

## MASSIFICAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: MULTIVERSIDADE E AS INOVAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR

MASSIFICATION OF HIGHER EDUCATION: MULTIVERSITY AND INNOVATIONS IN HIGHER EDUCATION

- **Valdir Lamim-Guedes** (Centro Universitário Senac e Programa de Pós-graduação em Educação FEUSP – lamimguedes@gmail.com)

### Resumo:

*Neste texto apresentamos uma discussão sobre o processo de massificação do acesso ao ensino superior, tanto presencial, como a distância. Partimos da concepção de multiversidade, isto é, a visão de grandes Universidades que respondem a diversas pressões, atendendo a diversos públicos. A seguir, tratamos das alterações das instituições de ensino superior no contexto político e legal brasileiro nas últimas três décadas, com críticas às políticas neoliberais que levaram a transformação das universidades públicas de instituições sociais para organizações sociais, que tem o foco na gestão financeira ao invés da qualidade do ensino. Dada a existência da massificação do acesso ao ensino superior, discutiremos as adaptações institucionais e realizadas pelos docentes para receber os novos alunos e o papel que a educação a distância teve nas últimas décadas, sobretudo em termos de inovação pedagógica. Como pano de fundo, temos as alterações das condições de trabalho docente em virtude das mudanças nas instituições de ensino superior.*

**Palavras-chave:** Massificação; Multiversidade; Ensino superior; Inovação educativa.

### Abstract:

*In this text we present a discussion about the massification process of access to higher education, both face-to-face and distance. We start from the conception of multiversity, that is, the vision of great Universities that respond to diverse pressures, attending to diverse publics. Next, we deal with the changes of higher education institutions in the Brazilian political and legal context in the last three decades, with criticisms of neoliberal policies that have led to the transformation of public universities from social institutions to social organizations, which focuses on financial management rather than the quality of teaching. Given the existence of mass access to higher education, we will discuss the institutional and faculty adaptations to receive the new students and the role of distance education in the last decades, especially in terms of pedagogical innovation. As a background, we have changes in working conditions due to changes in higher education institutions.*

**Keywords:** Massification; Multiversity; Higher education; Educational innovation.

## 1. Introdução

As inovações educativas no ensino superior, a educação a distância e a precarização do trabalho docente são aparentemente situações recentes, pós anos 1990. No entanto, temos diversas situações que demonstram que são processos muito anteriores, como no contexto do crescente papel das universidades na sociedade, sobre o qual foi cunhado o conceito de multiversidade.

Neste texto, abordaremos alguns aspectos deste *continuum* de modificações nas universidades, incluindo a apresentação do conceito de multiversidade, a relação deste com as políticas neoliberais no Brasil nos anos 1990, as inovações no ensino superior, como o uso de computadores e a educação a distância.

## 2. Multiversidade

A visão tradicional de Universidade está calcada na perspectiva de que o conhecimento é um fim em si mesmo. Isto é, esta instituição “é o alto poder protetor de todo o conhecimento e ciência, de fato e princípio, de investigação e descoberta, de experiência e especulação; ela mapeia o território do intelecto e vela para que não haja nem invasão nem rendição em nenhum dos lados” (NEWMAN, 2001, p. 150 *apud* PEREIRA, 2007, p. 132-133). Esta visão do século XIX foi substituída, na segunda metade do séc. XX, por um novo posicionamento da Universidade, que passou a integrar uma rede de interações, assumindo um papel social mais relevante que anteriormente. Este novo posicionamento é justificado e implementado nos Estados Unidos da América por Clark Kerr (1911-2003), reitor da Universidade da Califórnia nos anos 1950-1960, época em que escreveu o livro *Os Usos da Universidade* ([1963]1982), no qual cunhou o conceito de Multiversidade<sup>1</sup>, que abordaremos nos próximos parágrafos.

