

DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE



Rosa Maria Segalla Silva¹

Nicéa Quintino Amauro²

Paulo Vitor Teodoro de Souza³

Guimes Rodrigues Filho⁴

RESUMO

O presente texto tem por objetivo apresentar reflexões que apontem a influência dos programas de processos seletivos de ingresso às Instituições de Ensino Superior (IES) sobre a prática docente na Educação Básica. Para tanto, apresentaremos, como fundamentação inicial deste artigo, o histórico dos processos seletivos para o ingresso ao Ensino Superior. Em seguida, discutiremos o regime formativo de democratização do ensino e a relação entre os conteúdos programáticos dos processos seletivos com a prática de professores da Educação Básica. Percebemos que, em muitos casos, as influências dos processos de ingresso às IES são nitidamente reconhecidas, até mesmo em níveis que antecedem o Ensino Médio na Educação Básica Brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Democratização do Ensino. Prática Docente. Processos Seletivos.

ABSTRACT

The present text aims to present reflections that show the influence of selection processes programs for admission to higher education institutions on teaching practice in basic education. Therefore, we present as the initial basis of this article, the history of the selection process for admission to higher education. Then we discuss the training regime of democratization of education and the relationship between the program contents of the selection process with the practice of Basic Education teachers. We realize that, in many cases, the influence of the selection process for admission to higher education institutions are clearly recognized, even at levels prior to the high school in Brazilian Basic Education.

KEYWORDS: Democratization of Education. Teaching Practice. Selection Process.

Considerações iniciais

Neste artigo apontaremos reflexões sobre três importantes temas que fundamentam a prática docente atual: o histórico do vestibular; o processo de

¹ Mestra em Química pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Secretaria do Estado de Minas Gerais. rosasegalla@yahoo.com.br

² Doutora em Ciências pelo Instituto de Química de São Carlos, da Universidade de São Paulo. Professora Adjunta no Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia. nicea@iquifu.ufu.br

³ Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Uberlândia. Estudante de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. paulovitorteodoro@yahoo.com.br

⁴ Doutor em Química pela Universidade Federal de São Carlos. Professor Titular no Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia. guimes@ufu.br

democratização do ensino superior e a relação entre os conteúdos programáticos dos processos seletivos com a prática de professores da Educação Básica.

Iniciaremos as nossas discussões com um breve histórico do vestibular no Brasil. Para isso, tomaremos como ponto de partida o ano em que os exames de admissão aos cursos superiores foram normatizados: 1911.

Assim, apresentaremos inferências acerca da democratização do ensino, tema alvo de debates e discussões contemporâneos permeado de discursos antagônicos. Para tanto, apontaremos dados que fomentaram nossas discussões, partindo da compreensão de que, para haver a democratização do Ensino Superior, é preciso garantir o aumento da oferta de vagas como um primeiro passo do processo. E o segundo, tão importante quanto o primeiro, é a garantia da permanência dos discentes com vistas à conclusão de seus cursos.

Para finalizarmos, trataremos de um tema de grande relevância em nosso contexto de pesquisa e que está diretamente ligado à prática do professor da Educação Básica⁵.

Um breve histórico sobre o vestibular no Brasil

Segundo Ribeiro Neto (1987), em 1911 o exame de admissão ao Ensino Superior foi normatizado, com a promulgação de decretos, como os de n.º 8.661 e de n.º 8.662, ambos de 5 de abril daquele ano. Os exames tinham o objetivo de aferir, de forma global, o desenvolvimento intelectual do candidato e de avaliar sua capacidade para dar continuidade aos seus estudos em nível superior, sem estabelecer vínculos a carreiras ou cursos específicos.

A partir do acima exposto, percebemos que o vestibular, em seu formato inicial, caracterizava-se por uma ausência de caráter seletivo, uma vez que tinha por objetivo habilitar ou não o candidato a frequentar os cursos superiores; os candidatos habilitados automaticamente tinham vagas garantidas. Atualmente isto não aconteceu, em virtude da grande demanda que existe por vagas no Ensino Superior; mesmo que o candidato esteja apto a dar prosseguimento aos estudos, ele não tem sua vaga garantida. Nesse cenário, os

⁵ Este artigo apresenta uma extrapolação do trabalho publicado nas atas do V Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (SILVA et al., 2016). Entretanto, neste trabalho, daremos maior enfoque em discussões sobre a prática docente na educação básica a partir dos processos seletivos de ingresso às IES.

exames eram compostos por duas avaliações: prova escrita e prova oral sobre línguas e ciências (SILVA, AMAURO, SOUZA e RODRIGUES FILHO, 2016).

