



Correspondência à Autora

¹ Juliana Santos da Conceição

E-mail: julianasantosc@yahoo.com.br

Universidade Federal de Ouro Preto

Ouro Preto, MG, Brasil

CV Lattes

<http://lattes.cnpq.br/4907788756368682>

Submetido: 05 nov 2020

Aceito: 14 jan. 2022

Publicado: 14 mai. 2022

[doi: 10.20396/riesup.v9i0.8661946](https://doi.org/10.20396/riesup.v9i0.8661946)

e-location: e023011

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



O Campo Universitário na UFMG (Brasil) e na UBA (Argentina): o Embate entre Capital Científico e Capital Pedagógico

Juliana Santos da Conceição¹  <https://orcid.org/0000-0002-1767-0364>

Júlio Emílio Diniz-Pereira Aroeira²  <https://orcid.org/0000-0002-5401-4788>

¹Universidade Federal de Ouro Preto ²Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir o campo universitário no Brasil e na Argentina a partir de um estudo comparado de ações de desenvolvimento profissional docente realizadas em uma universidade pública em cada um desses países. Apoiamo-nos em estudos de Bourdieu para discutir o conceito de campo e, a partir dele, o capital científico e o capital pedagógico no campo universitário. O percurso metodológico adota uma abordagem qualitativa atrelada aos princípios da pesquisa comparada. No conjunto, a análise comparada apresentada nesta pesquisa nos revela campos universitários com acentuadas distinções no que se refere ao valor dado aos capitais envolvidos em cada campo e essas diferenças têm relação direta com o lugar em que as ações de desenvolvimento profissional ocuparão na universidade. Defendemos a existência de um outro capital dentro desse campo, que não o capital científico, já amplamente discutido por Bourdieu, e acreditamos que, com uma outra configuração do campo universitário, o capital pedagógico pode vir a ocupar um lugar de prestígio dentro dele.

PALAVRAS-CHAVE

Campo universitário. Capital científico. Capital pedagógico. Docência universitária.

The University Field at UFMG (Brazil) and at UBA (Argentina): the Clash between Scientific Capital and Pedagogical Capital

ABSTRACT

This article aims to discuss the university field in Brazil and Argentina from a comparative study of professional teacher development actions carried out at a public university in each of these countries. We rely on Bourdieu's studies to discuss the concept of the field, and from it scientific and pedagogical capital in the university field. The methodological approach adopts a qualitative approach linked to the principles of comparative research. Altogether, the comparative analysis presented in this research reveals university fields with marked distinctions regarding the value given to the capitals involved in each field, and these differences are directly related to the place that professional development actions will occupy at the university. We defend the existence of another capital within this field, other than scientific capital, already widely discussed by Bourdieu, and we believe that, with a different configuration of the university field, pedagogical capital can come to occupy a prestigious place within it.

KEYWORDS

University field. Scientific capital. Pedagogical capital. University teaching.

El Campo Universitario en la UFMG (Brasil) y en la UBA (Argentina): el Choque Entre Capital Científico y Capital Pedagógico

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir el campo universitario en Brasil y Argentina a partir de un estudio comparativo de las acciones de desarrollo profesional docente realizadas en una universidad pública de cada uno de estos países. Nos apoyamos en los estudios de Bourdieu para discutir el concepto de campo, y a partir de él capital científico y pedagógico en el ámbito universitario. El enfoque metodológico adopta un enfoque cualitativo vinculado a los principios de la investigación comparada. En conjunto, el análisis comparativo que se presenta en esta investigación revela campos universitarios con marcadas distinciones en cuanto al valor otorgado a los capitales involucrados en cada campo, y estas diferencias están directamente relacionadas con el lugar que ocuparán las acciones de desarrollo profesional en la universidad. Defendemos la existencia de otro capital dentro de este campo, distinto al capital científico, ya ampliamente discutido por Bourdieu, y creemos que, con una configuración diferente del campo universitario, el capital pedagógico puede llegar a ocupar un lugar de prestigio dentro del mismo.

PALABRAS CLAVE

Campo universitario. Capital científico. Capital pedagógica. Docencia universitaria.

Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir o campo universitário no Brasil e na Argentina a partir de um estudo comparado de ações de desenvolvimento profissional docente realizadas em uma universidade pública em cada um desses países. Apoiamo-nos em estudos de Bourdieu para discutir o conceito de campo e, a partir dele, o capital científico e o capital pedagógico no campo universitário.

Como estratégia metodológica utilizamos a abordagem da pesquisa comparada tendo como campo de pesquisa a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Brasil, em que analisamos a ação de desenvolvimento profissional docente chamada “PerCurso Docente”, e na Universidade de Buenos Aires (UBA), na Argentina, em que analisamos a Carrera Docente, desenvolvida pelas assessorias pedagógicas de três faculdades da UBA: *Facultad de Farmacia y Bioquímica, Facultad de Odontología e Facultad de Derecho*.

Ressaltamos que os dados apresentados neste artigo se referem a um recorte das análises da investigação realizada em uma pesquisa de doutorado¹ que buscou analisar as ações de desenvolvimento profissional docente no Brasil e Argentina. Especificamente nosso foco neste texto não é apresentar a análise comparada das ações formativas, mas sim discutir o campo universitário e os capitais predominantes em cada um desses campos.

Ao longo deste artigo serão apresentados os fundamentos teóricos utilizados e os resultados alcançados pela pesquisa com destaque para a discussão sobre o campo universitário e o valor que é dado a cada um dos capitais envolvidos nesse campo.

