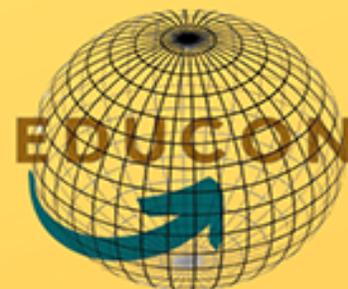




Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 10, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 10 -ENSINO SUPERIOR

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.10.11>

Recebido em: **07/08/2020**

Aprovado em: **08/08/2020**

MASSIFICAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA;
MASSIFICATION OF HIGHER EDUCATION AND UNIVERSITY TEACHER TRAINING;
MASIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA FORMACIÓN DOCENTE
UNIVERSITARIA

JAQUELINE ANTONELLO

<https://orcid.org/0000-0001-9072-3576>

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir a massificação do ensino superior e a formação dos professores universitários no contexto da sociedade brasileira. Inserida no bojo das pesquisas qualitativas, destacam-se como técnicas de investigação, a revisão bibliográfica e a análise documental. Os documentos analisados são os Censos da Educação Superior de 2007 e 2018, os quais indicam aumento do número de estudantes matriculados no nível superior de ensino. A revisão de literatura, por sua vez, desenvolvida com base na perspectiva teórica da Pedagogia Universitária, a partir da temática delimitada, demonstra que a massificação do ensino superior traz desafios à atuação docente na universidade, algo que implica, sobremaneira, a efetivação de ações de formação docente continuada.

Abstract: This paper aims to discuss the massification of higher education and the training of university professors in the context of Brazilian society. Inserted in the midst of qualitative research, they stand out as research techniques, bibliographic review and document analysis. The documents analyzed are the Higher Education Censuses of 2007 and 2018, which indicate an increase in the number of students enrolled in higher education. The literature review, in turn, developed based on the theoretical perspective of University Pedagogy, based on the delimited theme, demonstrates that the massification of higher education brings challenges to the teaching performance at the university, something that greatly implies the implementation of actions of continuing teacher training.

Resumen: Este documento tiene como objetivo discutir la masificación de la educación superior y la formación de profesores universitarios en el contexto de la sociedad brasileña. Insertados en medio de la investigación cualitativa, se destacan como técnicas de investigación, revisión bibliográfica y análisis de documentos. Los documentos analizados son los Censos de Educación Superior de 2007 y 2018, que indican un aumento en el número de estudiantes matriculados en educación superior. La revisión de la literatura, a su vez, desarrollada en base a la perspectiva teórica de la Pedagogía Universitaria, basada en el tema delimitado, demuestra que la masificación de la educación superior presenta desafíos para el desempeño docente en la universidad, algo que implica en gran medida la implementación de acciones de formación continua del profesorado.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discutir a massificação do ensino superior e a formação dos professores universitários no contexto da sociedade brasileira. Tal objetivo foi delimitado considerando alguns estudos envolvendo a área da Pedagogia Universitária, que indicam a massificação deste nível de ensino como um dos fatores que conduziram à necessidade de as universidades começarem a refletir sobre seus processos pedagógicos.

Pensar sobre processos pedagógico-formativos no contexto do ensino universitário implica a compreensão sobre como o domínio de conhecimentos específicos de uma área do conhecimento é insuficiente para o exercício da docência. Para lecionar um professor também necessita aprender cientificamente, e não por meros exercícios de ensaio e erro, sobre conteúdos provenientes da pedagogia e da didática, que podem auxiliar na qualificação da prática docente.

Para que os professores consigam atingir estes níveis de aprimoramento da ação profissional, por meio da aprendizagem sobre processos pedagógicos, faz-se necessária a formação continuada, tanto pelo engajamento pessoal por parte do docente como por meio de projetos de formação institucionalizados no ambiente universitário.

