

# Professores do ensino superior ante o “novo” perfil de estudantes oriundos do Sistema de Seleção Unificada: inovações ou rearranjos?

Beatriz Boéssio Atrib Zanchet

Paula Trindade Selbach

Thomaz Klug Brum

---

## Resumo

A implantação de políticas públicas para democratizar o acesso ao ensino superior brasileiro fez-se por meio da ampliação de vagas nas universidades públicas, visando diminuir índices que reforçavam esse nível de ensino como privilégio de uma minoria. Paralelamente, com o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o acesso a essas vagas seria mediante o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Concorrer a uma vaga em mais de uma universidade aumentou o fluxo de estudantes entre as regiões do Brasil. Na sala de aula passaram a coexistir diferentes culturas e concepções de conhecimento dos alunos e dos professores. Com o objetivo de compreender como os docentes desenvolvem suas práticas perante a diversidade de perfis de alunos de outras regiões, foram entrevistados 12 professores de duas universidades do sul do Brasil. Os resultados revelaram que, na prática pedagógica, poucos avanços consideram as vivências e as experiências desses “outros” estudantes. Os docentes identificam essas questões, porém desenvolvem apenas ações pontuais de rearranjos na sua prática, sem necessariamente conseguirem reestruturá-la no sentido da inovação.

Palavras-chave: ensino superior; prática docente; Sistema de Seleção Unificada.

---

## **Abstract**

### **Professors faced with the "new" kind of students that come from the Unified Selection System: innovations or rearrangements?**

*Public policies to democratize access to higher education in Brazil were implemented by expanding the number of seats in public universities, striving to decrease indicators that reinforce this educational level as a privilege of a few. Concurrently, because of the Unified Selection System (acronymed Sisu, in Portuguese), public universities now could offer new seats, which would be accessed through the National Exam of Upper Secondary Education (acronymed Enem, in Portuguese). Because students could apply for seats in more than one university, student mobility between the regions of Brazil increased. Different cultures and concepts of knowledge, from students and professors, now coexisted within the classroom. Aiming to understand how educators manage their practices when faced with different kinds of students coming from other regions, 12 professors from two universities in the South of Brazil were interviewed. The results show that, in their pedagogical practices, the experiences of this "other" students have been seldom taken into account. Albeit perceiving such issues, educators could not necessarily adjust their practices to produce innovation, settling to one-off rearrangements.*

*Keywords: higher education; Sistema de Seleção Unificada; teaching practice.*

---

## **Resumen**

### **Profesores de educación superior ante el "nuevo" perfil de estudiantes del Sistema de Selección Unificada: ¿innovaciones o reajustes?**

*La implementación de políticas públicas para democratizar el acceso a la educación superior en Brasil se realizó mediante la ampliación de vacantes en las universidades públicas, con el objetivo de reducir las tasas que reforzaban este nivel de educación como un privilegio de una minoría. Paralelamente, con el Sistema de Selección Unificada (SISU), el acceso a las vacantes sería mediante el Examen Nacional de la Educación Secundaria (ENEM). Concurrir a una vacante en más de una universidad facilitó el flujo de estudiantes entre las regiones de Brasil. En el aula comenzaron a coexistir diferentes culturas y concepciones de conocimiento de los alumnos y de los docentes. Con el fin de comprender cómo los docentes desarrollan sus prácticas en vista de la diversidad de perfiles de estudiantes de otras regiones, se entrevistó a 12 docentes de dos universidades del sur de Brasil. Los resultados revelaron que, en la práctica pedagógica, pocos avances consideran las vivencias y experiencias de estos "otros" estudiantes. Aunque los docentes identifiquen estos problemas, no necesariamente consiguen reestructurar su práctica hacia la innovación y desarrollan acciones de reajustes ocasionales.*

*Palabras clave: educación superior; práctica docente; Sistema de Selección Unificada.*

---

## **O Sistema de Seleção Unificada no contexto da universidade em crise**

As universidades são consideradas instituições sociais de intenso prestígio e valor em todo o mundo, sendo uma das protagonistas das diversas mudanças pelas quais as sociedades e as culturas vêm passando nas últimas décadas. São responsáveis também pela formação superior de quadros profissionais, por projetar e executar grande parte das investigações científicas dos países, além de atender as comunidades em que estão inseridas. Essas ações fazem parte do tripé fundamental das atribuições universitárias: ensino, pesquisa e extensão. Apesar de toda a inovação que produzem, tais instituições se encontram fortemente assentadas sobre princípios tradicionais de formação, perpetuando práticas e processos formativos com o passar das décadas.

