

A EMERGÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA-UNIVERSITÁRIA: O DESAFIO DO DOCENTE SUPERIOR COM A MASSIFICAÇÃO DO BAIXO CAPITAL CULTURAL

Aline Moura da Silva Boanova¹
Marcio Renan Hamel²

Resumo: Analisa-se neste ensaio a formação do docente para a educação superior no Brasil. Como pano de fundo tem-se o protagonismo das políticas públicas educacionais somado ao compromisso social das Instituições de Ensino Superior (IES). O tema é relevante, pois a docência superior, na maioria das áreas do conhecimento, somente leva em consideração a competência científica do professor, restando às práticas de ensino uma aprendizagem histórico-cultural pelo reconhecimento do exemplo, portanto, deficitárias pedagogicamente. Dessa maneira emerge o problema de o docente não ter conhecimento pedagógico para proporcionar ao discente um saber de contexto. Essa dificuldade se agravou com a democratização do acesso ao ensino superior evidenciado no país no início do século XXI. Devido a esse processo de massificação as IESs têm recebido nos bancos acadêmicos um grande número de universitários com capital cultural baixo. O objetivo geral é demonstrar que existe um compromisso social na profissão docente em unir a ciência ao diálogo epistemológico interdisciplinar, ou seja, combinar o saber científico específico às práticas pedagógicas de ensino universitário. Para tal se destaca a carência de políticas públicas educacionais para incluir na Pós-graduação *stricto sensu* uma perspectiva não somente de pesquisa, mas também voltada à docência no ensino superior.

Palavras-chave: Capital cultural. Democratização ensino. Formação docente. Políticas públicas educacionais. Práticas pedagógicas.

Introdução

Nos últimos trinta anos a educação superior foi fortemente impactada pelos contextos ideológicos de Estados. As transformações acompanharam o cenário mundial e ocorreram na transição do *Welfare State* para o Estado Neoliberal. A maior delas foi o reflexo transitório da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento. No Brasil, até a década de 1990, a educação era considerada um bem público, a pesquisa era desinteressada e as Instituições de Ensino Superior (IES), que sofriam forte regulação estatal, eram consideradas verdadeiras “torres de marfim”. No início da década de 2000, com a disseminação do neoliberalismo e da lógica globalizada, a educação foi considerada um bem privado e a pesquisa se tornou preponderantemente comercial. Paralelo a isso, o país investiu em políticas públicas para democratização do acesso ao ensino superior.³ Assim se observou o fenômeno da

¹Advogada – OAB/RS 107.289. Conciliadora da Justiça Federal TRF4. Mestranda em Direito no Programa de Pós-Graduação em Direito *Stricto Sensu* da Universidade de Passo Fundo (Turma 2017-1) e bolsista CAPES/PROSUC – Modalidade II. E-mail: 47950@upf.br.

² Pós-Doutor em Direito pela URI Santo Ângelo/RS; Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais pela Uff/RJ; Mestre em Desenvolvimento pela Unijuí/RS; Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado e da Faculdade de Direito pela UPF/RS. Endereço eletrônico: marcio@upf.br.

³ O País [Brasil] vive a expansão do setor público da educação superior com a ampliação das redes das universidades federais e dos institutos de educação profissional e tecnológica. No setor privado, o governo federal criou o programa PROUNI – que concede bolsas de 100% e 50% a estudantes de baixa renda para cursos em instituições privadas – e ampliou o alcance do Fies – Programa de financiamento estudantil. Disponível em <

massificação do baixo capital cultural nos bancos acadêmicos. É inegável a importância de ações governamentais como essa para o desenvolvimento do país, porém, sua eficácia está relacionada à adaptação das IESs, especialmente na formação do docente, para receber esses acadêmicos com baixo capital cultural e proporcioná-los uma formação integral.