Nesse sentido, é importante esclarecer que a questão da formação dos docentes universitários pode ser abordada por diferentes perspectivas. Uma dessas perspectivas busca relacionar a influência das transformações sociais decorrentes da transnacionalização do capitalismo no meio universitário e outra procura analisar fatores internos à universidade como propulsores de uma cultura acadêmica que implica pensar na formação docente. Enfatiza-se que estes fatores estão relacionados no cotidiano da universidade.

Neste artigo, optou-se pelo aprofundamento de discussões relacionadas com a perspectiva das transformações vividas pela própria universidade, especificamente a massificação da educação superior, ou seja, o aumento do acesso à universidade. Para isso, foram utilizados os estudos de Zabalza (2004), Almeida (2012), Pimenta e Anastasiou (2014), Broilo (2015), entre outros. Bem como, foram apresentados e analisados dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a respeito dos Censos da Educação Superior de 2007 e 2018, particularmente no que diz respeito ao número de alunos e professores.

Para cumprir com o objetivo de discutir a massificação do ensino superior e a formação dos professores universitários no contexto da sociedade brasileira, este texto foi organizado de modo a contemplar discussões relativas à expansão do ensino superior e à formação de professores universitários e, posteriormente, expor os caminhos metodológicos e os resultados da pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme explica Almeida (2012), as preocupações relativas à formação dos docentes universitários estão relacionadas com duas grandes ordens de transformações do mundo contemporâneo: as transformações sociais derivadas da globalização e as transformações vividas pela própria universidade.

Ambas ordens de transformação são complexas e, de diversas maneiras, estão imbricadas. A primeira ordem, responsável pela reconfiguração dos valores e modos organizativos relativos à produção do conhecimento na universidade, e a segunda ordem, marcada pela heterogeneização (massificação) do público estudantil, pela inclusão das novas tecnologias no ensino superior e pela facilidade de acesso

ao conhecimento, propiciada pela evolução tecnológica.

Sobre o aumento significativo do número de estudantes na educação superior, Broilo (2015) explica que este acesso foi por muitos anos um privilégio para uma pequena parcela da população brasileira. Mas, a partir do momento em que esse nível de ensino deixou de ser acessível apenas a um público restrito e elitizado de estudantes para se tornar também *locus* de formação da classe trabalhadora, as instituições de educação superior se depararam com a necessidade de adaptar a sua atuação a novos desafios formativos, seja pela multiplicidade de realidades que adentraram a universidade, seja pelo avanço tecnológico e mudanças culturais desse tempo.

Neste momento, vale destacar que o processo de expansão e massificação do ensino superior decorre, dentre outros fatores, de políticas de universalização deste nível de ensino. Entre tais políticas, enfatiza-se a Lei nº 11.096, que trata do Programa Universidade para Todos e discorre sobre o aproveitamento de vagas ociosas em IES privadas por meio de bolsas de estudos para alunos considerados de baixa renda que realizaram o ensino médio em instituições escolares públicas. Bem como, a utilização do Sistema de Seleção Unificada (SISU) como mecanismo de acesso às instituições de ensino superior, a partir da pontuação obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e os ditames da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre a reserva de vagas na educação superior para sujeitos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência e alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Especificamente sobre o PROUNI, Mancebo (2004) adverte que este programa do governo federal não implica reduzir recursos do Estado voltados ao nível superior de educação, mas, realocar verbas públicas para a iniciativa privada, por meio da compra de vagas em instituições educativas particulares, a fim de ofertá-las para alunos bolsistas. Na realidade, o PROUNI:

Institucionaliza a troca de cerca de 10% das vagas das instituições privadas ou de 8,5% da sua receita bruta, na forma de bolsas para alunos egressos de escolas públicas, entre outros critérios, em troca de isenção para as instituições participantes de um conjunto de impostos (MANCEBO, 2007, p. 108, grifos da autora).