Justapor Newman (1801-1890) e Kerr reflete que as novas demandas sobre as universidades de forma geral, assim como em relação ao ensino superior, especificamente, ampliaram-se exponencialmente. Neste sentido, o ensino superior tem sido colocado cada vez mais na “posição de fornecer o antídoto para quaisquer questões que governos, comércio, indústria, principais doadores e outras partes interessadas definem como a solução que precisam” (PETERSON, 2015, s.p.). A partir desta percepção, a Multiversidade é uma “instituição de mega propósitos — um lugar de visões competitivas e, de acordo com Kerr, são tantas coisas para tantas pessoas que ela precisa estar em guerra consigo mesma” (PETERSON, 2015, s.p.). Robert Paul Wolff, autor do livro *O Ideal da Universidade* ([1969] 1993) e crítico de Kerr, defini Multiversidade como uma “agregação de instituições informalmente reunidas que realiza um conjunto de serviços educacionais, de pesquisa, de consulta e outros para a sociedade” (1993, p. 55).

Santos (1999, 179) descreve a Multiversidade como uma “universidade funcionalizada, disponível para o desempenho de serviços públicos e a satisfação de necessidades sociais

<sup>1</sup> Ao cunhar este termo, Kerr “fazia alusão à ideia de ‘multiverso’, desenvolvida por William James, na sua defesa do ‘pluralismo’ contra o ‘monismo’ filosófico. Descrente de toda abordagem absoluta (fosse ela Deus, a luta de classes, a seleção natural, a sexualidade infantil...), James enxergava diversas forças atuando em conflitos mais ou menos eternos, onde cada parte se liga à parte imediatamente contígua, e em que cada uma das demais partes está em uma conexão possível com as outras” (RUBIÃO, 2013, s.p.).

conforme as solicitações das agências financiadoras, estatais e não-estatais”. Em algumas passagens de seu livro, Kerr ([1963] 1982) parece-nos abordar a multiversidade mais no âmbito de *slogans* do que com uma definição propriamente dita, o que parece, em parte, justificar o termo *marketsity*, usado por alguns de seus críticos (RUBIÃO, 2013). Wolff afirma que “*Os Usos da Universidade* é, de algum modo, exatamente o tipo de livro que deveria ser escrito pelo reitor de uma multiversidade” (1993, p. 55). Santos (1999) cita as principais críticas a este conceito. Os tradicionalistas criticavam que (1) o intervencionismo descaracterizaria a universidade, por exemplo, devido aos programas de extensão<sup>2</sup> que levaria os docentes a perderem o seu foco no ensino e pesquisa; (2) o crescimento exagerado das instituições levaria ao aumento da burocracia e afetaria o trabalho e liberdade docentes; enquanto para o (3) movimento estudantil e a esquerda intelectual, o principal problema estava no fato da instituição ser dependente do financiamento externo, estando à mercê dos interesses dos grupos financiadores (grupos sociais dominantes: *establishment*). Ao tratar da multiversidade, estamos reconhecendo o processo das instituições universitárias assumirem para si diversas ações, impostas ou não, muitas das quais conflitosas entre si. Processo que persiste atualmente, sendo uma das principais consequências a massificação, devido a maior facilidade no acesso ao ensino superior. Outro aspecto da multiversidade é o papel socioeconômico que ela assume. Para Wolff (p. 57), a multiversidade não deve ser vista como gasto, mas “um elemento altamente produtivo da economia norte-americana por seu treinamento de pessoal habilitado, seu desenvolvimento de nova tecnologia e pela acumulação, em seu corpo docente, de rara e muito desejada perícia”.