Destacamos ainda que, a causa do baixo caráter seletivo do exame e os pressupostos tomados como referência na elaboração das provas seria o número reduzido de pessoas que se candidatavam, oriundas, na época, da pequena parcela da sociedade que compunha a elite brasileira.

Segundo Falcon (1987), em 1915, o Decreto n.º 11.530 de 18 de março reorganizou o Ensino Secundário e o Ensino Superior em todo o país, mas manteve a instituição dos exames de admissão. Neste mesmo ano, segundo Gauche (2011), a palavra vestibular foi utilizada pela primeira vez.

No período Vargas (1930 a 1945), o fim da República Velha assinalou um momento de mudanças significativas, propiciadas pelo movimento de renovação educacional que, naquele período, experimentou uma expansão relevante. Com o Estado Novo, mesmo com uma maior organização do sistema educacional, não houve mudanças significativas na questão do acesso ao Ensino Superior no processo de redemocratização do país (1945/1946). O quadro elitista do modelo educacional concernente ao Ensino Superior ainda predominava; poucos eram aqueles que ansiavam por vagas na universidade (FALCON, 1987).

As transições no modelo de sociedade justificaram o crescimento considerável da relação candidato/vaga nas universidades na década de 1950, período conhecido como o “desenvolvimentismo” de Kubitschek (1950/1960), e principalmente na década de 1960. Nessa década, segundo Castaldo (2009), a crescente demanda por vagas era desproporcional à expansão do sistema universitário; a aprovação dos candidatos nos exames não era garantia de vaga, surgindo, a partir de então, a figura do “excedente”. De acordo com o autor supracitado, em 1971, com o Decreto 6.908/71, iniciava-se a centralização do processo de seleção no país, com a unificação do vestibular, inicialmente da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest). O primeiro vestibular foi organizado em duas etapas: a primeira, com questões de múltipla escolha; e a segunda, com questões discursivas e redação.

A unificação do vestibular, determinada pelo artigo 21 da Lei orgânica n.º 5.540/68, constituiu-se uma resposta do Estado para o problema dos excedentes. Conforme Falcon (1987), com a promulgação da referida lei, eliminava-se definitivamente a

figura do excedente, pois, a partir de então, o vestibular não seria mais classificatório, e sim eliminatório.

Em consonância ao raciocínio anterior, Ribeiro Neto (1987) defende que o aumento do número de candidatos e a insuficiência do número de vagas transformou o vestibular num “instrumento para descartar, e não selecionar candidatos” (p.19). Com relação às questões dos exames naquela época, o mesmo autor afirma que houve uma elevação do seu grau de dificuldade, tornando-as inconciliáveis com o que de fato era aprendido no então Segundo Grau. Diante desse quadro, acentuou-se ainda mais o distanciamento entre a Universidade e a Escola Básica. Tais questões das provas dos exames de vestibular caracterizavam-se por serem altamente seletivas em detrimento a seu caráter avaliador.

Em 1964 foi instituída a Fundação Carlos Chagas, por um grupo de professores impulsionados pela busca por racionalização e aperfeiçoamento do vestibular no âmbito das escolas médicas. A partir daí, os processos seletivos experimentaram mudanças substanciais.

Ribeiro Neto (1987) pontua algumas dessas mudanças: incluir, além das matérias tradicionais na área de Biologia, as de Matemática e Inglês; substituição do caráter habilitador pelo classificatório, como descrito anteriormente; introdução da prova de nível intelectual para a medida, principalmente, da capacidade de raciocínio verbal e numérico dos candidatos; adoção de testes objetivos de múltipla escolha como um instrumento capaz de fornecer objetividade de julgamento, além de possibilitar a correção em computador; a unificação do concurso vestibular e a instituição de um sistema de opções prévias, sucessivas, indicadas pelos candidatos no ato da inscrição, retratando a ordem de suas preferências.