O Sistema de Seleção Unificada foi instituído no ano de 2010 e, até os dias atuais é regido conforme o disposto na Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. No Art. 2º desta legislação, define-se que “o SISU é o sistema por meio do qual são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participarem” (BRASIL, 2012, p. 1). De acordo com o disposto na Portaria, entre outros elementos, a seleção dos candidatos para concorrerem a vagas nas instituições participantes deve ter como base os resultados obtidos pelo candidato no ENEM.

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, por sua vez, também atua como importante mecanismo de ampliação do acesso ao ensino superior e a sua proposição data do ano de 1999. Esta lei dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e indica a reserva de vagas por meio de políticas de ações afirmativas no ensino superior.

Cury (2002) auxilia na compreensão sobre como a dimensão legislativa, ainda que apresente marcas de interesses transnacionais, historicamente tem alterado a vida das pessoas e apresentado características de resistência:

A lei acompanha o desenvolvimento da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha; nela sempre

reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais (CURY, 2002, p. 247).

Há de se enfatizar que, ao longo da história, tais legislações alteraram significativamente a forma de acesso à universidade. Consequentemente, influenciaram no aumento das matrículas em IES públicas e privadas, como detalhado posteriormente a partir de dados do Censo da Educação Superior do ano de 2007 e de 2018.

Na medida em que a educação superior vem se tornando mais acessível, a ênfase dos processos de ensino passa a recair sobre algo essencial ao processo formativo universitário: o papel do professor. De acordo com Broilo (2015), isso ocorre porque o fenômeno da expansão deste nível da educação traz novas realidades às instituições de ensino e estas precisam realizar adaptações e criar condições de desenvolvimento e de aprendizagem que respondam às necessidades de uma massa estudantil heterogênea. Esse processo adaptativo que, de modo geral, objetiva qualificar a educação, não ocorre de modo isolado, uma vez que é responsabilidade de todo o grupo institucional.

Nessa mesma direção, Almeida (2012) também explica que o aumento do número de matrículas na educação superior, isto é, a massificação deste nível da educação, pode ser encarado como um dos fatores relacionados à necessidade de as instituições de ensino superior refletirem seus processos pedagógicos, adaptando-os aos desafios decorrentes da heterogeneização do público estudantil, da inclusão da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) no meio acadêmico e da facilidade de acesso ao conhecimento, propiciada pela evolução tecnológica

Sobre a docência no ensino superior, a Lei nº 9.394/1996 é clara ao exigir que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Tal exigência, exposta no artigo 66 da Lei nº 9.394, é complementada por um parágrafo único no qual se explicita que o notório saber do profissional, reconhecido por uma instituição de ensino superior com curso de doutorado, pode suprir a exigência do título acadêmico.

Destaca-se, tal como expõem Pimenta e Anastasiou (2014), o caráter formativo prioritário, e não exclusivo, de professores para o ensino superior em pós-graduação stricto sensu e se observa que a própria lei concebe a docência nesse nível da educação como preparação e não como processo de formação. Ainda, problematizam a existência de um consenso social segundo o qual a docência no ensino superior não requer formação na área do ensino.

Contudo, a capacidade autodidata dos professores no ensino superior é insuficiente para o exercício profissional nesse nível da educação e, embora o corpo docente tenha experiência em suas áreas do conhecimento, seja por meio da pesquisa ou do exercício profissional, o que predomina é a atuação docente desvinculada de processos formativos formais acerca do que seja o processo de ensino e aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Nessa direção, infere-se que “a grande questão está em se determinar até que ponto e até quando se poderá permitir que o docente universitário, aquele sem formação pedagógica, aprenda a ministrar as suas aulas por ensaio e erro” (BROILO, 2015, p. 19). Acrescido a isso, explicita-se que o incentivo estatal para a formação do docente que já está vinculado ao ensino superior é mínimo e geralmente as ações de formação continuada direcionadas a este público profissional dependem da visão das próprias instituições de ensino.