Como define Santos (2011), a universidade pública passa por crises sem precedentes na tradicional história dessas instituições – institucional, de legitimidade e de autonomia. A primeira, por um lado, decorrente das contradições entre as funções tradicionais atribuídas às universidades (como a produção de alta cultura, o pensamento crítico e os conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos) e, por outro lado, de uma guinada à mera instrumentalização de profissionais para mão de obra qualificada e a produção de padrões médios de cultura, é apontada pelo autor como a crise institucional. As universidades, sempre frequentadas pelas elites que, desde cedo, tiveram acesso a informações, livros e bens culturais de sua época, estabeleciam relação diferenciada no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. Como frequentar a universidade não era condição para ocupar posições melhores ou piores no mundo do trabalho, o valor dessa instituição não estava na retribuição econômica nem no perfil de alunos que ela poderia formar para o mercado.

A segunda, pode ser identificada como a crise de legitimidade, em razão da falta de consensualidade social evidenciada pela contradição entre a hierarquização dos saberes especializados, a restrição de acesso e as exigências sociopolíticas de democratização da universidade e de igualdade de acesso para as classes sociais menos favorecidas.

Por fim, a terceira, pode ser chamada de crise de autonomia. Nela as universidades são apresentadas com anseio de seguir delimitando os valores e os objetivos de suas próprias instituições, ao mesmo tempo que existe a pressão por eficácia e produtividade de naturezas empresariais ou de responsabilidade social (Santos, 2011).

Tal processo pode ser explicado pelo fato de a educação superior ainda ser privilégio de uma minoria, em especial nos países subdesenvolvidos. É importante enfatizar que no Brasil as tentativas de políticas recentes de democratizar o acesso a esse nível de ensino apresentam resultados paulatinos, pois,

a taxa bruta de matrículas (TBM) dos cursos de graduação no Brasil era de 18,6%, em 2004, e alcançou a marca de 30,3%, em 2013 [...]. Não obstante a tendência de crescimento da TBM observada entre 2004 e 2013, o indicador ainda se encontra distante da meta do Plano Nacional de Educação (PNE) para 2024, de 50%. Para atingir essa meta, é necessário que a TBM cresça em média 1,8 ponto percentual (p.p.) desde o último dado observado (2013) até o final do PNE (2024). A tendência observada foi equivalente a um crescimento médio da ordem de 1,3 p.p. ao ano. (Brasil. Inep, 2015, p. 209).

O aumento do número de alunos nas universidades públicas brasileiras é uma consequência das recentes políticas implantadas para alterar o acesso e a democratização do ensino superior. Duas dessas medidas se constituem em uma ruptura na história das universidades brasileiras, sendo a primeira delas o programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), com o objetivo de expandir e democratizar o ensino superior, e, a segunda medida, a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) das universidades federais, que teve como principal finalidade ampliar o acesso e a permanência na educação superior (Brasil. Decreto..., 2007; Brasil. MEC, 2010).

Adotado no cenário de expansão do ensino superior brasileiro, o Sisu é um sistema em que as instituições públicas de educação superior participantes selecionam novos alunos por meio da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O objetivo central do Sisu é oportunizar a concorrência de vagas no ensino superior, tornando-se a “seleção nacional” de estudantes universitários e proporcionando flexibilidade nas escolhas de cursos e de instituições de ensino superior (IES). Tal sistema tem ainda como propósito a ampliação ao acesso e a distribuição das vagas em universidades públicas brasileiras, tendo como mote preencher vagas ociosas dos cursos menos concorridos e promover um intercâmbio cultural entre diversos setores da sociedade e regiões do Brasil.