A Pedagogia e o Campo Universitário

A ausência de políticas que definam o perfil necessário para o professor da Educação Superior tanto no Brasil como na Argentina faz com que a responsabilidade da formação docente, especialmente no que se refere aos aspectos pedagógicos, recaia sobre as instituições de ensino. No Brasil, identificamos o surgimento, nas duas últimas décadas, de várias iniciativas de programas de formação docente voltadas à docência universitária. Na Argentina, esse movimento data do início da década de 1980 com a retomada da democracia no país. No entanto, ainda são iniciativas institucionais e não surgem como políticas educacionais do Estado.

Sendo assim, pensar em uma formação para a docência universitária supera a ideia simplista de que o conhecimento aprofundado em uma área científica e a habilidade como pesquisador são suficientes para a docência na educação superior. Estudos como o de Cunha (2006; 2009; 2016), Isaia (2006), Pimenta e Anastasiou (2011), Zabalza (2004) e Lucarelli

¹ CONCEIÇÃO, J. S. Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA). 2020. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

(2015) apontam para a necessidade de um conhecimento pedagógico que vai além de dominar algumas metodologias de ensino. É preciso perceber os alunos e suas especificidades. Os professores devem ser capazes de entender seu papel ético, político e social, ao buscarem a reflexão constante sobre sua prática.

Nessa perspectiva, ao pensar a universidade como um potencial espaço para formação dos docentes universitários, uma vez que eles não têm uma preparação em suas formações iniciais para a docência, apoiamo-nos no conceito de campo, de Bourdieu (1983), por entendermos que é nesse espaço social, o campo universitário, que pode ser estabelecida uma interlocução entre o capital científico e o que, nesta pesquisa, denominamos “capital pedagógico”. Ao entender as lutas concorrenciais existentes nesse campo, pretendemos identificar como as ações de desenvolvimento profissional docente são percebidas dentro desse espaço e qual o lugar que o ensino (ou a formação docente) ocupa na universidade.

Um campo, segundo Bourdieu (1983), é um espaço social complexo, cuja estrutura é um estado de relações de força entre agentes ou instituições que lhe são próprias. A estrutura do campo está regida por leis, regras e um capital específico. A dinâmica desse espaço social assemelha-se a um jogo, do qual todos os agentes participam em diversas posições. Cada campo é, assim, um espaço de luta desses agentes e dessas instituições pelo monopólio da violência simbólica legítima no seu interior e pela posse do capital próprio desse campo. Um campo se define, entre outras coisas, por meio da identificação dos objetos de disputas e dos interesses próprios de outros campos e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar nele.

Embora haja formas específicas de existir, os campos possuem características comuns e sua definição está sujeita ao modo de construção desses espaços que, por sua vez, se encontram em constante movimento. Assim, a estrutura de um campo tem relação com os capitais que ali são valorizados e as formas como são distribuídos entre os agentes que os integram. Desse modo, o conceito de campo pode ser relacionado ao conceito de capital e de *habitus*, ao considerar que os capitais são movimentados pelos agentes que compõem os campos, que são microcosmos sociais formados por *habitus* específicos. O capital funciona como uma moeda própria (não necessariamente no sentido econômico), como um recurso útil na determinação e na reprodução das posições sociais de um campo específico do espaço social global, e sua posse é a condição para que os agentes participem do jogo social e possam, em virtude de suas jogadas, acumular mais capital (BRANDÃO, 2010). O capital pode se apresentar, essencialmente, em duas maneiras: incorporado, na forma de disposições; e objetivado, na forma de bens materiais (BOURDIEU, 2008).

Bourdieu (2003) acredita que há leis gerais dos campos. Campos tão diferentes como o campo da política, o do esporte, o da religião, possuem leis de funcionamento invariantes e é por isso que ele afirma não ser absurdo desenvolver um projeto de uma teoria geral dos campos, de usar o que se aprende sobre o funcionamento de cada campo particular para interrogar e interpretar outros campos.

Assim, a partir desses elementos teóricos de Bourdieu, entendemos que a universidade pode ser considerada um espaço de lutas concorrenciais, dotado de um capital que compõe o campo universitário e seus subcampos de lutas. Para Bourdieu (2017, p. 115), o capital universitário é possível de ser obtido e mantido “por meio da ocupação de posições que permitem dominar outras posições e seus ocupantes, [...] esse poder sobre as instâncias de reprodução do corpo universitário assegura a seus detentores uma autoridade estatutária”. As instâncias de reprodução aqui mencionadas podem ser exemplificadas com a participação em bancas de concursos ou de doutorado e em comitês consultivos da universidade, sendo a autoridade estatutária uma espécie de atributo de função que está mais ligada à posição hierárquica do que a propriedades extraordinárias da obra ou da pessoa.

O capital envolvido nesse campo é predominantemente o capital científico. O que está em jogo nesse campo científico

é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social, ou se quisermos, o monopólio da competência científica (isto é, de maneira autorizada e com autoridade) que é socialmente outorgada a um agente determinado (BOURDIEU, 2003, p. 112).

Entendemos o campo científico como um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas pelos docentes; é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial, para a obtenção da autoridade científica (BOURDIEU, 1983).

Morosini (2006) destaca que o campo científico é orientado pela concepção de ciência oficial: um conjunto de recursos científicos herdados do passado que existem no estado objetivado (instrumentos, obras, instituições etc.) e no estado incorporado (hábitos científicos, sistemas de esquemas de percepção, apreciação e de ação). Para ela,

o Sistema de ensino é o único capaz de assegurar à ciência oficial sua permanência e a consagração, inculcando sistematicamente *habitus* científicos aos destinatários legítimos da ação pedagógica; é uma ordem que engloba o conjunto das instituições encarregadas de assegurar a produção e a circulação dos bens científicos ao mesmo tempo em que a reprodução e a circulação dos produtores (ou reprodutores) e consumidores desses bens (MOROSINI, 2006, p. 393).

