



unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM
GEOGRAFIA**

**VINICIUS DE OLIVEIRA AVERSA
O VESTIBULAR DA UNESP: ENTRE A POLÍTICA CURRICULAR E A
POLÍTICA DE INCLUSÃO**

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

RIO CLARO

2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro



VINICIUS DE OLIVEIRA AVERSA

**O VESTIBULAR DA UNESP:
ENTRE A POLÍTICA CURRICULAR E A POLÍTICA DE INCLUSÃO**

Defesa de Dissertação de Mestrado em Geografia, área de concentração em Organização do Espaço, do Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Geociências e Ciências Exatas - IGCE, da Universidade Estadual Paulista, UNESP/Campus de Rio Claro.

Orientador: Prof. Dr. José Gilberto de Souza.

Rio Claro-SP
2021

A953v Aversa, Vinicius de Oliveira
O vestibular da UNESP : entre a política curricular e a política de inclusão / Vinicius de Oliveira Aversa. -- Rio Claro, 2021
141 p. : tabs., mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro
Orientador: José Gilberto de Souza

1. Vestibular. 2. Desempenho. 3. Cotas. 4. Universidade. 5. Acesso. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Bibliotecado Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados
fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

VINICIUS DE OLIVEIRA AVERSA

**O VESTIBULAR DA UNESP:
ENTRE A POLÍTICA CURRICULAR E A POLÍTICA DE INCLUSÃO**

Defesa de Dissertação de Mestrado em Geografia, área de concentração em Organização do Espaço, do Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Geociências e Ciências Exatas - IGCE, da Universidade Estadual Paulista, UNESP/Campus de Rio Claro.

Comissão examinadora:

Prof. Dr. José Gilberto de Souza – Orientador – UNESP RC

Profª. Dra. Iara Leme Russo Cury - IFSP

Prof. Dr. Eduardo Donizeti Girotto - USP

Conceito: APROVADO

Rio Claro, 20 de janeiro de 2021

Aos meus pais, Bete e Beto, pela terna
confiança e resiliência nos momentos
mais difíceis.

À memória de Bruno Sigolo Coury –
professor e amigo.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível pela colaboração de diversas pessoas, que contribuíram de diferentes formas durante o processo de elaboração da pesquisa. Assim, meus sinceros agradecimentos.

Ao meu orientador, José Gilberto de Souza, pela confiança e parceria, sem as quais este trabalho não seria possível.

Aos amigos Caio e Rogério, que compartilharam de perto as angústias e conquistas desta caminhada.

Aos companheiros de jornada Guilherme e Lucas, pela convivência e alegrias partilhadas.

A todos os amigos do programa de pós-graduação que tornaram esta jornada formativa ainda mais enriquecedora.

À minha companheira, Larisse Miki Yamashiro, pelas trocas e carinho, por suportar as ausências e as distâncias impostas pela vida, por compartilhar as incursões mais profundas em busca de nossa identidade e lugar no mundo, obrigado por estar ao meu lado.

Aos professores Eduardo Donizeti Girotto e Iára Leme Russo Cury pelos apontamentos e contribuições ao trabalho.

A todos os moradores e ex-moradores da república Catota, em que passei alguns dos melhores anos da minha vida.

À VUNESP por ceder o banco de dados necessários à pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Este trabalho tem a finalidade de analisar o impacto e a efetividade de duas políticas adotadas pela Fundação para o Vestibular da UNESP (VUNESP) que tem por objetivo a democratização do acesso à universidade pública. A partir de 2010 a VUNESP alterou a forma de elaboração do vestibular da UNESP numa investida no sentido da aproximação curricular. Segundo o novo posicionamento da VUNESP, as provas, a partir daquele ano, deveriam ser elaboradas em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Propostas Curriculares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (PCESP), ou seja, embasadas pelos mesmos pressupostos teórico-pedagógico presentes nos documentos oficiais que orientam o ensino público no estado, o que significa uma aproximação intencional entre o vestibular da UNESP e o ensino oferecido pela rede estadual pública de educação básica. Em 2014 outra medida foi tomada no sentido de democratizar o acesso à universidade pública, a política de cotas, que reservaria progressivamente até 50% das vagas a candidatos que tivessem cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Por meio da composição de uma matriz de banco de dados dos vestibulandos, obtida junto a VUNESP, foram analisadas as principais características socioeconômicas dos candidatos: renda, etnia, sexo, procedência (escola pública/privada) relacionando-as ao desempenho dos mesmos, com a intenção de identificar quais as principais variáveis, dentro desse espectro, que determinam o desempenho no vestibular. A pesquisa está fundamentada na análise do desempenho dos candidatos com a intenção de demonstrar que não foi a política de aproximação curricular adotada em 2010 pela VUNESP que garantiu o acesso dos estudantes das escolas públicas na universidade pública, mas sim a política de cotas.

Palavras-chave: Vestibular; Desempenho; Cotas; Universidade; Acesso.

ABSTRACT

This work aims to analyze the impact and effectiveness of two policies adopted by the Foundation for the Vestibular of UNESP (VUNESP) which aims to democratize access to public universities. As of 2010, VUNESP changed the way in which UNESP entrance exams were prepared in an effort by a new curricular approach. According to the new positioning of VUNESP, the tests, from that year onwards, should be prepared in accordance with the National Curriculum Parameters (PCN) and the Curricular Proposals of the São Paulo State Department of Education (PCESP), that is, supported by the same theoretical-pedagogical assumptions present in the official documents that guide public education in the state, which means an intentional approximation between the UNESP entrance exam and the teaching offered by the public state network of basic education. In 2014, another measure was taken to democratize access to public universities, the quota policy, which would progressively reserve up to 50% of the vacancies to candidates who had completed high school in public schools. By means of the composition of a database database for university students, obtained from VUNESP, the main socioeconomic characteristics of the candidates were analyzed: income, ethnicity, sex, origin (public / private school), relating them to their performance, with the intention to identify which are the main variables, within this spectrum, that determine the performance in the entrance exam. The research is based on the analysis of the candidates' performance with the intention of demonstrating that it was not the policy of curricular approximation adopted in 2010 by VUNESP that guaranteed the access of students from public schools to the public university, but the policy of quotas.

Keywords: Entrance exam; Performance; Quotas; University; Access.

LISTA DE SIGLAS

Banco Mundial – BIRD

Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Câmara de Educação Básica – CEB

Conselho Nacional de Educação - CNE

Ciências Naturais e Matemática – CNM

Comissão Permanente para os Vestibulares - COMVEST

Conhecimentos Gerais – CG

Conhecimentos Específicos – CE

Coordenadoria de Informação Monitoramento e Avaliação Educacional - CIMA

Diretoria de Ensino – DE

Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM

Fundação Universitária para o Vestibular - FUVEST

Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista – VUNESP

Fundo Monetário Internacional – FMI

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB

Índice de Desenvolvimento da Educação em São Paulo – IDESP

Instituto Nacional de Pesquisas Educacional Anísio Teixeira – INEP

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB

Língua Portuguesa – LP

Ministério da Educação - MEC

Organização Mundial do Comércio – OMC

Organização para a Coordenação e Desenvolvimento Econômico – OCDE

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN

Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB

Partido dos Trabalhadores – PT

Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social – PAAIS

Programa de Inclusão Social da USP - INCLUSP

Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA

Propostas Curriculares da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – PCESP

Prova Brasil - PB

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEESP

Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP

Sistema de Seleção Unificada – SISU

Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública - SRVEBP

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Universidade Estadual de São Paulo - USP

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de diferença de acertos entre Brancos x Pretos por área e ano na 1ª fase (2010 a 2018)	108
Gráfico 2 - Evolução do percentual de diferença de acertos entre Brancos e Pretos por ano na 1ª fase (2010 a 2018)	109
Gráfico 3 – Médias de desempenho na 1ª fase por etnia e gênero (2010 a 2018)	110
Gráfico 4 - Percentual de diferença de acertos entre candidatos de renda 1 e 6 por área e ano na 1ª fase (2010 a 2018)	111
Gráfico 5 – Evolução do percentual de diferença de acertos entre candidatos de renda 1 e 6 por ano na 1ª fase (2010 a 2018)	112
Gráfico 6 – Médias de desempenho na 1ª fase por renda familiar e gênero (2010 a 2018)	113
Gráfico 7 – Percentual de diferença de acertos entre candidatos egressos do sistema público e do sistema privado de ensino, por área e ano na 1ª fase (2010 a 2018)	113
Gráfico 8 – Evolução do percentual de diferença de acertos entre candidatos egressos do sistema público e do sistema privado de ensino por ano na 1ª fase (2010 a 2018)	114
Gráfico 9 - Médias de desempenho na 1ª fase por procedência e gênero (2010 a 2018)	115
Gráfico 10 - Percentual de candidatos egressos de escola pública convocados à matrícula (2010 a 2018)	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de candidatos, vagas e sua relação – UNESP, 2010 e 2018	63
Tabela 2 – Número de questões objetivas e discursivas relativas às disciplinas e áreas específicas no vestibular da UNESP de 2009	71
Tabela 3 – Número de questões objetivas e discursivas por área e por fase no vestibular da UNESP de 2010	72
Tabela 4 – Proporção de candidatos inscritos, convocados e sua variação por grupos analíticos - UNESP 2010 e 2018	102
Tabela 5 – Porcentagem de candidatos convocados à matrícula e sua variação por grupo – UNESP 2010 e 2018	104
Tabela 6 – Porcentagem de candidatos que cursaram o ensino médio integralmente o ensino médio público – UNESP 2010 E 2018	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Disposições sobre a organização do vestibular da UNESP 2009 e 2010	73
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desempenho dos candidatos autodeclarados pretos na 1ª fase do vestibular da UNESP 2010 por Diretoria de ensino no estado de São Paulo ...	119
Figura 2 - Desempenho dos candidatos autodeclarados pretos na 1ª fase do vestibular da UNESP 2018 por Diretoria de ensino no estado de São Paulo ...	120
Figura 3 - Desempenho dos candidatos autodeclarados brancos na 1ª fase do vestibular da UNESP 2010 por Diretoria de ensino no estado de São Paulo ...	121
Figura 4 - Desempenho dos candidatos autodeclarados brancos na 1ª fase do vestibular da UNESP 2018 por Diretoria de ensino no estado de São Paulo ...	121
Figura 5 - Desempenho dos candidatos de renda familiar 1 na 1ª fase do vestibular da UNESP 2010 por Diretoria de ensino no estado de São Paulo ...	122
Figura 6 - Desempenho dos candidatos de renda familiar 1 na 1ª fase do vestibular da UNESP 2018 por Diretoria de ensino no estado de São Paulo ...	123

Figura 7 - Desempenho dos candidatos de renda familiar 6 na 1ª fase do vestibular da UNESP 2010 por Diretoria de ensino no estado de São Paulo ...	124
Figura 8 - Desempenho dos candidatos de renda familiar 6 na 1ª fase do vestibular da UNESP 2018 por Diretoria de ensino no estado de São Paulo ...	125
Figura 9 - Desempenho dos candidatos de escolas públicas na 1ª fase do vestibular da UNESP 2010 por Diretoria de ensino no estado de São Paulo ...	126
Figura 10 - Desempenho dos candidatos de escolas públicas na 1ª fase do vestibular da UNESP 2018 por Diretoria de ensino no estado de São Paulo ...	126
Figura 11 - Desempenho dos candidatos de escolas particulares na 1ª fase do vestibular da UNESP 2010 por Diretoria de ensino no estado de São Paulo ...	127
Figura 12 - Desempenho dos candidatos de escolas particulares na 1ª fase do vestibular da UNESP 2018 por Diretoria de ensino no estado de São Paulo ...	127

SUMÁRIO

Introdução.....	13
1 O Neoliberalismo e as políticas educacionais.....	23
1.1 O panorama do ensino estadual público no estado de São Paulo.....	24
1.2 A hegemonia do discurso construtivista.....	33
1.3 Origem e fundamento da pedagogia das competências.....	42
1.4 Políticas afirmativas.....	47
2 O Vestibular da Unesp.....	58
2.1 O vestibular como mecanismo de seleção	59
2.2 As mudanças no vestibular da UNESP e a perspectiva da interdisciplinaridade.....	70
3 O desempenho e a expectativa de inclusão.....	92
3.1 Os recortes investigados.....	93
3.1.1 A Renda.....	95
3.1.2 A Etnia.....	97
3.1.3 A Procedência.....	99
3.1.4 A resposta de uma política afirmativa.....	101
3.2 O desempenho.....	107
3.3 Desempenho por Diretoria de Ensino do estado de São Paulo.....	118
Considerações finais.....	130
Referências Bibliográficas.....	135

Introdução

No início da humanização do homem pelo trabalho, quando passamos a produzir e reproduzir nosso modo de vida, modificando a natureza e a transformando em objetos sociais, a educação se dava de maneira espontânea e assistemática, e era por meio da produção material e pela apropriação coletiva dos meios de existência que os homens se educavam. Neste período, anterior a divisão social do trabalho, a reprodução da vida dos homens se realizava de maneira pouco desenvolvida, que não exigia outras formas de educação que não o simples convívio e o trabalho.

Com o desenvolvimento histórico das forças produtivas e, conseqüentemente, do modo de sociabilidade da sociedade capitalista, as necessidades oriundas do cotidiano dos homens passam a se elevar de tal maneira que se torna necessária a existência de uma instituição que tenha como objetivo transmitir as gerações futuras os saberes e conhecimentos desenvolvidos e conquistados pelo conjunto dos homens durante o processo histórico.

É nesse contexto que emerge o sistema escolar moderno, sistematizado durante a passagem do século XVIII para o XIX em algumas cidades europeias, e que espalhou-se pelo mundo simultaneamente à organização político-espacial do Estado-Nação, com estreitos interesses capitalistas de ressocialização das massas, adaptando-as ao mercado de trabalho. O sistema escolar moderno foi estruturado pelo Estado, instrumentalizado pela ascendente burguesia (VESENTINI, 2010) e nesse sentido carrega um caráter contraditório pois, apesar de se constituir como a forma hegemônica de formação e de transmissão de saberes e conhecimentos dos seres humanos, as atuais relações sociais de dominação impedem a plena democratização do acesso ao saber produzido pelo conjunto da humanidade, uma vez que estes conhecimentos são também parte constitutiva dos meios de produção, que na sociedade capitalista é caracterizado por sua apropriação privada.

Ainda assim, é inquestionável a importância do sistema escolar para a sociedade moderna, que instrui as novas gerações não apenas no sentido da reprodução das relações de poder, mas quanto aos valores e hábitos das diferentes sociedades, e, principalmente, propicia a relação do indivíduo com

elementos mais desenvolvidos da consciência humana. Porém, desde sua gênese até o momento atual, o sistema escolar moderno, como agente histórico e instituição de ensino e aprendizagem por excelência, passou por múltiplas reformas e transformações, revelando-se como palco de disputa de poder entre diversos setores da sociedade interessados em seu controle, que, por sua vez, reproduzem determinados discursos políticos e pedagógicos alinhados a seus interesses.

Compartilhamos a concepção de que a escola é espaço de socialização e formação do indivíduo, onde se manifesta o processo intencional, consciente, sistemático e deliberado de ensino, que pretende dotar os indivíduos do gênero humano de conhecimentos referentes à experiência acumulada e generalizada da sociedade, através de relações pedagógicas historicamente determinadas (SAVIANI, 2000).

Dessa forma, compreendemos que a escola tem o papel de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (DUARTE, 2012).

É lícito afirmar que a educação, enquanto processo de formação humana, ocorre em diversos ambientes e de diversas maneiras distintas. A ideia de que o homem pode se formar permanentemente através do convívio e pela experiência imediata não é negada, porém há ambientes em que a perspectiva formativa busca superar a heterogeneidade, o imediatismo e as ultrageneralizações presentes na esfera cotidiana, colocando-nos em relação direta e intencional com as esferas não-cotidianas de objetivações humanas, como a ética, a política, a filosofia as artes e as ciências.

A educação escolar deve ser compreendida como meio pelo qual se proporciona aos indivíduos o contato com os saberes desenvolvidos historicamente pelo conjunto dos homens, ou seja, coloca-os em contato com as esferas não-cotidianas de objetivações do gênero humano, humanizando-os através do processo educativo, fazendo com que superem sua particularidade e se conectem com sua genericidade, através da superação de seu cotidiano, de forma que possam, por intermédio da educação escolar, serem enriquecidos pelo conhecimento humano e tenham a possibilidade de mediar os acontecimentos de sua vida cotidiana por meio destes novos saberes adquiridos na incursão pelas esferas não-cotidianas de objetivação, e não somente pelo

senso comum ou pelos costumes provenientes do convívio espontâneo entre os homens (DUARTE, 2007)

Desta forma, a complexificação do conhecimento e de seus processos de sistematização e transmissão passam a também refletir na ampliação de novas espacialidades formativas, nos níveis básico-fundamentais, médios e superiores. A espacialidade constituída nesta última etapa sistematizada de ensino, conduzida pelas Instituições de Ensino Superior (IES), resulta em um ambiente privilegiado, onde se concentra centros de pesquisa e ensino destinados ao desenvolvimento das áreas mais sofisticadas conhecimento humano.

Entendendo que a continuidade dos estudos se caracteriza qualitativamente como elemento que contribui para a formação do indivíduo, uma vez que abre um leque de possibilidades não apenas frente ao mercado de trabalho, mas também como um novo horizonte de formação humana e intelectual, o acesso ao ensino superior público de qualidade é fundamental para que esta formação se concretize de modo democrático para toda a sociedade.

Frente a perspectiva apresentada, voltamos nosso olhar para o ensino público estadual de São Paulo, compreendendo que é sob a atual égide das políticas neoliberais adotadas pela esfera educacional que surge a necessidade de analisarmos os resultados da acessibilidade e de busca de um padrão democrático de acesso ao ensino superior público. É nesta perspectiva que verificamos o desempenho dos candidatos oriundos das escolas públicas paulistas frente ao vestibular da Universidade Estadual Paulista (UNESP), demonstrando em que medida determinadas políticas adotadas pelo governo do estado têm refletido na mudança de desempenho e no acesso dos estudantes ao ensino superior público.