Assim, se a universidade entende que a continuidade na formação do professor é importante, e uma

responsabilidade institucional e não somente individual, busca realizar intervenções junto ao grupo de docentes, seja por assessoramento pedagógico ou pelo incentivo ao trabalho em grupo nos colegiados de cursos e nos centros, visando aprimoramento das práticas de ensino. Mas, se a universidade não identifica essa necessidade formativa como necessária, a formação não ocorre e o resultado são professores que acabam sendo avaliados por sua ação docente, mesmo sem terem suporte institucional para melhoria da sua prática. Conforme explica Almeida (2012, p. 29),

A formação do docente do ensino superior e o sucesso do seu desenvolvimento profissional resultam da combinação de seu interesse e engajamento pessoal com a responsabilidade institucional de assegurar e valorizar possibilidades formativas por meio de ações políticas de gestão.

Novamente, reafirma-se a necessidade de a universidade colocar-se num posicionamento favorável à formação docente e o modo como essa iniciativa é dependente das políticas de gestão universitária. Além do mais, de acordo com Broilo (2015), muitas instituições universitárias têm procurado compreender que no decurso de expansão e democratização do ensino superior, os estabelecimentos educativos têm recebido professores novos quanto à idade e quanto à experiência docente.

Isso torna cada vez maior a exigência de um acompanhamento pedagógico e um trabalho continuado de capacitação e formação desses profissionais. [...] Cabe aos assessores pedagógicos universitários – profissionais que integram o setor pedagógico da universidade – refletir e propor ações conjuntas de desenvolvimento de competências específicas dos docentes de ensino superior, utilizando a investigação para iniciar um processo de intervenção e ‘superar’ o senso comum pedagógico (BROILO, 2015, p. 16).

Neste íterim, Andrade e Silveira (2014, p. 73) esclarecem que “não há garantias de que esse professor recém-ingressante – ou mesmo aquele professor já com experiência de ensino – tenha visão ampla do papel da docência”. Situação que justifica a necessidade da formação continuada sobre os saberes necessários ao exercício da profissão docente na universidade, entre eles, aqueles relacionados a aspectos didático-pedagógicos.

Desenvolver sistemas de orientação e tutoria para os acadêmicos e assessorar pedagogicamente os docentes, com apoio institucional, são ações situadas no esforço de compreensão e modificação pedagógica no ensino superior, a fim de qualificá-lo (BROILO, 2015). Nesse sentido, vale reforçar a seguinte perspectiva:

Formar não é conformar no sentido de ‘meter na forma’ ou ‘formatar’. Formar é criar condições de questionamento, de experimentação, de reflexão e transformação aos verdadeiros atores que, neste caso, são os professores, face à realidade das situações de ensino/pesquisa/aprendizagem/avaliação em que se encontram com os seus alunos (BROILO, 2015, p. 11).

Trata-se, portanto, da relevância de as instituições de ensino superior se posicionarem de modo a propiciarem e contribuírem com a formação de modo continuado e permanente. A primazia é pelo respeito às especificidades das distintas áreas do conhecimento que compõem uma IES e à constatação de que os saberes necessários à docência devem ser reunidos de maneira a colaborarem com a qualificação da atuação docente.

METODOLOGIA

Inserida no bojo das pesquisas qualitativas, esta investigação teve como objetivo discutir a massificação do ensino superior e a formação dos professores universitários no contexto da sociedade brasileira. A fim de atingir este objetivo, baseando-se no método de abordagem dedutivo, método este “que antecede a experiência, e não exige confirmação experimental, mas somente coerência lógica” (RUIZ, 1979, p. 110), optou-se por utilizar a revisão bibliográfica e a análise documental como técnicas de pesquisa.

Marconi e Lakatos (2003, p. 158), afirmam que para a “obtenção de dados podem ser utilizados três procedimentos: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e contatos diretos”. Ao tratar especificamente da pesquisa bibliográfica, os autores explicam como esta pode auxiliar no delineamento do trabalho:

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 158).