O campo científico comporta duas formas de poder correspondentes a duas espécies de capital científico. Uma delas é o poder político, relativo à acumulação de capital científico institucionalizado e ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas e políticas – como comissões, representações etc. – relativas a órgãos colegiados, reguladores, avaliadores, financiadores e gestores, entre outros. O capital científico institucionalizado é acumulado por estratégias políticas específicas que exigem tempo, como a participação em comissões, em bancas de teses e em concursos, em reuniões e em outros eventos mais ou menos convencionais no plano científico, sendo que, muitas vezes, não é possível saber se a acumulação desse tipo de capital é o princípio (a título de compensação) ou o resultado de um menor êxito na acumulação do capital científico puro, que está mais relacionado aos burocratas. Tal capital científico puro é a espécie que corresponde à outra forma de poder, mais específico, que é o prestígio pessoal, o reconhecimento científico propriamente dito,

adquirido fundamentalmente pelas contribuições reconhecidas ao progresso da ciência, e que diz respeito, principalmente, aos professores-pesquisadores (BOURDIEU, 2004).

Embora a expressão “capital pedagógico” não esteja mencionada em nenhuma das obras de Bourdieu que tratam do campo universitário, consideramos, neste trabalho, que o “capital pedagógico”, para além dos consagrados capital científico e capital acadêmico, é outro tipo de capital a ser considerado nas análises sobre esse campo, uma vez que ele também participa das suas dinâmicas de configuração. É importante ressaltar que compreendemos o campo universitário como um espaço social dinâmico e, em razão disto, a sua configuração pode mudar bastante ao longo do tempo. Sendo assim, certos tipos de capital que, antes, eram muito valorizados no interior desse campo, um dia, podem perder valor e outros tipos de capital, hoje desvalorizados, podem valorizar-se e, por via de consequência, transformar as lógicas de funcionamento dele.

Apesar de não ter considerado, em sua obra, a existência do “capital pedagógico” no interior do campo universitário, Bourdieu (2017, p. 171) parece concordar com a natureza dinâmica desse espaço social, ao admitir que esse campo

é apenas o estado, num dado momento do tempo, da relação de forças entre os agentes ou, mais exatamente, entre os poderes que eles detêm a título pessoal e sobretudo por meio das instituições de que fazem parte, a posição ocupada nesta estrutura está no princípio das estratégias que visam transformá-la ou conservá-la modificando ou mantendo a força relativa dos diferentes poderes ou, se se prefere, as equivalências estabelecidas entre as diferentes espécies de capital. (BOURDIEU, 2017, p. 171)

Não encontramos outros estudos, além dos de Corrêa e Ribeiro (2013) e de Corrêa (2012), que utilizassem o conceito de “capital pedagógico” para discutir o campo universitário. Cumpre ressaltar que esses autores também não deixaram claro, em tais trabalhos, uma definição do que seria esse “capital pedagógico”. Apenas o mencionam como algo em oposição ao capital científico, ligado aos saberes e conhecimentos pedagógicos.

Corrêa e Ribeiro (2013) discutiram, em seu artigo, o campo científico e a lacuna existente do chamado “campo pedagógico” na pós-graduação no Brasil. Eles consideram que:

uma vez que o capital científico é o tipo mais valorizado e reconhecido no campo, sendo fundamentalmente produto de pesquisa, as atividades de ensino ficam em segundo plano, pelo menos no que tange à preocupação com sua qualidade e reflexão sobre a prática (CORRÊA; RIBEIRO, 2013, p. 324).

Uma outra pesquisadora que utiliza o termo “capital pedagógico”, na literatura educacional brasileira, é Lélis (1996), mas seu campo de investigação são escolas da educação básica. Segundo a autora, tal capital varia em função de “títulos escolares obtidos, de experiências no plano de vida pessoal e profissional” (LÉLIS, 1996, p. 198).

Diante de poucos estudos sobre o campo universitário, especificamente no que se refere à discussão das relações de acumulação do chamado “capital pedagógico”, de uma ausência de como poderia ser conceituado esse tipo de capital e, ainda, ao considerarmos que os capitais são movimentados pelos agentes que compõem o campo, tentamos, neste trabalho, buscar elementos que possam nos ajudar a compreender o “capital pedagógico” dentro da estrutura universitária.

Sendo assim, consideramos, neste artigo, que o “capital pedagógico” pode se manifestar no interior do campo universitário por meio do domínio de saberes da docência, tais como o conhecimento sobre o objeto de ensino; o domínio de estratégias e de práticas pedagógicas mais adequadas para o ensino desse objeto; e as boas relações estabelecidas com os alunos, que são concebidos como protagonistas dos processos de aprendizagem. O acúmulo desse capital é adquirido em suas vivências pessoais e profissionais, na participação em espaços de formação ofertados pela universidade, na atuação em órgãos colegiados e em comissões de cunho acadêmico (colegiados de curso, coordenação de curso, comitês de ensino etc.). Os resultados das avaliações de desempenho preenchidas pelos alunos, os convites para paraninfos e as homenagens de turmas de formandos são algumas maneiras de reconhecer a aquisição e o acúmulo do chamado “capital pedagógico”.

Assim, um dos nossos desafios, neste trabalho, foi compreender as lutas concorrenciais entre o capital científico e o “capital pedagógico” nos campos universitários argentino e brasileiro. Então, perguntamos: o capital adquirido e o *habitus* incorporado por meio das ações de desenvolvimento profissional, especialmente as formações pedagógicas, que podemos chamar de capital e *habitus* pedagógicos, teriam um reconhecimento no campo aos agentes participantes? Como tornar esse capital um objeto de interesse e reconhecimento do campo científico e universitário?