Parte disto surge do fato de que as multiversidades tornaram-se agências de prestação de serviço, pois “não é só tradicional e justo que a universidade sirva à sociedade; é também extremamente útil que ela o faça” (WOLFF, 1993, p. 59). Alinhado a isto, segundo Wolff, não existe empreendimento norte-americano, seja público ou privado, que não se beneficie da participação ativa de membros da multiversidade. Do ponto de vista social, ao contrário das Universidades inglesas, francesas e alemãs, a multiversidade “abre seus braços a estudantes de praticamente todos os níveis de posses, status social e habilidade inata” (WOLFF, 1993, p. 60). Conforme profetiza Kerr (1982), este modelo universitário, mais do que copiado e rearranjado a partir de outros, é ele mesmo um modelo único e a ser seguido por universidade em outras partes do mundo. Apesar das críticas à multiversidade, Wolff (1993, p. 85) afirma que as grandes universidades americanas são os “centros mais importantes, viáveis e únicos de oposição aos valores e políticas dominantes da sociedade (...) a vida universitária é libertadora para a maioria dos estudantes e que a libertação ocorre por causa daquilo que a universidade é e não apesar daquilo que ela é”.

O cenário universitário recente, sobretudo no Brasil, pode ser considerado como de emergência e amadurecimento de multiversidades, que vão desde as instituições privadas e seus diversos serviços, assim como a ampliação das Universidades Públicas, sobretudo as federais após a criação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni), em fins dos anos 2000. A massificação do ensino superior no Brasil também reforça este modelo, sobretudo com a incorporação de ações de Educação a Distância, que aumentaram em muito o número de alunos, sem aumentos consideráveis no corpo docente (o que coloca em cheque estas ações).

<sup>2</sup> No caso norte-americano, a extensão é mais ampla que o entendimento brasileiro, englobando diversas formas de negócios e, em consequência disto, uma importante fonte de receitas para as instituições.

## 2.1 Multiversidade ou Universidade Operacional

Mais do que discutir os problemas na argumentação de Kerr, como Wolff faz brilhantemente, a nossa intenção neste texto é tomar emprestada a noção de multiversidade como uma forma de compreensão dos fenômenos de ampliação e diversificação de ações desenvolvidas por parte considerável das instituições universitárias atualmente. No contexto brasileiro, temos que as universidades são responsáveis pela formação em nível superior e pós-graduação (quando não em níveis mais elementares, como nas escolas de aplicação), por quase toda a ciência, tecnologia e inovação no país e, ainda, por ações de extensão.

Chaui (2003), analisando a situação do ensino superior brasileiro em uma época marcada pelo fim do governo Fernando Henrique e sua política neoliberal, faz em seu texto a distinção entre instituição social e organização social. Tal distinção vem de encontro às críticas ao conceito de multiversidade e ao processo de massificação do acesso ao ensino superior. O papel de instituição social, dada pela

maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade (...) a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão (CHAUI, 2003, p. 5).

Aliado a isto, a universidade, segundo a autora, sobretudo após a Revolução Francesa, passa a ser uma instituição laica e pública, assumindo uma vocação republicana, que depois é incrementada pela ideia de democratização do saber. Contudo, ao longo da segunda metade do século XX, as universidades passaram a responder as diversas pressões externas e internas com mudanças em seu papel social e seu funcionamento, passando a se comportar como organizações sociais. Isto é, com grande atenção à eficiência econômica e administrativa, deixando de lado a prerrogativa de qualidade e excelência.

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir

ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe (CHAUI, 2003, p. 6).

Conforme Chauí (2003), podemos chamar de Universidade Operacional aquelas instituições que adotaram a visão organizacional citada acima, estando “definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual” (p. 7). O papel dos docentes e sua atividade são fatores importantes para a nossa discussão acerca deste tipo de instituição, na qual a “docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos” (p. 7), sendo que o professor é selecionado ou por ser um pesquisador promissor focado em algo muito específico ou, então, por falta de vocação ou outras oportunidades profissionais, aceita as condições de trabalho apresentadas. O ensino passa a ser baseado na “transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto a marca essencial da docência: a formação” (p. 7).