A docência superior, na maioria das áreas do conhecimento, somente leva em consideração a competência científica do professor, restando às práticas de ensino uma aprendizagem baseada no empirismo, com ausência das práticas pedagógicas. Dessa maneira emerge o problema de o docente não ter conhecimento pedagógico para proporcionar ao discente um saber de contexto. Essa dificuldade na formação do docente se agravou com a massificação de universitários com capital cultural baixo. Esse fato desencadeia uma barreira no diálogo epistemológico interdisciplinar entre o saber científico ligado à área específica do conhecimento e a sua aplicação no campo social e cultural, trazendo à tona a emergência de uma formação também voltada à profissionalização docente que agregue ao campo científico específico à pedagogia universitária.

Com a utilização do método hipotético-dedutivo se explora a hipótese da utilização das políticas públicas educacionais como mecanismo de excelência na formação docente universitário, para assim atender à nova realidade do ensino superior no Brasil. A pesquisa será de abordagens qualitativa e quantitativa, utilizando livros, meios eletrônicos e dados de agências nacionais. Com o resultado se espera contribuir para a concretização do comprometimento da IES com a sociedade, pois esse também se baseia na troca de experiência e conhecimento entre docentes e discentes em prol do desenvolvimento da comunidade à qual pertence.

1 Políticas públicas de acesso ao ensino superior: a democratização como uma estratégia para o desenvolvimento humano

Baseando-se nas últimas três décadas o Brasil se encontra em um processo de “quase estagnação” e retrocesso⁴ com relação ao desenvolvimento humano.⁵ Esses são reflexos da

<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/14308-maior-acesso-as-universidades-democratiza-o-servico-publico>> Acesso em 15 ago. 2018.

⁴ Entre 1950 e 1980, a renda por pessoa cresceu 4,5% ao ano; desde então, cresce menos de 1% ao ano; em 2014, estagnou; em 2015 e 2016, essa renda caiu mais do que 8%. Entre 1980 e 2014, enquanto a renda por pessoa dos brasileiros aumentou 1,4 vez, a dos tailandeses, 4 vezes; dos sul-coreanos, 6,3 vezes; e a dos chineses, 17,5 vezes (BRESSER-PEREIRA, 2017, p. 7).

“[...] crise do Estado desenvolvimentista, à desregulamentação da economia e ao desmonte de um Estado-Previdência que já era, de resto, inteiramente deficiente” (SANTOS; AVRITZER, 2002. p. 458-459). Além disso, o país é marcado pela desigualdade social, conforme demonstra o Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH),⁶ elaborado pelo Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD), no ano de 2016, com relação ao ano de 2015. Segundo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁷ o país ocupa a 79ª posição no *ranking* mundial de desigualdade, mas para aferir a desigualdade no país o (PNUD) utiliza o Índice Ajustado à Desigualdade (IDHAD),⁸ por esse critério o Brasil “cairia” 19 posições, mas continuaria com péssimo desempenho. Outra base a se considerar é o Relatório da Distribuição Pessoal da Renda e da Riqueza da População Brasileira, que apontou que 1% dos mais ricos acumulam 14% da renda declarada no Imposto de Renda Pessoa Física (IRPF) e 15% de toda a riqueza.⁹ Nesse contexto, a atuação estatal deve traduzir a índole constitucional de concretização dos direitos fundamentais e da democracia implementando políticas públicas para garantir justiça social promovendo o desenvolvimento humano do país.

Na visão de Amartya Sen um fator preponderante para combater a desigualdade e fomentar o desenvolvimento humano é a questão das liberdades humanas e sua ligação com outros determinantes. Nessa seara é possível contrastar visões mais restritas de desenvolvimento, como o meramente econômico, com o humano, capaz de emancipar o indivíduo. Se, por um lado, o primeiro é representado pelo crescimento do Produto Nacional Bruto (PNB), avanço tecnológico ou modernização social, por outro lado o desenvolvimento humano vincula as liberdades a outros determinantes como as “disposições sociais e

⁵Para Amartya Sen o desenvolvimento humano está ligado à ideia de liberdades substantivas, então para que o objetivo seja alcançado é preciso que se elimine as fontes de privação das liberdades tais como “[...] a pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligenciados serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva dos Estados repressivos” (SEN, 2000. p. 17-18).

⁶PNUD. **Human Development Report 2016**. Washington D.C: Communication Development Incorporated, 2016. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf> Acesso em 13 de jul. de 2018.