De modo geral, ressalva-se que a revisão bibliográfica não trata de mera repetição de informações, mas das análises de estudos já realizados, a partir de uma abordagem inovadora (MARCONI, LAKATOS, 1990). Neste caso, a síntese de literatura foi desenvolvida na perspectiva teórica da Pedagogia Universitária, a qual se constitui como alicerce de pesquisas que objetivam direcionar o olhar à qualificação dos processos de ensino e aprendizagem na universidade.

Conforme esclarecem Junges e Behrens (2015), uma das formas de qualificar as instituições de ensino superior no âmbito pedagógico é o investimento na formação docente, de modo permanente e contínuo. Nesse sentido, Almeida (2012) resume que a Pedagogia Universitária pode ser compreendida como:

Conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam as conexões entre universidade e sociedade. Ela oferece o referencial teórico capaz de subsidiar as provocações consistentes que o trabalho educativo requer como meio para sua permanente transformação e alimenta o exercício de uma docência comprometida, intencionada e ética (p. 96).

Considerando a importância da área para o desenvolvimento da universidade, Torres (2014) também oferece contribuições relevantes e esclarece que pensar em questões pedagógicas é assumir um compromisso com a própria formação humana:

A Pedagogia Universitária é um campo de conhecimento que pode contribuir para a formação docente e, ao ser assumida pela instituição como um caminho para a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes, poderá superar os modelos tradicionais de formação, pautados em treinamentos e vivências isoladas e, ao mesmo tempo, poderá revelar uma concepção de formação que toma a prática cotidiana nas instituições de

Educação Superior como centro de suas preocupações, elegendo o professor e o estudante como sujeitos ativos e críticos (TORRES, 2014, p. 114).

No que diz respeito à análise documental, os textos analisados foram os Censos da Educação Superior de 2007 e 2018, elaborados conjuntamente pelo Ministério da Educação (MEC), pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) e pelo INEP. Tais documentos foram utilizados a fim de identificar, quantitativamente, os dados relativos ao número de estudantes e docentes do ensino superior brasileiro.

A opção por estes documentos se deve ao fato de explicitarem informações precisas quanto às estatísticas para o nível superior de educação no Brasil. Nesse sentido, indica-se que o “Censo coleta informações sobre instituições de educação superior (IES), cursos de graduação e sequenciais de formação específica, bem como sobre discentes e docentes vinculados aos cursos oferecidos” (BRASIL, 2019, p. 5).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Especificamente sobre o contexto brasileiro, Almeida (2012) explica que o final do século XX e a primeira década dos anos 2000 foram marcados por transformações que atingiram as universidades a partir do aumento significativo do número de estudantes que acederam ao ensino superior.

Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2007, apresentados pela autora, entre o período de 1996 e 2007, criaram-se 1.387 novas instituições de ensino superior, majoritariamente centros universitários com um sistema de ensino de caráter não universitário, e 4.880.381 alunos ingressaram na educação superior, 74,6% em instituições privadas e 25,4% em instituições públicas. Ainda de acordo com os estudos de Almeida (2012, p. 22):

Esse aumento quantitativo, aliado às tensões produzidas por políticas de cunho neoliberal implementadas também neste período, vem impactar sobretudo as formas de gestão e os valores que permeiam as finalidades sociais da universidade, gerando consequências nos fundamentos pedagógicos que subsidiam as concepções de docência e de práticas formativas.

O Censo da Educação Superior de 2018 atesta que entre o período de 2008 e 2018, a matrícula na educação superior brasileira aumentou 44,6%. Conforme apresenta este mesmo documento, “quando se comparam os anos de 2008 e 2018, observa-se um aumento no número de matrículas de 49,8% na rede privada e de 33,8% na rede pública” (BRASIL, 2018, p.18).