Estamos conscientes de que, ao considerarmos a estrutura atual das universidades brasileiras, especialmente das instituições públicas, o capital científico ocupa um lugar de destaque e de poder nesse campo. É o acúmulo desse tipo de capital que promove, hoje, a ascensão na carreira e o prestígio acadêmico no interior do campo universitário brasileiro. Porém, é preciso destacar que, no Brasil, antes da reforma universitária de 1968, a pesquisa era uma atividade quase inexistente e ocupava um lugar secundário nas universidades brasileiras. Após tal reforma, seguindo fortes influências de universidades estadunidenses, a pesquisa passou a ser um dos elementos indissociáveis do tripé da universidade (ensino, pesquisa e extensão) e se tornou a principal responsável pela aquisição e acumulação do capital científico.

Acreditamos que a teoria de campo de Bourdieu pode nos ajudar a interrogar o campo universitário, de maneira a ampliar as discussões sobre a formação do docente universitário, pois entendemos que o desenvolvimento profissional docente não pode se desvincular de um olhar sobre esse campo.

Percurso Metodológico

A investigação acadêmica discutida neste artigo está orientada pelos princípios teóricos metodológicos da pesquisa qualitativa. Nessa perspectiva metodológica, o conhecimento não se reduz a dados isolados, desconectados de uma teoria explicativa, conforme ressalta Goldemberg (1998). Ao contrário, o sujeito investigador é parte integrante do processo do conhecimento, na medida em que é ele quem interpreta os fenômenos estudados, atribuindo-lhes um significado. Arelada à abordagem qualitativa, a pesquisa se apoiou na metodologia comparada. O argumento principal da pesquisa comparada é que ela interpreta e constrói fatos, e não se limita a descobri-los ou descrevê-los.

Para Araújo *et al.* (2008), por exemplo, a comparação surge como um recurso metodológico útil para a compreensão dos fenômenos sociais, especialmente ao constatarem a crescente atenção de organismos internacionais em discutir problemas, propor políticas públicas e articular soluções para o desenvolvimento da América Latina. As informações por eles compiladas são muito úteis, embora não sejam suficientes para a realização de análises aprofundadas. Nessa mesma direção, Krawczyk e Vieira (2003) destacam que a comparação se constitui parte da estrutura do pensamento do homem e da organização da cultura. De acordo com essas autoras:

[...] os estudos comparados comparam não pelo procedimento em si, mas porque, como recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse tipo de análise uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe. (KRAWCZYK; VIEIRA, 2003, p. 126).

A escolha dos dois campos de pesquisa – a UFMG e a UBA – justifica-se pela experiência das instituições em procurar estabelecer uma política institucional de formação docente por meio da oferta de ações formativas, ou seja, duas instituições que possuem uma cultura de desenvolvimento profissional. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos observações, análise documental, questionário e entrevistas semiestruturadas (21 entrevistas no Brasil e 14 na Argentina). As entrevistas foram realizadas com os professores participantes dos programas de formação, professores formadores/conteudistas e gestores.

Para análise dos dados, utilizamos a técnica de análise temática proposta por Minayo (2010, p. 316) que, em síntese, “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”. Utilizamos, como variáveis teóricas, os indicadores de análise de programas de formação docente propostos por Cunha (2014). Procuramos, assim, analisar as ações formativas ao tomar como referência os três modelos de formação desenvolvidos por essa autora, que os organizou em ordem decrescente de centralização: a) modelo de centralização e controle das ações; b) modelo parcial de descentralização e controle das ações; e c) modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações. Esses modelos foram analisados a partir de quatro dimensões: 1) pressupostos e características das ações; 2) compreensão de formação e desenvolvimento profissional docente; 3) formatos usuais das estratégias de formação; e 4) formatos de acompanhamento e avaliação.

As análises realizadas nos permitiram fazer o estudo comparado das duas ações de desenvolvimento profissional docente de modo a responder as questões que nortearam esta pesquisa, além de discutir sobre o campo universitário no Brasil e na Argentina.

O Campo Universitário no Brasil e na Argentina

Segundo Bourdieu, um campo é regido por diferentes capitais que conferirão distintos valores a ele. No campo universitário, de acordo com a teoria bourdieusiana, o capital científico é o que tem maior valor e pode ser adquirido por títulos acadêmicos, publicações realizadas em revistas de prestígio acadêmico, reconhecimento dos pares, pelo número de orientações, dos prêmios recebidos, entre outros. Bourdieu (2017, p. 40) define o campo universitário como

o lugar de uma luta de classificações que, trabalhando para conservar ou transformar o estado da relação de força entre os diferentes critérios e entre diferentes poderes que elas designam, contribui para fazer a classificação tal como pode ser apreendida objetivamente num dado momento do tempo; mas a representação que os agentes têm da classificação e a força e a orientação que eles podem colocar em prática para mantê-la ou subvertê-la dependem de sua posição nas classificações objetivas. (BOURDIEU, 2017, p. 40)

Os campos universitários, no Brasil e na Argentina, são bem distintos. Ao longo da investigação acadêmica aqui mencionada, percebemos que o campo universitário argentino sofre muito mais influência do campo profissional do que aquilo que podemos chamar de “mercado científico ou da pesquisa”, regulado pelas agências de fomento. Essa característica influencia o tipo de capital que será valorizado pelos professores para ocupar um lugar de prestígio dentro da universidade. Na Argentina, por exemplo, a docência está regida não apenas pela titulação dos professores, mas essencialmente por sua experiência pedagógica e profissional. No campo universitário brasileiro, por outro lado, a titulação e a condição de pesquisador são o que conferem um status e uma posição de prestígio, o que se justifica pela natureza da constituição desse campo que, atualmente, é fortemente regulado pelo “mercado científico ou da pesquisa”, sendo as agências de fomento um órgão externo que tem grande influência nesse campo. Assim, segundo Bourdieu (1976 citado por ORTIZ, 2003, p. 135), “dependendo do grau de autonomia do campo frente às determinações externas, é maior a parte de arbitrário social incorporada ao sistema de pressupostos constitutivos do campo considerado”.

