licenciaturas</p> <p>14/10/2003</p>	<p>Aprofundar o estudo das DCNs com todos os membros da Subcâmara das Licenciaturas;</p> <p>Conhecer a situação dos cursos de formação docente da UFOP quanto aos seus projetos pedagógicos como preparação para a reforma;</p> <p>Reivindicação de uma proposta de um novo quadro de disciplinas pedagógicas ao DEEDU;</p> <p>Definição de uma posição quanto à proposta de adiamento das adequações dos cursos de Licenciatura devido aos prazos definidos pelo CNE/MEC.</p>	<p>Discussão das principais orientações das DCNs envolvendo a percepção dos impactos que essa legislação causou aos Departamentos que oferecem cursos de Licenciatura na UFOP;</p> <p>Foi solicitado aos representantes de cursos de Licenciaturas que apresentassem as matrizes curriculares de seus cursos para que fosse feito um cálculo sobre o número de horas/aulas oferecido e o que deveria ser alterado de acordo com as DCNs;</p> <p>Solicitação de um quadro de disciplinas pedagógicas ao DEEDU visando a uma oferta padronizada a todos os cursos de Licenciatura, com base na orientação das DCNs;</p> <p>Apresentação da proposta de adiamento dos prazos previstos pelo CNE/MEC.</p>	<p>Os representantes dos cursos de Licenciatura discutiram sobre seus respectivos cursos, enfocando dificuldades e limitações para cumprimento do prazo estabelecido pelas DCNs para adequação das matrizes até 2004;</p> <p>O DEEDU apresentou uma primeira versão de um novo quadro de disciplinas a serem oferecidas para os cursos de Licenciaturas;</p> <p>Houve a proposta de adiamento do processo de reestruturação das Licenciaturas com base na proposição do CNE/MEC no Art. 15 da Res. Nº 01 de 2002, que determinou novo prazo para adaptação dos cursos de Licenciatura às DCNs para formação de professores.</p>

Acontecimentos paralelos durante o ano de 2003.	<ul style="list-style-type: none"> • Análise do impacto da demanda que as novas DCNs gerariam no contexto do DEEDU; • Estudo do perfil da formação docente da UFOP realizado por Nunes e Moura. Esse estudo foi, posteriormente, coordenado por Nunes e Carvalho (2005); • A PROGRAD entrou em contato com o Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD) para conhecer o posicionamento de outras universidades frente a demanda criada pelas DCNs de 2002; • Indicação dos membros do DEEDU para integrar a Subcâmara das Licenciaturas. Ofício DEEDU/ICHS/UFOP Nº 91/2003. Até então, pode-se presumir que o DEEDU participara da Subcâmara das Licenciaturas, mas sem que houvesse um representante oficial desse Departamento. 		
Reunião da Subcâmara das Licenciaturas 09/12/2004	<p>Retomar as discussões sobre o processo de reestruturação das Licenciaturas na Subcâmara;</p> <p>Elaborar uma diretriz institucional com base nas DCNs para a redação de novos projetos de cursos de Licenciatura;</p> <p>Reivindicar ao DEEDU um novo quadro de disciplinas para a Licenciatura com base nas DCNs;</p> <p>Solicitar aos Departamentos que oferecem cursos de Licenciatura propostas para os estágios supervisionados e práticas tendo como base as DCNs de 2002.</p>	<p>A PROGRAD resolve definir uma diretriz institucional para formação de professores a fim de padronizar os projetos de cursos de Licenciaturas da UFOP;</p> <p>Há uma proposta para que o DEEDU coloque em discussão um novo quadro de disciplinas para ser ofertado aos cursos de Licenciatura.</p>	<p>Apresentação da proposta para a elaboração de uma nova diretriz institucional para os cursos de Licenciatura da UFOP aos membros da Subcâmara;</p> <p>Ficou decidido, nesta reunião, que o DEEDU deveria apresentar um novo quadro de disciplinas para ser ofertado aos cursos de Licenciatura.</p>
Acontecimentos paralelos durante o ano de 2004.	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação das pesquisas coordenadas por Nunes e Carvalho (2005), iniciadas em 2003. • Apresentação dos resultados parciais dessas pesquisas no X ENDIPE visando à divulgação desses trabalhos; • O representante da PROGRAD apresentou o texto: <i>Formação de Professores: Enfoque Legal</i>. Nesse trabalho, ele divulga os primeiros andamentos do processo de reestruturação das Licenciaturas aos grupos sociais ligados ao <i>Subcampo da Formação Docente</i> da UFOP em um evento realizado pelo Departamento de Letras. 		
Reuniões da Subcâmara das Licenciaturas 06/10/2005 26/10/2005 19/11/2005 14/12/2005	<p>Analisar quadro de disciplinas apresentado pelo DEEDU;</p> <p>Enfatizar a redação de um documento contendo as diretrizes curriculares para as Licenciaturas da UFOP;</p> <p>Definir a data limite para os colegiados encaminharem as propostas de alterações curriculares dos cursos de Licenciatura;</p> <p>Realizar a próxima reunião da <i>Subcâmara</i> em janeiro, após o retorno das aulas¹⁴⁸.</p>	<p>De acordo com os documentos fornecidos pela PROGRAD, o foco desse período, que compreende alguns meses do ano de 2005, foi a definição do novo quadro de disciplinas do DEEDU;</p> <p>Houve também, a redação de um documento que consiste na definição da estrutura curricular dos cursos de Licenciatura da UFOP como proposta defendida pela PROGRAD. Tal proposta é a essência da diretriz curricular institucional da UFOP para a formação docente.</p>	<p>Apresentação de um quadro definitivo de disciplinas do DEEDU aos membros representantes de cursos de Licenciatura;</p> <p>Sugestão de adequação das matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura ao novo quadro de disciplinas do DEEDU;</p> <p>Redação do documento da diretriz institucional para orientação de novos cursos de Licenciatura na UFOP.</p>