Nas décadas de 1980 e 1990, segundo Carvalho (2012), a prova passou a avaliar todo o conhecimento adquirido na Educação Básica em questões de múltipla escolha. À medida que aumentava a concorrência pelas vagas no Ensino Superior público, fazia-se necessária a existência de questões difíceis, detalhistas, que valorizavam a memória em detrimento de outras habilidades, como a criatividade, a interpretação e a proposição.

Nesse contexto, a dificuldade das questões é associada ao detalhe; a inteligência, associada à memória. As outras habilidades e competências tornam-se menos importantes;

“Não estimulavam a compreensão mais verticalizada dos conteúdos, a transdisciplinaridade dos saberes, sua relação dos conhecimentos com a vida prática, nem o desenvolvimento de um raciocínio crítico” (CARVALHO, 2012, p.13).

As discussões em torno do vestibular tomaram novos rumos a partir do ano 1987. Cortella (1987) afirma que “Discutir vestibular só faz sentido (enquanto atividade social) quando se tem uma visão mais clara do papel da Universidade frente à realidade brasileira atual; do contrário, é delinquência acadêmica” (p. 161). Em consequência, as discussões em torno do vestibular tomaram novos rumos; entendeu-se não ser possível pensar o vestibular sem pensá-lo como parte de um sistema educacional e, como tal, no seu papel social dentro da comunidade.

Por ser esse o enfoque maior que pretendemos dar em nossos estudos concernentes ao vestibular e suas implicações sobre a Educação Básica, trazemos também o argumento de Franco (1987) sobre a sua complexidade: “[...] o concurso vestibular não é uma questão simples. Sua complexidade advém, primeiro, do fato de ser um instrumento privilegiado de ação política do Estado” (p. 9).

Essas novas percepções nas discussões sobre o vestibular norteariam a elaboração das novas políticas públicas, que trariam embutidas os novos ideais sociais, entre eles o da democratização da Educação Superior, elucidando, dessa forma, o importante papel social da Universidade.

Em 1996, com a promulgação da Lei 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Ensino Médio passa por uma reforma que estabelece, em seu artigo 35, as suas novas finalidades (BRASIL, 1996). Entre outros fins, ele visa ao aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética e o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento científico. Conforme mencionada, a LDBEN, de n.º 9.394, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996, baseada em princípios do direito universal à educação para todos, proporcionou algumas modificações do sistema educacional, dentre elas a inclusão da Educação Infantil (creche e pré-escola) como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Desde 1996 o vestibular deixou de ser a única forma de ingresso na universidade. De acordo com a LDBEN, em seu artigo 51, as Instituições de Ensino Superior credenciadas como universidades deliberarão sobre os critérios e normas de seleção e

admissão de estudantes. Tal diretriz foi normatizada pelo parecer de n.º CP 98/99, aprovado no dia 7 de Julho de 1999, pelo Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (BRASIL, 1999), que regulamenta o processo seletivo de acesso a cursos de graduação de Universidades, Centros Universitários e Instituições Isoladas de Ensino Superior. Segundo o parecer, o relator descreve:

Vale ressaltar desde logo que os concursos vestibulares continuam a ser processo válido para ingresso no ensino superior; a inovação é que deixaram de ser o único e exclusivo mecanismo de acesso, podendo as instituições desenvolver e aperfeiçoar novos métodos de seleção e admissão alternativos que, a seu juízo, melhor atendam aos interesses e às suas especificidades. (BRASIL, 1999, p.2).

Nesse contexto, surgiram os novos formatos de processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior, denominados processos alternativos. A LDBEN afirma também, em seu artigo 51, que fica a cargo das Universidades estabelecer os critérios e normas de seleção para a admissão de estudantes em seu processo seletivo. Para tanto, é preciso levar em consideração as consequências de tais processos sobre a Educação Básica. Uma grande mudança que o país experimentou nesses últimos anos em termos de processo seletivo foi a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 1998.

Como afirma Carvalho (2012), após 1998, com a criação do Enem, as mudanças nos processos de reformulação do Ensino Médio acentuaram-se. Para o autor, a LDBEN abriu caminho para uma nova organização curricular pautada pela contextualização dos saberes e por sua integração e articulação, ou seja, pela interdisciplinaridade.

A institucionalização do Enem mudaria as matrizes norteadoras na elaboração de questões que comporiam as provas do exame. Num primeiro momento, o Exame tinha como único objetivo a avaliação do Ensino Médio, mas, a partir de 2007, o exame pôde ser usado para substituir, em parte ou na sua totalidade, as provas do processo seletivo nas universidades cadastradas no Sistema de Seleção Unificada (SiSU) do Ministério da Educação.