Ou seja, a depender da autonomia do campo, os agentes externos determinarão os capitais valorizados dentro desse campo, bem como as estratégias de acumulação desses capitais. No caso da atual configuração das universidades brasileiras, o capital científico é aquele que tem maior valor e que confere um poder altíssimo aos agentes do campo. Na Argentina, não podemos dizer que o capital científico seja o único e o mais valorizado tipo de capital nesse campo. Outros tipos de capital são também valorizados nas universidades portenhas, como o capital construído por meio da experiência docente e profissional, que pode se configurar como um novo tipo de capital dentro desse campo – esse novo tipo de

capital é chamado, neste trabalho, de “capital pedagógico”. No Brasil, o domínio do capital científico dentro do campo universitário é tal que se chega ao ponto do não reconhecimento do “capital pedagógico” como um tipo de capital válido ou legítimo nesse campo.

Ao considerar que cada capital tem valores distintos no interior de um determinado campo, a pesquisa aqui relatada nos estimula a interrogar se o capital acumulado a partir dos conhecimentos pedagógicos e das ações pedagógicas poderiam se configurar em um novo tipo de capital dentro do campo universitário – o “capital pedagógico”. Alguns questionamentos são importantes para compreender e discutir a existência do “capital pedagógico”: quais seriam os seus valores, suas tradições dentro do campo universitário? O “capital pedagógico” poderia agregar algum valor na carreira do professor dentro desse campo? Ao considerarmos que é o campo que designa, a cada agente, as suas estratégias, quais seriam as estratégias para conferir valor ao chamado “capital pedagógico”? Ao investir na formação pedagógica, os professores acumulariam “capital pedagógico”? Qual o lucro conferido a esse tipo de capital nesse campo?

A partir das distinções destacadas entre a atual configuração do campo universitário brasileiro e do campo universitário argentino, é imprescindível compreender as características dos principais tipos de capital e o valor que recebem em cada um desses dois campos.

Bourdieu (1976 citado por ORTIZ, 2003), quando trata do campo universitário, fala de estratégias de sucessão e estratégias de subversão. Para ele, as estratégias de sucessão

são próprias para lhe assegurar, ao término de uma carreira previsível, os lucros prometidos aos que realizam o ideal oficial da excelência científica pelo preço de inovações circunscritas aos limites autorizados. As estratégias de subversão são investimentos infinitamente mais custosos e arriscados que só podem assegurar os lucros prometidos aos detentores do monopólio da legitimidade científica em troca de uma redefinição completa dos princípios da legitimação da dominação. Os novatos que recusam as carreiras traçadas só poderão vencer os dominantes em seu próprio jogo se empenharem um suplemento de investimentos propriamente científicos sem poder esperar lucros importantes, pelo menos a curto prazo, posto que eles têm contra si toda a lógica do sistema (BOURDIEU, 1976 citado por ORTIZ, 2003, p. 127).

Do entendimento da especificidade do campo universitário, alguns questionamentos se apresentam: acumular o chamado “capital pedagógico” seria uma estratégia de subversão ao jogo estabelecido no campo universitário, ao romper com toda a lógica do sistema? Nesse caso, se propõe um outro jogo com suas próprias regras sem poder esperar lucros?

No Brasil, o campo universitário é mais fechado do que o campo universitário argentino, com elementos mais definidos e com ênfase no capital científico. Na Argentina, o capital científico não se configura com tanto domínio se compararmos com o que se passa no Brasil. No país vizinho, os conhecimentos pedagógicos e as ações pedagógicas têm um valor muito maior para a manutenção e a progressão na carreira, ou seja, há uma porosidade maior no campo universitário argentino e a existência de uma abertura para a valorização de outros tipos de capital que não apenas o científico, em que o capital acumulado a partir da construção de saberes profissionais e da docência ocupa um lugar mais privilegiado nesse campo.

O valor diferenciado que é dado ao capital científico dentro desses dois campos universitários se reflete nas condições para o ingresso na carreira nos dois países aqui estudados. No campo universitário brasileiro, no processo de seleção de professores, a prova didática tem menor valor em comparação ao peso dado às publicações e à titulação dos candidatos. E, após ingressar na carreira, as atividades didáticas – normalmente chamadas pejorativamente de “encargos didáticos” – contam pouco para a progressão e/ou para a promoção, assim como a avaliação que os discentes fazem dos professores não é sequer considerada nesses processos, e é contabilizada apenas durante o período de estágio probatório. Já no campo universitário argentino, na seleção para os cargos de docentes auxiliares, nenhuma atividade científica ou titulação pode ter uma pontuação maior do que a experiência na docência. Há uma regulamentação própria para isso, que destaca que “*los antecedentes docentes deberán constituir el ítem de mayor puntaje, no pudiendo este puntaje ser superado por ningún outro ítem*” (UBA, 1999, art. 24).