¹⁴⁸ Os calendários de dias letivos da UFOP estavam em período de adaptação por causa de greves, por isso houve aula no mês de janeiro de 2005.

Acontecimentos paralelos durante o ano de 2005.	<ul style="list-style-type: none"> • Texto encaminhado pelo Mg. Reitor sobre o VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores; • Definição de um cronograma para as reuniões na Subcâmara das Licenciaturas; • Avaliação interna do DEEDU quanto ao impacto do novo quadro de disciplinas considerando o aumento dos encargos docentes e a falta de professores para atenderem a essa nova demanda; • Resposta do DEEDU à PROGRAD apresentando um quadro definitivo de disciplinas para serem ofertadas aos Departamentos que oferecem cursos de Licenciaturas. Ofício DEEDU Nº 65/05. 		
Reuniões da Subcâmara das Licenciaturas 07/02/2006 08/03/2006 12/03/2006 21/03/2006	<p>Sugerir aos representantes de cursos de Licenciatura na Subcâmara que levassem a proposta do novo quadro de disciplinas do DEEDU aos colegiados dos seus cursos para adequação de suas matrizes curriculares;</p> <p>Apresentar e aprovar texto definitivo da Diretriz Curricular Institucional para Formação de Professores;</p> <p>Analisar as propostas dos cursos de Licenciatura para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado e das Práticas¹⁴⁹ com base nas orientações das DCNs.</p>	<p>Nesta reunião, foram relatadas as principais discussões realizadas em dezembro de 2005;</p> <p>O novo quadro do DEEDU foi apresentado aos colegiados de cursos de Licenciatura e cada curso adaptou suas matrizes curriculares de acordo com seus respectivos interesses;</p> <p>Período de consolidação da nova diretriz para os cursos de formação docente da UFOP e de modificação das matrizes curriculares dos cursos de Licenciaturas;</p>	<p>No período compreendido entre 14/02/2006 à 07/03/2006, os colegiados se manifestaram quanto a adequação ao quadro de disciplinas do DEEDU. Ressalvam-se os colegiados de Filosofia e de Letras. O primeiro solicitou mais informações sobre a proposta de reforma, pois não houve uma relevante participação da representante desse curso nas reuniões na Subcâmara das Licenciaturas e o segundo, pelo fato de estar envolvido em problemas internos, não acompanhou o processo de reforma junto com os outros membros da Subcâmara das Licenciaturas. Nesse período, os demais cursos de Licenciatura apresentaram suas propostas de reestruturação;</p> <p>Redação definitiva de um documento intitulado “Estrutura dos Cursos de Licenciaturas da UFOP” como base para a definição da Diretriz Institucional para Formação de Professores.</p>
Acontecimentos paralelos durante o ano de 2006.	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões dos Colegiados dos Cursos de Licenciaturas com representantes da PROGRAD e do DEEDU para confecção final das matrizes curriculares com base nas orientações das DCNs fora do contexto da Subcâmara; • Definição das Diretrizes Curriculares Institucionais da UFOP normatizando a criação de cursos de Licenciatura nessa Universidade; • Encaminhamento dos novos projetos de cursos de Licenciaturas ao CEPE. 		