Ainda, de acordo com dados do INEP, em 2018 o Brasil contava com 2.537 instituições de educação superior e o número de alunos matriculados neste mesmo ano era de 8.450.755, 75,4% destes em instituições privadas e 24,6% em instituições públicas.

Vale dizer que, acompanhando o aumento do número das matrículas de estudantes no nível superior de ensino, fez-se necessário o aumento do número de docentes para atender a estas novas demandas formativas. No que diz respeito ao número de docentes em exercício na educação superior brasileira entre 2008 e 2018, o Censo da Educação Superior 2018 aponta que em 2008 haviam 321.493 docentes atuantes neste nível da educação, 111.894 em instituições públicas e 209.599 em instituições privadas.

Até o ano de 2018 este número sofreu alterações e os dados mostram que, naquele ano, haviam 384.474 docentes em exercício na educação superior, 173.868 em instituições públicas e 210.606 em instituições privadas. Numa comparação percentual, tem-se que do total de docentes em exercício na educação superior em 2018, 54,8% tinham vínculo com IES privadas e 45,2%, com IES públicas.

Notadamente, apesar de ainda existir um número maior de docentes vinculados a instituições de educação superior privadas, nos últimos dez anos têm crescido significativamente o número de docentes de IES públicas. Sobre este aspecto, o Censo 2018 demonstra que, “na rede pública, o número de docentes em tempo integral aumentou 76,2% nos últimos dez anos” (BRASIL, 2018, p. 35).

A respeito de dados como estes, que denotam o aumento do número de matrículas no ensino superior a nível nacional, Serafim (2011) explica que o acesso a este nível de educação cresceu tanto em países ricos quanto nos países em desenvolvimento através de políticas de expansão focadas na oferta e motivadas pelo ideal de igualdade de oportunidades para todas as pessoas. Sobre estas discussões, também relacionadas às condições de acesso à universidade,

É necessário enfatizar que essa utópica igualdade de condições para o acesso à, e de permanência na, educação superior é, como nos demais níveis, condição básica da democratização desse nível de educação. Isto é, não se pode falar em processo de democratização sem que se verifique algum grau importante de igualdade de condições para todos os candidatos a uma vaga na educação superior (SGUISSARDI, 2015, p. 877).

Nas palavras de Pina (2018, p. 41), “surgindo da transição de um estágio da educação superior como privilégio em direção à sua universalização, está a massificação da oferta de vagas, com tendências predominantemente liberais”. Esta tendência, de acordo com o autor, parte de pressupostos segundo os quais existem muitas pessoas a serem atendidas e esta população visualiza a conclusão de um curso superior como possibilidade de melhoria das condições de vida.

No que diz respeito à relação entre professores e alunos e ao modo como o aumento do acesso ao ensino superior, além de ser positivo ao avanço da democratização da educação, apresenta desafios à atuação docente, é preciso refletir sobre os processos de ensino universitários.

De acordo com García e Vaillant (2009), o que distingue, justifica e caracteriza o professor como profissional do ensino é a transposição do saber, do conhecimento científico, de modo que o resultado seja a aprendizagem significativa dos estudantes. No caso do ensino universitário, tem-se ainda a particularidade de a transposição do saber não envolver apenas a passagem do conhecimento científico para conhecimento acadêmico, mas, também, a transposição deste para o saber profissional (BOLZAN; ISAIA, 2006). Nas palavras de Junges e Behrens (2016, p. 217):

O “saber ensinar” é algo específico da profissão docente, pois mesmo outros profissionais que dominem o mesmo conteúdo podem não saber fazer com que alguém o aprenda. A profissionalidade docente faz com que um saber possa ser aprendido por meio do ensino, isso requer um conhecimento pedagógico.