As reformas neoliberais durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei Federal nº. 9394/1996, BRASIL, 1996), fizeram com que a educação no Brasil fosse considerada um serviço, não um direito, sendo assim pode ser privado ou privatizado e que a Universidade deve ser uma organização social. A desvinculação entre ensino superior e Universidade fica clara na LDB, sobretudo quando se compara com a reforma universitária de 1968<sup>3</sup>, assim, a preocupação pela eficiência administrativa e “produtividade” (de alunos, *papers*, de títulos) passa a ser o objetivo das instituições de ensino superior. Apesar do cenário melhorar durante os governos Lula e Dilma, a pressão sob as Universidades públicas aumentam no sentido de atender novas demandas, incluindo um aumento da relação número de alunos por professor.

Chauí (2003) afirma que a mudança nas Universidades de Instituições para Organizações sociais deve-se ao desejo acrítico de modernização, sendo relacionado a duas ideias: sociedade do conhecimento e educação permanente ou continuada. O problema com a sociedade do conhecimento é que a informação passa a ser um produto, integrando o mercado internacional, enquanto a formação permanente está voltada efetivamente à adaptação das pessoas ao mundo do trabalho, em constante e rápida modificação. Por fim,

<sup>3</sup> Esta reforma é caracterizada, principalmente, pelo fim do sistema de cátedras, que deixou a estrutura universitária menos hierarquizada e favoreceu o conhecimento em prol do posicionamento da carreira dos docentes. O incentivo à pesquisa e a formação em nível de pós-graduação no próprio país foram duas outras consequências desta reforma.

Na LDB de 1996, o ensino superior é definido pelo artigo 45 “Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”, enquanto Universidade é definida nos artigos 52 e 53, de forma que, para se oferecer a educação em nível superior não precisa ser uma Universidade, isto é, atender a três pré-requisitos: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.



Chauí apresenta sete pontos para que a Universidade Pública<sup>4</sup> seja encarada a partir de uma nova perspectiva:

[1] Colocar-se claramente contra a exclusão como forma da relação social definida pelo neoliberalismo e pela globalização (...) [2] Definir a autonomia universitária não pelo critério dos chamados “contratos de gestão”, mas pelo direito e pelo poder de definir suas normas de formação, docência e pesquisa (...) [3] Desfazer a confusão atual entre democratização da educação superior e massificação (...) [4] Revalorizar a docência, que foi desprestigiada e negligenciada com a chamada “avaliação da produtividade”, quantitativa. (...) [5] Revalorizar a pesquisa, estabelecendo não só as condições de sua autonomia e as condições materiais de sua realização, mas também recusando a diminuição do tempo para a realização dos mestrados e doutorados. (...) [6] A valorização da pesquisa nas universidades públicas exige políticas públicas de financiamento por meio de fundos públicos destinados a esse fim por intermédio de agências nacionais de intermédio de agências nacionais de incentivo à pesquisa (...) [7] Adotar uma perspectiva crítica muito clara tanto sobre a ideia de sociedade do conhecimento quanto sobre a educação permanente (2003, p. 12-15).

Sobre a confusão entre democratização da educação superior e massificação, temos duas situações. (1) cursos menos concorridos, como as licenciaturas, que devido a uma procura menor e pouco existentes em infraestrutura, sendo os “preferidos” por instituições privadas, sobretudo na modalidade EaD, acabam tendo um predomínio de pessoas mais pobres; (2) Por outro lado, cursos como medicina e odontologia ainda são acentuadamente elitistas. Assim, concluiu-se que temos uma massificação do acesso, sem as condições para uma real democratização (SGUISSARDI, 2015). A massificação faz com que o público atendido no ensino superior seja mais numeroso, desmotivado e com reduzida capacidade para lidar com a multidisciplinaridade da formação profissional (BIREAUD, 1990; ZABALZA, 2004). Por outro lado, a sociedade do saber exige que os alunos adquiram competências baseadas em situações reais para atender ao mundo do trabalho<sup>5</sup>. Tal cenário coloca como *conditio sine qua non* a mudança pedagógica nas instituições de ensino superior, buscando atender as aspirações do mercado e, conseqüentemente, dos alunos. Apesar disto, “impressão prevalente é a de que a maioria dos professores do ensino superior não coloca fundamentalmente em questão o modelo pedagógico dominante, o que não impede uma minoria de criticá-lo vigorosamente” (BIREAUD, 1990, p. 5). Esta impressão reflete no maior interesse em didática, do que em uma pedagogia do ensino superior. Aqui adotamos a distinção feita por Bireaud (1990), que considera a didática como focada no conteúdo a ser ensinado, sua organização, formas de transposição, enquanto a pedagogia trata de um ponto de vista mais amplo, “ela encara o processo de ensinar/aprender como um todo inseparável do ambiente com o qual ela está em interação” (p. 6).