O objetivo deste trabalho é realizar uma análise do desempenho dos candidatos ao vestibular da Unesp, entre os anos de 2010 a 2018, com o intuito de averiguarmos se as alterações promovidas nas provas do processo seletivo, que datam do ano de 2010, têm surtido efeitos positivos no desempenho dos candidatos egressos das escolas públicas estaduais paulistas, ampliando a possibilidade de acesso das camadas populares ao ensino superior público pelas camadas populares, caracterizando tal medida como uma ação afirmativa.

As mudanças que ensejam nossa pesquisa foram promulgadas pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP) e

pautaram-se na alegação de que a nova composição do vestibular representaria uma aproximação entre os conteúdos exigidos pela Fundação por meio de suas provas e a educação pública oferecida pelo estado de São Paulo, visto que, segundo as normativas que orientam a nova forma de elaboração do vestibular da UNESP, os conteúdos das provas devem alinhar-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Propostas Curriculares da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (PCESP).

Esta foi a primeira medida adotada pela Fundação com a intenção de democratizar o acesso a universidade pública. Uma política de aproximação curricular entre o vestibular e o ensino público que garantiria a inclusão com mérito.

Como conquista da luta dos movimentos sociais pela pauta da inclusão na universidade, no ano de 2014 passa a vigorar o Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública (SRVEBP), segunda investida da VUNESP no sentido da democratização do acesso e que, a partir de 2017, reserva 50% das vagas a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Aprofundando nossa análise, discutimos também qual tem sido os impactos das políticas neoliberais adotadas pela pasta da educação nos últimos anos, em escala federal e estadual, uma vez que estas políticas representam os posicionamentos do Estado e sua responsabilidade sobre a educação pública. Os dados de desempenho, cedidos pela VUNESP e por nós organizados, são fonte fecunda de investigação e servem de indicativo para a análise quanto as consequências de medidas tomadas que seguem a tendência da reforma neoliberal da educação, como a adoção dos sistemas de avaliação externa, a implementação de um currículo comum pelas escolas estaduais de São Paulo e os programas de bonificação por mérito que acarretam no processo responsabilização docente, pois consideramos o desempenho no vestibular como sendo, em certa medida, a manifestação e reflexo das políticas educacionais adotadas pela Secretaria da Educação, responsável pela gestão do ensino público paulista.

Amparados pelas concepções da pedagogia histórico-crítica, lançamos olhar sobre a temática proposta, com a intenção trazer para o debate os princípios e aspirações encontradas nas teorias pedagógicas presentes nos documentos

oficiais que orientam a educação pública no estado. A pedagogia histórico-crítica, por sua fundamentação no caráter histórico-social do indivíduo, entende que a função da educação escolar é o de democratizar o acesso e socializar os conhecimentos e conteúdos culturais desenvolvidos pelo homem genérico ao longo de sua história, de maneira que possibilite aos indivíduos, por meio do trabalho educativo, que sua prática social cotidiana seja mediada por estes conteúdos adquiridos no decurso do processo de escolarização (DUARTE, 2007).

Dessa maneira, este trabalho se propõe a analisar o desempenho dos candidatos ao vestibular da UNESP, cotejando seus resultados com a análise das orientações teórico-pedagógicas que embasam os documentos do Estado e que servem de referência para a nova composição do vestibular, demonstrando se as mudanças nas provas impactaram positivamente os estudantes que cursaram o ensino médio nas escolas públicas paulistas, caracterizando o movimento da VUNESP como uma ação afirmativa.

Para dar conta dessa questão, a partir da consolidação de uma matriz do banco de dados de vestibulandos, passamos a refletir sobre as categorias e conceitos que apresentavam capacidade explicativa sobre a realidade social dos estudantes. Assim, segundo Souza (2009), níveis de abstração diferenciados sobre a realidade fazem emergir conceitos com capacidades operacionalmente (metodologicamente) diferenciadas de explicação do real. Significa dizer que as características socioeconômicas dos candidatos, tais como os perfis de renda, etnia e procedência (escola pública/privada), acabam se consolidando como expressões do ser social.

Segundo Souza (2006) categorias e conceitos podem ser definidos

“como instrumentos universais de análise dadas suas mediações materiais na existência humana. (...) Engendradas objetivamente pela realidade, referem-se a uma construção teórica do pensamento humano sobre a materialidade da natureza humana, em sua essencialidade. Numa palavra: as categorias são concretudes histórico-teóricas em um tempo cronológico segundo determinado estágio de desenvolvimento humano. Em Marx, “as categorias são formas de ser, determinações da existência” (MARX, 1983, p.189), o que implica não se constituírem a partir de “conceitos abstratos”, ao contrário sua dimensão prático-histórica é que permite a elaboração conceitual, como representações ontológicas da realidade (...) As categorias não apresentam existências independentes ou formas naturais e linearmente “históricas” são, efetivamente, mediadas por condições concretas de

existência e do pensamento sobre esta mesma existência. (SOUZA, 2008:15-16).

Neste sentido, tais conceitos foram sendo consolidados de maneira que pudéssemos reconhecê-los como expressões dos sujeitos sociais e historicamente localizados, considerando suas condições concretas e materiais de existência que se relacionam, impactam e interferem nos processos formativos dos mesmos, sob a prerrogativa de que elementos específicos, internos e externos à escola, são fortes condicionantes do desempenho escolar. Buscamos relacionar estes elementos socioeconômicos ao resultado dos candidatos nas provas do vestibular, com a intenção de identificar quais as principais variáveis, dentro desse espectro, que determinam o desempenho dos candidatos ao ingresso no ensino superior público e como este desempenho, que é reflexo das relação entre a escola e o acesso ao ensino superior público via vestibular, se constitui como uma das barreiras que configuram o território da universidade pública como “inacessíveis” para a maior parcela dos candidatos que cursaram o ensino médio em escolas públicas (CURY, SOUZA, 2015).

Ainda no sentido de levar a cabo nossa pesquisa, buscamos analisar de início dois elementos centrais para a temática proposta e que, por estarem intimamente articulados, parecem-nos fundamentais para que possamos avançar no entendimento da questão que apresentamos. O primeiro elemento diz respeito a concepção educativa que passou a orientar a elaboração do vestibular da UNESP. Para isso, analisamos não só os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Propostas Curriculares do Estado de São Paulo para o Ensino Médio, como também outros documentos oficiais que se colocaram como mediadores do processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas e conteúdos da educação pública (SOUZA; JULIASZ, 2020) e que partilham de proposições teórico-pedagógicas semelhantes.

Entendido como uma corrente teórica que permeia também o campo da pedagogia, a concepção partilhada que nos referimos aponta para que se desenvolva nos indivíduos diferentes competências e habilidades, baseando-se nos conceitos de metas, produtividade e eficiência para mensurar a qualidade na educação (GIROTTI; OLIVEIRA, 2018), uma vez que esta deveria voltar-se para o mercado de trabalho, tendo a finalidade de suprir suas demandas, erigindo na

educação escolar um caráter utilitarista, ou neopragmático, como nos aponta Araújo (2004). Essa corrente pedagógica ocupa atualmente um lugar privilegiado como a principal referência encontrada nos documentos oficiais do Estado destinados à educação.

Sendo assim, o primeiro momento foi o de analisar, por meio da investigação acerca das orientações teórico-pedagógicas que passaram a balizar a composição das provas - 1ª e 2ª fases –, como se deram as mudanças ocorridas no vestibular da UNESP a partir da nova lógica adotada em 2010, para que, posteriormente, pudéssemos cotejar as alterações ocorridas com o impacto no desempenho dos candidatos. Esta análise recai tanto sobre a forma do novo vestibular, considerando os aspectos organizacionais da prova, quanto sobre o conteúdo.

Para a investigação sobre as mudanças quanto a forma do vestibular, buscamos nas resoluções e normativas publicadas pela VUNESP as referências para a elaboração do mesmo, pois são essas resoluções que orientam a elaboração do vestibular, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo. Investigando as resoluções e normativas buscamos demonstrar quais aspectos se alteraram quanto a forma de organização do certame, apontando para o número de fases, a divisão por área de conhecimento e o número de questões e dias de prova.

Quanto ao conteúdo, nossa proposta foi a de analisar comparativamente questões de geografia que versassem sobre os mesmos temas, tendo como centralidade tais conteúdos e como mobilizam determinados conhecimentos, uma vez que o novo vestibular abandonou a concepção disciplinar e passou a organizar as provas por áreas do conhecimento. Os pares de questões foram selecionadas a partir desse critério, de modo que pudéssemos compará-las, com o objetivo de desvendar quais foram as consequências que as mudanças adotadas a partir de 2010 para a elaboração das provas acarretaram.

O segundo elemento central para nossa pesquisa é a análise da evolução do desempenho dos candidatos após 2010. Para que isso fosse possível, engajamo-nos na organização dos dados dos vestibulandos, obtidos junto à VUNESP, com o intuito de produzir gráficos e tabelas associando o desempenho dos alunos aos indicadores socioeconômicos.

Os dados referentes aos vestibulares de 2010 a 2018 foram gentilmente cedidos pela Fundação, e estes eram compostos por tabelas anuais que continham as informações de todos os candidatos inscritos naquele ano. Dentre as

informações de cada candidato estavam, além de seu resultado em cada fase do vestibular, separados por área, o município de origem e as respostas obtidas através do questionário socioeconômico, aplicado pela VUNESP a todos os inscritos no vestibular.

Foram estes dados que possibilitaram a realização de nossa investigação, viabilizando a análise acerca das mudanças ocorridas no vestibular e se elas têm sido efetivas ou não para corrigir as distorções existentes entre o desempenho dos candidatos oriundos das escolas privadas e os egressos do setor público de educação.

Em nossas análises, organizamos as tabelas a partir dos conceitos centrais da pesquisa. O primeiro passo foi o de excluir aqueles candidatos que se inscreveram e não participaram do certame. Após a exclusão desses, que, apesar de terem respondido ao questionário não tinham notas vinculadas aos seus números de registro, iniciamos a organização dos candidatos pelos recortes a serem investigados.

A etnia foi o primeiro grupo investigado, correlacionando os resultados obtidos com a resposta dos inscritos à questão 27¹ do questionário socioeconômico, que considera as classes adotadas pelo IBGE para a classificação dos indivíduos segundo a cor de sua pele. Para cada ano da pesquisa, calculamos as médias de resultado da primeira fase em cada área (LC, CH e CNM) para os candidatos autodeclarados pretos e para os candidatos autodeclarados brancos.

O mesmo processo de organização dos dados executado para o recorte étnico foi realizado para a renda, onde propomos opor as médias de desempenho entre os candidatos que se declararam pertencentes às famílias com a maior e a menor renda dentre as alternativas apresentadas pelo questionário socioeconômico, que em seu item 25² inquiri os candidatos quanto a sua renda familiar, possibilitando-nos a investigação baseada por este recorte.

¹ Questão 27 do questionário socioeconômico: Como você classifica a sua cor de pele? (Classes adotadas pelo IBGE.) 1 – Branca. 2 – Parda. 3 – Preta. 4 – Amarela. 5 – Indígena.

² Questão 25 do questionário socioeconômico: Qual é a renda total mensal de sua família? (Considere a soma de todos os salários dos membros de sua família. SM = Salário Mínimo.) 1 - Até 1,9 SM ou até R\$ 929,00. 2 - De 2,0 a 4,9 SM ou de R\$ 930,00 a R\$ 2.324,00. 3 - De 5,0 a 9,9 SM ou de R\$ 2.325,00 a R\$ 4.649,00. 4 - De 10,0 a 14,9 SM ou de R\$ 4.650,00 a R\$ 6.974,00. 5 - De 15,0 a 19,9 SM ou de R\$ 6.975,00 a R\$ 9.299,00. 6 - 20,0 SM ou mais: R\$ 9.300,00 ou mais.

Como evidenciamos no capítulo que se propõe a analisar os recortes investigados, a etnia e a renda nos interessam particularmente pois a maior parte dos membros que constituem os grupos de autodeclarados pretos e de menor renda são oriundos da educação pública e nossos esforços investigativos incidem exatamente sobre este conjunto, o dos egressos das escolas públicas.

Para responder à questão central que propomos nessa pesquisa, se as mudanças no vestibular foram positivas ou não para o desempenho dos egressos das escolas públicas paulistas, procedemos da mesma maneira para o recorte referente à origem dos candidatos ao vestibular, ou seja, comparamos o desempenho em cada área da primeira fase entre os candidatos que cursaram majoritariamente o ensino médio em instituições públicas e os candidatos que cursaram o ensino médio majoritariamente em instituições privadas, conforme as repostas dos candidatos à questão 9³.

Após organizarmos as médias de desempenho por recorte de renda, etnia e procedência, seguimos no sentido realizar a análise comparativa entre as médias obtidas, separando-as também por gênero⁴. Sendo assim, comparamos por ano e área as médias dos autodeclarados brancos em relação aos autodeclarados pretos, e da mesma maneira para os candidatos de renda familiar 6 e de renda familiar 1 e os candidatos egressos das escolas particulares e os candidatos egressos da rede pública.

Para que percebêssemos de que modo este fenômeno do desempenho se manifesta na espacialidade paulista, alvitramos a realização de sua distribuição segundo as médias por Diretoria de Ensino (DE) do estado de São Paulo. Para tanto, organizamos as médias dos candidatos analisados por região sistematizada pela distribuição das DE pelo estado. Com a intenção de percebermos como as mudanças ocorridas no vestibular impactaram o desempenho dos candidatos em cada Diretoria paulista, realizamos o mapeamento das médias de desempenho na primeira fase por recorte para o ano de 2010 e 2018.

Para isso, foi preciso vincular a cidade de origem de candidato a uma determinada DE, que, via de regra, abrange diversas cidades, de modo que fosse

³ Questão 9 do questionário socioeconômico: Onde você cursou o ensino médio? 1 – Todo em escola pública. 2 - Todo em escola particular. 3 – Maior parte em escola pública. 4 – Maior parte em escola particular.

⁴ Questão 1 do questionário socioeconômico: Qual é o seu sexo? 1- Masculino. 2 – Feminino.

gerado uma média de acertos para aquela região, repetindo esse processo de agrupamento e apuração das médias para as 77 DE que compõem a distribuição espacial de gestão do sistema de ensino estadual paulista (algumas cidades que possuem mais de uma Diretoria, como de Campinas e São Paulo, foram agrupadas e geraram uma mesma média para sua região) e para cada recorte analítico, de modo que produzimos doze mapas durante o percurso de nossa investigação, o que abre caminho para que passamos relacionar as problemáticas associadas ao desempenho no vestibular às condições socioeconômicas próprias de cada região do estado.

O nível de detalhamento dos dados dos candidatos ao vestibular não nos permite desagregar aqueles que foram convocados à matrícula através do sistema de cotas ou pela concorrência ampla, contudo, associando os resultados de desempenho das provas às variações nas médias de inclusão, podemos inferir se o que garantiu o acesso dos estudantes oriundos das escolas públicas foi seu desempenho ou a política de cotas.

A análise do vestibular, enquanto processo seletivo orientado por uma determinada concepção teórica, somado ao conjunto de informações quanto ao desempenho dos alunos por área e por recorte analítico, permitiu que respondêssemos a questão proposta no início de nossa investigação, que se trata de averiguar se de fato houve melhora no desempenho dos alunos egressos do ensino público, caracterizando as mudanças ocorridas no vestibular da UNESP como uma ação afirmativa, ou se os resultados que observamos nas provas se manifestam como um reflexo da exclusão historicamente observada nas instituições de ensino superior no Brasil.

Capítulo 1

O Neoliberalismo e as políticas educacionais

Esse primeiro capítulo da dissertação foi organizado em quatro partes com o objetivo de analisar o contexto político em que as correntes teóricas que dão origem as propostas e documentos que orientam o ensino nas escolas públicas paulistas foram elaboradas. Na primeira parte privilegiamos a análise da implementação das medidas que se propuseram a organizar o ensino público no estado de São Paulo, dando enfoque à importância dada aos programas de metas e a centralidade que as avaliações em larga escala ganharam neste período.

Na segunda e terceira partes buscamos evidenciar como a hegemonia do discurso construtivista nos documentos educacionais publicados pelas esferas federal e estadual produz simultaneamente um reducionismo das concepções piagetianas e um direcionamento neotecnista para o indivíduo e como este discurso, articulado e fundamentado sob conceitos de individualismo e meritocracia, está associado a origem da pedagogia das competências, que embasa as propostas curriculares e as orientações para a educação pública em São Paulo.

No último item apresentamos uma reflexão sobre a importância das políticas afirmativas no campo educacional que emergem nesse período. Em seguida passamos a analisar se as mudanças ocorridas no vestibular da UNESP poderiam ser caracterizadas como uma ação afirmativa, sendo efetivas no combate às desigualdades de acesso à universidade pública.

Pretendemos abordar aqui de forma geral as questões de cunho teórico-pedagógico referentes aos parâmetros e propostas que fundamentam a elaboração da estrutura curricular das disciplinas do Ensino Médio na rede pública paulista. Por meio da análise dos documentos oficiais que orientam o ensino nas escolas estaduais, buscaremos trazer a luz as concepções teórico-pedagógicas que os alicerça, com a intenção de evidenciar de que modo o Estado tencionou a organização da escola pública nas últimas décadas como primeiro movimento no sentido de compreender o cenário da educação pública paulista e a emergência do novo vestibular da UNESP.

1.1 O panorama do ensino estadual público no Estado de São Paulo

O contexto histórico da educação estadual paulista está demarcado pelo conjunto de políticas neoliberais que foram introduzidas no Brasil a partir dos anos 1990, e nesse aspecto pretendemos apontar os principais impactos do discurso e projetos neoliberais, em ascensão com a redemocratização e abertura de mercado.

Em poucas palavras podemos resumir o neoliberalismo como uma doutrina político-econômicas que tem como centralidade as privatizações e a liberalização de mercado (HARVEY, 2005). Hoje o modelo de educação pública é visto como uma nova fronteira a ser explorada pelo capital, um mercado que agrega diversos setores e milhões de pessoas. Essa investida do projeto neoliberal no setor educacional vem erigindo novas frentes de ataque a educação pública, que por sua vez, demandam novas medidas das instituições públicas responsáveis pela regência e organização do aparato federal e estadual de educação.