Tal como defendem Masetto e Gaeta (2015, p. 5), “aprender no ensino superior envolve o desenvolvimento do aluno nos aspectos cognitivo, afetivo emocional, das habilidades e das atitudes e valores”. Além disso, consideram-se também elementos como o surgimento e a fusão de novas

profissões e o avanço tecnológico. Nessa direção, sublinha-se:

O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores – da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões – se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal (MARCELO, 2009, p. 8).

Reúne-se a esse aspecto a função social da universidade, ou seja, o porquê e para quê da atuação profissional no ensino superior, ou seja, uma concepção ampliada de educação, a qual não trata apenas da instrução, mas da formação do ser humano em sentido integral. Nesse sentido,

A especificidade da formação pedagógica do professor universitário também envolve uma compreensão da historicidade da educação e da universidade, contextualizada na compreensão histórica das condições objetivas de modos de produção da formação do ser humano (LEITE; BRACCINI, 2014, p. 3302).

No que diz respeito ao papel do professor universitário e a sua responsabilidade com o ensino e a aprendizagem dos estudantes, valoriza-se o compromisso do docente em aprofundar suas competências para o exercício da função profissional. Além disso, prima-se pela oferta de suporte aos docentes, por parte das universidades, quanto ao desenvolvimento profissional.

A partir dessas reflexões, sublinha-se, conforme Mancebo (2007), que o aumento no acesso às IES não pode ocorrer desvinculado da universalização da qualidade, pois, não basta universalizar o acesso e não garantir a permanência e conclusão qualificada. Assim, independentemente das transformações das universidades quanto ao público estudantil, a finalidade geral da educação superior no que diz respeito à sua função social necessita ser preservada.

Isso significa dizer que a massificação do nível superior de ensino precisa ocorrer acompanhada de processos que objetivem a manutenção da qualidade e, por mais que isto seja desafiador às instituições educativas, configura-se em materialidade que carece ser constantemente superada. Neste caso, tratam-se das relações entre o acesso e a permanência na universidade e das formas como as instituições estabelecem ações para garantir o sucesso dos estudantes, entre essas ações, a formação continuada dos professores universitários. Conforme explica Almeida (2012, p. 29),

A formação do docente do ensino superior e o sucesso do seu desenvolvimento profissional resultam da combinação de seu interesse e engajamento pessoal com a responsabilidade institucional de assegurar e valorizar possibilidades formativas por meio de ações políticas de gestão.

Ou seja, a universidade precisa se colocar favorável à formação docente e o modo como essa iniciativa é realizada depende das políticas de gestão universitária a partir dos novos desafios postos à universidade no que se refere à ampliação do acesso aos estudantes. Pois, a reflexão sobre os processos pedagógicos perpassa, dentre outros fatores, a formação pedagógica continuada dos professores de ensino superior. Nesse sentido, tem-se claro que o trabalho do professor com o ensino

também demanda aprendizagens, por parte do profissional e com o apoio de políticas formativas institucionais, que vão além daquilo que o docente aprende na sua formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A massificação do ensino superior, especialmente no que diz respeito ao contexto da sociedade brasileira, pode ser considerada um dos fatores que conduziram à necessidade de as instituições universitárias começarem a refletir sobre seus processos pedagógicos, a fim de adequarem-se às novas demandas advindas da diversificação do público estudantil.

Esta reflexão sobre os processos pedagógicos perpassa, dentre outros fatores, a formação continuada dos professores de ensino superior. Pois, tem-se claro que o trabalho do professor com o ensino também demanda aprendizagens, por parte do profissional e com o apoio de políticas formativas institucionais, que vão além daquilo que comumente o docente aprende na sua formação inicial.

Os estudos realizados para a elaboração deste trabalho enfatizam que dominar os conhecimentos específicos de uma área de pesquisa não basta para a construção de um bom profissional da docência. Além de dominar o saber de uma determinada área do conhecimento, também é preciso pensar cientificamente sobre conhecimentos pedagógicos e didáticos que auxiliarão, inclusive, nos processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos da área de conhecimento específico que o professor leciona enquanto profissional universitário.