Alguns relatos das entrevistas realizadas na pesquisa mencionada neste artigo confirmam o pouco valor que é dado, dentro da atual configuração do campo universitário brasileiro, ao capital acumulado a partir dos saberes pedagógicos. Vimos o depoimento de uma professora da UFMG que relata que, mesmo participando do PerCurso Docente e atuando como professora conteudista de uma oficina, não se preocupou em registrar essas atividades em seu Currículo Lattes. Ela não fez esse registro por reconhecer que essas atividades não confeririam valor algum à sua carreira e à sua progressão funcional dentro da Universidade. Participar dessas atividades não garante status algum na atual configuração do campo universitário brasileiro e não é um agente de acúmulo de um capital que seja minimamente valorizado. Uma outra professora, também da UFMG, deixou de priorizar a formação docente, no que se refere às atividades de ensino, quando percebeu que não teria condições de progredir na carreira se não investisse em pesquisas, motivo pelo qual decidiu focar nas investigações acadêmicas desenvolvidas em seu laboratório e na produção de patentes, pois são essas as tarefas que conferem a aquisição de um capital científico e o reconhecimento dentro desse campo, em sua configuração atual.

Na Argentina, o campo universitário traz alguns elementos distintos em relação ao campo universitário no Brasil. Na UBA, por exemplo, a maioria dos professores não tem dedicação exclusiva à universidade e a titulação tem um valor muito menor dentro do campo universitário argentino, se comparado ao valor que ela tem no campo universitário brasileiro. Assim, o que confere maior dividendo acadêmico dentro da atual configuração do campo universitário argentino é a experiência profissional na área em que se atua. Isso, talvez, explique o fato de muitos professores universitários, chamados professores *ad honorem*, não terem sequer um salário para exercer a função docente na Argentina. Esses professores se credenciam nas instituições universitárias argentinas para dar aulas apenas pelo prestígio social que a tarefa lhes confere e mantêm seus escritórios ou consultórios privados em harmonia com a atividade docente.

Percebemos, assim, que as posições dominantes no interior do campo universitário brasileiro, em sua configuração atual, pertencem àqueles que dispõem de maior capital científico e, por via de consequência, que detêm maior prestígio acadêmico. Porém, é importante ressaltar que essa configuração do campo universitário no Brasil nem sempre foi assim. Como mencionamos anteriormente neste artigo, antes da reforma universitária de 1968, no Brasil, a pesquisa era quase inexistente e ocupava um lugar secundário nas instituições universitárias. Após tal reforma, influenciada principalmente por modelos de universidades americanas, a pesquisa passou a se constituir um dos elementos indissociáveis do famoso “tripé” “ensino, pesquisa e extensão” e se tornou a principal responsável pela aquisição e pela acumulação do capital científico.

O livro de Cunha (2007) sobre a universidade reformada, em seu último capítulo, apresenta algumas críticas à reforma universitária, a partir dos textos de Anísio Teixeira, um dos mais importantes intelectuais da educação brasileira na época. O autor destaca a mudança de paradigma proposta pela reforma, que rompe com a tradição da universidade como lugar do ensino para a universidade que também faz pesquisa. Assim, nas palavras de Cunha (2007, p. 280), “estaria havendo, nesse ensino superior, a passagem de uma cultura literária para uma cultura científica, resultante da introdução das ciências experimentais em nossas faculdades”.

Quando a reforma universitária foi aprovada, Anísio Teixeira acreditava que, mesmo por força de lei, poderia transformar os professores subitamente em pesquisadores. Em sua análise, “a reestruturação com que está a sonhar o Brasil é uma reestruturação que transforme, por milagre, todos os professores em pesquisadores e todas as escolas em escolas de pesquisa. É algo de todo irrealizável” (CUNHA, 2007, p. 281). Decorridos mais de cinco décadas da aprovação de tal reforma, percebemos que o campo universitário brasileiro privilegiou a contratação de professores, em sua grande maioria, com o perfil de pesquisadores, e contrariou aquilo que Anísio Teixeira professou. Ou seja, o campo universitário brasileiro transformou-se de tal maneira que sua configuração atual confere um valor infinitamente maior às atividades de pesquisa se comparadas às demais atividades que formam o “tripé” em que se sustentam as universidades no Brasil.

Assim, na configuração assumida pelo campo universitário brasileiro a partir da reforma de 1968, o professor que se dedica apenas às aulas na graduação acaba sendo desvalorizado pelos próprios pares, como demonstrou um dos relatos da investigação acadêmica aqui relatada.

Eu fiz o que me encantou, o que me despertou interesse e o que me motivou trabalhar esses anos todos. Profissionalmente, é um tiro no pé dentro da universidade, porque a sua avaliação, enquanto docente, ela fica muito aquém dos outros colegas que investem na pesquisa clínica e na publicação que é reconhecida, né, mas eu não me arrependo de ter feito a opção pela educação e pelo ensino não. [...] Não, não é reconhecido, entendeu? Então, na sua progressão... comparado com seus colegas do departamento... Você nunca vai ter uma produtividade ou desempenho de acordo com os critérios estabelecidos pelo departamento, então, tem que ter uma mudança nesses critérios (Trecho da entrevista de um professor participante da pesquisa, realizada em 18/08/2017).

O campo científico e a comunidade científica não são um todo indiferenciado e homogêneo. Segundo Bourdieu (1975), citado por Garcia (1996, p. 68), há, no campo científico, um sistema de classificação vigente, nem sempre explícito, que

trata determinados domínios, objetos, métodos e teorias como “dignos” ou “indignos” de receber o interesse e os investimentos dos agentes do campo. E os pesquisadores participam sempre da importância e do valor simbólico que a representação dominante atribui aos seus objetos de trabalho e de pesquisa, aos seus problemas e métodos de investigação.