<sup>4</sup> Apesar de especificarmos aqui que estamos falando de Universidades públicas, o restante da discussão é genérica o bastante para abarcar instituições privadas e públicas.

<sup>5</sup> Conforme critica Pereira (2015, s.p.), a docência no ensino superior ultrapassa a formação para o mundo do trabalho: “Não preparar para a autonomia no mundo de hoje, onde a comunicação é um dos principais fatores de ação política, profissional e pessoal, é fazer do estudante um servo do sistema, um cidadão sem condições de usar seus direitos, um profissional sem capacidade de pensar a sociedade”.

Outra forma de compreender este fenômeno que atinge o ensino superior é considerá-lo semelhante a uma fábrica. O Paradigma Fabril nas escolas e universidades, segundo o qual o processo educativo é uma produção em larga escala baseada em processos iguais em qualquer situação para gerar “produtos” idênticos conforme um controle de qualidade, ainda é uma realidade em nossas escolas (AMORIM, 2015). Nesta comparação, a questão da larga escala refere-se tanto ao número de alunos por classe, como pela homogeneização de práticas e conteúdos. Assim, a educação é encarada como algo que pode ser oferecido da mesma forma para cada pessoa, cada aluno, sem considerar particularidades, interesses, história pessoal, nem dificuldades específicas, portanto considera os educandos como idênticos. Talvez este paradigma represente uma das principais críticas a ampliação da EaD nos últimos anos.

Ao usar a expressão “controle de qualidade”, fazemos uma analogia ao controle externo à sala de aula, seja da direção institucional, que no caso das instituições públicas tem de atender a diversas instâncias superiores, como secretários/ministro e políticas públicas impostas, assim como passar por avaliações anuais ou plurianuais, que no caso do ensino superior pode ser citado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), assim como a avaliação quadrienal dos programas de pós-graduação realizada pela CAPES, e na educação básica, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Estas formas de avaliação trazem pouco retorno para os processos educativos, mas demandam muito tempo das atividades pedagógicas e do trabalho docente.

### 3. Massificação e a inovação educacional: comentários sobre o ensino presencial e a educação a distância

A ruptura com este paradigma fabril tem sido um dos principais objetivos das inovações educativas a partir das últimas décadas do século passado. Tais processos inovadores buscam trazer para a sala de aula e outros espaços educativos o diálogo, participação, criatividade e a diversidade. Algumas das inovações que estão “em alta” atualmente são: Sala de aula invertida (*flipped classroom*); Rotação por estações de aprendizagem; Aprendizagem por pares (*peer to peer*); Aprendizagem baseada em projetos (*project based learning*) e a Gamificação (GEEKIE BRASIL, 2016).

A inovação educacional é entendida como uma prática institucional situada, que converge decisões, processos e a intervenção em si, e que agrega três componentes: a utilização de novos materiais ou tecnologias; o uso de novas estratégias ou atividades; e a alteração de crenças por parte de quem está envolvido nas ações desenvolvidas (OLIVEIRA; COURELA, 2013). Desta forma, ela é um processo e não um fim em si mesmo. Podemos considerar três categorias de inovações pedagógicas (BIREAUD, 1990): 1) aquelas que criam situações que colaboram com o trabalho pessoal, isto é, que favoreça o estudo e compreensão pelos alunos, como a sala de aula invertida; 2) favorecimento do trabalho em grupo, como a aprendizagem baseada em projetos e a resolução de problemas; 3) práticas de individualização, como a gamificação, que tem como “base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo” (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 15) e uso de computadores ou dispositivos móveis.