⁷O (IDH) é um índice que considera fatores como: Saúde (expectativa de vida), Conhecimento (média de anos de estudo e os anos esperados de escolaridade) e Padrão de vida (renda nacional bruta per capita) a desigualdade é medida em nível global com o total de cada país. Fonte: **Relatórios de Desenvolvimento Humano Globais**. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/relatorios-de-desenvolvimento-humano/rdhs-globais.html#2016>> Acesso em 13 de jul. de 2018.

⁸O (IDHAD) considera os mesmos fatores do (IDH), porém analisando a desigualdade interna no país. Fonte: **Relatórios de Desenvolvimento Humano Globais**. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/relatorios-de-desenvolvimento-humano/rdhs-globais.html#2016>> Acesso em 13 de jul. de 2018.

⁹RECEITA FEDERAL. **Relatório da Distribuição Pessoal da Renda e da Riqueza da População Brasileira: Dados do IRPF 2015/2014**. Brasília: SPE, 2016. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/relatorio-sobre-a-distribuicao-darenda-e-da-riqueza-da-populacao-brasileira/relatorio-distribuicao-da-renda-2016-05-09.pdf>> Acesso em: 13 jul. 2018.

econômicas (por exemplo, os serviços de educação e saúde) e os direitos civis (por exemplo, a liberdade de participar de discussões e averiguações públicas)” (SEN, 2000, p. 17). Sem dúvida o acesso à educação deve estar vinculado à ideia de liberdade para o desenvolvimento humano, da mesma forma, deve figurar entre as principais políticas públicas de Estado. Sobretudo quando se trata de ingresso à educação superior, pois as IESs são espaços considerados essenciais para a disseminação de democracia e construção de uma sociedade participativa.

O Brasil, acompanhando as tendências mundiais de construção da “sociedade do conhecimento”, concentrou ações governamentais para a democratização do acesso à educação superior. No início do século XXI, seguindo o impulso iniciado pela Lei n.º 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que modernizou o ingresso ao ensino superior, a Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da LDBEN para uma exigência constitucional com periodicidade decenal. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação.

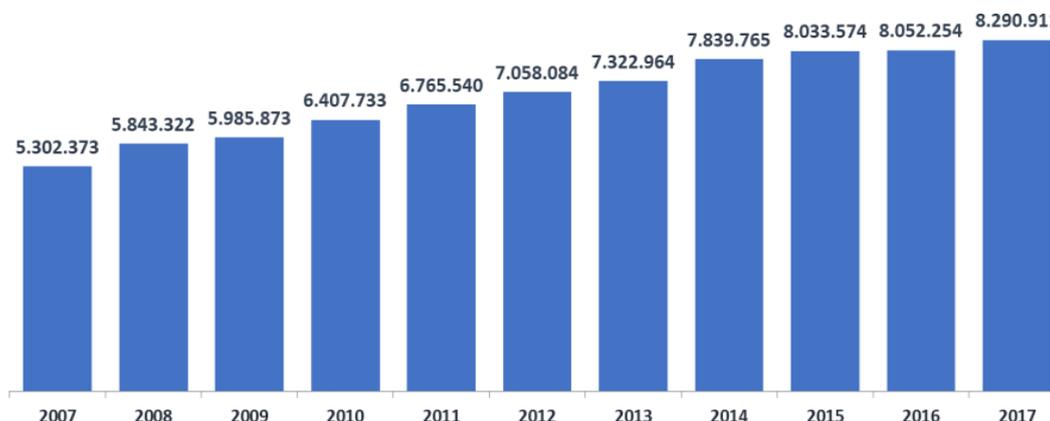
O PNE juntamente com seu Caderno de Metas foi aprovado pela Lei 13.005/2014. O planejamento decenal 2014/2024 trata da democratização do acesso ao ensino superior na “Meta 12” que pretende elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. Entre as suas principais estratégias de implementação estão políticas públicas como a expansão e flexibilização do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). O conjunto das estratégias da Meta 12¹⁰ busca a redução da desigualdade social proporcionando acesso à educação superior aos indivíduos economicamente hipossuficientes.¹¹

¹⁰ A situação de cumprimento da Meta 12 pode ser acompanhada na Plataforma PNE em Movimento: Disponível em <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>> Acesso em 15 set. 2018.