As aspirações científicas dos agentes no interior do campo científico são proporcionais ao capital de reconhecimento que cada um conseguiu acumular. Dessa forma, aqueles professores e pesquisadores mais bem situados no interior do campo intelectual tendem a desenvolver uma produção acadêmica mais abundante e “ambiciosa” quanto mais elevada for a sua posição nos degraus da hierarquia de legitimidade do campo (BOURDIEU, 2007).

A constituição do campo universitário argentino, conforme os estudos de Badano *et al.* (2014), foi marcada por cortes e rupturas sempre atrelados ao contexto social e político em que o país vivenciava.

O artigo de Badano *et al.* (2004) analisou onde e como se produz o conhecimento social no campo universitário argentino. Os autores apontam para duas perspectivas de análise: a primeira delas, inspirada em Bourdieu, tem como foco a construção de campos de produção do conhecimento com lógicas internas específicas, e indica, por um lado, as maiores margens de autonomia relacionadas a outras esferas sociais, nesse caso, as universidades europeias, que têm evidenciado uma relativa estabilidade. Por outro lado, essa perspectiva destaca ainda que as universidades argentinas, além da modalidade específica de cogestão universitária, também apresentam um aspecto central para compreender as dinâmicas de mudanças no seu campo: a vulnerabilidade institucional resultante da descontinuidade política e da influência do ambiente social e político.

A segunda perspectiva propõe colocar o Estado novamente no centro da análise e, para tal, sustenta que a constituição das Ciências Sociais se baseia em processos intimamente ligados ao desenvolvimento a partir das necessidades e das demandas do Estado que, no final do século XIX e no início do século XX, foram modernizadas e burocratizadas com grande velocidade, dedicadas, principalmente, à elaboração e à implementação de políticas públicas.

Para compreender o percurso que empreenderam grupos intelectuais, é conveniente observar a relação entre o campo político e o campo cultural, como também da figura específica que foram adquirindo os intelectuais.

Ao considerar a profissionalização da prática intelectual, Badano *et al.* (2014, p. 238, tradução nossa) destacam que a figura do intelectual científico promovida pelo positivismo competiria com o do escritor intelectual, “e dessa maneira a cultura estética avançaria suas reivindicações de hegemonia no campo intelectual. No entanto, a reação não demorou a chegar e o núcleo foi direcionado à cultura positivista, ou seja, à ciência”.

À medida que ocorreu o progresso no processo de modernização econômico e social em que a Argentina viveu, os sinais de diferenciação entre esfera política e esfera cultural se tornariam mais perceptíveis também para a consciência de seus atores. A fundação da *Facultad de Filosofía y Letras*, em 1896, na UBA, por exemplo, entrelaçará vários propósitos das elites dominantes, entre eles: instituir o estudo universitário de disciplinas humanísticas, de acordo com as regras do conhecimento disciplinado, para neutralizar, com uma faculdade dedicada à busca “abnegada” por conhecimento, a tendência “profissionalista” de uma universidade orientada até então quase exclusivamente para a formação de médicos, advogados e engenheiros. Nas palavras dos autores:

Surge de este modo una nueva instancia de autoridad cultural, cuya base no radica en las fuentes de reputación intelectual que eran características de la élite ilustrada de la década de 1880 – la creación literaria, el ejercicio del periodismo o las demostraciones de elocuencia e ingenio en los debates cívicos o en los clubes de caballeros –, sino en el cultivo de un saber docto, definido académicamente y practicado según el modelo “desinteresado” de la investigación científica. En un medio intelectual que seguirá siendo, aún entrado el siglo XX, numéricamente reducido, comenzó a esbozarse así la diferenciación entre dos sujetos actores, la de los “escritores” y la de los “profesores” (BADANO *et al.*, 2014, p. 240).

No entanto, o escopo dessa segmentação entre escritores e professores não deve ser exagerado, embora os sinais de diferenciação desses atores se tornassem cada vez mais sensíveis à medida que o século XX avançasse, o exercício exclusivo da docência universitária ou do trabalho científico permaneceria, mesmo no final do período, uma exceção. Por outro lado, o subconjunto formado por intelectuais acadêmicos não ignorou os títulos de nobreza literária, mas reivindicou outros títulos de eminência cultural, vinculados ao conhecimento da ciência e ao cultivo do professor erudito (BADANO *et al.*, 2014).

Percebe-se que, no contexto argentino, os intelectuais ligados à ciência não nascem dentro das universidades, mas sim de uma elite intelectual com forte influência do campo cultural e político. Decorre, então, a diferenciação entre os sujeitos intelectuais, por exemplo, a separação entre os escritores e os professores. Somente no século XX são associados, aos professores, o papel de pesquisadores no campo universitário e essa é, talvez, uma das hipóteses para que a atual configuração do campo universitário argentino não seja tão dominada pelos agentes que acumulam capital científico em relação ao que acontece na configuração atual do campo universitário brasileiro.

Diante desse quadro de comparação entre os campos universitários brasileiro e argentino, como conferir valor às atividades de ensino dentro das universidades no Brasil? Caso existisse uma pontuação para as atividades de ensino na progressão e na promoção da carreira, assim como são pontuadas as atividades ligadas à pesquisa, o campo universitário brasileiro valorizaria mais o “capital pedagógico”? Seria um caminho se tratássemos o ensino de maneira semelhante a como são tratadas as publicações na área científica? Isso é possível? Nos questionamos, então, sobre quais elementos poderiam conferir valor ao “capital pedagógico”: o professor bem avaliado nas avaliações realizadas pelos alunos? O professor que é frequentemente homenageado durante as formaturas? O professor que assume a

coordenação de um curso de graduação, que participa de comissões e de comitês de ensino? Seriam esses os caminhos para o acúmulo de “capital pedagógico” no interior do campo universitário brasileiro?