O governo do estado de São Paulo está nas mãos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) desde a eleição do ex-governador Mário Covas. Durante este período as políticas educacionais que tem sido tomadas obedecem a lógica do discurso neoliberal, imprimindo nas escolas estaduais práticas meritocráticas de gerenciamento empresarial da educação, baseadas em sistemas de avaliação em massa e bonificação, que vem promovendo a homogeneização do currículo escolar e a culpabilização docente, sob o discurso de que estes programas melhorariam a qualidade da educação por acabar com as diferenças do que é ensinado em cada escola e por conseguirem mensurar o grau de eficiência de ensino nos conteúdos propostos pelos currículos oficiais do estado, por meio da aplicação de um sistema de provas em larga escala baseadas em testes, para todas as escolas que ofertam vagas para a educação básica, de modo que possam gerar índices, que por sua vez servirão de base para orientar novas políticas públicas a serem adotadas (SANFELICE, 2010).

Tais políticas, originadas a partir da década de 1990, reforçam a ideia de uma gestão gerencial e tecnicista da educação pública, baseadas em planos de metas estabelecidas na Conferência Mundial da Educação para Todos (1990), ocorrida em Jomtien, na Tailândia. Essas políticas tiveram forte apoio dos principais organismos internacionais em sua elaboração e implementação em diversos países, como o Banco Mundial (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI),

Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Coordenação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (CARVALHO; RUSSO. 2014).

Atualmente a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) tem como principal referência para a implantação de novas políticas públicas o Índice de Desenvolvimento da Educação em São Paulo (IDESP)⁵, que é gerado através de sua Coordenadoria de Informação Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA), por meio da aplicação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)⁶ e análise do fluxo escolar.

Ao final da década de 1980 e início da década de 1990 o Brasil encontrava-se inserido em um contexto de intensas transformações em diversos campos. Com a ascensão em nível mundial do modelo toyotista como condição de método universal de expansão do capitalismo, despontam iniciativas que tentam transpor o conceito de “qualidade total” da esfera empresarial para a esfera educacional (SAVIANI, 2010).

A redemocratização e a abertura de mercado para um mundo cada vez mais globalizado exigia a adequação as novas demandas impostas pelo desenvolvimento de um capitalismo que não possuía mais limites territoriais. A esfera educacional se torna estratégica neste debate e suas reformas passam a ser apresentadas como exigências para dar conta de um novo processo formativo demandado pelo ideário que se estabelecia, de um ser social pronto para responder à reestruturação produtiva e à economia globalizada. (CARVALHO; RUSSO. 2014)

Em escala federal, houve diversas medidas tomadas no sentido de reformar o sistema educacional vigente, desde a instauração da Constituição Federal de 1988, que intensifica o processo de universalização do ensino básico promovendo, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) atualizada pela última vez em 96, que estabelece princípios como a liberdade de cátedra, a gestão democrática da escola e dá origem ao Plano Nacional de Educação (PNE), que em sua versão atual, sancionada em

⁵ O IDESP é um indicador que avalia a qualidade da escola. Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período de tempo ideal – o ano letivo.

Fonte: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20tecnica_2018.pdf

⁶ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é uma prova aplicada com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista. Os resultados permitem à escola analisar o seu desempenho e, com o apoio da Secretaria da Educação, melhorar a qualidade de aprendizagem dos seus alunos e da gestão escolar. Fonte: <https://www.educacao.sp.gov.br/indices-educacionais>

2014, apresenta vinte metas para a educação em todos os níveis a serem atingidas em dez anos e, no presente momento, vivenciamos a tentativa de aplicação de uma Base Nacional Comum Curricular.

No âmbito do estado de São Paulo, ao final de dois mandatos dos governos federais ideologicamente alinhados e ascensão dos governos trabalhistas do Partido dos Trabalhadores (PT), as reformas neoliberais na educação continuaram seguindo os mesmos rumos traçados pelo viés mercadológico e privatista, como observamos em estudo já citado, realizado por Celso do Prado Ferraz de Carvalho e Miguel Henrique Russo, sobre as políticas educacionais do estado de São Paulo, onde destacam a transição de posicionamento da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) quanto a concepção de educação que a orienta.

A natureza e concepção das políticas educacionais no governo Serra provocaram algumas reações em face das próprias ideias que as apoiavam e da guinada que ocorreu na maneira como a Secretaria da Educação se relacionava com os trabalhadores das escolas. No governo anterior, sob o comando do secretário Gabriel Chalita, predominava uma visão de educação como processo afetivo entre educadores e educandos. Agora, as relações se mostravam hierárquicas, com uma alta dose de autoritarismo na implantação das mudanças planejadas, produzidas de forma centralizada por um grupo de educadores afinados com as doutrinas do partido no poder e detentores de respaldo político e acadêmico, já que constituído por conhecidos professores de universidades paulistas. Mostravam-se, por isso, provocativas para uma reflexão crítica sobre a política educacional de então. (2014, p. 99)

A nova legislação (1988) incumbe Estados e Municípios a suprir as demandas por ofertas no ensino básico. Por conseguinte, o estado de São Paulo opta pela adoção de um currículo único para todas as escolas, indo de encontro a princípios consagrados pela constituição federal de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, centralizando a produção curricular, o que retira das escolas a autonomia para pensarem seus projetos político-pedagógicos, e subordinando o processo de escolarização às aspirações e aos interesses do setor econômico, onde ocorre a

substituição do currículo de base cultural, no qual o conhecimento acumulado pela humanidade é o cerne da formação humana, pelo modelo das competências derivadas do campo corporativo-empresarial que determina uma perspectiva utilitarista para a escola e para o currículo (idem, ibidem, p. 102)

Com a centralização e padronização dos conteúdos, o sistema de avaliação em massa torna-se o modelo pelo qual os dados referentes a qualidade do processo de ensino-aprendizagem passam a ser medidos. Nesse contexto, disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa são privilegiados, enquanto artes, filosofia, sociologia, história, geografia e todos os tipos de conhecimentos que não possam ser mensurados por testes ficam de fora da avaliação e, por consequência, são desestimulados pelas escolas, que, por sua vez, são pressionadas pelos programas de mérito e bonificações oferecidos pelo estado, onde as escolas com os piores rendimentos nas avaliações ficam em situação de maior vulnerabilidade (FREITAS, 2018).

Os defensores da aplicação dos currículos padronizados pensam as instituições escolares como indiferenciadas entre si e partem do pressuposto de que seria possível superar todos os problemas da educação pública somente através do fornecimento dos mesmos conteúdos para todos, desconsiderando todos os outros fatores externos a escola e que influenciam no processo de escolarização, assim como a possibilidade de as escolas produzirem seus currículos a partir das necessidades e contradições postas pela prática social que emergem das necessidades encontradas no cotidiano da comunidade escolar. O currículo único aplicado a todas as escolas suprime diversos aspectos relevantes quanto à discussão didático-pedagógica, onde, por seu caráter homogeneizador, descarta todos os outros fatores econômicos, políticos e sociais que implicam diretamente na qualidade do processo educativo.

As políticas públicas empregadas nos últimos anos pelo governo do estado de São Paulo na esfera educacional, como o programa “São Paulo Faz Escola”, em consonância com as reformas empresariais e as ambições do projeto privatista de educação (FREITAS, 2018), têm tomado medidas que estimulam a prática pedagógica meritocrática e a competição entre as escolas, por meio da adoção de um modelo gerencial e empresarial de gestão escolar baseado na implantação de um currículo único e comum a todas as escolas, o que viabiliza a aplicação dos sistemas de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), parte constitutiva do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil (PB) em nível federal que, juntamente com o Censo Escolar, dão origem ao

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁷ e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁸, ambos responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo (SARESP) é uma prova compulsória aplicada em todas as escolas de educação pública do estado, para os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Com o intuito de avaliar o desempenho escolar, são aplicadas diferentes provas para a mesma turma, o que impede a avaliação do desempenho individual de cada aluno, considerando que trata-se de uma avaliação externa de sistema.

Os resultados do Saresp são utilizados na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp), um indicador calculado para cada unidade escolar, baseado nos resultados da prova e nos índices de reprovação e retenção de cada ano letivo. O Idesp e o Saresp são as principais ferramentas de avaliação do sistema estadual de ensino e tem orientado as políticas públicas ante o discurso da busca pela melhoria da qualidade do ensino público no estado de São Paulo. Segundo Cury (2016)

A centralidade da avaliação externa na implantação de políticas educacionais tem levado professores a buscar melhores resultados de desempenho dos alunos tratando o Saresp como um conteúdo, tornando-o um fim em suas práticas docentes (p.145).

Dessa maneira a avaliação externa em larga escala ganha enfoque central na dinâmica organizacional das unidades escolares e dentro das salas de aula, mantendo os professores presos a uma incessante busca pela melhoria do rendimento dos alunos nestas provas, focando o trabalho nas disciplinas que

⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>

⁸ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), ou *Programme for International Student Assessment*, é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o apoio de uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/pisa>

compõem a avaliação, em detrimento de seus conteúdos curriculares, como diz Menegão (2016)

A ênfase dada pela avaliação em larga escala, aos aspectos cognitivos de Língua Portuguesa e Matemática, tem induzido ao estreitamento curricular, especialmente porque promove situações em que ensinar e aprender para o teste seja a razão principal do fazer docente (p. 648).

Distinto do exame vestibular, onde os candidatos se inscrevem e se preparam para as provas de forma intencional, o SARESP os alunos da rede estadual de ensino são submetidos periodicamente a exames e questionários avaliativos.

Quanto a produção de diagnósticos sobre o sistema educativo, Azanha (2011) nos alerta para o abstracionismo pedagógico na consecução de pesquisas baseadas em dados estritamente de ordem quantitativa que, descolados da realidade objetiva das escolas e indiferentes às condições de desigualdade, vem desenhando um quadro irreal da situação educacional do país.

A partir de 2007 o estado de São Paulo estabelece um Plano de Metas da Rede Estadual. Nesse contexto os sistemas de avaliação em larga escala se tornam centrais para as políticas públicas educacionais sancionadas pelo governo do estado, que passam a se referenciar nos resultados das avaliações para elaborar as propostas curriculares que dariam origem ao currículo oficial em 2010.

Este currículo oficial é materializado e posto à serviço da homogeneização e normatização do trabalho docente com o caderno do professor e do aluno, material distribuído à todas as escolas estaduais com o intuito de adequar e controlar a prática docente em sala de aula e em todas as escolas públicas, como expresso pelo site oficial do programa

O São Paulo Faz Escola tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem *orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos*. (SEESP, 2019, grifos nossos)

Uma base comum prescritiva que orienta, controla e tenciona o trabalho docente, que por sua vez passa a poder ser avaliado com base nos resultados dos

sistemas de avaliação externas em larga escala. Para tanto leva-se em consideração o que é oferecido pela base, comum a todas as escolas, e programas de bonificação baseados nas notas das escolas nas avaliações. Em consequência temos a elaboração de um discurso em que o fracasso de uma instituição escolar e de seus alunos nos exames que analisam a qualidade do ensino público pode ser vinculado diretamente aos professores e aos gestores da escola, partindo do pressuposto de que, tendo sido distribuídos os mesmos materiais e instruções à todas as escolas da rede, os responsáveis por sua aplicação não foram capazes de produzir o sucesso escolar.

Estas políticas vêm inviabilizando acesso à educação escolar e a plena formação plena dos sujeitos envolvidos neste processo, corrompendo valores como a solidariedade e vinculando a formação cidadã diretamente às conquistas pautadas pela lógica empreendedora, meritocrática e individualista.

O movimento em questão vem promovendo o crescimento do processo de culpabilização docente, ou *accountability*, e negando o direito à educação, como analisa Luiz Carlos de Freitas (2018) frente ao caso de insucesso das políticas educacionais nos Estados Unidos que, depois de mais de quinze anos, puseram fim a lei *No Child Left Behind* (NCLB), responsável pela implantação do currículo comum às escolas públicas e de políticas de responsabilização verticalizadas, definidas de forma centralizada.

No atual momento vivenciamos mais uma tentativa de arregimentar a educação escolar através da aplicação de um currículo comum a todas as escolas do território nacional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2015, acentua o discurso da responsabilização docente e da adequação por parte das escolas aos conteúdos propostos, reforçando a busca por resultados quantitativos nos diversos sistema de avaliação em larga escala como instrumento para se medir a qualidade da educação, ou seja, reforçando as pesquisas educacionais baseadas no abstracionismo pedagógico, como disserta Girotto (2018)

As políticas educacionais pautadas no abstracionismo pedagógico enfatizam a importância dos currículos e as avaliações padronizadas, reforçando a ideia de uma escola pensada como organização simples, fácil de ser gerida e controlada a partir de uma lógica focada na obtenção de resultados quantitativos, que pouco ou nada expressam sobre a aprendizagem dos estudantes e as condições de ensino. Com

isso, ocultam-se as múltiplas variáveis que contribuem no entendimento da relação entre escola, educação e sociedade, resultando, assim, em interpretações simplistas sobre a educação que impedem que reconheçamos as diferentes problemáticas que envolvem o fenômeno educativo, complexo por excelência. (p. 21)

É a partir do panorama apresentado que se desenvolve o atual discurso hegemônico quanto a qualidade na educação, como elemento simples de ser mensurado e que se manifesta, para os defensores da Base Nacional Comum Curricular, como a garantia do direito de todos à aprendizagem de determinadas competências e habilidades, a serem oferecidas em todas as instituições escolares do território nacional.

Em nota técnica oficial publicada pela Secretaria da Educação em fevereiro de 2019, o governo do estado de São Paulo evidencia quais os objetivos e propostas referentes ao Programa de Qualidade da Escola⁹, onde podemos encontrar os parâmetros e as fórmulas que são usadas para o cálculo de desempenho das escolas. A palavra qualidade aparece trinta e duas vezes ao longo do documento, porém tendo sua dimensão qualitativa sempre atrelada ao cumprimento de metas estabelecidas para as escolas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

Nesse sentido o conceito de qualidade da educação fica submetido à um reducionismo tecnicista que depende de um modelo de avaliação simplificada, que trata o fenômeno educativo de modo pouco abrangente, deixando de lado todas as questões que não possam ser mensuradas por testes e aplicações de provas objetivas, quando na verdade o fenômeno da educação é por excelência complexo, composto por diversos fatores intra e extraescolares que interferem direta ou indiretamente no processo.

Em estudo realizado por Oliveira e Araújo (2005), onde se discute o conceito de qualidade para a educação, destaca-se o caráter diverso e múltiplo das representações sociais quanto à qualidade de ensino e propõem de que modo deveriam se constituir os indicadores de para a esfera educacional

⁹Lançado em maio de 2008 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o Programa de Qualidade da Escola tem como objetivo promover a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede estadual paulista, com ênfase no direito que todos os alunos da rede pública possuem: o direito de aprender com qualidade. Fonte: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20tecnica_2018.pdf

Além da multiplicidade de formas, os indicadores de qualidade devem ser dinâmicos e constantemente debatidos e reformulados, visto que as diversas expectativas e representações sociais integram um contexto histórico mais amplo e em constante movimento. Assim, a tarefa de definição dos indicadores de qualidade não é somente técnica, mas também política, ou seja, definir insumos e parâmetros para um ensino de qualidade requer uma análise dos custos, das condições reais, dos objetivos que se almeja e das expectativas sociais em torno do processo de escolarização. (idem, p. 18)

Compreendemos assim que as atuais medidas tomadas no sentido de avaliar o sistema educacional carecem de indicadores que tracem um parâmetro da real situação em que se encontram as escolas públicas do país. É nesse sentido que concordamos com Giroto e Oliveira (2018) quando afirmam que para construir uma avaliação da educação básica e das políticas públicas tomadas em seu despeito a influência dos aspectos socioespaciais, ou seja, a abordagem geográfica, deve ser considerada na análise.

Em nossa perspectiva, ao possibilitar a correlação de fenômenos extra e intraescolares (considerando que esta divisão nunca é absoluta) e, ao reconhecer a escola e seus sujeitos em constante relação com o território, é possível verificar se as políticas públicas em educação tem contribuído para alterar as desigualdades no e do território. Se os padrões espaciais de desigualdade educacionais são muito semelhantes aos das desigualdades socioespaciais, e se este quadro é pouco alterado no decorrer de um período longo de implementação da política pública de educação, é possível inferir que a mesma tem contribuído à reprodução deste duplo quadro de desigualdades. O reconhecimento da relação entre desigualdade educacional e socioespacial deveria ser, em nossa análise, ponto de partida de qualquer política pública que vise à garantia do direito à educação (2018, p. 35-36).

A noção de qualidade da educação que padroniza os currículos escolares é a concepção adotada pela VUNESP na mudança do vestibular ocorrida em 2010, que se trata de uma tentativa de inclusão através da aproximação das provas as propostas curriculares do estado de São Paulo, apostando na lógica de que as políticas curriculares automaticamente elevariam a qualidade da participação dos egressos das escolas públicas e melhorariam sua inclusão na universidade pública.

Concluimos que por meio de um discurso que trata as escolas como indiferenciadas e desconsiderando todas as variáveis não contabilizadas por testes, internas e externas a escola, que influenciam no processo de ensino-aprendizagem e a partir de uma perspectiva gerencial e tecnicista, leis, diretrizes e documentos

tem sido produzidos em nível federal e estadual com o objetivo de arregimentar a educação escolar baseadas em pesquisas que traçam um perfil irreal da educação pública.

Dessa maneira, verificaremos nos próximos itens como se constituem estes documentos oficiais, que orientam a educação pública, quanto as propostas didático-pedagógicas e curriculares presentes nos mesmos e de que maneira sua implementação tem impactado os alunos da rede pública quanto ao acesso ao ensino superior público, usando como indicativo os resultados de desempenho dos candidatos ao vestibular da Unesp oriundos das diferentes escolas do estado de São Paulo.

1.2 A hegemonia do discurso construtivista

Tomando como referencial a década de 1990, momento em que se inaugura um novo modelo por parte do Estado brasileiro quanto aos posicionamentos político-econômicos que se manifestam em diferentes áreas, é fundamental que saibamos quais os impactos dessa nova concepção e qual seu verdadeiro papel para as reformas nas políticas educacionais brasileiras da época, pautadas principalmente pelos princípios da ideologia neoliberal em ascensão naquele período.