¹¹ No Brasil, no período 2002–2009, classes economicamente classificadas como inferiores ultrapassaram quantitativamente classes superiores. Em 2002, apenas 5% dos graduandos pertenciam à classe D, enquanto 25% pertenciam à classe A. Sete anos depois, tais percentuais mudaram de forma significativa, sendo que a classe D passou a representar 15% dos alunos e a classe A apenas 7% do total dos matriculados na educação superior do país (DATA POPULAR, 2010).

Conforme os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre 2007 e 2017 o número de matrículas na educação superior aumentou 56,4%. No último ano esse número está prestes a atingir a marca de 83 milhões de matrículas:

Gráfico 1 – Número de matrículas na educação superior entre 2007 e 2017



Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Censo da Educação Superior 2017. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 15 set. 2018.

As ações governamentais de democratização do acesso ao ensino superior implantadas pelo PNE são políticas públicas indiscutivelmente necessárias ao desenvolvimento humano e legitimadoras do Estado de Direito, pois “uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 1995, p. 141-142), porém esses objetivos somente se concretizarão em um contexto de política pública que considere a herança cultural dos indivíduos.

2 A importância do *background* para o desempenho acadêmico: o problema da massificação do baixo capital cultural

Entre as décadas de 1960 e 1970, Pierre Bourdier quebra o paradigma funcionalista com sua visão pessimista do sistema educacional. Na sua teoria, que visa o Construtivismo estruturalista, o capital cultural é o conjunto de valores e comportamentos formulados a partir da família e das relações sociais, formando estruturas do mundo social que cercam e influenciam o sujeito. Essas estruturas são criadas socialmente e Bourdier as chamou de

habitus.¹² Para ele o sistema educacional desvinculado da realidade social do estudante não proporciona mobilidade social, uma vez que, é um dos “[...] fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIER, 1966, p. 325). Isso quer dizer que as diferenciações na formação do capital cultural (herança cultural e dom social) do indivíduo interferem diretamente no desempenho acadêmico. Para Bourdier, identificar o conteúdo do capital cultural é um meio de atenuar as

[...] desigualdades de desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classes podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe [por analogia essa lógica também se aplica ao ensino superior (1979, p. 3).

Todavia, contrariando Bourdier, até meados do século XX tinha-se uma visão otimista das políticas de acesso à educação pública, pois acreditava-se que a sua simples oferta seria capaz de proporcionar igualdade de condições entre os indivíduos, que competiriam dentro do sistema educacional e somente os mais esforçados ocupariam uma posição de destaque (meritocracia). Bertolin e Marcon (2015, p. 109-110) destacam que esse pensamento era influenciado pelo funcionalismo, pressupondo que o ensino proporcionaria conhecimento racional e objetivo, selecionando os alunos com base em critérios racionais justos, baseando-se na igualdade formal do simples acesso. Essa perspectiva sofreu alterações no início do século XXI. Com base na avaliação dos resultados alcançados, relacionados à performance dos indivíduos, se concluiu que somente o acesso à educação não é fator decisivo para proporcionar igualdade de condições. Outro aspecto importante para a mudança de rumo na estimativa escolar foi a obtenção de desempenhos díspares em instituições com infraestruturas semelhantes, significando que a variável mais impactante no desempenho não consistia na estrutura física educacional,¹³ mas sim, as que compõem a realidade social. Assim a análise

¹² *Habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1994, p. 60-61).

¹³ “[...] as relações encontradas não eram as que se esperavam. Primeiramente, as escolas não variavam tanto quanto se imaginava e, em segundo lugar, as variações entre as escolas quanto ao seu financiamento, equipamentos e currículos não pareciam explicar a variação no desempenho dos alunos” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 15).

quantitativa¹⁴ passou a considerar o mundo social do estudante, adotando variáveis como: situação econômica, familiar e cultural para aferir o desempenho escolar. O *background*, ou seja, o contexto familiar, social, econômico e cultural dos quais o indivíduo é fruto, passou a ser um dos principais fatores utilizados para as investigações educacionais.