É importante notar que a aplicação de metodologias inovadoras como modismo foge, totalmente, do objetivo que se deve ter ao buscar inovar na educação. Algumas metodologias divulgadas como novidade, nem sempre o são, como a pedagogia por projetos, que é uma releitura de ações desenvolvidas pelo movimento Escola Nova desde a década de 1930 (GADOTTI, 1993). Aliado a esta situação está que a inovação é assumida muitas vezes como “a” solução para problemas educacionais estruturais e complexos, por exemplo, usar ações de gamificação pode melhorar em muito a dinâmica de uma aula, mas uma remuneração adequada do docente, assim como boas condições de trabalho, provavelmente terão resultados superiores. Há ainda o problema de um uso que é imaginado como inovador, mas não é, o uso de recursos audiovisuais e informáticos representa bem este problema. Estes são cada vez mais utilizados, no entanto, seu uso nem sempre é inovador, apenas reforçando o ensino tradicional, como “versões modernas da fotocópia” (BIREAUD, 1990, p. 11) ou da projeção de transparências (retroprojetores). Neste sentido, é interessante destacar que o texto de Bireaud é da época do início do uso de computadores nas universidades e antes da internet (criada em 1991), ainda assim, ela já antecipa críticas que se tornaram bastantes comuns alguns anos depois: o uso dos computadores reforçando o ensino tradicional. No ensino superior, as transparências projetadas com retroprojetores foram substituídas por apresentações de *slides* usando o *Power Point* ou, mais recentemente, o *Prezi*, mas sem nenhuma mudança das informações apresentadas ou na postura do professor, que assume essencialmente uma comunicação unidirecional e expositiva. Contudo, a visão positiva da autora também pode ser adotada por nós: “os novos instrumentos nos conduzem para um domínio de inovação em que os autores podem aderir à finalidade tradicional da universidade, tanto quanto querer diminuir os fracassos dos estudantes, ou ainda, promover uma formação profissionalizada” (p. 12).

O desafio está além da incorporação da tecnologia em sala de aula, residindo na inovação das práticas pedagógicas (MATTAR, 2013). Assim, é essencial o papel do professor ou tutor<sup>6</sup> como mediador e como profissional que deve selecionar qual inovação é pertinente às situações educativas que desenvolve. Assim, uma simples roda de conversa, em dada circunstância, pode fazer mais sentido que um game ou então um projeto. Adotando-se uma visão teórico-prática robusta evitam-se situações de imposição vertical de inovações que, geralmente, são conservadoras, homogeneizadoras de políticas e práticas e que promovem a repetição de propostas que não consideram a diversidade dos contextos sociais e culturais (MESSINA, 2001). Assim, a inovação, mais do que algo imposto ou alheio à realidade da comunidade escolar, deve ser algo planejado e implementado para, por e na instituição. Assim, independente do papel que a instituição assume, seja multiversidade ou uma Universidade Operacional, os docentes têm buscando formas de minimizar os impactos da massificação no acesso ao ensino superior. Parte destes profissionais tem buscado testar inovações no ensino. Para Bireaud (1990, p. 1), fica claro que a “desadaptação do sistema universitário à demanda social é constada, remédios, são preconizados..., mas as questões pedagógicas são raramente evocadas, como se os métodos pedagógicos do ensino superior não estivessem implicados nesta crise”. A discussão pedagógica é marginalizada em relação a temas como sistemas, políticas públicas, estratégias institucionais ou condições de acesso; e

<sup>6</sup> Neste texto não entraremos no debate da distinção do trabalho entre professores e tutores na EaD. Para uma introdução neste debate, sugerimos a leitura do livro de Mill, Ribeiro e Oliveira (2014).



está ligada a uma disciplina universitária, como a pedagogia da saúde, didática da química e de outras áreas; ou então focadas no instrumental, como audiovisual e informática.