Este novo momento político vivenciado pela sociedade brasileira deu origem a diversos documentos que passaram a organizar e orientar as ações tomadas na esfera educativa. Neste item verificamos os documentos responsáveis pelas orientações didático-pedagógicas que foram originados desde o início da década de 1990 e impactaram de algum modo à educação pública paulista.

Diante disso, nossa investigação tem o objetivo de expor de que maneira se dá a efetivação, como fenômeno hegemônico, das pedagogias do “*aprender a aprender*” nos documentos que orientam o ensino de geografia para o ensino médio da rede pública do estado de São Paulo, e como estes documentos, dado seu caráter oficial, passam a ser tomados como referência no trabalho docente, imprimindo na educação pública um conjunto de teorias de cunho imediatista, adaptativo e reacionário, baseadas no ambiente ideológico contemporâneo, ou

seja, baseadas em um conjunto de valores e ideais reproduzidos no interior do cotidiano da sociedade capitalista.

Em escala federal foram analisados seis documentos, são eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Parte I – Bases Legais (2000); Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias (2000); PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. V. 1. Ciências Humanas e suas Tecnologias (2006).

Em nível estadual apresentam-se dois documentos para orientação do currículo e, conseqüentemente, do ensino de geografia. São eles: A Proposta Curricular Para o Ensino de Geografia e o Currículo do Estado de São Paulo para as Ciências Humanas e suas Tecnologias, textos publicados em 2008 e 2011, respectivamente, e elaborados pela Secretaria de Educação do Estado.

Além disso os olhares dos educadores e teóricos da educação, atualmente, estão voltados à discussão que consta em torno da implantação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. A elaboração da BNCC tem o objetivo de trazer a referência dos diferentes saberes e conhecimentos que seriam imprescindíveis a todos os alunos da educação básica do país. Desse modo, a explicitação de seus pressupostos teórico-pedagógicos e sua análise no conjunto de documentos levantados para esta etapa da pesquisa parece-nos fundamental para entender o atual contexto das políticas públicas tomadas nesta esfera.

Portanto, para a consecução desta etapa da pesquisa, foram elencados oito dos principais documentos oficiais que orientam o ensino de geografia para o estado de São Paulo.

Far-se-á então, uma análise comparativa entre os discursos presentes nos documentos de âmbito federal e estadual, com a intenção de observar com mais objetividade quais as possíveis interfaces e aproximações entre as perspectivas pedagógicas encontradas nesses documentos, buscando revelar a hegemonia na adoção de uma concepção pedagógica que tem por base valores e ideais pautados na supervalorização da individualidade, meritocracia, autonomia e liberdade, além de promoverem a homogeneização curricular sob o discurso da igualdade de oportunidades. Fatos que impossibilitam a efetivação do trabalho educativo de

maneira significativa, ou seja, que a transmissão direta e intencional dos saberes sistematizados se efetive enquanto momento de enriquecimento de sua prática cotidiana, através do contato com a esfera não-cotidiana, superando as objetivações genéricas em-si, possibilitando que o indivíduo não mais permaneça preso à esfera do cotidiano que, na maioria das vezes, se encontra cerceada e alienada pelas barreiras e determinações impostas pela lógica de organização da sociedade capitalista (DUARTE, 2007).

Em todos os documentos verifica-se, já nos capítulos iniciais, a composição de textos que advogam pela adesão a um certo posicionamento político-pedagógico-filosófico que serve como ponto de partida e legitimação para a ação e posicionamento do professor em sala de aula e para a construção da proposta e da estrutura curricular presente nos documentos. Os excertos retirados dos textos por nós analisados e apresentados a seguir tem a intenção de demonstrar a admissão desses documentos à pedagogia das competências, que, a partir de nossa visão, se revela de cunho puramente adaptativo e que tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades requeridas e absorvidas pelo mercado de trabalho, portanto pertencente ao bojo das correntes teóricas que inserem o trabalho educativo no campo da cotidianidade, como poderemos perceber no decorrer deste trabalho.

Em estudo realizado por Ronaldo Marcos de Lima Araújo (2004, p.513, grifos nossos)

Verificamos que, limitada pelo neopragmatismo, a Pedagogia das Competências, que restringe a formação ao atendimento imediato das demandas dos setores produtivos e ao ajustamento das capacidades humanas aos ambientes onde os indivíduos estão inseridos, não se mostra capaz de concretizar as finalidades que anuncia. Ela não oferece as bases necessárias ao desenvolvimento da autonomia e das capacidades amplas dos trabalhadores, por exemplo, ao se colocar circunscrita apenas àquilo que as empresas definem como necessário, e não serve como mediação para a diminuição das desigualdades e para a construção da justiça social, pois se põe como mero recurso reprodutor da concepção liberal-meritocrática. É desta forma que o pragmatismo na pedagogia – referência que se supunha velha e superada – ressurgue vivo, limitando o debate sobre a formação como prática social capaz de *promover o desenvolvimento de amplas capacidades humanas* e de ser elemento que *instrumentalize os indivíduos à conquista do progresso social e da efetiva democratização dos bens materiais e imateriais produzidos pela sociedade*.

Isto posto, pôde ser verificado nas análises que há uma íntima relação entre as atuais propostas dos currículos com a estrutura educacional recomendada pela reforma do ensino médio público no país, no que diz respeito ao fornecimento a estes sujeitos das aptidões necessárias para sua inserção no mundo do trabalho, através da reiterada flexibilização curricular. Desta maneira se reafirma a cisão historicamente existente entre uma educação voltada para os ricos e bem-nascidos, e uma outra educação voltada para os filhos da classe trabalhadora.

Voltando nosso olhar às, já publicadas, cartas de intenções do governo para a educação escolar, podemos encontrar nas Bases Legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio essa mesma articulação entre os objetivos postos para a educação escolar e as aspirações do sistema produtivo.

O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo [...] Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social (Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Parte I – Bases Legais, 2000, p.11).

A resolução nº 3, de 26 de junho de 1998 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em seu Art. 4º, presente nas Bases Legais dos PCNs, explicita quais são as finalidades das propostas pedagógicas e curriculares, que incluem os conteúdos e os modos de tratamento desses conteúdos para o ensino médio, deixando claro a adoção de uma pedagogia, como já explicitado, de origem burguesa, preocupada com o desenvolvimento individual dos educandos enquanto sujeitos situados no centro do processo de ensino-aprendizagem, que precisam ser capacitados à continuar aprendendo, para que se adaptem mais satisfatoriamente ao mercado de trabalho.

Fica clara uma postura onde há premissa da transmissão dos conhecimentos e saberes científicos produzidos historicamente e culturalmente pelo conjunto dos homens é deixada à margem do processo educativo, mais uma vez em detrimento do desenvolvimento de competências e habilidades de cunho reacionário, não instrumentalizando o sujeito com os elementos necessários para que ele, imbuído desse conhecimento, possa compreender as contradições sociais que compõem todas as esferas de sua vida, como podemos observar

nos parágrafos I e III que descrevem quais são as prioridades para a escola e para a educação escolar no que diz respeito ao aluno:

- I. desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;
- II. compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho. (Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Parte I – Bases Legais, 2000, pp.101-102)

A Parte IV dos PCNs (2000), relativa às Ciências Humanas e suas Tecnologias, assim como o PCN+ (2002) da mesma área, trazem a referência do que deve ser a disciplina de Geografia para o Ensino Médio de todo país. Como não poderia ser diferente, estes documentos contam com um discurso pedagógico semelhante ao presente em suas bases legais, ressaltando o aperfeiçoamento e a aquisição de competências por parte dos educandos. Nesse sentido, conforme o primeiro documento citado, um dos objetivos da geografia escolar em nível médio deve ser contribuir na formação escolar de modo a propiciar ao aluno

orientar a formação de um cidadão para *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. Isto é, deve buscar um modo de transformar indivíduos tutelados e infantilizados em pessoas em pleno exercício da cidadania, cujos saberes se revelem em *competências cognitivas, sócio afetivas e psicomotoras* e nos valores de sensibilidade e solidariedade necessários ao aprimoramento da vida neste País e neste planeta (Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Parte I – Bases Legais, 2000, p. 31, grifos nossos).

No PCN+ é explícita a alusão à flexibilização dos currículos em nome do maior ajustamento as demandas empresariais. Segundo o documento

A reformulação do ensino médio no Brasil [...] procurou atender a uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira, tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, pela ampliação da parcela da juventude brasileira que completa a educação básica, como para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não qualificados, por causa da formação exigida de todos os partícipes do sistema de produção e de serviços. (PCN+ Ensino Médio: Orientações

Ainda mais grave é a sugestão quanto a atuação dos professores em sala de aula, sugerindo a retirada de conteúdos desenvolvidos e sistematizados de maneira mediata e reflexiva, para abrir espaço e dar lugar ao imediatismo, a cotidianidade e a improvisação por parte do docente, como fica claro quando, na passagem apresentada recomenda-se que

Como profissional, o professor tem de fazer ajustes permanentes entre o que planeja e aquilo que efetivamente acontece na sua relação com os alunos, sendo que esses ajustes podem exigir ação imediata para mobilizar conhecimentos e agir em situações não previstas. Em outras palavras, precisa ter competência para improvisar. (PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 2002, p.103)

Outro documento de caráter histórico para a educação pública, promulgado pela Secretaria de Educação Básica em 2006 e que, nesse momento, iremos em busca de uma análise de seu conteúdo teórico-pedagógico, é o terceiro volume das Orientações Curriculares para o Ensino Médio que, por sua vez, é voltados para a mesma grande área do conhecimento, qual seja, as Ciências Humanas e suas Tecnologias. Quanto aos objetivos do ensino de geografia para o ensino médio, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio

A importância da Geografia no ensino médio está relacionada com as múltiplas possibilidades de ampliação dos conceitos da ciência geográfica, além de orientar a formação de um cidadão no sentido de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, reconhecendo as *contradições* e os *conflitos* existentes no mundo. (p.44, 2006, grifos nossos)

Mais uma vez nos deparamos com a ideia de que o indivíduo deve ser preparado para aprender a lidar com as *contradições* e *conflitos* em sua vida cotidiana, adaptando-se da melhor forma possível ao mundo que o rodeia, e para que este ensino seja efetivo abre-se espaço para a ideia de flexibilização curricular, que depende daquilo que compõe o conjunto de elementos da esfera cotidiana dos alunos, de outra forma esta ação, ou seja, o trabalho educativo não seria *significativo*.

Nesse sentido, um dos objetivos da Geografia no ensino médio é a organização de conteúdos que permitam ao aluno realizar aprendizagens *significativas*. Essa é uma concepção contida em teorias de aprendizagem que enfatizam a necessidade de considerar os conhecimentos prévios do aluno e o meio geográfico no qual ele está inserido. (idem, ibidem, p. 44, grifos nossos)

A geografia torna-se um campo fértil para este tipo de discurso, já que todos, os alunos, professores e a escola, estão inseridos de alguma maneira em diferentes esferas e escalas de análise do espaço geográfico.

Nos documentos de âmbito estadual aplica-se um discurso semelhante, no qual a Proposta Curricular de São Paulo para o Ensino de Geografia afirma a consonância entre as mudanças na organização do mundo do trabalho e as recomendações de uma educação básica articulada com a educação profissional. (SÃO PAULO, ESTADO, 2008). Além disso, é possível identificar, ainda, um forte apego à prática social cotidiana pertencente ao universo imediato dos alunos e da escola.

Podemos dizer, então, que o papel da escola hoje, segundo as *cartas de intenções* que pretendem orientar a prática pedagógica do professor em sala de aula e fora dela, se resume em criar nos indivíduos a capacidade de discutir e compreender o universo que os cerca, o seu cotidiano, de maneira passiva, sem a perspectiva de alterar a realidade, que aparece muitas vezes como um fenômeno dado, pronto e não como a realização do engendramento de interesses e determinantes historicamente situados e dialeticamente compostos, como pode ser verificado a partir da Proposta de São Paulo para o Ensino de Geografia (SÃO PAULO, ESTADO, 2008), quando se trata dos saberes cotidianos que os estudantes levam para a escola

Essas questões [os saberes cotidianos que servirão como ponto de partida], presentes diariamente nas inúmeras redes de comunicação, compõem o cenário no qual os jovens vivem e atuam e devem se transformar em contextos para a discussão e a compreensão do universo que os cerca. São estas as necessidades essenciais que mobilizam formas de pensar e agir de um cidadão do século XXI, que muitas vezes é ator principal de seu tempo e, em outras, coadjuvante e observador crítico das ocorrências do planeta. (SÃO PAULO, ESTADO, 2008, p.44)

O Currículo do Estado de São Paulo para as Ciências Humanas e suas tecnologias, como não poderia deixar de ser, adota a mesma perspectiva da

Proposta Curricular do estado, contando, inclusive, com o mesmo texto de apresentação do documento, no qual expõem os objetivos e aspirações para o ensino público paulista.

No atual contexto histórico, onde o avanço das políticas públicas pautadas pelas demandas de uma agenda neoliberal tem impactado também a esfera educacional, faz-se necessária a discussão sobre a emergência de um documento que pretende arregimentar os princípios e padronizar a construção dos currículos escolares de todo país. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) se propõe a definir quais devem ser as aprendizagens essenciais a todos os estudantes do território nacional, entendendo que o processo de escolarização deve ter como finalidade o desenvolvimento de competências e habilidades nos indivíduos. Este documento, que representa a carta de intenções do Estado para a educação básica, baseia-se no discurso da igualdade de oportunidades para todos os estudantes, porém ignora as enormes desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro.

A padronização que propõe a Base, no sentido explicitado, determina uma tendência a homogeneização dos currículos de todas as escolas do país, que incidirá diretamente sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual atualmente é controlado por um oligopólio editorial (CASSIANO, 2013) e que, em nosso entendimento, será beneficiado pela aplicação de um programa que pretende tornar os currículos ainda mais padronizados, favorecendo ainda mais os grandes grupos que produzem materiais didáticos.

A participação de empresas privadas no programa de livros didáticos nacional concentra-se em poucos grupos, sendo que em alguns anos estes grupos unidos produzem praticamente 70% dos livros comprados pelo PNLD. Pode-se inferir, assim, que há de fato um oligopólio na produção de livros, que tende em alguns anos ao monopólio empresarial da política de livros didáticos, feito por alguns grupos empresariais, cuja tendência é ter em sua composição de mercado, capitais estrangeiros. (BAIRRO, pg. 72, 2017)

Com a tendência a padronização sendo orientada pela lógica de mercado, conteúdos como os da geografia escolar perdem seu espaço e relevância como conhecimentos necessários à construção de uma autonomia e consciência crítica diante das contradições impostas pelo atual modelo de produção e de sociabilidade.

Na BNCC, em um trecho retirado do capítulo que se propõe a definir as aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os alunos em território nacional, fica clara esta tendência a adaptação às demandas mercadológicas (Brasil, 2017, p.471)

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes.

A Base também nos apresenta, como um dos propósitos da educação escolar, que o indivíduo possa

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Brasil, 2017, p. 14)

Como se não bastasse a ausência de uma perspectiva revolucionária inerente a educação, a visão apresentada pela BNCC ainda sugere a possibilidade de uma flexibilização dos conhecimentos e conteúdos elencados como fundamentais para determinadas etapas da constituição do ensino escolar, o que demonstra, dessa forma, o espaço necessário para que se legitime as estreitas aproximações existentes entre o discurso presente na Base e a reforma do ensino médio, a qual propõe a retirada de conteúdos desenvolvidos e sistematizados em disciplinas da estrutura curricular, para dar espaço ao conhecimento técnico, servil aos interesses locais de desenvolvimento desenfreado do modo de produção vigente.

Esta análise nos permite uma leitura contextualizada sobre quais são os elementos teórico-pedagógicos que norteiam o ensino para o estado de São Paulo, bem como sob quais perspectivas os elementos pedagógicos identificados se aproximam e se reafirmam nos diferentes documentos, caracterizados por uma

pedagogia constituída por um ideário liberal, que fetichiza a individualidade e acaba por legitimar desigualdades.

1.3 Origem e fundamento da pedagogia das competências

Pretendemos analisar historicamente como surge e se constitui a noção de competência e como esse modelo de competências se torna referência para uma determinada tendência pedagógica. Por meio de um breve resumo dedicaremos esta sessão à análise dos principais elementos que caracterizam essa acepção teórica quanto aos processos propriamente pedagógicos e seus reflexos na formação do indivíduo que se queira “competente”.

Em meados da década de 1970 o setor empresarial passa por intensos processos de reestruturação produtiva, marcados pela globalização da economia, pelo desenvolvimento das tecnologias da informação, ou seja, a promoção do que ficou conhecido como meio técnico-científico informacional, que agrega tanto as transformações técnicas quanto hábitos, crenças, desejos e vontades que inspiram novos comportamentos filosóficos e práticos (SANTOS, 2013).

Com o avanço das políticas neoliberais pelo mundo com o esgotamento do estado de Bem-Estar social, o sentimento de que o liberalismo é a resposta político-econômica aos novos problemas encontrados pela ambição de expansão do modo de produção capitalista, coloca novamente a gestão empresarial do Estado e da economia mais uma vez como o paradigma a ser seguido. Com isso, paulatinamente surgem novos conceitos emergentes desse conjunto de mudanças – como competência, produtividade, eficiência, etc.. - que se propõe a orientarem não só a esfera produtiva, mas também a formativa. Atrelado as mudanças no mundo do trabalho surge a noção de competências, baseadas pela nova concepção de adaptação as demandas do capital.

A partir da noção de competências, um novo discurso sobre a formação humana se apresenta prometendo ser capaz de responder às novas demandas do mercado de trabalho, sustentando um conjunto de ideias sobre como deve ser a formação do homem contemporâneo. Tal

discurso, apesar de não homogêneo, coloca-se como um elemento da nova realidade da sociedade capitalista pós-fordista e tem a pretensão de responder às exigências desta nova realidade e de estabelecer novas práticas formativas e, com isso, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e de homens plenamente desenvolvidos. (ARAUJO, 2004, p. 499)

O advento das novas tecnologias e da informática contribuíram para a formação de uma ideia em que as atividades ou ações competentes poderiam ser avaliadas e prescritas objetivamente, tendo como centralidade a decomposição de tarefas em procedimentos menores, cuja soma contribuiria para a constituição do todo.