Nas perspectivas de seus documentos, o Sisu ampliaria a eficiência institucional ao baratear o processo de seleção de alunos e melhorar a ocupação das vagas; aumentaria a mobilidade geográfica dos estudantes brasileiros; e traria maior inclusão de alunos pertencentes a grupos sub-representados no ensino superior. Nesse sentido, o Sisu salienta um possível efeito de inclusão social, permitindo que os menos favorecidos economicamente se candidatem a cursos e a instituições que antes eram inacessíveis em razão dos custos.

Como consequência dessa perspectiva de acesso, uma nova realidade se afirma na educação superior e precisa ser observada em sala de aula, pois há nesse espaço os estudantes da região, da cultura local, e de “outros lugares”, com culturas distintas.

Refletir sobre esse movimento na sala de aula a partir da implementação do Sisu foi o foco da pesquisa que realizamos. O objetivo foi compreender como os professores reagem à redefinição da sala de aula e se essa realidade chega a impactar as suas práticas e os processos de ensinar e aprender na universidade.

### **Percursos da investigação**

Os docentes entrevistados eram vinculados a cursos da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), tendo como critério de escolha a proximidade dos pesquisadores com o *locus* da investigação. Os cursos escolhidos na UFPel – Biotecnologia, Cinema e Animação e Engenharia Industrial Madeireira – possuíam mais que 80% dos alunos advindos de outros estados. Já na Unipampa, o curso de Produção e Política Cultural (*campus* Jaguarão) possuía por volta de 60% de alunos de outros estados. Em ambas as instituições,

esses eram os cursos com maior porcentagem de alunos provenientes de outras unidades federativas do Brasil, fato que motivou a investigação desses contextos formativos. Consideramos significativos esses percentuais por ser tratar de IES situadas no extremo Sul do País que, até o advento do Sisu, atendiam normalmente a um percentual não muito grande de alunos da região e das próprias cidades onde se localizam.

Os colaboradores responderam a uma entrevista semiestruturada realizada durante o ano de 2017, e os dados foram analisados com base em seu conteúdo (Bardin, 2011). Cabe explicar que na análise não foram detectadas diferenças marcantes nas respostas dos colaboradores, mesmo as universidades tendo diferentes características; assim, optamos por não identificar o docente e tampouco a universidade à qual pertence.

Vários foram os aspectos abordados na entrevista, tanto a respeito da percepção do docente sobre a realidade da universidade em relação ao novo perfil de aluno quanto sobre os impactos nos respectivos cursos. Privilegiamos um dos blocos da entrevista que focou nas percepções do professor em relação à sala de aula. Perguntamos sobre as repercussões e os impactos do novo perfil dos alunos na aula; as mudanças na prática pedagógica em função dessa realidade; as diferentes culturas como objeto de discussão entre os professores; e a qualidade da prática pedagógica.

Acreditamos que no espaço da sala de aula o professor reflete sobre o que sabe, expressa o que sente e se posiciona quanto a sua concepção de sociedade, de homem, de educação, de universidade, de aluno e de docência, enfim, produz saberes acerca de seus processos de ensinar e das situações sociais concretas que condicionam suas próprias experiências. Por isso, foi muito importante ouvir os professores sobre a realidade que encontram na sala de aula a partir do novo perfil de aluno que ingressa por meio do Sisu.

O texto trata, inicialmente, de uma discussão acerca da prática pedagógica como um conceito ampliado, alertando para as diversas dimensões presentes nessas práticas e, posteriormente, refere-se aos dados analisados que constituem a pesquisa.

### **Prática pedagógica: conceitos e dimensões**

A sala de aula é um dos lugares onde se articulam diferentes elementos que fazem parte de uma prática social mais ampla. Assumimos, assim como Franco (2016), que a prática pedagógica é uma prática social que revela valores e expectativas com relação ao sujeito educado, compreendendo-a numa perspectiva ampliada e multifacetada. Elucidam Cunha, Zanchet e Reschke (2018, p. 131) que “não se trata de um espontaneísmo e sim de um processo que tem consequências pedagógicas e políticas no contexto acadêmico”. Souza (2016, p. 38) explica que ela “é compreendida como processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos e vinculada a uma concepção de sociedade e educação”.