A inserção da reflexão pedagógica no ensino superior não é que seja ausente, mas é raramente explicitada e dificilmente encarada como um objeto de pesquisa. Parte disto surge do fato do modelo tradicional “apresenta uma coerência indubitável” (BIREAUD, 1990, p. 3), contudo, este não tem respondido às novas demandas referentes ao ensino superior. As críticas ao modelo dominante, apresentadas por Bireaud, são focadas no ensino superior francês, ainda calcado em aulas magistrais, que tem semelhança com o ensino no Brasil realizado apenas por exposições orais. Conforme Bireaud (1995 *apud* CHAMLIAN, 2009, p. 216),

o modelo pedagógico tradicional da universidade, traduzido pela “aula magistral” e pelas formas de controle e avaliação, ainda não teve sua lógica rompida, a despeito da incorporação de inovações de natureza tecnológica, representadas pela utilização dos meios e recursos audiovisuais e da informática. Essa lógica é da transmissão de um saber, “que encontra legitimidade em si mesmo”, porque é fruto da pesquisa.

Aliado a isto, a avaliação da atividade docente é baseada essencialmente em publicações em inglês, isto é, relacionada apenas às atividades de pesquisa. Situação que foi amplamente difundida nos anos seguintes, passando a ser quase a regra para administração universitária em todo o mundo atualmente. Neste sentido, a qualidade do ensino, o empenhos dos docentes em inovar, as ações de extensão e a dedicação à administração institucional são pouco levadas em consideração nas avaliações, tanto internas, como externas, por exemplo, pelas agências de fomento.

A evolução das práticas pedagógicas pode ser tratada em relação às novas práticas. Parte destas práticas é focada no atendimento ao público heterogêneo que passa a acessar o ensino superior com a massificação, com a escolha de conteúdos “mais pragmáticos” e o treinamento em metodologias de estudo (como fazer um resumo) são ações a serem desenvolvidas.

A educação a distância é citada como uma forma de atender “outro” público, que não tem acesso ao ensino regular por diversas razões, como a distância e horários. Bireaud indica que para 1990 havia cerca de 25 mil estudantes desta modalidade na França. Talvez a maior diferença entre o momento analisado no texto e o que veio a seguir, foi a criação da internet, que permitiu que a EaD fosse via *web*. No Brasil, a formação em nível superior a distância era proibida antes da LDB, em mais de 20 anos, o número de matriculados em cursos a distância de ensino superior chegou a 18,6% do total (TENENTE; LOPES, 2016). O perfil do público atendido por esta modalidade educacional é feminino, mais velho e que concilia os estudos com o trabalho, demonstrando um fator de favorecimento do acesso de pessoas que não puderam estudar na época ideal. Por outro lado, sobram dúvidas sobre a qualidade destes cursos, pois é característica desta modalidade a massificação do ensino. Somado a isto, está que a EaD exige acentuado autodidatismo, devido à dissociação lugar e tempo de ensino e o de aprendizagem.

Bireaud (1990) afirma que a EaD ainda carecia de uma pedagogia a ser inventada. Ao longo dos anos 1990 e 2000, tivemos a adaptação de várias teorias de ensino-aprendizagem do ensino presencial para a EaD, desde o behaviorismo, com um maior destaque para o

socioconstrutivismo recentemente. De forma geral, temos uma combinação de teorias “mais tradicionais” e, dependendo da situação, do conectivismo no planejamento e implementação de cursos on-line.