As mudanças nos processos seletivos de ingresso à universidade nas últimas décadas foram substanciais, especialmente no concernente ao processo de democratização da Universidade e ao combate à discriminação racial no nosso país. Prova disso foi a promulgação da lei de n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, a conhecida Lei das Cotas Étnico-Raciais e Sociais (BRASIL, 2012).

De acordo com Dias Sobrinho (2010), a Lei das Cotas constitui uma das principais iniciativas das ações afirmativas que o Ministério da Educação (MEC) vem impulsionando, sendo uma das mais polêmicas. Segundo o mesmo autor, tais ações “[...] dão atenção especial a estudantes pobres, notadamente a afrodescendentes e indígenas, jovens oriundos de escolas públicas e portadores de necessidades especiais” (p. 1.234).

Entendemos que o Enem e as leis de cunho social, especialmente a Lei das Cotas, constituem instrumentos do Ministério da Educação que visam à garantia de igualdade de condições para o acesso à Universidade. Atualmente, o processo seletivo de ingresso à Universidade é muito mais do que uma prova que classifica os melhores candidatos; ele também precisa garantir que cidadãos, especialmente oriundos das classes menos privilegiadas da sociedade, tenham igualdade de condições para competirem por vagas no Ensino Superior. Essas mudanças poderão promover um novo contexto sociopolítico dos processos seletivos, contribuindo com o processo de democratização do Ensino Superior. Com o intuito de fomentar o debate nessa área, construímos o segundo extrato desta unidade.

A democratização do ensino superior

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep), o número de matrículas no Ensino Superior aumenta a cada ano: de 107.509, em 1962, passou para 1.438.992, em 1983. No início do século XXI, em 2003, o número de matrículas nas Instituições de Ensino Superior quase duplicou em relação à década anterior: 3.887.002; e, em 2012, esse número se elevou para 7.037.688 matrículas (Brasil/MEC/Inep, 2014), caracterizando um aumento substancial da oferta de vagas na Educação Superior.

Nesse novo cenário, é preciso verificar dois aspectos importantes relacionados à questão da democratização do Ensino Superior. O primeiro remete-nos ao seguinte questionamento: os ingressantes no Ensino Superior que preencheram as novas vagas disponibilizadas pelo sistema educacional pertencem a qual fração da população brasileira? Para Dias Sobrinho (2010), “É ainda muito pequena a parcela da massa dos pobres brasileiros que conseguem fazer um longo e bom percurso escolar” (p. 129). Cumpre evidenciar que, segundo o resultado da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), de 2007, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),

menos de 3% dos estudantes do ensino superior pertencem à quinta parte mais pobre da população nacional, integrada por 30,2 % das famílias brasileiras.

Silva e colaboradores (2016), descrevem um avanço significativo em relação ao cenário descrito anteriormente, com um aumento de sete pontos percentuais em quatro anos. Atinge, portanto, em 2013, um percentual de 10,9%, correspondente à soma dos estudantes de IES da rede pública e instituições particulares, oriundos da comunidade que representa a quinta parte mais pobre da população brasileira. Isso demonstra que as políticas públicas que visam à democratização do ensino superior já começam a mostrar algum resultado, mas não se pode desconsiderar que há muito ainda a fazer para que tais políticas se efetivem.

Segundo dados levantados pelo Inep, apresentado em Silva e colaboradores (2016), o número de matrículas na modalidade Educação Infantil é muito menor do que na Educação Fundamental. Tal fato ocorre porque essa modalidade de ensino, oferecida em creches e pré-escolas para crianças com até seis anos de idade, é facultativo.

Quando comparamos os números de matrículas da Educação Fundamental com o Ensino Médio, temos um quadro preocupante: há uma diminuição abrupta desse número no Ensino Médio, chegando a ser quatro vezes menor. Essa relação mantém-se desde 2003 até 2014.

Diante dos argumentos defendidos por Dias Sobrinho (2010), corroborados pelos dados apresentados por Silva e colaboradores (2016), depreendemos que a simples expansão na oferta de vagas na Educação Superior não resolve o problema da democratização. Há outras questões que lhe são correlatas, como a seletividade do sistema educacional na Educação Básica, levando-nos a concluir que o processo de seleção não acontece apenas no vestibular, mas durante toda a vida escolar dos estudantes.