Determinantes internos são os condicionantes produzidos no interior da instituição escolar ou de movimentos e organizações sociais, por exemplo: a organização e a gestão do coletivo; os materiais produzidos e/ou escolhidos para fundamentar as ações; as hierarquias estabelecidas dentro do grupo; os projetos político-pedagógicos; as rotinas e, muitas vezes, a própria infraestrutura dos espaços onde são desenvolvidos os processos pedagógicos. Souza (2016, p. 42) compreende por determinantes internos “a lógica escolar como rotinas, horários, regras disciplinares, relações hierárquicas”, entre outros. Os determinantes externos são todos os materiais e mediações externas que chegam às instituições e aos movimentos e organizações sociais, constituindo-se em legislação e corpo normativo formado por resoluções, portarias, normas instrutivas, estatutos, diretrizes curriculares, materiais pedagógicos, processos institucionais de avaliação e ideologias veiculadas nas mídias impressa e televisiva e nas redes sociais.

Tais elementos não podem ser ignorados na prática pedagógica da sala de aula universitária. Ao contrário, estão presentes e se articulam trazendo para essa prática novas dimensões e novos desafios. Souza 2016, p. 38 alerta que

a prática pedagógica tem sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele. Ela pode estar voltada para reforçar relações de dominação ou fortalecer processos de resistência. Com uma ou outra intencionalidade ela continua sendo uma dimensão da prática social.

Assim, as práticas pedagógicas não são neutras nem imparciais, embora nem sempre essa condição esteja clara e teoricamente compreendida por professores e estudantes, como alertam Cunha, Zanchet e Reschke (2018, p. 131),

há muitos modismos que atingem as práticas pedagógicas reduzindo-as a procedimentos ou técnicas de ensino. Essas são importantes, desde que devidamente contextualizadas na sua dimensão educativa. Mas não substituem a amplitude e complexidade da prática pedagógica nos seus diferentes desdobramentos.

Franco (2016, p. 536) sintetiza o conceito de prática pedagógica dizendo que “são práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social” e salienta algumas dimensões: intencionalidade educativa, vigilância crítica, ser socialmente responsável, ser planejada e ser exercida com finalidade.

Percebemos que as práticas pedagógicas na universidade e na escola em geral foram perdendo essas dimensões e se estruturando de forma engessada, distanciando-se no sentido de reforçar a relação com uma prática social mais ampla e de uma contextualização de técnicas e métodos. Como elucida Franco (2012, p. 182), “essas práticas transformaram-se em rituais, em técnicas de fazer, e retirou-se delas sua especificidade de fazer-se e refazer-se pela interpretação dos sujeitos [...] envolvidos”.

Nas dimensões presentes nas práticas, é preciso acrescentar a condição inventiva que, como explica Lucarelli (2009, p. 25 – tradução nossa), “inclui sempre a produção de algo novo, através da resolução intencional de um problema, que

pode ser tanto de índole prática como puramente teórica”.<sup>1</sup> Outra dimensão que adicionamos é a inovação que se materializa pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, que imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas.

Em pesquisas que realizamos anteriormente (Zanchet; Fernandes; Konarzewski, 2006),<sup>2</sup> percebemos que essas inovações exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido da transformação. Envolvem o reconhecimento das diferenças e implicam, em grande medida, um trabalho que consiste, especialmente, em gerir relações sociais com seus alunos. Incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo sociocultural que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma.

Admitimos que tratar a inovação como ruptura paradigmática é dar-lhe uma dimensão emancipatória. Nela não há a perspectiva de negação da história, mas sim a tentativa de partir desta para avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas em competição. Para Santos (2000 *apud* Cunha, 2006, p. 19), tais paradigmas “podem se tornar líquidos e navegáveis, numa cabotagem que ressignifica subjetividades e, por essa razão, altera experiências”.