Reflexo dessa nova realidade para a esfera da educação são as tendências que tentaram racionalizar os processos formativos, que ganham força na esfera educacional brasileira a partir da corrente tecnicista, na década de 1970.

O neotecnicismo, a partir de 1990, é incorporado à esfera educacional brasileira impulsionado pela abertura de mercado, globalização da economia e pressão dos organismos internacionais interessados no alinhamento e incorporação das economias à lógica de acumulação internacional, onde novas fronteiras de acumulação ainda não exploradas exigem a adaptação às suas demandas.

Lucília Machado, em texto publicado em 1998, nos esclarece que

O uso dessa noção pelo campo da educação não representa, em si, uma novidade. O que queremos evidenciar, pela análise das intencionalidades subjacentes à recuperação dessa noção, no atual contexto do mundo do trabalho, é o novo significado que ela passa a ter, figurado pelo que a Sociologia do Trabalho vem denominando de "modelo de competências". Esse conceito pretende fazer a representação de um conjunto das práticas sociais que têm definido o modo através do qual as empresas e o mercado de trabalho têm feito a gestão da força de trabalho (p. 80).

A mesma autora, em artigo publicado em 2002, disserta sobre o papel que o Estado brasileiro vem desempenhando na institucionalização¹⁰ da lógica

¹⁰ O termo é usado em linguagem sociológica para indicar o processo pelo qual se formam padrões estáveis de interação e organização social baseados em comportamentos, normas e valores formalizados e legitimados.

das competências, onde, por meio da aplicação de leis e diretrizes voltadas à esfera educacional e sob a influência de organizações internacionais para tais deliberações, como o Banco Mundial, tem atuado para validação dessa lógica pela implementação de programas orientados por esses fundamentos e que dão origem aos planos de metas meritocráticos de bonificação e penalização, as avaliações externas baseadas em testes, as tentativas de padronização curricular.

Essa nova perspectiva de competência emprega ainda mais responsabilidades isoladas ao sujeito, legitimando as contradições impostas pelo meio e inviabilizando as possibilidades de experiências coletivas para sua superação. Assim, a gestão pessoal passa a ser a centralidade dessa concepção, onde o indivíduo deve gerir seu processo de formação contínua, de modo que se torne um sujeito autônomo, criativo e flexível às diferentes oportunidades de um mundo marcado pela expansão do setor de serviços, onde a escassez e o desemprego são vistos como fatos inevitáveis ao modelo de sociedade vigente.

Como repercussão na esfera educacional, as formas avaliativas propostas por essa concepção pretendem medir de maneira rigorosa as competências de seus alunos, acirrando a competitividade e o individualismo entre os mesmos. Utilizando técnicas seletivas e ferramentas avaliativas padronizadas, busca-se verificar, de maneira objetiva entre os alunos, qual “o grau de aproximação entre um desempenho e as expectativas quanto a um comportamento competente” (ARAUJO, 2004, p. 503).

Segundo Machado (1998), este processo pode ser entendido como uma reatualização da seleção meritocrática, onde “o reconhecimento e a avaliação das competências, fundamentadas em processos de negociação individualizados, contribuíram para moldar uma certa concepção de sujeito e de autonomia”, que estariam voltadas exclusivamente para o desenvolvimento das capacidades adaptativas destes sujeitos ao meio em que estão inseridos. A centralidade do desenvolvimento de competências no aluno durante o processo formativo, dessa forma, contribui ainda “para enfraquecer a solidariedade informada pelos interesses coletivos como consequência do aumento da competição entre os indivíduos” (MACHADO, p. 84, 1998).

Há ainda uma clara aproximação entre a pedagogia das competências e o pragmatismo ou neopragmatismo quanto a busca pela ação de cunho utilitário, adaptativo, imediato, onde a realidade deve ser o ponto de partida da prática pedagógica, que, em seu desenvolvimento, deve voltar-se a melhora de determinada realidade, da sua realidade imediata, pautada no modelo de sociabilidade determinado pela sociedade capitalista, o que proporciona os processos de ajustamento dos indivíduos às diferentes situações que tem de enfrentar em seu dia a dia, sem a perspectiva de que a realidade possa ser transformada pela ação humana, mas apenas aperfeiçoada através do diálogo e da compreensão (ARAUJO, 2004). Desse modo,

Consideramos que a Pedagogia das Competências tem tentado realizar uma combinação entre o ideário racionalista e o pragmático. Do racionalismo, há um aproveitamento das tentativas de objetivação das competências tendo em vista o planejamento e controle dos sistemas produtivos e de formação. Do pragmatismo, há um aproveitamento do utilitarismo, do imediatismo, da adaptabilidade, da busca por produzir aprendizagens úteis, aplicáveis e de ajustamento do indivíduo à realidade extremamente dinâmica e móvel (p. 508).

Dessa maneira, podemos afirmar que o que tem sido implementado pelas políticas públicas e nos documentos oficiais que orientam a educação, nesse sentido, são propostas baseadas no discurso neoliberal do capital humano, voltado para o mercado de trabalho, como descreve Giroto (2008)

O discurso das competências dão ao processo educativo um caráter cada vez mais utilitário, sendo que a validade de um dado conhecimento não é mais encontrado em si mesmo, mas na capacidade que tem de possibilitar aos indivíduos maior acúmulo de capital humano e, conseqüentemente, maior capacidade de competição e “empregabilidade”. Baseado no par capital humano e competência, as políticas educacionais sob a nova gestão pública buscam construir uma narrativa acerca da crise do modo de produção capitalista que possa concorrer com aquela difundida pelas perspectivas críticas de educação e sociedade (p.26).

Os elementos valorativos que dão sustentação a esta concepção pedagógica individualizante e adaptativa, que tenham seu referencial baseados nas teorias construtivistas, foram amplamente discutidos na obra de João Henrique Rossler (2006), que em seus estudos conclui que a pedagogia das competências “trata-se de um discurso que reproduz os principais valores da sociedade contemporânea, isto é, que reproduz determinados elementos

ideológicos fortemente presentes no cotidiano alienado de nossa sociedade” (pp.94-95).

Dessa maneira podemos perceber que a noção de competência está intimamente ligada as aspirações do mercado de trabalho quanto a formação de sujeitos eficazes e eficientes, que possam compor os diferentes seguimentos do setor produtivo graças a sua autonomia e flexibilidade para lidar com as diferentes demandas que a dinâmica cotidiana pode lhe apresentar, constituindo uma educação escolar baseada no modelo de organização do mundo do trabalho pós-fordista, ou toyotista, de cunho pragmático e individualista.

Cabe considerar que segundo Souza (1991) este processo discursivo da pedagogia das competências que reúne a dimensão de cidadania como um aporte de condicionantes de “direitos” em uma perspectiva idealista, incorpora em seu interior a dimensão do direito ao trabalho, como “possibilidade” do emprego. Neste ínterim é fundamental demarcar que o trabalho não se remete unicamente a força natural que integra o homem ao mundo, e também não é apenas uma força produtiva como força de trabalho que destitui-se de seu caráter humanizador. O trabalho é antes de tudo o processo de fazer-se homem. O trabalho, como ato volitivo, é a potência de consciência humana que se materializa no fazer de si mesmo, antes mesmo de fazer-se em transformação de algo. Estes elementos são fundamentais para separar a dimensão de emprego de trabalho. Como considera o autor que tratar o emprego como trabalho é a essência do reducionismo pedagógico, a prestidigitação em si da ação transformadora e constituidora do humano em uma singularidade de troca, o salário.

Na proposta curricular do estado de São Paulo, quanto a educação escolar, faz-se referência “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (p. 15).

Esta ideia, da nova formação do homem contemporâneo, é reiterada pela BNCC nos capítulos iniciais do documento, que orientam a concepção pedagógica, onde

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico,

participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BNCC, p. 14)

Percebemos então que a pedagogia das competências, baseada no lema “*aprender a aprender*” se manifesta como neoconstrutivismo combinado com o neopragmatismo, e que tem no princípio da aquisição de competências como tarefa pedagógica sua fundamentação oriunda da matriz behaviorista, onde através de determinados estímulos se esperem as respostas estipuladas dos indivíduos, constituindo uma pedagogia “cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos reflexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias condições de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2010).

A noção de competência, que alicerça a orientação teórico-pedagógica em questão, como se pôde perceber, não está preocupada com a transformação da realidade ou com o enfrentamento das contradições cotidianas pela mediação dos saberes e conhecimentos adquiridos pelos indivíduos durante o percurso de seu processo formativo, mas sim com sua adequação, adaptação, inserção no mercado de trabalho, ajustamento do mesmo a sua realidade imediata, ao seu cotidiano, da maneira mais eficiente e competente possível.

Podemos afirmar que este processo de implementação da lógica das competências, coordenado primordialmente pelo Estado, continua em vigor, promovendo a homogeneização curricular para a escola pública, cerceando a possibilidade de uma formação ampla, amparada e orientada pela composição de índices de desempenho baseados no abstracionismo pedagógico.

1.4 Políticas afirmativas

Nas últimas décadas o debate sobre políticas afirmativas voltadas ao acesso às universidades públicas brasileiras emergiu no cenário nacional, ganhando abrangência nos campos político, acadêmico e midiático, resultado do

Liberalismo Social-Trabalhista e das concessões de classe próprias desse período.

Diversas propostas foram estudadas para tentar contornar as circunstâncias de desigualdade que abarcava a universidade pública no país. Neste sentido, precisamos compreender quais condições históricas, sociais e políticas colaboraram para a instauração das políticas afirmativas de acesso à educação superior no Brasil, abarcando as alterações no vestibular da UNESP por nós examinada nesta discussão.

Como ponto de partida para discutirmos as políticas públicas de caráter inclusivo e de combate à desigualdade na esfera da educação superior brasileira, considerando as circunstâncias pelas quais deram-se sua construção, desenvolvimento e posterior implantação, é preciso que reflitamos quanto aos postulados que são adotados como critério para a seleção da parcela da população que terá acesso às instituições de ensino superior e, em especial, as de natureza pública.

Tomando-se por princípio a concepção neoliberal de organização social, as relações entre os indivíduos e as instituições são mediadas pela premissa falaciosa da igualdade de oportunidade para todos e da meritocracia. Esta premissa é endossada pelo viés neoliberal justamente pela centralidade e predomínio de uma perspectiva individualista, onde, segundo esta lógica, haveria na sociedade o predomínio daqueles que possuem mais méritos na atividade que se propõe a exercer, uma vez que há a igualdade jurídica entre os indivíduos, o que seria o suficiente para garantir a igualdade de oportunidades para todos.

O tema central de nossa investigação parte de um exemplo clássico de atividade fundamentada e baseada na análise do mérito individual do candidato. Os exames vestibulares são concursos em que os candidatos à ingressar no ensino superior disputam um número restrito, via de regra, de vagas para o ingresso. O certame ocorre por meio da aplicação de uma avaliação, que objetiva aferir individualmente os conhecimentos apropriados pelo candidato, tomando-se como referência as disciplinas curriculares.

É necessário ressaltar que o conceito de mérito é entendido, pelos apoiadores do discurso da meritocracia, como causa e efeito de uma ação puramente individual, substantivamente apartada de toda a estrutura social,

cultural e econômica desigual em que os diferentes sujeitos estão inseridos (SILVA, 2017). É justamente por descartar os fatores que se manifestam como determinantes externos que esta posição é falaciosa, pois parte de uma premissa inexistente: a possibilidade da ação individual concreta descoladas da materialidade objetiva que a precede, ou seja, como se as determinações materiais não influenciassem diretamente a construção histórica, social, econômica e cultural da subjetividade dos sujeitos e como esta se desenvolve. Estas esferas (econômica, política, social e cultural) influenciam diretamente a trajetória do aluno e sua relação com o ambiente escolar, induzindo suas chances de êxito ou não durante o processo de escolarização.

É a partir da convicção de que as diferenças socioeconômicas e culturais que permeiam a estrutura social brasileira favorecem diferentes oportunidades formativas que Maria Abádia da Silva (2009) destaca também, para a boa qualidade do ensino, a importância dos fatores externos, ou seja, evidencia condições e aspectos da vida individual que se referem às esferas político-econômicas e culturais em que os indivíduos estão inseridos e que os subordinam por serem parte constituinte do tipo de organização social vigente em seu tempo. Segundo a autora, estes determinantes externos podem ser de caráter socioeconômicos, socioculturais, orçamentários e de gestão. As condições de renda e de escolaridade dos responsáveis pelo estudante, assim como sua expectativa quanto a formação do mesmo e o tempo dedicado à ela, condições de moradia e distância até o local de estudo, trabalho do adolescente, acesso aos recursos culturais e tecnológicos assim como a gestão orçamentária e organizacional do ambiente escolar são exemplos de aspectos externos aos indivíduos e que têm influência direta em como será a trajetória deste durante o processo de escolarização. Sem que haja a chance de formação escolar adequada, respeitando-se as particularidades, e que a conjuntura socioeconômica favoreça o desenvolvimento amplo de todos e todas, as condições materiais desiguais, que distanciam os mais pobres do acesso ao capital sociocultural produzido pela humanidade, vai continuar impedindo que haja concorrência livre em condições de igualdade de oportunidades.

Concluimos então que, quanto a prerrogativa meritocrática para a livre concorrência, concordamos com Maurício Silva quando ele afirma que

[...] já no princípio da concorrência que se institui, a distância entre o capital sociocultural de seus componentes/concorrentes sugere diferenças que resultam, antes, de situações desiguais. É justamente esse modelo, que parte do “diferente” para se chegar ao “igual”, o responsável por perpetuar as distorções que estão na base da teoria da meritocracia, cuja natureza individualista projeta, na sociedade, seu potencial discriminatório e excludente. Na verdade, o que se tem nesse modelo é justamente o inverso do que ele prega e sugere: uma *concorrência desigual*, que se institui a partir de diferenças construídas socialmente (idem, ibidem, p. 117, grifos do autor).

Nesse sentido, alegamos que é contraditório assumir somente o discurso baseado na premissa da meritocracia para o ingresso no ensino superior, diante de diferenças explícitas no que diz respeito às condições que contribuem para o êxito do processo de escolarização, ainda que entendendo a noção de êxito no sentido limitado a que os exames vestibulares tem se restringido, ou seja, a instrução dos alunos quanto aos conhecimentos propedêuticos, rudimentos e saberes introdutórios das ciências básicas.

Se a concorrência entre os candidatos é caracterizada pela desigualdade já no princípio, são necessárias políticas de ações afirmativas destinadas a corrigir estas distorções, produzidas pelos antecedentes histórico-formativos dos sujeitos.

Conceitualmente, partilhamos do entendimento de Oliven (2007) de que ação afirmativa se refere

a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando (p. 30).

A política de cotas raciais e sociais, por exemplo, da mesma maneira que outras ações afirmativas, objetivam “discriminar positivamente”, identificando as parcelas da população para a qual determinada política é destinada, possibilitando a atuação sobre estipulado grupo, de modo a combater a desigualdade e a exclusão de acesso impostas pelas condições materiais e sociais a que estes grupos são submetidos.

Mesmo com os avanços das discussões e das pesquisas quanto a necessidade conspícua da efetivação de ações afirmativas, setores mais conservadores da sociedade que apoiam-se no argumento de que estas políticas ferem o princípio da isonomia, preconizado pela Constituição Federal de 1988, ou seja, rompem com a concepção de que juridicamente todos os indivíduos são iguais e estão sujeitos às mesmas leis e regras que regem e organizam a sociedade. A acusação é de que as ações afirmativas atendem de maneira parcial e discriminatória o conjunto da população.

Vale ressaltar, dentro de uma abordagem crítica, que em trabalho realizado pelo professor Paulo Vinicius Baptista da Silva com a contribuição de Carolina dos Anjos de Borba (2018) sobre políticas afirmativas na pesquisa educacional, nos é apresentado a posição de alguns intelectuais marxistas que defendem uma posição contrária a implantação de políticas afirmativas nas universidades brasileiras, sobre o argumento de que essas ações não contribuiriam para alterar a estrutura social e que somente maquiariam as contradições do sistema capitalista, mitigando suas causas e não atingindo as urgências de transformação do sistema produtivo e distributivo causador de exclusão ou mesmo as questões relativas às desigualdades existentes no quadro educacional brasileiro. Atrelada a estes argumentos contrários às cotas está a defesa da educação básica “cuja melhora poderia significar a igualdade de condições para ingresso na Universidade” (idem, p.160).

Há também o entendimento de que estas políticas baseadas na “raça” seriam ainda mais racistas, pois, para uma parcela da população, sublinhar as diferenças através deste critério acabaria por legitimar preconceitos e desigualdades baseados na cor da pele, além do fato de que num país mestiço e diverso como o Brasil, reivindicar a negritude dos sujeitos baseando-se apenas em critérios formais é uma questão delicada e muito polêmica.

O argumento apresentado pela parcela da sociedade estranha à estas ações se nega a pôr em pauta o desenvolvimento histórico desigual entre as diferentes classes e raças¹¹ que compõe nossa tessitura social, incluindo à

¹¹ Apesar de a noção de raça não possuir base científica e seu uso ideológico ter sido apropriado pelo discurso que justificava a escravidão, a segregação, a perseguição e morte de milhões de pessoas, “Se levada em conta como uma categoria analítica, raça/racismo é capaz de desvelar muitas formas de exercício de poder opressivo e de favorecer nosso entendimento da sociedade e da subjetividade que produz” (ZAMORA, p.564, 2012).

discussão o modo pelo qual se deu a construção socioeconômica e cultural da sociedade brasileira que, por seu aspecto injusto e contraditório, é peça central na discussão sobre as ações afirmativas.

Marcon (2012), estabelece relações, baseado em fatos históricos, sobre a maneira pela qual o Estado brasileiro desempenhou um papel de mantenedor da ordem e estrutura social constituída desde a colonização e como esta posição antes rígida e que se valia do monopólio da violência para tratar as organizações civis que reivindicavam melhores condições tem se alterado por pressão destes grupos e movimentos sociais organizados que nas últimas décadas vem impelindo o Estado e exigindo seu apoio para a implantação de políticas afirmativas, dessa maneira “torna-se imprescindível o reconhecimento de que o Estado pode assumir posições de defesa de políticas que beneficiem grupos historicamente marginalizados” (p. 20).