O desenvolvimento do indivíduo está intimamente ligado à estrutura em que está inserido, impactando no desempenho acadêmico. Dessa forma o sucesso ou fracasso perde vinculação aos fatores de capacidade, iniciativa ou esforços individuais e liga-se ao *background*. A partir disso é possível identificar variações do capital cultural compreendidas entre alto e baixo, utilizando-se as mesmas variáveis que formam esse plexo.

Conforme Tonet (2005, p. 222), a natureza da atividade educativa consiste em proporcionar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que se constituem em patrimônio acumulado ao longo da história humana. Dessa forma, a atividade educativa contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir diante do novo. O campo da educação assevera Tonet, é espaço no qual se trava uma incessante luta, ainda que a hegemonia esteja sempre nas mãos de classes dominantes. Daí a importância de políticas públicas educacionais.

Como já mencionado, as políticas públicas de democratização do ensino superior postas em vigor no Brasil são mecanismos de legitimação do Estado de Direito e essenciais para o desenvolvimento humano. Todavia, proporcionam que indivíduos com baixo capital cultural (provenientes de condições socioeconômicas desfavoráveis) tenham acesso aos bancos acadêmicos das IESs. Tomando por base o resultado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) 2007 somado aos dados do INEP, é perceptível na tabela a seguir que graduandos concluintes pertencentes às classes ou grupos sociais desfavorecidos apresentam, em geral, independentemente da categoria administrativa das instituições, um desempenho inferior ao dos alunos oriundos de um contexto mais privilegiado. De acordo com Bertolin e Marcon (2015, p. 116), praticamente como uma regra, a média geral dos concluintes aumenta conforme a renda mensal da família também aumenta.

Tabela 1 – Médias dos concluintes no ENADE 2007 por renda mensal familiar

¹⁴ “[...] o primeiro estudo sobre os determinantes do desempenho escolar, o Relatório Coleman, de 1966, transformou-se num marco da pesquisa sociológica, derrubando mitos e alterando para sempre o curso da pesquisa sobre educação” (BERTOLIN; MARCON, 2015, p. 112).

Indicador social	Quantidade de alunos	Média da formação geral	Média do componente específico	Média da prova
Até 3 SM	21303	46,19	41,17	45,34
3 a 10 SM	32109	49,85	44,79	48,46
10 a 20 SM	13154	53,07	47,20	51,33
20 a 30 SM	3624	54,49	47,65	52,55
Mais de 30 SM	2424	55,87	49,53	53,96

Fonte: BERTOLIN, Júlio C. G.; MARCON Telmo. O (des) entendimento de qualidade na educação superior brasileira – Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 105-122, mar. 2015, p. 117.

Atualmente o *background* é o principal fator condicionante do desempenho, mas outros atributos dos cursos também podem influenciar nas notas obtidas pelos estudantes. Nesse sentido é essencial que as políticas públicas educacionais, como o PNE, criem mecanismos para adequação à nova demanda de discentes com baixo capital cultural que têm ocupado os bancos acadêmicos das IESs. Na presente pesquisa se trabalha com a hipótese de inclusão de práticas pedagógicas como meio de melhorar o desempenho acadêmico.

3 Políticas públicas educacionais voltadas para práticas pedagógicas na formação do docente superior: uma alternativa para atenuar o baixo capital cultural

As IESs são, de acordo com Morin (2000, p. 81), espaços de conservação, regeneração e geração dos saberes e valores oriundos da herança cultural de cada um. Para isso problematiza com autonomia o estado das coisas de forma transcendental e transnacional, desvinculada aos dogmas e à rigidez. Assim há a necessidade de abandono do paradigma simplificador que “ou [...] separa o que está ligado [disjunção], ou unifica o que é diverso [redução]” (MORIN, 2005, p. 59). A disjunção ou a redução pode produzir o “[...] pensamento mutilante [...] [que] conduz às ações mutilantes” (MORIN, 2002, p. 14). O pensamento complexo¹⁵ é constituído por fatores heterogêneos, mas que estão associados e são indissociáveis. Nesse sentido “*La complexité n’est pas à l’écuméphénoménale duréel. Elle est à son principemême. Le fondement physique de ce que nous appelons réalité n’est passimple,*