Na perspectiva do conceito de inovação, não o isolamos em um padrão, pois estamos atentos à ideia de que o “grau de dissidência mede o grau de inovação” (Santos, 1987, p. 27), e também não consideramos que uma mudança, seja por meios tecnológicos, seja por meios metodológicos se constitua em inovação. Entretanto, há uma sinalização de que um certo grau de insatisfação está gerando uma necessidade de mudança no cotidiano da sala de aula, que vem impulsionando alguns professores a saírem de um lugar já demarcado pela prescrição de práticas. Também afirmamos que a complexidade das relações produzidas nessas salas de aulas, para além dos conhecimentos científicos e técnicos, requer uma construção cotidiana de vínculos com os alunos, que se configurou como atitude de respeito e de compromissos humanos (Zanchet; Fernandes; Konarzewski, 2006).

A prática pedagógica desenvolvida na diversidade de situações e de pessoas permite a construção de uma experiência única e de uma ação pedagógica específica. O resultado dessa ação é determinado pelas experiências dos professores e estudantes e pelos conteúdos e contextos estudados/analísados. Dessa forma, professores e alunos são considerados atores da mediação e da interação no espaço universitário.

---

<sup>1</sup>“incluye siempre la producción de algo nuevo, a través de la resolución intencional de un problema, que puede ser tanto de índole práctica como puramente teórico”.

<sup>2</sup> Pesquisa coordenada por Maria Isabel da Cunha (2006) e desenvolvida por um grupo interinstitucional, do qual os autores fazem parte.

## **Rearranjos ou inovação? A aula universitária a partir do olhar dos docentes**

Como já explicitado anteriormente, para este trabalho, tomou-se o conceito de prática pedagógica na perspectiva de Franco (2016), entendida como uma prática social que se organiza intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas por uma dada comunidade social, e o conceito de inovação como uma ruptura epistemológica no sentido de reconhecer outras formas de saberes e experiências que reconfiguram os fazeres e dizeres em sala de aula. Entretanto, como o desenho da pesquisa não incluía uma delimitação teórica prévia, foi importante coletar a percepção dos professores sobre o que vivem e fazem nas suas salas de aula e nas suas práticas pedagógicas com base na nova realidade desencadeada a partir da implementação do Sisu. Foi fundamental, ainda, entender, com base em suas narrativas, outros aspectos que estão presentes no cotidiano da universidade e da sala de aula.

A partir das falas dos professores, foi possível observar o movimento da sala de aula em dois momentos. Primeiramente, quando os docentes percebem a presença dos alunos que ingressaram via Sisu e que são de outras regiões do Brasil e, num segundo momento, quais ações precisam empreender para agregar essas diversas e diferentes realidades. Observamos, com base nas respostas dos professores, que, ao perceberem as múltiplas culturas em suas salas de aula, entendem como desafiadora e necessária a reorganização das práticas pedagógicas, considerando o novo público discente. Alguns indicam – mesmo sem serem enfáticos nesse aspecto – a necessidade de uma reforma curricular que fortaleça as diversas culturas e as múltiplas identidades presentes na universidade. Pensam na possibilidade de agregar no currículo outras abordagens de alguns conteúdos para que possam tratar de questões que contemplem as realidades trazidas pelos alunos.

As percepções dos professores materializam, em alguma medida, os determinantes externos, como a política do Sisu, que traz novos desafios para a prática pedagógica, pois incluiu na sala de aula estudantes com diferentes culturas que precisam ser “ouvidos” para se conhecer suas vivências e se enriquecer com elas, como perceberam os entrevistados. Nesse sentido, umas das professoras disse que *“as diferentes culturas presentes na sala de aula...[...] enriquecem, trazem uma riqueza de vivências...”*. Na mesma perspectiva, ela explica: *“eu vejo de um modo muito positivo essa pluralização que está em sala de aula porque eu acho que ela faz com que a sala de aula reflita um Brasil que é mais real, mais concreto”*. Essas expressões nos remetem ao que diz Silva (2016) quando aponta essa diversidade como o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença.