É importante esclarecer que não se trata de uma hierarquização de conhecimentos ou da imposição de uma área sobre outras, mas da premência de estes diferentes conhecimentos trabalharem em conjunto, objetivando a qualificação dos processos de ensino na educação superior. Além do mais, é premente realçar que não basta discursar sobre a importância de aliar conhecimentos didático-pedagógicos a conhecimentos específicos, mas criar possibilidades para este trabalho diferenciado na docência, a partir da formação do professor universitário.

Uma vez que a universidade faz parte de um contexto histórico, político, econômico e social, já não é possível pensar nos processos formativos que ocorrem neste ambiente da mesma forma como se pensava sobre eles quando a educação superior era elitizada. Por ser uma instituição social situada, a universidade sofre interferências de vários condicionantes externos e, mais do que isso, influencia a sociedade através do modo como forma os diferentes sujeitos que ingressam neste nível de ensino e, também, através do modo como forma os formadores, ou seja, os professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1.

ANDRADE, Marcia Regina Selpa de; SILVEIRA, João Luiz Gurgel Calvet da. Desenvolvimento da p
RAUSCH, Rita Buzzi; CERVI, Gicele Maria. **Docência Universitária: Concepções, Experiências e Dinâmi**
Meta Editora, 2014, p. 71-82.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superi
professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, v. 60, n. 3, p. 489-501, set./de
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/489/358>. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Naci
Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educ**
técnico. Brasília, 2009.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unif
União: Brasília, 2010. Disponível em: https://sisu.mec.gov.br/static/pdf/portaria_n21.pdf. Acesso em: 11 abr. 2

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Edu**
estatísticas. Brasília, 2019.

BROILO, Cecília Luiza. **Assessoria pedagógica na universidade: (con)formando o trabalho docente**. 1. Ed.
2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação, direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesq**
2002. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/563/562>. Acesso em: 03 jun. 2

GARCÍA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente: ¿Como se aprende a enseñar**

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a
mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, jan./abr
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p285>. Ace
sso em: 29 jul. 2020.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Uma formação pedagógica inovadora como
saberes docentes no Ensino Superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 211-229, jan./r
<https://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00211.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.

LEITE, Tatiane Costa; BRACCINI, Marja Leão. **Formação continuada no ensino superior: o lugar da**
desenvolvimento profissional docente. Ceará: EdUECE – Livro 2, 2014. E

<http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14>. Acesso em 25 jun. 2020.

MANCEBO, Deise. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e mercantilização do conhecimento. *Campinas*, v. 25, n. 8, p. 845-866, out., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a10v2588.pdf>

MANCEBO, Deise. Reforma da educação superior no Brasil: análises sobre a transnacionalização e privatização. *Curitiba*, v. 7, n. 21, p. 103-123, maio/ago. 2007. <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4573/4513> Acesso em: 30 jul. 2020.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo*, Lisboa, v. 8, p. 7-22, jan. 2007. http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro.pdf Acesso em: 19 jun. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de projetos de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 2. Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1990.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASETTO, Marcos; GAETA, Cecília. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. *Revista de Educação*, v. 2, fev. 2016. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1020>

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PINA, Kleber Vieira. Massificar sem democratizar: o excesso que oprime. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 1678-4626-es-es0101-73302017101664.p, jan/mar, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n142/1678-4626-es-es0101-73302017101664.pdf>

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 1979.

SERAFIM, Milena Pavan. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama da Europa e na América Latina. **Avaliação**, Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 241-265, jul. 2011. <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a02v16n2.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação**, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-es0101-73302017101664.pdf> 30 abr., 2020.

TORRES, Alda Roberta. **A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a Educação Superior**. 2014. 294 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

ZABALZA, Miguel Ángel. **La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas**. Madrid: Narcea, 2003.

*

**