Considerando esse contexto, Franco (1987) argumenta que “o vestibular não é a única e nem talvez a mais importante barreira de seleção [...]” (p. 11), posto que as oportunidades de acesso as IES estão cristalizadas e definidas nas condições socioeconômicas do candidato, que o referido autor acredita serem fatores determinantes no sucesso ou fracasso escolar desde a Educação Básica, e a garantia ou não de ingresso na Educação Superior.

Nesse cenário, entendemos que a lei das Cotas, instituída no Brasil, tenta propiciar uma ruptura de paradigma, à medida que possibilita uma maior representatividade de estudantes pertencentes a classes sociais desfavorecidas da sociedade nos cursos de larga concorrência supracitados. Entretanto, os programas de cotas representam soluções paulatinas, sendo necessário combater os problemas de uma Educação Superior elitizada, como consequência da falta de qualidade do ensino na Educação Básica, especialmente nas instituições públicas.

A segunda questão intimamente ligada à democratização da Educação Superior que analisaremos é: os estudantes que ingressam no ensino superior permanecem até a conclusão de seus estudos? Buscando a resposta para essa pergunta, construímos a Tabela 1, a partir de dados fornecidos pelo Inep (BRASIL, 2014).

Tabela 1: Número de matrículas e de alunos concluintes no Ensino Superior Brasil - 1963/2013. (Brasil/MEC/Inep, 2014).

Ano	Número de matrículas no Ensino Superior	Número de alunos concluintes do Ensino Superior
1963	124.214	19.049
1973	772.800	135.339
1983	1.438.992	238.339
1993	1.594.668	240.269
2003	3.887.022	528.223
2010	6.407.733	980.662
2013	7.526.681	991.010

Mediante análise desses dados, percebemos que de uma década para outra, o número de matrículas na Educação Superior aumentou expressivamente, fato que denota grandes avanços na aplicação das políticas de ampliação da oferta de vagas em IES. Outro aspecto de grande relevância é a diferença evidente entre o número de matrículas nos cursos superiores e o número de discentes que concluem seus estudos, o que nos permite inferir, a partir do questionamento anterior, que a permanência de boa parte dos estudantes no Ensino Superior não está sendo assegurada. Logo, concebemos que o processo de democratização da Educação Superior brasileira está em desenvolvimento, mas existem ainda desafios a serem superados para a sua consolidação.

É necessário pensar na democratização das IES como parte de um sistema, o qual deve ser estudado no contexto sociopolítico do país. Esse fato significará, sobretudo, a garantia de acesso e permanência no Ensino Superior, não apenas para uma pequena fração da população brasileira, mas para a maioria dos brasileiros, especialmente aqueles oriundos

das classes menos privilegiadas da comunidade, atendendo, assim, às suas aspirações genuínas e promovendo o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária.

A prática do professor no processo educacional

Pensando no processo de ingresso ao ensino superior das instituições Brasileiras, como acontece a prática profissional do Professor da Educação Básica?

Masseto (2000), em seus estudos, faz alusão aos aspectos mais gerais da caracterização dos saberes da docência no processo educacional, dando maior ênfase às situações concretas e ao domínio de competências para a prática do professor. Para o autor, as competências específicas, no sentido de conhecimento ou saberes que o docente deve mobilizar, em sua prática pedagógica, são: (1) competência em determinada área do conhecimento, que, segundo Masseto (2000), significa domínio dos conhecimentos básicos numa determinada área e atualização; (2) domínio na área pedagógica. É neste ponto que adentra a questão da profissionalização da docência; (3) o imprescindível exercício da dimensão política - isto é, alguém que participa da construção da vida e da história de seu povo.

A partir dessas considerações, entendemos que o exercício da docência deveria ocorrer por meio de uma prática docente reflexiva, procurando compreender o seu relacionamento e as contradições com as outras práticas na formação de cidadãos (MALUSÁ, SARAMAGO, SANTOS, 2010, p. 440).