¹⁵Na visão de Morin (2005, p. 13), a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico

mais complexe”¹⁶ (MORIN, 1990, p. 251). Contudo, a complexidade é “pensada não da forma como é usada no cotidiano, mas sim da forma onde se produz” (MORIN, 1996, p. 274), ou seja, no campo dos acontecimentos. Para Morin (2000, p.82) a adoção do pensamento complexo proporciona uma formação acadêmica integral e não somente técnica, capaz de ampliar os horizontes de compreensão e a visão das coisas do mundo, de si mesmo e da sociedade, pois a função das IESs não é apenas de se adaptar às modernidades científicas, mas também há um compromisso de integração do indivíduo ao meio que pertence. Entretanto o paradigma complexo da sociedade do conhecimento exige uma reformulação dos saberes do docente universitário. Soma-se a isso a necessidade de adaptação do ensino superior à nova realidade de massificação do baixo capital cultural dos discentes, revelando a emergência de uma ruptura com o paradigma atual e a inserção de práticas pedagógicas-universitárias ao contexto acadêmico. A pedagogia universitária é um

[...] campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é, também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão (LUCARELLI, 2000, p. 36).

Na contemporaneidade as IESs concentram as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Embora todas tenham sua devida importância, a primeira se reveste como essencial, pois “o ensino constituiu-se como base da instituição encarregada de transmitir o conhecimento profissional e cultural socialmente válido” (FÁVERO; TAUCHEN, 2013, p. 235). O ensino superior e a formação dos docentes são fatores indissociáveis por natureza. A tensão dessa associação fica evidenciada no maior direcionamento para a formação de pesquisadores (ênfase ao campo científico de conhecimento específico) e menor atenção à formação de docentes (campo pedagógico) por meio dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (PPG).¹⁷ Para tratar do assunto nos remetemos aos PPGs como principais formadores de docentes universitários, pois, conforme INEP,¹⁸ mais de 85% da docência superior

¹⁶ “A complexidade não está à margem do fenômeno real. Ela é o seu princípio mesmo. O fundamento físico daquilo que nós chamamos realidade não é simples, mas complexo” (Tradução nossa).

¹⁷ A pós-graduação *stricto sensu* é caracterizada pelo mestrado acadêmico e profissional e pelo doutorado acadêmico.

¹⁸ “Nos cursos presenciais, 85,9% dos docentes possuem Mestrado ou Doutorado. Nos cursos EaD esse percentual é de 88,3%” (BRASIL, 2017, p. 27).

brasileira é formada por mestres ou doutores, restando menos de 15% para os que possuem o título de especialista ou somente graduados.

A formação de mestres e doutores, preponderantemente voltada ao campo científico, é fortemente influenciada pelos regulamentos¹⁹ de configuração e consolidação da pós-graduação no Brasil que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Os planos nacionais de pós-graduação (PNPG) imprimem uma “direção para a consolidação e a institucionalização da pós-graduação por meio de diagnósticos e da formulação de metas e ações; e o processo de avaliação e fomento à pesquisa como um todo” (CORRÊA; RIBEIRO, 2013, p. 323), em uma simples consulta aos regulamentos já se constata a valorização do campo científico em detrimento das atividades de ensino (campo pedagógico), que ficam em segundo plano. Tal constatação se dá pela ausência da atividade de ensino como variável de qualidade avaliativa.

Um dos principais entes para avaliação e fomento da pós-graduação²⁰ é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação desempenha papel fundamental na expansão e consolidação dos PPGs. Essa fundação pública conduz a avaliação dos PPGs que compõem o SNPG com o fim de aferir a qualidade dos programas. A avaliação²¹ dos PPGs envolve variáveis como infraestrutura, perfil do programa para a área e corpo docente. Especificamente no último quesito são estabelecidos critérios e recomendações da área quanto à produção bibliográfica, técnica e/ou artística do corpo docente, reforçando a excelência do campo científico. Isso justifica a prática dos PPGs em direcionar esforços para a pesquisa, pois se dedicam ao cumprimento de um dos requisitos de qualidade dos programas junto a CAPES. Não raramente as IESs repetem o mesmo critério para composição de seu corpo docente, deixando de considerar uma importante variável de ensino representada pelo campo pedagógico. Nesse caso tem-se o dilema da profissionalização do docente, pois

[...] compreender a docência universitária como profissão implica dar-se conta de que o ensino é uma atividade complexa, que possui um caráter social e cuja

¹⁹Os pareceres 977/65 e 77/69 do extinto Conselho Federal de Educação tiveram importância na definição conceitual e na moldura legal da pós-graduação.