Estas ações começam a ganhar relevância a partir do final da década de 1970, quando os movimentos sociais organizados começaram a surgir com maior significância, resultando em novos meios para pressionar o aparelho do Estado, acarretando em diferentes práticas de intervenção por parte do mesmo. Diversas pautas reivindicatórias da sociedade organizada ganharam importância histórica e tornaram-se políticas de Estado, se convertendo em compromissos da sociedade (MARCON, 2012)

Mesmo com as conquistas que foram incorporadas à Constituição de 1988, há muitas demandas, antigas e novas, a serem atendidas. Pertencentes aos diferentes setores organizados da sociedade civil, essas demandas estão geralmente articuladas dentro de uma perspectiva democrática de Estado, no que se refere à implantação, por pressão popular, de reformas, com o intuito de obter e expandir direitos e melhorias socioeconômicas para as classes subalternizadas. Desse modo, a pressão por parte desses setores ao Estado acontece de maneira incessante, da mesma forma como age o capital, porém com impacto e poder de coação reduzido se comparado à influência dos grandes grupos econômicos. Esta relação dialética pela hegemonia do controle do Estado é organizada de maneira desigual e é reflexo do modo de organização social vigente, baseada no estado democrático de direito que legitima a igualdade de todos os cidadãos perante a lei, mas não interfere nas escalas relativas ao bom desenvolvimento cultural, econômico e social e dos mesmos,

testemunhando como pano de fundo o progresso desigual e destrutivo que tem sido erigido pelo modo de reprodução atual da sociedade, baseado na propriedade privada.

Um avanço importante no campo educativo foi obtido através da Lei de Cotas de 2012, exemplo da conquista, por parte da pressão do movimento negro, de direitos que combatem a desigualdade existente em nosso país. Esta condição desigual em que parcela da população está mergulhada é evidenciada pelos indicadores socioeconômicos sobre a realidade dos negros no Brasil, no entanto existem ainda focos de resistência em diversos âmbitos quanto a implantação da política de reservas para negros nas universidades.

Dos movimentos civis organizados referimo-nos ao movimento negro que, como destaca Márcia Lima (2010), a partir da segunda metade da década de 1990 estreita suas relações com o Estado brasileiro de modo a exigir ações mais concretas por parte do mesmo com relação ao enfrentamento das desigualdades raciais. Uma importante estratégia para a aproximação entre movimento negro e Estado foi a instituição, em 1995, do Grupo de Trabalho Interministerial para a valorização da População Negra.

A criação de grupos de trabalho que visam acompanhar a formulação e a implantação dessas políticas tem sido uma prática recorrente, iniciada na gestão FHC e preservada na gestão Lula. Em geral, esses grupos agregam diferentes pastas ministeriais e participantes da sociedade civil, constituindo um espaço de interlocução. A partir de então ações mais específicas começaram a ser delineadas, envolvendo alguns ministérios e buscando formas de ampliar o escopo da questão racial no âmbito governamental (idem, p. 80)

Ainda no governo FHC foram criados os Programas Nacional de Direitos Humanos I e II, em 1996 e 2002 respectivamente, o que representou outro importante marco para o combate à desigualdade racial e de gênero no país.

Nosso objetivo aqui não é o de esgotar a discussão sobre tais políticas. Há ainda muitas questões em aberto tanto no cenário acadêmico quanto político e midiático. Questões como: os critérios estabelecidos são justos? Os programas de pós-graduação deveriam aderir à política de cotas? Do mesmo modo que os programas de graduação? E como fica a política de permanência desses jovens? Dentro desta ceara de demandas pela inclusão e permanência no território da universidade pública, gostaríamos de destacar a ação que ocasionou a mudança

no vestibular da Unesp, tema de nossa pesquisa, e o contexto em que esta mudança ocorreu. Para isso é necessário que tomemos posição frente a implementação de políticas afirmativas para o acesso ao ensino superior, justificando os recortes analíticos definidos e a abordagem diante dos dados organizados e analisados durante o decorrer da pesquisa.

As ações afirmativas que tem sido implementadas para equalizar o acesso às universidades públicas dos diferentes extratos sociais têm caráter positivo e emergencial, uma vez que a estrutura socioeconômica atual impede a condição da possibilidade de igualdade formativa no que tange a educação escolar, e que seria a ideal para uma concorrência justa ao certame do vestibular. Somam-se a estes fatos os indicadores de desigualdade racial e social na estrutura econômica brasileira. Segundo dados divulgados pelo IBGE em 2018, entre os anos de 2005 e 2015 o percentual de negros nas universidades aumentou de 5,5% para 12,8%, contudo esse percentual é de 26% para os brancos no mesmo intervalo de tempo. Esses dados apontam para a necessidade de ampliação das políticas de promoção da igualdade e combate à desigualdade não somente nas universidades brasileiras, mas em todos os ambientes formais ou informais, institucionais, civis ou políticos, uma vez que a distribuição dos cargos das profissões de maior prestígio econômico e social, quando dinamizada, poderia operar para trazer mudanças essenciais no quadro atual, possibilitando a participação mais diversa nos cargos de comando da sociedade brasileira, alçando para estes cargos as populações historicamente excluídas desse processo.

Diante dessas diferenças estruturais, qual o papel do Estado e do poder público para proporcionar melhores condições de inserção às classes menos favorecidas? Corroboramos com a tese de que

Não basta que o Estado se abstenha de discriminar ou de tratar desigualmente, mas é necessário que atue positivamente no sentido de reduzir desigualdades sociais. Assim agindo, a concretização do princípio constitucional da igualdade apresenta-se para o poder público como objetivo que deve ser consolidado a partir de dois enfoques: proibição da discriminação e adoção de medidas concretas que reduzam a desigualdade (HAAS; LINHARES, 2012, p. 849).

Depois de muita discussão no cenário político e acadêmico, em 2012 foi sancionada a Lei Federal nº 12.711/2012, ou Lei de Cotas, como ficou

conhecida. Um importante marco político para a ampliação do acesso às universidades públicas por negros e indígenas. Esta lei define que devem ser reservadas 50% das vagas em instituições federais de ensino superior e técnico ligadas ao Ministério da Educação para alunos cotistas, e desses 50% uma quantidade que represente a proporção de habitantes negros naquela unidade da federação deve ser reservada para candidatos negros. Entretanto, as instituições de ensino superior administradas pelos estados ou pelo setor privado não são abrangidas pela lei e por isso não possuem esta mesma obrigatoriedade.

Durante o amadurecimento do debate quanto às cotas raciais, outras propostas de políticas de inclusão foram pensadas, como o é o caso do Programa de Inclusão por Mérito no Ensino Superior Público Paulista (PIMESP), o qual sofreu forte resistência da comunidade acadêmica por não possuir um projeto de inclusão efetivo da parcela da população historicamente marginalizada do sistema de educação superior pública, criando ainda mais percalços para conclusão deste propósito.

As resistências pela implementação da política de cotas nas universidades e instituições de ensino superior públicas não tiveram a mesma força quando se estabeleceu o Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹², que em termos redistributivos é a política afirmativa de maior impacto em relação à educação superior, uma vez que o setor privado incorpora a grande maioria da parcela dos estudantes dessa etapa de ensino. Percebe-se então que na verdade o que está em jogo não é apenas o critério racial, mas de que maneira os recursos públicos são utilizados e qual o público afetado por essas políticas (LIMA, 2010). Só no ano de 2018 o ProUni havia concedido mais de 400 mil bolsas, sendo mais de 230 mil bolsas integrais.

No caso da Unesp há, desde 1996, o Programa de Divulgação do Vestibular da Unesp, que tem o objetivo de ampliar a participação dos alunos das escolas públicas do estado no vestibular, instruindo-os quanto as características do concurso e as possibilidades de isenções de taxas de inscrição, num movimento que compreende que a maior participação de alunos

¹² O Programa Universidade para Todos - Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. Fonte: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa> Acesso em: 20/10/2020

egressos das escolas públicas paulistas no vestibular poderia aumentar o número de ingressantes oriundos da rede pública na universidade, porém, como ressalta Cury (2016), apesar do programa de promoção do vestibular, não houve grandes mudanças no percentual de estudantes das escolas públicas que ingressaram na educação superior pública. Firmou-se novamente, em 2019, o convênio entre a UNESP-VUNESP e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo¹³, que tem por objetivo “o desenvolvimento do programa de divulgação do Vestibular UNESP e a inclusão dos alunos da escola pública na Universidade”.

É neste contexto de pressões por políticas de inclusão nas universidades públicas que se encontram as mudanças no processo vestibular da Unesp, tema central de nossa pesquisa.

No ano de 2010 a VUNESP alterou o modelo do vestibular, que a partir daquela edição seria realizado em duas fases. A primeira fase é constituída de uma prova de Conhecimentos Gerais (CG) e a segunda fase de uma prova de Conhecimentos Específicos (CE) e da Redação.

A primeira fase do vestibular, foco inicial de nossa investigação, é composta por 90 questões objetivas distribuídas igualmente entre as áreas específicas para o ensino médio segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Com esta mudança, pautada pela Resolução Unesp n.50, de 13 de julho de 2009, em seu 11º artigo, a Vunesp sinaliza uma aproximação explícita entre a elaboração das provas vestibulares e o que é oferecido pelo Estado para a educação pública.

Examinaremos nos próximos itens a hipótese levantada pela professora doutora Ílra Cury (2016), em sua tese de doutoramento, de que a citada mudança na elaboração do vestibular da UNESP significaria uma ação para melhorar a participação dos alunos egressos das escolas públicas nos vestibulares, caracterizando-se assim como uma política afirmativa. Pretendemos responder a esta questão por meio da análise de desempenho dos candidatos aos concursos vestibulares da Unesp a partir do ano da mudança, discutindo, fundamentados pela investigação dos dados por nós organizados, se esta política foi realmente efetiva e melhorou o acesso de parte da população

¹³ Convênio firmado em 02/05/2019 e com vigência até 28/04/2019 Fonte: Cadastro de convênios, disponível em: <https://sistemas.unesp.br/convenios/publico/listaPublica.xhtml>. Acesso em: Janeiro 2020.

excluída, ou se os problemas envolvidos com os resultados produzidos pela escola pública são mais profundos do que aqueles que se resumem em função dos conteúdos e como eles são apresentados.

Capítulo 2

O Vestibular da UNESP

Tendo em vista que nosso objeto, o desempenho dos candidatos ao vestibular da UNESP, é resultado de um processo seletivo criado com o intuito de servir de filtro para selecionar os candidatos que estão aptos e os que não estão aptos a acessar o ensino superior, neste capítulo buscamos compreender como este artifício funciona e se ele é organizado historicamente de maneira justa e inclusiva, refletindo sobre a origem deste processo seletivo, suas limitações e mais profundamente o modo pelo qual a VUNESP, baseando-se em prerrogativas postuladas pelos PCN e PCESP, alterou a forma e o modo de apresentação dos conteúdos no vestibular da UNESP.

A Universidade Estadual Paulista, criada em 1976, possui o sistema de ingresso regulado através dos vestibulares desde sua gênese. Originada em 1979 pelo Conselho Universitário da Unesp, a Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista é responsável pela elaboração das provas e pela organização e execução do vestibular desde 1981. De sua origem até hoje, as provas passaram por diversas mudanças em sua estrutura e composição.

Anualmente a VUNESP publica relatórios quanto a organização do processo seletivo para ingresso na Unesp, contemplando os resultados e discriminando o desempenho por disciplina e por questão. O relatório distingue também o desempenho geral dos candidatos em comparação com o desempenho dos candidatos efetivamente matriculados, permitindo a comparação entre o desempenho médio dos candidatos e o desempenho daqueles que foram selecionados para ingressar no ensino superior público.

Além das informações contidas nos relatórios anuais, as resoluções da Fundação, publicadas em diário oficial, e os dados dos vestibulares, de 2010 a 2018, disponibilizados diretamente pela VUNESP, compuseram a base informações que utilizamos para nossa investigação.

2.1 O vestibular como mecanismo de seleção

O objeto central de nosso estudo está diretamente vinculado às problemáticas do exame vestibular e do acesso à educação superior pública. Compreender este momento, decisivo na transição entre duas fases da trajetória formativa dos indivíduos, não é tarefa simples. O vestibular assumi a função de processo de seleção e filtro entre os aptos e não aptos a ingressar no nível superior de ensino e, ao mesmo tempo, sustenta uma concepção de saber a ser verificada. O que caracteriza este exame e pauta muita discussão são os critérios estabelecidos para a elaboração das provas, o que resulta no questionamento de quais os conhecimentos e saberes serão exigidos como os necessários dos candidatos ao ingresso no ensino superior.

Historicamente, diferentes foram os em critérios técnicos e científicos que orientaram os requisitos das avaliações vestibulares, que por sua vez buscaram abranger de forma panorâmica as diversas áreas do conhecimento propedêutico das ciências basillares.

É importante destacar que a Lei 9.394 de 1996¹⁴, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 44 estabelece que a educação superior, em especial a graduação, é oportunizada, em instituições públicas e privadas, a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em *processo seletivo*. Ou seja, não há a obrigatoriedade do exame vestibular para o ingresso neste nível de ensino, porém, a porta de entrada para a grande maioria das Universidades públicas ainda é predominantemente o exame vestibular.

Desde meados da década de 1960 a Universidade pública enfrenta a questão da insuficiência de investimentos para atender a demanda por vagas no ensino superior, criando um déficit na relação entre os candidatos ao ingresso e o número de vagas ofertadas que, contraditoriamente, se transforma em um coeficiente de dificuldade de acesso. A precária expansão do ensino superior não acompanhou o movimento de universalização da educação básica.

Dado o elevado número de candidatos em relação ao número de vagas, o exame vestibular se caracteriza por ser um exame concorrido, de caráter

¹⁴Fonte: Portal do Ministério da Educação, Governo Federal. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf acesso em: 03/04/2020

classificatório e que exige tanto a revisão dos conteúdos aprendidos ao longo de toda a trajetória de escolarização do aluno quanto o controle emocional por parte daqueles que a realizam. (D'AVILA; SOARES, 2003)

Estes exames são dotados de atributos próprios – como o desempenho dos candidatos egressos das escolas públicas e privadas - que, em certa medida, refletem as condições do sistema educacional brasileiro. O primeiro ponto a ser levantado é referente a tradicional aspiração pela formação em nível superior, que atrai os indivíduos oriundos das diversas camadas sociais por proporcionar, teoricamente, mais espaço no mercado de trabalho. Este ponto esbarra na problemática escassez de vagas neste nível de ensino.

Há também a predileção, por parte dos candidatos, à determinadas carreiras, assim como por determinadas instituições de ensino, devido a diversos fatores como a menor exigência de dispêndios, prestígio social e as recompensas econômicas atribuídas a certas carreiras.

O resultante desses fatores é a alta competição para o ingresso no ensino superior. Na década de 1960 ocorreram diversas mudanças no sistema Universitário Brasileiro, entre elas a Reforma Universitária e o fenômeno caracterizado pela superlotação, como citado, dos estudantes “excedentes”. No início desta década, que trouxe significativas mudanças no campo da educação superior, os candidatos que não conseguiram vaga para se matricular nas instituições e que haviam sido aprovados era de 29 mil, este número aumentou para 162 mil em 1969 (MARTINS, 2009, p.19).

Excedentes eram os candidatos que obtinham a média nos vestibulares, mas não conseguiam se matricular nas escolas de nível superior, pois o número de aprovados extrapolava ao número de vagas disponíveis. Não raro, nos anos 1960, as manifestações juvenis tocavam nesse assunto e parte das reivindicações estudantis daquele período estava diretamente relacionada a esse “ponto de estrangulamento” na trajetória escolar dos estudantes brasileiros: havia jovens buscando o ensino superior, eles atingiam as médias pedidas nos vestibulares e, ao final, por conta da insuficiência de postos universitários, não assumiam a vaga requerida (BRAGHINI, 2014, p 125.)

Por conta da tensão social acarretado pelos problemas envolvendo a universidade pública, que sublinhavam as pautas erigidas pelo movimento estudantil da época, o governo militar se sentiu pressionado e encomendou uma série de estudos para propor medidas para a reestruturação do ensino superior

(MARTINS, 2009). Dentre os estudos realizados destaca-se o Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, produzido através do convênio firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a USAID¹⁵ que apontava para “o problema da gratuidade do ensino universitário”, que se estabelecia, segundo os autores do relatório, de maneira “indiscriminada”; um malefício a esta etapa e que estaria impedindo sua devida expansão e consequente aumento no número de vagas (Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, 1969, p.56), motivo pelo qual o ensino universitário no país não conseguiria abranger mais jovens estudantes no ensino superior.

O documento elaborado pela Equipe de Assessoria do Ensino Superior faz uma clara menção à participação do ensino privado no processo de expansão. Nessa direção, assinalava que o governo deveria estimular a criação de universidades particulares, prestando-lhes auxílio, a fim de assegurar vagas para alunos com poucos recursos financeiros (MARTINS, 2009, p. 20).

O relatório produzido foi orientador da expansão e reestruturação universitária a partir de formulações racionalizadoras, de modo que a finalidade era atender o maior número da demanda possível, com o menor custo financeiro.

Entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação [...] Quando ao vestibular unificado e classificatório, verifica-se que, no momento de sua implantação, exerceu dupla finalidade: racionalização no aproveitamento do número de vagas e admissão do ingresso não para determinado curso, mas para determinada área de conhecimento. (FÁVERO, 2006, p.34).

Segundo Azanha (1987), desde 1977, ano do primeiro Vestibular da FUVEST, que contou com a participação da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e UNESP, a problemática de avaliar quem pode e quem não pode acessar o ensino superior público se mantém, e é uma questão que requer estudos aprofundados sobre o tema, e não superficiais, de modo que aquilo que é requisitado pelos exames vestibulares

¹⁵ United States Agency for International Development.

exercem influência sobre o sistema de educação do nível anterior, efeito que ressaltaremos adiante.