Considerações Finais

Nosso esforço, na pesquisa relatada por meio deste artigo, foi analisar os dois campos universitários, no Brasil e na Argentina, e levantar uma provocação sobre a possibilidade de existência de um outro tipo de capital no campo universitário, mesmo conscientes de que não encontraremos respaldo na teoria bourdieusiana para isso. Entendemos que, apesar da forte influência do capital científico na universidade, não podemos negar a existência de outros conhecimentos e de outras expertises que podem gerar outros tipos de capital nesse campo, entre eles, o “capital pedagógico”. Discutir esse tipo de capital não é uma tarefa simples, pois não encontramos, na literatura especializada, uma definição para ele. Assim, mais do que definições, buscamos ampliar a discussão em torno desse novo tipo de capital que, apesar do seu menor valor dentro da configuração atual do campo universitário brasileiro, é um tipo de capital que necessita ser valorizado. Tal valorização visa alcançar um maior equilíbrio entre o valor atribuído às atividades de ensino e de pesquisa dentro das universidades, para que o investimento em atividades ligadas ao ensino e à docência universitária encontre um espaço mais profícuo, que possibilite um equilíbrio maior na carreira do professor, ao direcionar seu trabalho à área que tenha mais afinidade e não apenas ao que é exigido pelos agentes que dominam, atualmente, esse campo.

No conjunto, a análise comparada apresentada na pesquisa mencionada neste artigo nos revela campos universitários com acentuadas distinções no que se refere ao valor dado aos capitais envolvidos em cada campo e essas diferenças têm relação direta com o lugar que as ações de desenvolvimento profissional ocuparão na universidade. Demonstramos, por meio desse estudo, a necessidade de valorização de um outro tipo de capital, que não apenas o científico, que deve permear o campo universitário, o que chamamos, neste trabalho, de “capital pedagógico”.

Acreditamos que a grande contribuição que essa investigação acadêmica traz para o campo da Pedagogia e da docência universitária concentra-se em nosso esforço de discutir as ações de desenvolvimento profissional em uma perspectiva mais ampliada, ao fazer a análise dessas ações a partir de um olhar do campo universitário em que cada uma dessas ações está inserida. Defendemos a existência de um outro capital dentro desse campo, que não apenas o capital científico, amplamente discutido por Bourdieu. Acreditamos que o “capital pedagógico” pode vir a ocupar também um lugar de prestígio dentro do campo universitário. No entanto, temos consciência de que essa não é uma tarefa fácil.

Referências

ARAÚJO, Emilio; BITTENCOURT Jaqueline; CRISTOFOLI, Maria Silvia. Pesquisas educacionais de países latino-americanos: desafios na aplicação dos estudos comparados. *In: III Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas - Núcleo Educação para a Integração – AUGM, Porto Alegre, 2008. Anais do III Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas*, Porto Alegre, 2008. P.157-163

BADANO, María Del Rosario; BASSO, Raquel; BENEDETTI, María Gracia; ANGELINO, Afonsina; SERRA, María Florencia; VERBAUWEDE, Viviana; RÍOS, Javier. Campo científico: sujetos, saberes y prácticas en la universidad de los '90 Cultura, academia, política... y la producción de conocimiento social. **Ciencia, Docencia y Tecnología, Universidade Nacional de Entre Rios**, v. 4, n. 4, p. 231-245, 2014.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. *In: ORTIZ, Renato (Org.). Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p. 156-183.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Edições Sociedade Unipessoal, 2003, p. 119-126.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. 86p.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Organização e seleção de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectivas, 2007. 361p.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2008. 560p.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Tradução de Ione Ribeiro Valle. 2. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2017. 310p.

BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, jan./abr. 2010.

CORRÊA, Guilherme Torres. Formação pedagógica no ensino superior: um olhar sobre os mestrados e os doutorados acadêmicos em Saúde Coletiva. 2012. 118f. **Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde)** – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. 300p.

- CUNHA, Maria Isabel. Professor da Educação Superior. *In*: MOROSINI, M. C (Ed.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária Glossário**. v. 2. Brasília-DF: INEP/MEC, 2006, p. 349-406.
- CUNHA, Maria Isabel. A Educação Superior e o campo da Pedagogia Universitária: legitimidades e desafios. *In*: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 349-376.
- CUNHA, Maria Isabel. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores. *In*: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. (Org.). **Desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016, p. 63-78.
- GARCIA, Maria Manuela Alaves. O campo das produções simbólicas e o campo científico de Bourdieu. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 64-72, maio 1996.
- GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1998. 107p.
- ISAIA, Silvia Maria Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006a, p. 63-84. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).
- KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. Estudos comparados nas análises sobre política educacional da América Latina. *In*: KRAWCZYK, N. R.; WANDERLEY, L. E. (Org.). **América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada**. São Paulo: Cortez Editora/ PUC-SP, 2003, p. 113-135.
- LÉLIS, Isabel. **A polissemia do magistério: entre mitos e histórias**. 1996. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1996.
- LUCARELLI, Elisa. **Las asesorías pedagógicas universitarias en la Argentina**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 99-113, jul./set. 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 407p.
- MOROSINI, Marília Costa. Campo científico. *In*: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária Glossário**. v. 2. Brasília-DF: INEP/MEC, 2006, p. 393.
- ORTIZ, Renato. **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. 169p.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2011. 279p.
- ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239p.