Entendemos que para nossos entrevistados não há a negação das diferenças, mas o reconhecimento de que a pluralidade pode desencadear novas formas de relação entre os sujeitos em sala de aula. Essas relações podem gerar, em uma outra perspectiva, certo grau de competitividade e nivelamento entre os estudantes, condições observadas por um dos professores quando expressou que a *“presença*

*de alunos de outras regiões desperta outras perspectivas para a sala de aula e nos colegas, porque eles são inquietos e nivelam por cima, porque eles vêm de uma situação de competitividade que não é característica de nossa região”.*

A referência que os entrevistados fazem a características marcantes dos discentes é exemplificada por um interlocutor quando observa em suas aulas sotaques e interações que não eram muito comuns em ocasiões anteriores ao Sisu. Um deles afirmou que muitas vezes vêm à tona histórias, culturas e memórias nas intervenções e participações dos estudantes que revelam suas origens e mostram a diversidade de realidades brasileiras convivendo no mesmo espaço. O respondente se refere à profusão dessa realidade de uma maneira interessante, dizendo: *“aqui a gente tem essa riqueza de sotaques, de conversas, de experiências de vida, de ‘Brasis’ diferentes”.*

Observamos que a maioria dos professores vê como positiva a presença desses alunos na sala de aula e na universidade como um todo, embora suas respostas, em alguns momentos, denotem preocupação em relação a essas novas culturas confluentes na universidade. Um deles declarou que *“as vezes os professores podem se sentir incomodados com gente de fora, com alunos que têm outros pensamentos ou outras condutas, outras perspectivas, mas a gente tem que abrir a universidade”.* Ressaltamos que tal percepção do docente pode ser decorrente da influência do contexto no qual atua – universidade consolidada –, pois é possível pensar que a universidade foi planejada e gestada no padrão de poder e saber colonizador e se relaciona com a colocação de Santos (2011, p. 28) sobre o conhecimento universitário ter sido, ao longo do século 20, *“um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades”.* À medida que os estudantes chegam com outras experiências sociais, outras culturas e outros valores, mostrando-se *“outros sujeitos”* (Arroyo, 2014) nas relações políticas, econômicas e culturais, outras formas de pensar a educação e o conhecimento precisam ser inventadas.

Foi enfatizado por um professor a necessidade de estar atento aos pensamentos que os alunos querem transmitir, pois *“tudo o que eles expõem parece debate de onde é que eles vêm, que realidade querem expor. Começam a entrar discussões que antes não vinham com tanta densidade”.* Inferimos, com base nessa reflexão, que os alunos que vêm de outras regiões trazem outras possibilidades de trabalhar e desenvolver certos conhecimentos, o que entendemos ser um potencial para a reestruturação de uma lógica previamente imposta de uma determinada área. Ainda nas palavras de Santos (2011, p. 28), normalmente, *“são os investigadores quem determinam os problemas científicos a resolver, definem sua relevância [...]. É um conhecimento homogêneo e organizacionalmente hierárquico na medida em que agentes que participam na sua produção partilham os mesmos objetivos de produção de conhecimento, têm a mesma formação e a mesma cultura científica e fazem-no segundo hierarquias organizacionais bem definidas”.* Para o autor, tal procedimento incorre em uma certa irresponsabilidade social e em um descomprometimento em relação à utilização desse conhecimento para a melhoria de vida de pessoas que fazem parte de diferentes segmentos sociais.

O processo de ensinar e aprender para esses alunos possibilita rever essa lógica e trazer novas demandas para a pesquisa e extensão. Como coloca Nadal (2016, p. 19), “o social está no educativo porque para humanizar-se o homem recorre à cultura, produção do social”.

Os determinantes internos, como os materiais produzidos e/ou escolhidos para fundamentar as ações, as hierarquias estabelecidas dentro do grupo, os projetos político-pedagógicos e as rotinas de sala de aula apresentam novas perspectivas para a prática pedagógica com a presença desses “outros alunos”, mas não significam uma revisão da estrutura curricular com a articulação das diferentes áreas do conhecimento. Os entrevistados não relataram iniciativas de reestruturação curricular, contudo, ao perceberem esses determinantes internos, fazem adaptações pontuais no decorrer da prática pedagógica e em diferentes etapas do planejamento, como nos trabalhos acadêmicos, na discussão dos filmes e na avaliação. Há, portanto, um rearranjo em suas práticas.