A criação das fundações responsáveis pelos vestibulares para ingresso nas diferentes Universidades constituiu-se como importante figura jurídica que, a partir da LDB de 1996, permitiu que cada entidade escolhesse o seu próprio sistema de ingresso e se fortalecendo institucionalmente, expandido suas áreas de atuação.

Criada em 26 de outubro de 1979 pelo Conselho Universitário, a Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP) é uma fundação de caráter público sem fins lucrativos com personalidade jurídica de direito privado e que tem a finalidade de planejar, organizar, executar e supervisionar o concurso vestibular da Unesp. Entre suas atribuições estão a promoção de atividades de pesquisa e extensão educacional, além de coletar e analisar e encaminhar ao Conselho Universitário informações técnicas e dados estatísticos acerca de seu vestibular.

Vanni e Capaldo (1988), em estudo sobre o vestibular da UNESP, nos apontam que com a criação da VUNESP a organização do vestibular da UNESP e o ingresso nos cursos de graduação se dariam mediante processo classificatório, com aproveitamento dos candidatos até o limite de vagas definido para os diversos cursos, com a inscrição feita por área de interesse, que se dividiam em: Ciências Biológicas, Ciências Exatas e Humanidades. Os concursos eram realizados em uma única fase e contemplavam as provas de Conhecimentos Gerais (prova objetiva comum as três áreas), Conhecimentos Específicos (prova dissertativa com disciplinas específicas para cada uma das áreas) e Comunicação e Expressão (prova dissertativa comum às três áreas composta por questões de gramática, interpretação de texto e a redação).

As últimas mudanças ocorridas no vestibular da UNESP e os possíveis impactos no desempenho dos candidatos acarretados por estas alterações são as questões que orientam nossa pesquisa e que serão tratadas nos próximos itens.

Nos anos de referência de nossa pesquisa, observamos, baseados nos dados divulgados pela VUNESP, que o número de candidatos aos cursos oferecidos pela UNESP cresce em ritmo mais acelerado que o número de vagas oferecidas pela Universidade.

Tabela 1 - Número de candidatos, vagas e sua relação – UNESP, 2010 e 2018.

Ano	Candidatos	Vagas ofertadas	Relação candidato / n de vagas
2010	76.518	6.394	11,97
2018	107.752	7.653	14,07

Fonte: Relatório do vestibular da UNESP: 2010 e 2018.

Percebemos que o número de inscrições para o vestibular, em relação ao número de vagas ofertadas pela UNESP, tem causado o acirramento na disputa pelo acesso à universidade pública. No caso analisado, entre os anos de 2010 a 2018, observamos a desproporção relativa ao aumento de 40% no número de candidatos ao certame enquanto no mesmo período a oferta de vagas cresceu pouco mais que 15%. Estas vagas eram distribuídas em 153 cursos em 2010, e passaram para 173 cursos no ano de 2018.

Como observado, o efeito de “exclusão” está muito presente nesses concursos, uma vez que a grande maioria dos candidatos não é convocada para a matrícula ao final do certame, atestando o fracasso do sistema em oferecer um número de vagas que possa contemplar uma parcela maior de candidatos. Além do número insuficiente de vagas nos cursos oferecidos pela universidade pública, quanto ao exame vestibular o que apuramos é que, segundo José Marcelino de Rezende Pinto (2004), estes exames seletivos tem funcionado como um filtro étnico e socioeconômico, barrando afrodescendentes, indígenas e os mais pobres do acesso a este nível de ensino, e que, portanto, “não estão ingressando nas Universidades os “mais capazes”, como define a Constituição, mas os mais bem treinados” (p. 753).

Dado o número excessivo de postulantes às vagas oferecidas, o rigor adotado pelas Universidades para selecionar aqueles que terão o privilégio de realizar seus estudos de graduação se intensificou, demandando dos candidatos cada vez mais empenho, estudo e preparação para esse tipo de prova.

Azanha, em 1987, ao olhar para a problemática do acesso à Universidade pública, já reconhecia este movimento, destacando que

Em face da massa crescente de candidatos ao ingresso nos seus cursos e na total impossibilidade de absorvê-los, a Universidade, numa reação legítima e defensável, disciplinou com severidade os exames vestibulares. Sem isso, seria o caos e não a democratização do ensino. Portanto, o que é discutível não é a severidade dos exames, mas características que eles

foram assumindo e que acabaram por fazer deles, não o processo seletivo dos mais capacitados aos estudos superiores, e sim a malha que retém os bem treinados. Essa feição do atual vestibular dificulta ou até mesmo inviabiliza qualquer esforço de melhoria dos cursos públicos de 2º grau – atual ensino médio – e torna os cursinhos inevitáveis (p. 123-124).

Sobre a influência que os exames vestibulares acarretam sobre o ensino médio, o autor continua a descrever que o ideal seria que esta fase do processo de escolarização se preocupasse com a formação geral necessária para a continuação dos estudos superiores, e não com o treinamento para o vestibular. O fato é que, numa inversão de valores, o treinamento para o êxito no vestibular vem suprimindo qualquer preocupação com um ensino que tenha como objetivo a formação integral dos indivíduos. Nessa perspectiva, houve a desregulada expansão dos cursinhos pré-vestibulares, que passaram a desempenhar, quase exclusivamente, o papel de assegurar a admissão ao ensino superior, criando e ampliando o conceito de educação como mercadoria.

Constatamos então que, além de induzir ao treinamento dos alunos do ensino básico, reduzindo as possibilidades formativas dos mesmos em relação ao padrão de conteúdos e conhecimentos requisitados nos vestibulares, o certame vai compelir o sistema educativo ao que a professora Dulce Whitaker chamou de “efeito cursinho”, outro reflexo da influência dos vestibulares no campo educacional. Para a professora, do modo como são organizados, o cursinho pré-vestibular

usa e cria práticas e metodologias de ensino, as mais antipedagógicas possíveis, ligadas à memorização pura e simples, como a aula-show e a repetição de fórmulas químicas em ritmos populares, sem tempo para debates, reflexões, críticas e mobilização dos esquemas de assimilação (Whitaker, 2010, p. 290)

Para a autora ao utilizarem métodos de ensino que as Ciências da Educação reprovariam, estes cursinhos pré-vestibulares são apresentados diante da sociedade como condição de sucesso e eficiência. Se levarmos em consideração o número de aprovações nos vestibulares, podemos identificar que as maiores porcentagem de ingressantes no ensino superior são compostas por candidatos que realizaram um ou dois anos de cursinho.

O “efeito cursinho”, como explorado pela autora, tem efeito direto no desempenho dos candidatos ao vestibular, uma vez que torna esta modalidade

de ensino estritamente dirigida à preparação e adestramento dos postulantes ao exame pretendido.

No trabalho publicado pela professora Whitaker (2010), onde analisa a importância dos cursinhos populares para a possibilidade de acesso ao ensino superior das classes historicamente excluídas deste espaço, é importante reconhecermos que, mesmo frente as críticas de cunho pedagógico-formativo, os cursinhos populares tem funcionado como estratégias de escolarização para os jovens, alavancando candidatos oriundos das camadas populares e impulsionando os mais pobres para dentro da disputa pelo território da universidade pública.

Em nossa investigação sobre o vestibular da UNESP, podemos destacar alguns elementos envolvendo a participação das classes populares. Ao realizar a inscrição para o vestibular, o candidato responde obrigatoriamente a um questionário socioeconômico. Este documento, juntamente com os dados dos vestibulares, fornecem as informações necessárias para a VUNESP divulgar anualmente seu relatório sobre o vestibular.

Dentre as questões contempladas pelo questionário socioeconômico está a de renda familiar, onde os postulantes respondem a qual faixa de renda mensal, a partir das opções disponíveis, a sua família pertence. Para responder a esta pergunta o candidato tem 6 alternativas de faixas de rendas diferentes. Analisando os dados referentes a metade mais baixa das faixas de renda, o que percebemos é que se torna cada vez mais incisiva a participação das classes trabalhadoras e médias nos vestibulares da UNESP e, ou simultaneamente, há um empobrecimento da população trabalhadora.

Em 2010, 71% dos candidatos ao vestibular da UNESP daquele ano pertenciam ao grupo analisado (entre as menores faixas de renda mensal familiar - 1 a 3). Neste mesmo ano, 65% dos 13392 candidatos que foram convocados para a matrícula ao final do processo pertenciam ao estrato econômico que este grupo representa. Em relação ao processo seletivo de 2018, o percentual de candidatos inscritos que se declararam pertencentes as três menores faixas de renda mensal familiar passou para 81% e o número de candidatos convocados à matrícula relativos ao grupo analisados foi ampliado de 65% em 2010 para 81% em 2018.

Como fator explicativo para a ampliação do número de candidatos pertencentes às menores faixas de renda convocados à matrícula, temos a adoção do sistema de cotas. Apesar da resistência das universidades estaduais paulistas à adesão ao sistema de reserva de vagas, a UNESP elaborou um programa de inclusão para garantir o ingresso dos alunos oriundos das escolas públicas e de candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI).

O Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública (SRVEBP) foi implementado em 2014. No ano do estabelecimento do sistema, a UNESP reservou 15% das vagas oferecidas em seus cursos de graduação para o programa, com o propósito de ampliar este percentual gradativamente até atingir o objetivo de dispor 50% de suas vagas destinadas ao programa, em 2018.

As duas outras universidades estaduais públicas de São Paulo (USP e UNICAMP) também têm desenvolvido formas de promover a inclusão através de seus processos de seleção.

Para compreendermos o contexto que abarca a mudança no vestibular por nós investigada, é fundamental destacarmos que o início dos caminhos trilhados pelas estaduais paulistas para a inclusão social coadunam com a perspectiva de mérito acadêmico, uma vez que as primeiras ações adotadas, que contemplassem as classes populares, apoiaram-se no desempenho dos candidatos em seus processos seletivos.

O movimento de implementação de políticas afirmativas aplicadas ao vestibular da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) iniciou-se em 2005 com o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS). A proposta tinha o intuito de aliar inclusão social e desempenho acadêmico através da adição de 30 pontos aos candidatos oriundos de escolas públicas e mais 10 para aqueles, desse grupo, que se declararem pretos, pardos ou indígenas (PPI).

O PAAIS, desde sua criação, vem reelaborando seu sistema de bonificação para melhorar sua efetividade quanto à inclusão e acompanhar as mudanças no vestibular da universidade. Em 2018 os dados estatísticos divulgados pela Comissão Permanente para os Vestibulares (COMVEST) indicaram que em 2016, 2017 e 2018, cerca de 50% dos matriculados nos cursos de graduação na Universidade Estadual de Campinas eram candidatos que participaram do PAAIS e, desse montante, aproximadamente 35% se autodeclararam pardos, pretos ou indígenas.

A UNICAMP adotou, além do PAAIS, outras formas de ingresso para além do vestibular convencional, como: vagas através do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (PROFIS¹⁶), o Vestibular Indígena, os editais ENEM-UNICAMP¹⁷ e as Vagas Olímpicas¹⁸.

Em 2019 foi anunciada a adoção de cotas étnico-raciais na composição das vagas disponíveis para o processo de seleção que, a partir daquele ano, 15% das vagas regulares da Universidade estariam destinadas a candidatos autodeclarados pretos ou pardos.

A Universidade de São Paulo (USP), seguindo a tendência na implementação de políticas de cunho afirmativo para ingresso no ensino superior, criou, em 2006, o INCLUSP - Programa de Inclusão Social da USP. O programa vigorou até o ano de 2016 e era caracterizado pela bonificação na nota do candidato ao vestibular que poderia chegar a 25% para alunos que cursaram todo o ensino médio em escola pública e se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas (PPI). Em julho de 2015, depois de 40 anos selecionando exclusivamente através do vestibular elaborado pela Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), A USP aderiu a reserva de vagas em caráter experimental via Sistema de Seleção Unificada (SISU).

O SISU é o sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM)¹⁹.

¹⁶“PROFIS é um curso de ensino superior da UNICAMP, voltado aos estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas de Campinas. A seleção de estudantes para as 120 vagas do curso não é feita através do vestibular, mas com base nas notas do ENEM. Para cada escola pública de ensino médio do município de Campinas é garantida uma vaga”. Fonte: https://www.prg.unicamp.br/?page_id=2749 acesso em: 06/04/2020.

¹⁷“As vagas oferecidas pela modalidade Enem-Unicamp são distribuídas da seguinte forma: 10% para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; 5% para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e sejam autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; 5% para estudantes que sejam autodeclarados pretos e pardos. Assim, o total de vagas para ingresso via Enem é de 20% das vagas da graduação. A seleção via Enem é definida por meio de um edital específico, que estará disponível nesta página”. Fonte: <https://www2.comvest.unicamp.br/enem-2021/> acesso em:08/04/2020.

¹⁸“São oferecidas 90 vagas (7 adicionais e 83 regulares) em 22 cursos. Os aprovados por este sistema não precisarão realizar nenhuma outra prova para ingressar na Unicamp” (José Alves de Freitas Neto, coordenador executivo da Comissão Permanente para os Vestibulares – Comvest) Fonte: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/jose-alves-de-freitas-neto/os-caminhos-para-ingressar-na-unicamp> acesso em:08/04/2020.

¹⁹ Fonte: <https://sisu.mec.gov.br/#!/#oquee> acesso em: 15/04/2020

Segundo reportagem publicada pelo Jornal da USP (2016), das 42 unidades de ensino e pesquisa da USP, 32 aderiram ao ingresso pelo SISU, somando, ao todo, 105 cursos participantes, que representam 58% dos cursos oferecidos pela Universidade, porém, no ano de 2016, do total de 11.057 vagas nos cursos de graduação da USP, apenas 1.489 (13,5%) foram reservadas ao SISU e as 9.568 (86,5%) restantes para a seleção da FUVEST.

Para os defensores da inclusão social com mérito, o principal argumento em defesa das políticas de bonificação nos vestibulares e outras formas desse modelo de inclusão é de que essas propostas preservam a excelência acadêmica das universidades públicas brasileiras, de modo que a simples reserva de vagas, independentemente da demanda, em todos os cursos poderia causar uma queda no nível acadêmico destas instituições.

No caso do processo seletivo da UNESP, quando as vagas reservadas pelo Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública não são totalmente preenchidas pelos candidatos que aderiram ao sistema, o restante passa a ser oferecida aos candidatos que se inscreveram na livre concorrência, por ordem de classificação, permitindo assim que todas as vagas sejam ocupadas.

Como discutido no capítulo anterior, as cotas empregadas aos processos de ingresso às universidades públicas não são somente uma política de reparação aos danos históricos à comunidade negra, indígena e quilombola, ou simplesmente questão de justiça social aos assistidos pelo deficitário sistema de educação pública e aos mais pobres que foram historicamente excluídos do acesso à universidade, mas são também de interesse social no sentido da redução das desigualdades presentes em nosso contexto. Em defesa deste viés, concordamos com a compreensão de que

A introdução de quotas, em especial se adotada nos cursos mais concorridos, trará um novo perfil de aluno que, se é carente em uma série de conteúdos cobrados no vestibular (e que geralmente são desconsiderados posteriormente nos cursos de graduação), é rico em outros, decorrentes de um maior conhecimento do país real, aquele onde vive a maioria da população, o que trará um ganho de qualidade às instituições de educação superior, sem falar daqueles advindos de uma composição social mais diversificada. (PINTO, 2004, p.753)

As reservas de vagas são especialmente importantes para as universidades públicas porque os custos deste nível de ensino, levando-se em consideração os dispêndios necessários aos anos de estudo, principalmente nas instituições privadas, são, como sabiamente relata a professora Whitaker (1983), um impeditivo que atinge apenas a parcela menos favorecida economicamente da população.

Para um estudante rico, a perspectiva de pagar anuidades nada tem de aterradora, mas para os filhos das camadas médias, principalmente em alguns setores em rápido processo de proletarização, a não existência da universidade gratuita pode significar a renúncia aos estudos superiores. (WHITAKER, 1983, p.129)

Além da defesa das políticas afirmativas, que tem por objetivo corrigir as distorções quanto ao acesso e a permanência na universidade pública, devemos agregar à discussão a alegação de que o ensino superior público deve se voltar à formação da sociedade como todo, de modo que o vestibular, mecanismo de seleção, não funcione apenas como um dispositivo de inacessibilidade, mas como instrumento crítico de distinção entre os aspirantes ao ensino superior, levando em consideração as diferenças constitutivas de nossa sociedade, sem perder do horizonte o critério científico, princípio, alicerce e razão de ser da Universidade.

Nesse sentido, não se trata, evidentemente, de concebermos o vestibular simplesmente como fenômeno elitista que, para integrar parcela da sociedade, deve reduzir seu rigor científico, mas repensar quais mecanismos podem ser criados antes e depois do acesso, para que esta parcela possa reparar os danos formativos apresentados diante de uma escola pública (fundamental e média) que também é excludente. Assim, nosso objetivo aqui é o de elucidar as problemáticas envolvendo a escola pública em oposição à universidade pública, evidenciando o desarranjo entre estas esferas de ensino, sem que se perca o significado fundamento da universidade, baseado na liberdade de pesquisa investigativa e na divulgação científica.

2.2 As mudanças no vestibular da UNESP e a perspectiva da interdisciplinaridade

O trajeto percorrido por nós até agora foi traçado com o objetivo de refletirmos sobre as condições em que ocorrem os vestibulares da UNESP sob o prisma da educação pública paulista, partindo de uma concepção que coaduna aspectos sociais, econômicos e pedagógicos.

Neste item expomos as características organizacionais do vestibular da UNESP, segundo sua forma e seu conteúdo, destacando as mudanças e permanências no processo seletivo a partir do estabelecimento de uma nova forma de elaboração das provas, que passou a ser organizada em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Propostas Curriculares da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (PCESP).

Para que possamos compreender quais alterações efetivamente ocorreram com as provas, neste ponto, propomos realizar uma análise comparativa entre o modelo do vestibular que vigorou até 2009 e o novo vestibular, realizado a partir de 2010. Essa análise incidirá tanto em relação à forma, ou seja, de que modo as provas são organizadas, quanto em relação ao conteúdo. Para a análise de conteúdo propomos comparar questões de geografia semelhantes que tenham sido elaboradas antes e depois da mudança.