Assim, faz-se necessário investigar/estudar o processo de profissionalização docente em seus vários âmbitos, profundidade e complexidade. Na perspectiva da busca pela profissionalização de sua prática, o professor deve (deveria) ser um profissional-pesquisador, já que a pesquisa é um “[...] fator fundamental para uma prática docente reflexiva [...]” (MALUSÁ, SARAMAGO, SANTOS, 2010, p. 431). Os autores continuam, afirmando que “[...] resistir às mudanças significa banalizar a complexidade da educação [...]” (p. 441). A reflexão sistemática e contínua da prática deve permear o exercício da docência, que exige:

[...] o domínio da área de conhecimento que se ensina associado ao conhecimento educacional e pedagógico, o qual possibilita ao professor planejar, desenvolver e avaliar a ação educativa com critérios científicos e

de acordo com o projeto educacional pretendido. (MALUSÁ, FELTRAN, 2003, p.139).

O exercício da dimensão política da prática docente possibilita ao professor conhecer os aspectos sociais, políticos e econômicos que regem a sociedade atual em um contexto global em constantes transformações e os reflexos dessas mudanças na comunidade local e, por consequência, na escola e na sala de aula.

Nesse sentido, Malusá, Saramago e Santos (2010) argumentam que a Educação é o processo de ensino-aprendizagem compreendido por três partes importantes interligadas: saber ouvir, saber observar e saber agir, tendo como fim a formação do ser humano. Diante desse esboço teórico, o homem torna-se cada vez mais capaz de conhecer os problemas que compõem a realidade em que vive para poder nela intervir. Corroborando o já afirmado, Malusá e Feltran (2003) orienta a mudança do processo educativo no sentido de uma ampliação da liberdade e colaboração entre os cidadãos. Nessa perspectiva, o professor-reflexivo orienta a sua prática para “a superação da racionalidade técnica da didática instrumental para a didática crítica” (MALUSÁ, FELTRAN, 2003, p. 147).

Essas considerações fazem-nos refletir sobre a complexa tarefa do professor em sala de aula. Diante delas, a prática do professor precisa ser planejada, idealizada, estando claro para ele o porquê de, e o para quê estar em sala de aula, participando, então, do processo educacional de sua comunidade, de seu estado, de seu país e do mundo. Tendo ciência dos vários aspectos que permeiam a sua prática docente, o professor poderá intervir de forma efetiva nesse espaço, alcançando avanços no processo e, assim, contribuir efetivamente no desenvolvimento de sua comunidade.

Em vista dos argumentos apresentados, Malusá (2001) faz um alerta sobre a dificuldade de formar um professor reflexivo ou pesquisador de sua própria prática sem se apropriar de elementos da pesquisa acadêmica que ajudem a subsidiar o processo reflexivo. De acordo com a autora, “Os novos paradigmas econômicos, entre outros, mostram que a ética migra do indivíduo para o sistema, e do sistema para o indivíduo, do sujeito para a comunidade e da comunidade para o sujeito” (MALUSÁ, 2001, p. 30).

Essa nova concepção de ética deve permear os ambientes educacionais na atualidade, redefinindo o papel da Educação e que deve “[...] ser aquela que estimule as pessoas a serem seus próprios gerentes [...]” (MALUSÁ, FELTRAN, 2003, p. 145).

Dessa forma, entendemos que a Educação deveria cada vez mais ser permeada pela ética e efetivar-se-á na perspectiva de formação do cidadão por meio dos professores. É cada vez mais evidente, então, que o papel do docente nesse processo é muito importante, porque as suas ações poderão ser “ouvidas” pelos seus alunos, que, muito mais do que com palavras, sinalizarão o caminho em direção à formação discente no seu sentido mais amplo.

Diante desse quadro, buscamos convergir esforços para entendermos a seguinte questão: como deve ser o ensino para que atenda às novas exigências da Educação na atualidade?

Com as mudanças de paradigmas no processo de ensino-aprendizagem, houve mudanças na ênfase dada no processo educacional como um todo, o qual deveria ter como característica a contextualização, contemplando também a natureza histórica da Ciência, a interdisciplinaridade e a formação para a cidadania. Com isso, buscou-se a superação do modelo de transmissão e recepção, com vistas à proximidade da realidade dos estudantes e do desenvolvimento de um processo educacional que visa à aprendizagem que extrapole os muros da escola – ou seja, para a formação de pessoas que possam atuar criticamente em sociedade.