As falas dos docentes elucidam esses movimentos e explicitam que a relação com esses alunos, que trazem outros saberes, leva ao novo olhar para as práticas. Como coloca a respondente, a partir do contato com “outros alunos”, *“consequimos produzir um olhar diverso por conta dessa variedade regional, mas sobretudo por conta da classe social”*.

Ao serem questionados sobre as reações em relação aos alunos que vêm de outras regiões, os professores expressam que *“é uma riqueza sem precedentes para o grupo”*; *“nas salas de aula eu acho legal isso, sempre incentivo a discussão das questões das minorias”*; *“é preciso ter um olhar para a parte humana do aluno... não estamos mais olhando apenas a parte mais técnica, de onde ele veio”*. Percebemos que os docentes são sensíveis ao fato de os alunos trazerem outras culturas e vivências e abrem espaço para manifestações em sala de aula.

Esse movimento, desencadeado pelos ingressantes do Sisu, pode facilitar o que Santos (2011, p. 56) denomina de ecologia dos saberes, que *“é uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade”*. Entretanto, para que essas manifestações se concretizem, é necessário que, muito mais do que um espaço para manifestações culturais dos alunos, desses saberes leigos que circulam na sociedade, eles encontrem a possibilidade de diálogos com o *“saber científico ou humanístico que a universidade produz”*. Nesse caso, não basta o docente reconhecer esses saberes e valorizá-los na prática se eles não levarem a um diálogo com o saber científico.

Certamente, cabe ao docente reconhecer esses saberes leigos e fazer com que eles sejam revisados, questionados e ressignificados mediante o diálogo com o saber científico, assim como a promoção e a criação de *“espaços que facilitem e incentivem a sua ocorrência”* (Santos, 2011, p. 56).

Contudo, o que as entrevistas mostraram foi um rearranjo das práticas para acomodar essas manifestações dos alunos, por exemplo, na discussão de um filme: *“atualmente questões que não são da nossa geração, que a gente não traria para discutir em um filme, os alunos trazem”*. Em outros momentos fica evidente que esses rearranjos aparecem nos trabalhos acadêmicos e na avaliação. Uma entrevistada

expressa que a presença de alunos com outro perfil “faz com que os olhares que a gente produza (nos trabalhos acadêmicos) sejam muito interessantes”. Para outro docente, “não significa avaliar o aluno, significa você dar condições para que ele possa melhorar”. Reforçamos, novamente, que esses saberes são abordados em momentos pontuais da prática pedagógica e não obrigatoriamente geram o diálogo necessário para a concretização da ecologia dos saberes.

Apenas um docente reconhece que desde o planejamento de uma aula seria importante, o professor “entender que conteúdo estará mais de acordo com as suas realidades, assim como as condições que vamos trabalhar os conteúdos”. Contudo, ele também não explica se considera essas questões desde o planejamento das suas aulas.

Para Souza (2016, p. 54), a prática pedagógica “tem o potencial de ser determinante nas relações sociais, quando constituída como revolucionária ou crítica” e essa reelaboração não desconsidera as determinações de fatores internos e externos, mas pode levar a uma reorganização do conhecimento, de modo a enfrentar novos desafios impostos pela sociedade à universidade. Coaduna-se com essa concepção a definição de conhecimento *pluriversitário* trazida por Santos (2011, p. 29), que é conceituado como “contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada”.

A possibilidade de resposta a essa diversidade de alunos em sala de aula universitária pode trazer uma mudança na concepção de como essas experiências podem ressignificar a prática pedagógica ao se aproximarem de demandas sociais trazidas por eles, que muitas vezes atravessam o Brasil, trazendo consigo outros problemas a serem enfrentados nas diversas áreas do conhecimento, problemas relacionados às suas vivências oriundas de diferentes regiões e culturas. Um professor expressou que outras formas de agir na sala de aula e na universidade precisam ser repensadas, uma vez que, para os discentes que vêm de lugares distantes, nossa realidade é muito diferente da deles: “eu penso que mudou muito o modelo, acho que as pessoas têm que repensar suas formas de atuar em geral, não só na sala de aula. Esses outros espaços de contato com os alunos, espaços de contato com bolsistas, são outras formas de educar”.