¹⁴⁹ Os representantes dos Departamentos que oferecem cursos de Licenciatura teriam que apresentar nas reuniões da Subcâmara das Licenciaturas suas propostas para a realização do Estágio Supervisionado e das Práticas, considerando a orientação das DCNs. Entretanto, nos documentos da UFOP consultados para esta pesquisa e obtidos, principalmente, na PROGRAD, constam apenas alguns esboços apresentados pelos Departamentos de História, Matemática e Música, levando a crer que não houve propostas definitivas sobre esse ponto da reforma naquele período.

ANEXO 02: OFERTA DE DISCIPLINAS DO DEEDU ANTES DO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DAS LICENCIATURAS DA UFOP

Quadro de oferta de disciplinas do DEEDU antes do processo de reestruturação das Licenciaturas da UFOP								
DISCIPLINAS	Carga horária	Matemática	História	Letras	Artes Cênicas	Música	Filosofia	Ciências Biológicas
		Períodos do Curso						
Métodos e Técnicas de Pesquisa	30			4°	3°		8°	8°
Fundamentos da Educação	60	2°						1°
Introdução à Metodologia Científica A	30					3°		
Introdução à Metodologia Científica B	45					4°		
Psicologia da Educação I ¹⁵⁰	45	6°	5°	4°	5°	5°	7°	5°
Psicologia da Educação II	60	6°	6°	5°	6°	6°	8°	7°
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio ¹⁵¹	60/30	8°	7°	6°	8°	8°	7°	6°
Didática da Licenciatura	60			5°	5°	7°		
Prática de Ensino de Língua Portuguesa	75			6°				
Prática de Ensino de Língua Inglesa	60			7°				
Didática da História	60		6°					
Didática de Licenciatura de Língua Estrangeira	30			5°				
Estágio Supervisionado/ Prática do Ensino de História	30		8°					
Métodos e Técnicas de Ensino de História	75		7°					
Sociologia da Educação	30	3°						
Filosofia da Educação	30	4°						

Fonte: Arquivos da Pró-Reitoria de Graduação da UFOP.

¹⁵⁰ Estranhamente as disciplinas Psicologia I e Psicologia II estão alocadas em um mesmo período no curso de Matemática. Provavelmente, trata-se de um equívoco, pois, a primeira é pré-requisito para a segunda.

¹⁵¹ Esta disciplina está registrada sob o código EDU 232, com carga horária de 60 horas-aulas, e para o curso de Matemática, sob o código EDU 421 com apenas 30 horas-aula.

ANEXO 03: OFERTA DE DISCIPLINAS DO DEEDU DEBATIDO E ATUALIZADO PELOS COLEGIADOS ATÉ 30/03/2006

Quadro de oferta de disciplinas do DEEDU debatido e atualizado pelos colegiados até 30/03/2006								
DISCIPLINAS	Carga horária	Matemática	História	Letras	Artes Cênicas	Música	Filosofia	Ciências Biológicas
		Períodos do Curso						
Fundamentos da Educação: Antropologia	30h/a	5°		6°	1°	1°	7°	1°
Fundamentos da Educação: História	30h/a	1°	3°	3°	2° E	4°	4°	
Fundamentos da Educação: Filosofia	30h/a	3°		3°	3°			
Fundamentos da Educação: Sociologia	30h/a	2°	3°	7°	6° E	2°	3°	1°
Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação	30h/a		6°	4°	7° E	3°	2°	7°
Organização do Trabalho Escolar	30h/a	5°	4°	7°	5°		1°	5°
Política e Gestão Educacional	30h/a	E	4°	6°	4°	5°	6°	4°
Psicologia I	60h/a	4°	5°	4°	2°	6°	4°	2°
Psicologia II	60h/a	E	6°	5°	3°	7°	5°	3°
Tópicos Especiais em Educação	30 h/a		6°	8°	8° E	8°	7°	8°

Fonte: Arquivos da Pró-Reitoria de Graduação da UFOP.