#### 4. Considerações finais

É interessante notar que atualmente temos um novo investimento em novas metodologias, novamente a pedagogia por projetos tem recebido bastante atenção, assim como a aprendizagem baseada na resolução de problemas ou no uso de tecnologias na educação. Uma questão que temos observado recentemente é que cada metodologia destas é apresentada como “a” solução para os problemas educacionais, o que evidentemente, não tem eco na realidade do ensino superior, nem da educação básica. Neste sentido, devemos assumir que a EaD, apesar de ser uma inovação pedagógica, não é uma panaceia para os problemas do ensino superior, sendo que devemos assumir uma visão crítica sobre esta, sobretudo em relação à intensificação do trabalho docente.

Retornando à discussão da distinção entre didática e pedagogia, boa parte da problemática apresentada por Bireaud (1990), assim como as propostas apresentadas, devem-se à visão restrita dada pelo foco na didática (o que ensinar e como), sendo necessária uma visão mais ampla, processual e contextualizada da educação, sendo este o foco da pedagogia. Assim, temos várias formas de garantir um ensino de qualidade, seja através das inovações educativas, como na utilização adequadas das teorias de ensino-aprendizagem, contudo, diversas pressões concorrem pela atenção das instituições e docentes, como questões financeiras e burocráticas. Por fim, esperamos que as discussões sobre o ensino superior, incluindo a EaD, consigam denunciar os processos que degradam a qualidade de ensino, alguns dos quais citados acima, buscando resistir a tais pressões e se reinventar apesar dos desafios impostos.

#### 5. Referências

- BIREAUD, A. **Os métodos pedagógicos no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 1995.
- BIREAUD, A. Pedagogia e métodos pedagógicos no ensino superior. **Revue Francaise de Pédagogie**, v. 91, p. 13-23, 1990. (Trad. H. C. Chamlian).
- BRASIL. Lei Federal nº. 9394/1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 23 mai.2018.
- BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, L.M.; ULBRICHT, V. R.; BATISTA, C. R.; VANZIN, T. **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37.
- CHAMLIAN, H. C. A formação de professores para o ensino superior é possível e desejável? In: PINHO, S. Z. (Org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 215-230.

- CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 5-15, set-dez, 2003.
- GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.
- GEEKIE BRASIL. **Pequeno Glossário de Inovação Educacional**. São Paulo: Geekie Brasil, 2016.
- KERR, C. **Os Usos da Universidade**. Fortaleza: Edições UFC, [1963] 1982.
- MATTAR, J. **Web 2.0 e Redes Sociais na Educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.
- MESSINA, G. Mudança e Inovação Educacional: notas para reflexão. **Caderno de Pesquisa**, v. 114, p. 225-233, 2001.
- MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. 2. ed. São Carlos: UFSCar, 2014.
- NEWMAN, J.H. A Ideia de uma universidade. In TURNER, F. M. (org.). **Newman e a ideia de uma universidade**. Bauru: EDUSC, 2001.
- OLIVEIRA, I.; COURELA, C. Mudança e Inovação em Educação: o compromisso dos professores. **Interracões**, v. 27, p. 97-117, 2013.
- PEREIRA, E. M. A. A universidade brasileira e a reforma atual. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p.125-138, maio./ago. 2007.
- PEREIRA, E. M. A. Muito mais que adestramento: Docência na universidade ultrapassa preparação para mundo do trabalho. **Ensino Superior**, Campinas, 28.jul.2015. Disponível em <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/docencia-na-universidade-ultrapassa-preparacao-para-mundo-do-trabalho>>. Acesso em 23 mai.2018.
- PETERSON, P. M. As utilizações indevidas da universidade. **International Higher Education**, 80, 2015.
- RUBIÃO, A. **História da Universidade: genealogia para um “modelo participativo”**. Coimbra: Almedina, 2013.
- SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7 ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015.
- TENENTE, L.; LOPES, E. Número de novos alunos em cursos superiores presenciais cai em 2016. **G1**. 31/08/2017. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/numero-de-novos-alunos-em-cursos-superiores-presenciais-cai-em-2016.ghtml>>. Acesso em 23 mai.2018.
- WOLFF, R. P. **O Ideal da Universidade**. São Paulo: UNESP, [1969] 1993.
- ZABALZA, M. A. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.