A universidade pode ignorar essas manifestações ou aproveitar essas trocas de informações e se preocupar com a possibilidade de um conhecimento transdisciplinar pela sua possibilidade de contextualização, “diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento” (Santos, 2011, p. 41). É possível efetivar uma prática que contemple a condição inventiva a partir dos múltiplos olhares e vivências presentes na sala de aula universitária, incluindo algo novo no estudante por meio da resolução de um problema oriundo de suas experiências. É pulsante também a condição da inovação que reconhece formas alternativas de saberes, procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas. Entretanto, em que pese não termos detectado a presença da inovação na condição da reconfiguração dos saberes, de formas alternativas de saberes e experiências interagindo em sala de aula, observamos que os professores evidenciaram a criticidade, a preocupação e o desejo de desenvolver uma prática pedagógica no sentido social.

## A título de finalização: compreensões que construímos

Diante do que discutimos até aqui, podemos concluir que é notável a sensibilidade dos docentes em relação à mudança no perfil de seus alunos. Os professores compreendem a necessidade de refletir demandas advindas desse novo discente que chega com saberes e anseios diversos, oriundo de realidades também distintas, resultando em um ambiente mais plural nas universidades públicas brasileiras.

Percebemos que os docentes rearranjam suas práticas na expectativa de incluir alguns conhecimentos trazidos pelos “outros alunos”, mas pouco se dispõem a fazer uma discussão que dê sustentação teórica para suas escolhas ou que rompa com o conhecimento estabelecido. Em suas respostas não observamos, de fato, rupturas que indiquem uma recriação das práticas na direção da inovação.

Por fim, compreendemos que o movimento gerado pelo Sisu, nos contextos universitários analisados, ainda que não cause nos professores a inquietude necessária para adoção de práticas inovadoras em suas aulas, tem a força de promover novos arranjos, novas ideias e formas de pensar o ensino universitário, algo a ser considerado diante da forma tradicional que a sala de aula costuma apresentar a seus estudantes.

## Referências bibliográficas

---

ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base*. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em: out. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 6 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de

educação superior dele participantes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Seção 1, p. 80-81.

CUNHA, M. I. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 13-30.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A.; RESCHKE, M. J. D. Práticas pedagógicas na universidade em contextos emergentes: um exercício do estado do conhecimento. In: FRANCO, S. R. K.; FRANCO, M. E. D. P.; LEITE, D. B. C. (Orgs.). *Educação superior e conhecimento no centenário da reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 129-144.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, M. A. R. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-187.

LUCARELLI, E. Las prácticas innovadoras en el aula universitaria: una mirada desde la investigación. In: ZANCHET, B. M. B.A.; GHIGGI, G. *Práticas inovadoras na aula universitária*. São Luís: EDUFMA, 2009. p. 17-46.

NADAL, B. G. Prática pedagógica: a natureza do conceito e formas de aproximação. In: SILVA, M. C. *Práticas pedagógicas e elementos articuladores*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 15-37.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Portugal: Afrontamento, 1987.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOUZA, M. A. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, M. C. B. (Org.). *Práticas pedagógicas e elementos articuladores*. Curitiba: Universidade do Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.

ZANCHET, B.; FERNANDES, C.; KONARZEWSKI, S. Pedagogia universitária: refletindo sobre os impasses e desafios para a experiência inovadora. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 97-108.

---

Beatriz Boéssio Atrib Zanchet, doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), com pós-doutorado nessa universidade, é professora no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

biazanchet@gmail.com.

Paula Trindade Selbach, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), *campus* Jaguarão, onde atua na linha de pesquisa Política e Gestão da Educação do Mestrado Profissional em Educação.

paulaselbach@unipampa.edu.br.

Thomaz Klug Brum, licenciado em Ciências Biológicas e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), é professor de biologia, atuando como docente no ensino médio em Pelotas, estado do Rio Grande do Sul. Desenvolve pesquisas nas áreas de ensino de ciências e biologia, filosofia da ciência e pedagogia universitária.

thomazbrum@gmail.com.

Recebido em 11 de julho de 2019

Aprovado em 1 de agosto de 2019