Com relação ao processo de ensino-aprendizagem, a teoria cognitivista defende que este processo deve ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do estudante, e não em aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas e definições. Trata-se, portanto, de um tipo de ensino-aprendizagem na qual se parte de situações cotidianas vivenciadas pelos discentes. Entretanto, o fato é que isso não acontece, muitas vezes, nas escolas de educação básica.

Entendemos que para haver o rompimento com as práticas tradicionais consolidadas são necessárias: a capacitação dos professores; melhoria das condições de trabalho; adequação dos materiais didáticos para os novos desenhos curriculares; aproximação entre os especialistas em Educação, os autores de novas propostas, que se encontram na Academia, e as escolas e os professores da Educação Básica.

Quanto à questão do currículo e à sua implementação no ambiente escolar, Moehelecke (2012) afirma serem necessários “[...] mais estudos de base empírica, que

identifiquem as ressignificações e reapropriações feitas nesse âmbito das políticas curriculares formuladas nacionalmente” (p. 51).

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2013) idealizam um novo currículo que vise à superação da fragmentação do conhecimento:

[...] propõe-se um currículo organizado não apenas em torno de disciplinas, mas também de ações e situações e tempos diversos, assim como de espaço intra e extraescolares, para a realização de atividades que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens. (MOEHLECKE, 2012, p. 45).

Entendemos que os conhecimentos acadêmicos são imprescindíveis ao desenvolvimento das práticas pedagógicas na direção da profissionalização docente. Em conexão com as considerações anteriores, Santos e Porto (2013) afirmam que pesquisadores da área de Educação/Ensino têm contribuído de forma significativa na formação de professores, inclusive na elaboração de políticas públicas e propostas pedagógicas para a escola da educação básica.

Dessa maneira entendemos que, aliada às contribuições dos especialistas para a formação continuada dos professores da Educação básica, é necessária uma gestão mais efetiva, que pense principalmente na melhoria das condições estruturais a que dispõem os professores em sua prática cotidiana. Precisamos garantir na escola um espaço profícuo de ensino-aprendizagem, e para tal é imprescindível condições favoráveis para o exercício docente, especialmente em relação às pressões de vários tipos que o professor enfrenta em seu dia-a-dia e que trazem inseguranças ao exercício da docência.

Assim, mediante tais pressupostos, queremos dar destaque a um tipo de pressão relacionada às novas propostas curriculares do processo educacional, que se caracteriza por extensas listas de conteúdos que devem ser “transmitidos” para os estudantes. É preciso se dizer que com as atuais condições que os professores da educação básica têm para trabalhar, não há um processo de ensino-aprendizagem satisfatório, que garanta um diálogo professor-aluno, que permita a contextualização do conhecimento, em um processo de apropriação do conhecimento por parte do estudante em uma perspectiva crítica, para que tais conhecimentos sejam aplicados não apenas no contexto educacional, mas na sua vida.

Considerações finais

Consideramos, neste artigo, discussões e reflexões que acreditamos ser importantes para o sistema educacional, especialmente na transição da Educação Básica para o Ensino Superior. Acreditamos que o Brasil está no caminho para a melhoria da educação, embora ainda tenhamos que avançar nas discussões sobre a qualidade e o público-alvo dos exames de seleção.

A escola brasileira tem como princípio da Educação Básica, em especial o Ensino Médio, a preparação dos seus estudantes para o enfrentamento de processos seletivos, principalmente, para a Educação Superior. Essa concepção de escola pode deixar a prática docente engessada com conteúdos memorísticos e mecânicos, os quais pouco colaboram para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes. No entanto, sabemos que essa é uma preocupação do professor, atrelada ao processo de legitimação da escola como um espaço responsável por promover o desenvolvimento do educando e possibilitar seu ingresso no Ensino Superior. No entanto, segundo Castro (2012), os processos seletivos para o Ensino Superior podem enfraquecer as forças voltadas à diversificação da Educação Básica.

Dessa forma, a partir de toda discussão apresentada, concluímos que as influências dos processos seletivos de ingresso às IES são nitidamente reconhecidas, até mesmo em níveis que antecedem o Ensino Médio na Educação Básica.