²⁰ Outro importante ator é o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros. Atua, totalmente voltado para a pesquisa, participando na formulação, execução, acompanhamento, avaliação e difusão da Política Nacional de Ciência e Tecnologia.

²¹ Sobre o processo de avaliação realizado pela CAPES acessar <<https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>.

efetivação mobiliza uma série de habilidades, conhecimentos e atitudes que podem ser desenvolvidas, aperfeiçoadas e ampliadas por meio de processos formativos (FÁVERO; TAUCHEN, 2013, p. 237).

A ausência do campo pedagógico na formação do docente faz com que as práticas de ensino ocorram com bases empíricas de bons ou maus exemplos vivenciados pelos docentes, seja quando ainda ocupavam os bancos acadêmicos, seja na posição de educador. Note-se que “há o reconhecimento de uma aprendizagem cultural, que se dá no seio da prática escolarizada e que precisa ser valorizada e levada em conta nos processos formativos. O problema, porém, se dá quando aí se esgota a compreensão da profissionalidade docente” (CUNHA, 2018, p. 8), revelando a fragilidade que cerca uma atividade “[...] quando se entende que uma profissão só se estabelece quando há um conhecimento que lhe é específico e teoricamente fundamentado” (CUNHA, 2018, p. 8). A ampliação do campo pedagógico, como parte da profissionalização do docente pressupõe:

[...] conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluam formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (CUNHA, 2006, p. 321).

O problema do déficit quanto ao campo pedagógico na formação do docente superior pode ser atenuado com a implementação de políticas públicas educacionais, porém isso não é posto em prática pelos órgãos reguladores educacionais. Dentro de suas atribuições institucionais a CAPES edita o PNPG,²² que na sua última edição decenal compreende 2010-2020, seu objetivo é definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil em conformidade com o PNE que trata da pós-graduação em suas Metas²³ 14 e 16 (Caderno de Metas da Lei 13.005/2014).

²² O PNPG (2010-2020) é o último plano em vigor. O primeiro foi o PNPG (1975-1979), o segundo (1982-1985), o terceiro (1986-1989), o quarto (2005-2010).

²³ Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A formulação de políticas e diretrizes no campo científico tem como um de seus eventos concretos o PNPG (2010-2020),²⁴ de forma que as ações para melhoria na qualidade da pós-graduação operam concedendo recursos para aquisição de equipamentos, mobilidade de pesquisadores e atração de recursos humanos especializados. Conforme o PNPG (BRASIL, 2010, p. 293), as metas vigentes são aliar a necessidade de contemplar o espalhamento não-linear das áreas do conhecimento, ou seja, estabelecer prioridades para o direcionamento futuro do crescimento do SNPG, combatendo as assimetrias das áreas de conhecimento, à exigência de criação de centros de excelência em ensino e pesquisa de padrão internacional. Todas essas metas são essenciais para integração entre o sistema universitário nacional e as políticas de desenvolvimento socioeconômico e científico-tecnológico, contribuindo para a melhora da pós-graduação. Todavia, a demanda social acadêmica do baixo capital cultural exige políticas públicas agindo na formação pedagógica do docente para ensino superior, pois dados quantitativos demonstram que a “pressuposição, discursivamente construída, de que um pesquisador muito bem formado (titulado, pós-graduado) conseqüentemente será (é) um professor muito bem qualificado” (CORRÊA; RIBEIRO, 2013, p. 329) não mais se sustenta.