Esperamos que este texto contribua com outras pesquisas que intentem discutir sobre o tema apresentado. Conhecemos a necessidade de ele ainda perpassar por diversos embates e discussões, seja sobre os vestibulares ou sobre o exame unificado de prova, atualmente representado pelo Enem. Para isso, acreditamos que mudanças no sistema educacional brasileiro venham acontecer verticalmente, ocasionando uma ruptura do engessamento ao qual está submetida a escola básica, para que, desta forma, sejam implementados ambientes que possam, de fato, respaldar um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 out. 2012.

BRASIL. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. **Lex:** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, Brasília, p. 514-542, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 98/99 Regulamentação de Processo Seletivo para acesso a cursos de graduação de Universidades, Centros Universitários e Instituições de Isoladas de Ensino Superior.** Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2014>>. Acesso em 14 de set. 2015.

CASTRO, C. de M. Reitores mandam no ensino médio. **O Educacionista.** 2012. Disponível em: < http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=com_content&task=view&id=14821&Itemid=43>. Acesso em 28 fev. 2016.

CARVALHO, E. Os poderes do Vestibular: da construção da hegemonia a ao prenúncio da queda. In: HISTÓRIA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: demandas e tendências, 2., 2012, Goiânia. **Anais...** Goiânia [S. l], 2012. Disponível em: <http://www.academia.edu/5074039/OS_PODERES_DO_VESTIBULAR_da_construcao_da_hegemonia_ao_prenuncio_da_queda>. Acesso em: 22 fev. 2014.

CASTALDO, M. M. **Redação no vestibular:** a língua cindida. 2009. 277 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CORTELLA, M. S. Relação entre o vestibular e o sistema educacional. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Seminários vestibular hoje.** Brasília, DF, 1987. p. 161-163.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade,** Campinas, SP, v. 31, p.1.223-1.245 out./dez. 2010.

FALCON, M. C. A. S. O vestibular: uma questão política. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Seminários vestibular hoje.** Brasília, DF, 1987. p. 203-212.

FRANCO, M. A. C. **Acesso à universidade:** uma questão política e um problema metodológico [1987]. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/105.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2012.

GAUCHE, R. Interdisciplinaridade e processo seletivo para a graduação: da influência inevitável à interação desejável. In: SANTOS, C. A. dos; QUADROS, A. F. de. (Org.).

Utopia em busca de possibilidade: abordagens interdisciplinares no ensino das ciências da natureza. Foz do Iguaçu: UNILA, 2011. p.147-159.

MALUSÁ, S. Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. In: MALUSÁ, S; FELTRAN, R. C. de S. (Org.). **A prática da docência universitária.** São Paulo, Factash, 2003. p. 137-174.

MALUSÁ, S. O docente, o sistema socioeconômico atual, a ética, e os desafios à educação. **Revista de Educação do Cogeime,** São Paulo, ano 10, n. 18, p. 25-35, jun. 2001.

MALUSÁ, S; SARAMAGO, G; SANTOS, A. F. Docência universitária em cursos de licenciaturas e não licenciaturas: pensando sua prática. **Ensino EM-Revista.** Uberlândia, MG, v. 17, n. 2, p. 427-442, jul./dez. 2010.

MASSETO, M. T. (Org.). **Docência na universidade.** 2. ed. São Paulo, Papirus, 2000.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012.

RIBEIRO NETO, A. O vestibular ao longo do tempo: Implicações e implicâncias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Seminários vestibular hoje.** Brasília, DF, 1987. p. 17-27.

SANTOS, W. L. P; PORTO, P. A. A pesquisa em ensino de química como área estratégica para o desenvolvimento da química. **Química Nova.** São Paulo, SP, v. 36, n. 10, p. 1570-1576. 2013.

SILVA, R. M. S.; AMAURO, N. Q; SOUZA, P. V. T; RODRIGUES FILHO, G. A democratização de ingresso ao ensino superior nas instituições brasileiras. In: V Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa/1st International Symposium on Qualitative Research, v. 1, 2016, Porto/Portugal. **Anais...** Porto: Universidade Lusófona do Porto, 2016. p. 962-970.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

SILVA, Rosa Maria Segalla; AMAURO, Nicéa Quintino; DE SOUZA, Paulo Vitor Teodoro; FILHO, Guimes Rodrigues. Democratização do ensino superior e suas implicações na prática docente. **Revista Fórum Identidades.** v. 22, n. 22, jan./abr., p. 127-142, 2016.

Recebido: 13.03.2016 – **Aprovado:** 24.04.2016