Conclusão

Diante da exposição acerca da necessidade de políticas públicas educacionais voltadas às práticas pedagógicas-universitárias para formação do docente superior chegamos às seguintes constatações:

O Brasil é um país de desigualdade social extrema e a educação é um dos fatores determinantes que se ligam à liberdade para o desenvolvimento humano. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior são fundamentais para uma sociedade participativa e emancipada, porém há a necessidade de uma ruptura dos saberes universitários para atender às demandas sociais de massificação do baixo capital cultural aos bancos acadêmicos das IESs. Revelando uma dupla missão das IESs, ou seja, formar indivíduos integralizados com a sociedade e se adaptar à nova realidade social de democratização do ensino superior.

²⁴ O programa se apoia nos seguintes eixos: 1. a expansão do SNPG; 2. a criação de uma agenda nacional de pesquisa; 3. o aperfeiçoamento da avaliação; 4. a multi/ criação de uma interdisciplinaridade; 5. o apoio a outros níveis de ensino (BRASIL, 2010, p. 293).

O desempenho acadêmico está intimamente ligado ao mundo social do estudante, uma vez que pesquisas quantitativas já comprovaram uma relação direta entre o sucesso ou fracasso da performance com o *background* (contexto econômico, social e familiar) do discente. Entretanto o *background* não é o único fator impactante de desempenho, políticas públicas educacionais, como o PNE, podem criar mecanismos para adequação à nova demanda de discentes com baixo capital cultural. A inserção de práticas pedagógicas-universitárias na formação do docente superior é uma alternativa para tal.

A atividade de docência superior carece de uma profissionalização com ênfase também no campo pedagógico e não somente no campo científico, como ocorre atualmente. O PNPG, por meio de suas metas e estratégias, visa o aumento da qualidade dos PPGs e por consequência, se espera o impacto em todos os níveis educacionais. Porém, como demonstrado, o foco das políticas públicas educacionais continua direcionado ao campo de formação científica da pesquisa, permanecendo silente quanto à pedagogia-universitária que envolve atividades de ensino. Ignorando a fragilidade da pressuposição de que um pesquisador de qualidade será um docente qualificado.

Contudo, a formação pedagógica-universitária do docente superior está longe de ser a resposta para todos os problemas dessa complexa atividade que é ensinar. De toda forma, se apresenta como um norte teórico do agir docente capaz de provocar micro revoluções no ambiente acadêmico desafiador do século XXI.

Referências

ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

BERTOLIN, Júlio C. G.; MARCON Telmo. *O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira – Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 105-122, mar. 2015.

BOURDIEU, Pierre. *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture*. Revue Française de Sociologie, Paris, v. 7, p. 325-347, 1966.

_____. *Les trois états du capital culturel*. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Paris, v. 30, p. 3-6, 1979.

_____. *Esboço de uma Teoria da Prática*. In: ORTIZ, Renato (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*, São Paulo: Editora Ática, 1994, n. 39, p. 46-86. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. Brasília, DF: CAPES, 2010. 2 v.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Censo da Educação Superior 2017*. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Como sair do regime liberal de política econômica e da quase estagnação desde 1990*. Estudos Avançados 31 (89), 2017. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2017/306-Regime-Liberal-EstudosAvancados.pdf>> Acesso em 14 de jul. de 2018.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. *A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. In: MOROSINI, Marília (Org.). *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*, MEC/Inep/Ries, 2006. v. 2.

_____. *Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção*. Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018.

DATA POPULAR. *Classes sociais e ensino superior*. São Paulo: Instituto Data Popular, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto; TAUCHEN, Gionara. *Docência na educação superior: tensões e possibilidades de gestão da profissionalização*. Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 35, n. 2, p. 235-242, Jul. – Dez., 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20074/pdf>> Acesso em 15 ago. 2018.

LUCARELLI, Elisa. *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

MORIN, Edgar. *Science avec conscience*. Paris: Seuil, 1990.

_____. *Epistemologia da complexidade*. In: Novos paradigmas, cultura e subjetividade. SCHNITMAND, D, Organizador. Porto Alegre: Artmed, 1996.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.

_____. *O problema epistemológico da complexidade*. 3.ed. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 2002.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Do francês Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. In: *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa - Reinventar a emancipação social: para novos manifestos*. Boaventura de Sousa Santos, Organizador. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção Fronteiras da Educação).