Nossa investigação toma como base os relatórios anuais publicados pela VUNESP e duas resoluções publicadas pela Secretaria Geral da Universidade, onde estão estabelecidas as normas para o concurso vestibular, além das próprias provas, disponibilizadas no acervo da Fundação.

A resolução UNESP nº 33 de julho de 2008, alinhada aos antigos parâmetros, e a resolução UNESP nº 50 de 13 de julho de 2009, promotora dos novos critérios, orientam a elaboração das provas de maneira distinta, e será por meio do confronto dessas duas resoluções normativas que iniciaremos nossa investigação.

O primeiro ponto a ser destacado é a alteração quanto a estrutura do exame, referente ao número de fases e a sistematização das provas.

Segundo o Artigo 10 da resolução UNESP 33 de julho de 2008, o Concurso Vestibular será realizado em uma única fase, constando das seguintes

provas: I - Conhecimentos Gerais (CG); II - Língua Portuguesa (LP); III – Conhecimentos Específicos (CE).

Quanto a sistematização dos conteúdos exigidos pela prova de conhecimentos gerais, o § 1º estabelece que esta será aplicada sob a forma de testes de múltipla escolha, comum às três áreas, e constará de 84 questões, igualmente distribuídas pelas disciplinas: Matemática, Biologia, Geografia, Física, História, Química, Língua Estrangeira (Inglês ou Francês).

O § 2º estipula que a prova de Conhecimentos Específicos será de natureza analítico-expositiva, composta por 25 questões e elaborada com referência à área escolhida pelo candidato: Ciências Biológicas, Ciências Exatas ou Humanidades.

A composição da prova de Língua Portuguesa, comum a todos os candidatos, é estabelecida pelo § 3º, onde se determina que será realizada sob a forma discursiva e constará de 10 questões e de uma redação.

Desse modo, até 2009 as provas comuns a todos os candidatos, CG, CE e LP, tiveram a seguinte composição, como demonstra a tabela 2:

Tabela 2 – Número de questões objetivas e discursivas relativas às disciplinas e áreas específicas no vestibular da UNESP de 2009.

Disciplinas da Base Nacional Comum do Ensino Médio	CG Objetivas	CE Discursivas			LP Discursiva
		Bio	Exa	Hum	
Biologia	12	10		-	-
Química	12	6	6	-	-
Física	12	5	9	-	-
Matemática	12	4	10	-	-
História	12	-	-	10	-
Geografia	12	-	-	9	-
L. Portuguesa	-	-	-	6	10
Redação	-	-	-	-	1
Inglês ou Francês	12	-	-	-	-
Total de questões	84	25	25	25	10

Fonte: Relatório do vestibular da UNESP: 2009.

Em comparação ao modelo vigente até o ano de 2009, o artigo 10 da resolução UNESP 50 de julho de 2009 dispõe que Concurso Vestibular do ano

seguinte será realizado em duas fases, sendo a primeira constituída de uma prova de Conhecimentos Gerais e a segunda de uma prova de Conhecimentos Específicos e Redação.

O §1º estabelece que a prova de Conhecimentos Gerais, a partir do ano de sua publicação, será composta de 90 questões objetivas, sendo 30 de cada uma das áreas especificadas nos PCNs do ensino médio, ou seja, as provas de CG serão organizadas segundo as áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (elementos de língua portuguesa e literatura, língua inglesa, educação física e arte); Ciências Humanas e suas Tecnologias (elementos de história, geografia e filosofia) e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (elementos de biologia, física, química e matemática).

O § 2º estabelece que a segunda fase do vestibular será composta pela Redação e pelas provas de Conhecimentos Específicos, que contém 36 questões discursivas sendo 12 de cada uma das áreas especificadas nos PCNs. O 4º versa sobre os três cadernos de prova e a Redação que compõem esta fase. Estes são divididos em dois dias seguidos, sendo que no primeiro dia ocorrem as provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias e de Ciências da Natureza e suas tecnologias e no segundo dia são entregues as 12 questões de Linguagens Códigos e suas Tecnologias e a Redação.

A fim de ressaltarmos as mudanças de caráter organizacional destacamos que as provas comuns a todos os candidatos, CG e CE, passaram a ser organizados da seguinte maneira:

Tabela 3 – Número de questões objetivas e discursivas por área e por fase no vestibular da UNESP de 2010.

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio	Disciplina	Conhecimentos Gerais (1ª fase) Objetivas	Conhecimentos específicos (2ª fase) Discursivas
Linguagens, Códigos e suas tecnologias (LC)	Língua portuguesa	30	12
	Língua Inglesa		
	Redação	-	1
Ciências Humanas e suas tecnologias (CH)	História Geografia	30	12
Ciências da Natureza,	Biologia Física	30	12

Matemática e suas tecnologias (CNM)	Química Matemática		
Total de questões		90	36

Fonte: Relatório do vestibular da UNESP: 2010

Organizamos, no Quadro 1, uma síntese das mudanças ocorridas na forma de organização do vestibular, confrontando as resoluções que pautaram os modos de elaboração das provas que compõem o processo seletivo para o ingresso na UNESP.

A quadro abaixo organiza uma análise comparativa entre as Resoluções UNESP nº 33 de julho de 2008, que dispõe sobre a organização do vestibular de 2009, e nº 50 de 13 de julho de 2009, que altera os artigos e parágrafos segundo a nova forma de organização do vestibular.

Quadro 1 – Disposições sobre a organização do vestibular da UNESP 2009 e 2010.

Resolução nº 33 de julho de 2008	Resolução nº 50 de 13 de julho de 2009
Artigo 10 – Fase única constituída de três provas: CG, LP, CE e uma Redação.	Artigo 10 – Duas fases: primeira fase CG e segunda fase CE e Redação.
§ 1º - Prova de CG composta por 84 questões objetivas distribuídas igualmente entre as disciplinas de Matemática, Biologia, Geografia, Física, História, Química, Língua Estrangeira (Inglês ou Francês).	§ 1º - Prova de CG composta de 90 questões objetivas, dividida igualmente entre as áreas especificadas nos PCNs par ao ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.
§ 2º - Prova de CE compostas por 25 questões analítico-expositivas relacionadas à área escolhida pelo candidato - Ciências Biológicas, Ciências Exatas ou Humanidades.	§ 2º - Provas de CE compostas de 36 questões discursivas comum a todos os candidatos, sendo 12 de cada uma das áreas especificadas nos PCNs: Linguagens, Códigos e suas

	Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.
§ 3º Prova de LP 10 questões discursivas e Redação de gênero dissertativo comum a todos.	§ 3º Redação de gênero dissertativo comum a todos.

Fonte: Sistema Legislação UNESP²⁰.

No ano de 2010, em seu relatório anual sobre os vestibulares, a VUNESP fundamenta as mudanças ocorridas em seu vestibular como um movimento para adequar seus exames à realidade da educação pública.

Num momento em que se discute nas universidades e em toda a mídia a necessidade de adequar os exames vestibulares à realidade do ensino, a Unesp contribui com um exemplo concreto, mudando o próprio modelo, antes realizado em uma só fase, agora aplicado, sem divisão por área de conhecimento, em duas fases: a primeira em testes objetivos, destinada a selecionar, entre os numerosos candidatos inscritos, os mais preparados para disputar a segunda, de natureza discursiva e finalidade classificatória. [...] Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo já vêm sendo adotados há alguns anos nas escolas e deverão promover, a médio e longo prazos, uma verdadeira revolução no ensino nacional. Era imperiosa, portanto, a adequação imediata dos vestibulares a essa diretriz, já que podem representar igualmente um modo de aferir os resultados progressivos da nova concepção do ensino no Brasil. (RELATÓRIO UNESP, p. 5, 2010).

O segundo ponto que nos cabe sublinhar é que, além das mudanças na estrutura do vestibular, é evidente que a concepção pedagógica erigida também se altera, uma vez que os documentos que passaram a orientar a organização do vestibular – PCN's e PCESP - são baseados em formulações teórico-pedagógicas que visam o desenvolvimento de habilidades e competências, agregando as disciplinas por área de conhecimento e partindo da interdisciplinaridade e contextualização como conceitos fundamentais para se pensar a elaboração curricular.

²⁰ Disponível em: <https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/>. Acesso em: 20/10/2020

Desse modo, passamos então da composição de uma prova organizada em disciplinas curriculares da Base Nacional Comum do Ensino Médio, para a organização proposta pelos PCN e PCESP, onde o arranjo se dá pela organização das disciplinas e conteúdos por áreas do conhecimento.

Como discutido no capítulo anterior, os PCN e as PCESP são os documentos oficiais que orientam a educação pública, constituídos pelas propostas de desenvolvimento das respectivas habilidades e competências para cada ano/série. Em vista disso, a pergunta que propomo-nos responder aqui é: a tentativa de aproximação, por parte da UNESP, do que é exigido pelo seu vestibular em relação ao que é ofertado pela educação pública no estado de São Paulo tem contribuído para melhorar o desempenho dos egressos das escolas públicas estaduais?

Para responder essa questão consideraremos não só a nova forma de organização das provas, mas também os elementos qualitativos relativos ao modo de elaboração das questões, para, posteriormente, averiguarmos como tem evoluído o desempenho dos candidatos frente a nova organização do exame.

A organização dos conhecimentos e conteúdos curriculares por áreas e a premissa da interdisciplinaridade adotada pelos PCNs e pelos PCESP é nosso ponto de partida para a análise do conteúdo.

A centralidade desta discussão está no contraste existente entre a concepção de educação escolar na qual os conhecimentos são compartimentalizados em disciplinas curriculares e a perspectiva que pensa o desenvolvimento de habilidades e competências sob a premissa de uma pretensa interdisciplinaridade.

Para o contexto escolar a noção de disciplina é tradicionalmente usada para designar um campo do saber (biologia, matemática, geografia etc.). As disciplinas escolares são frutos da cultura escolar e resultado de disputa entre diversos conhecimentos e formas de organização dos saberes que compõem o currículo escolar (CHERVEL, 1990). Em nossa investigação consideramos este conceito como a sistematização lógica, epistemológica e organizacional de determinado campo científico com propósito didático-pedagógico.

Como discutido no primeiro capítulo, em oposição a este tipo de organização, a proposta pedagógica que tem como objetivo o desenvolvimento

de habilidades e competências é crítica ao modelo disciplinar, uma vez que, para essa vertente, a realidade e a ação prática requerem a mobilização de diferentes conhecimentos para a resolução dos problemas cotidianos. Como destaca Ramos

o ponto convergente da discussão curricular que toma o desenvolvimento de competências como referência, é a crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem. (2001, p. 260)

O discurso pós-moderno vem ganhando espaço entre as propostas pedagógicas atuais, como evidencia a professora Mara Regina Martins Jacomeli, que em sua tese de doutoramento analisa os fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras e, mais especificamente sobre os PCNs relata que

A proposta teórica de Edgar Morin, conhecida como teoria da complexidade, tem encontrado grande simpatia nos meios acadêmicos, especialmente na área educacional. Sua perspectiva é uma das fontes teóricas inspiradoras da visão de conhecimento, divulgada pelos PCNs (JACOMELI, 2004, p. 104).

Temos então que a competência, como entendida pela pedagogia que orienta os PCNs, está vinculada à ação prática dos indivíduos e esta extrapola o conhecimento disciplinar, uma vez que exige a mobilização de diferentes áreas frente aos fenômenos cotidianos, ou seja, o que é ressaltado é o valor do conhecimento frente a realidade imediata e o contexto em que o sujeito da aprendizagem está envolvido. Uma educação de tendência pragmática que só se efetiva no campo das ideias e não dá conta nem mesmo ao que se propõe, dadas as condições da educação pública, que vão além dos problemas relativos à escola.

No documento que dispõe sobre as bases legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a referência quanto a proposta de ensino baseada no acúmulo teórico e na compartimentalização disciplinar é aludida como uma organização descontextualizada e obsoleta, que dá lugar a organização interdisciplinar e significativa, no sentido de uma educação contextualizada.

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado

ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (PCN, 2000, p.4).

Percebemos então que a estratégia para tornar os conhecimentos significativos é a contextualização.

Examinados os exemplos dados, é possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem **significativa** ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente. É preciso, no entanto, cuidar para que essa generalização não induza à banalização, com o risco de perder o essencial da aprendizagem escolar que é seu caráter sistemático, consciente e deliberado. Em outras palavras: contextualizar os conteúdos escolares não é liberá-los do plano abstrato da transposição didática para aprisioná-los no espontaneísmo e na cotidianidade. Para que fique claro o papel da contextualização, é necessário considerar, como no caso da interdisciplinaridade, seu fundamento epistemológico e psicológico. (PARECER No CEB 15/98, 1998, p.45 – grifos do autor)

A referência ao conceito de interdisciplinaridade no parecer CEB/CNE 15/98, cuja relatora é Guiomar Namó de Mello, dispõe que

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e ao mesmo tempo evitar a diluição das mesmas em generalidades. De fato será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do ensino médio (idem, p. 37-38).

Na resolução CEB Nº 3 de 26 de Junho de 1998, os princípios norteadores da organização curricular são dispostos e a perspectiva interdisciplinar é apresentada e melhor delimitada.

Art. 6º Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio.

[...]

Art. 8º Na observância da Interdisciplinaridade as escolas terão presente que:

I - a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um

diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de

questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos;

II - o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas

em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação;

III - as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade;

IV - a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado;

V - a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho. (CEB, 1998)

Em sua Tese de Doutorado, Elio Carlos Ricardo discute o conceito de competências, interdisciplinaridade e contextualização nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em sua pesquisa foram realizadas entrevistas com os autores dos PCN que nos ajudam a compreender estes conceitos para além do que está registrado nos documentos oficiais, dando-nos a possibilidade de tangenciarmos a perspectiva dos autores sobre esses conceitos. Ricardo afirma que nos PCN

A ideia de interdisciplinaridade não é a de se opor às disciplinas, mas de vislumbrar competências e habilidades que para serem construídas necessitam dos conhecimentos de mais de uma disciplina. Nesse aspecto, a visão relacional da interdisciplinaridade tem sentido, pois

permite olhar o objeto de fora do contexto disciplinar.
(2005, p. 66)

Essa concepção é reiterada por um dos autores entrevistados, identificado no trabalho de Ricardo como A2, quando este diz que “Quem é que vai dar essa interdisciplinaridade são as habilidades e as competências e não os conteúdos” (idem, p. 67).

Ou seja, a interdisciplinaridade, para os autores dos PCN, é uma estratégia, uma forma de contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências que as diversas disciplinas tenham em comum.

A partir dessa reflexão propomo-nos à analisar algumas questões de geografia dos dois modelos de elaboração do vestibular, anterior a mudança e posterior a mudança, para que possamos comparar as diferenças entre ambos e alvitrar perdas ou ganhos qualitativos no que se refere à profundidade das questões e à exigência da articulação dos conceitos próprios da ciência geográfica.

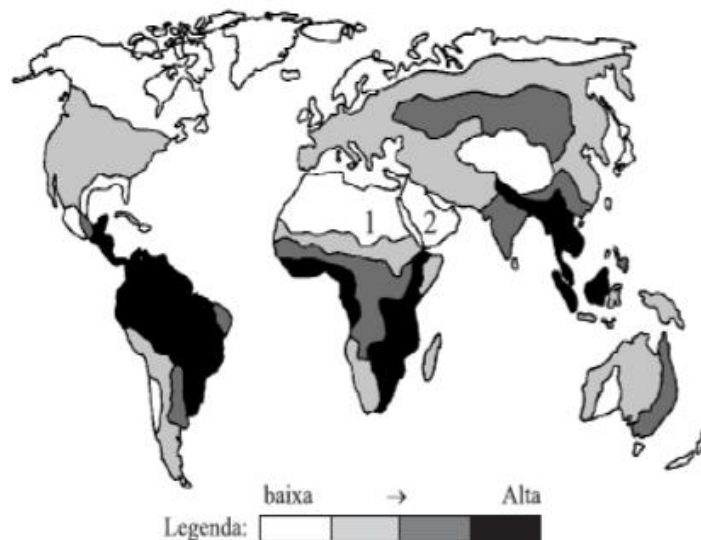
Para a investigação das questões do vestibular, a título de comparação, foram selecionadas somente questões objetivas por dois motivos: o primeiro diz respeito ao formato destas antes e após a mudança no vestibular, o que garante um grau de similaridade e permite a comparação; o segundo é que os dados referentes ao desempenho dos candidatos ao vestibular da UNESP que foram organizados, analisados e espacializados nesta pesquisa, e serão apresentados no próximo capítulo, são resultados da primeira fase do vestibular.

O critério para seleção dos pares de questões a serem cotejadas partiu da premissa de que estas tivessem como centralidade os mesmos conteúdos/conceitos da Geografia, abrangendo as possibilidades de diálogo entre elas.

A primeira análise incide sobre duas questões que propõem a leitura e análise de fenômenos diferentes, contudo estes fenômenos são representados em mapas semelhantes que relacionam a localização geográfica à abordagem climática.

36. Analise o mapa, que ilustra a distribuição mundial da diversidade de espécies de aves terrestres.

DIVERSIDADE TOTAL DE ESPÉCIES DE AVES TERRESTRES.



(PLoS Biology, 2006. Adaptado.)

Assinale a alternativa que identifica, geograficamente, as áreas numeradas com 1 e 2, a respectiva intensidade do fenômeno e o tipo de clima que explica tal intensidade.

- (A) Norte da África e Oriente Médio; baixa diversidade; clima desértico.
- (B) Norte da Ásia e Oriente Médio; alta diversidade; clima úmido.
- (C) Norte da África e Oriente Próximo; alta diversidade; clima desértico.
- (D) Norte da Europa e Oriente Médio; baixa diversidade; clima temperado.
- (E) Norte da Ásia e Extremo Oriente; baixa diversidade; clima semidesértico.

A primeira questão, retirada do vestibular de 2007, apresenta um mapa sobre a distribuição das aves terrestres sobre o globo e pede para que se identifique as áreas numeradas, relacionando o tipo de clima da área com a intensidade do fenômeno representado. Ou seja, o candidato que se depara com essa questão precisa conhecer a localização geográfica das regiões destacadas,

assim como o tipo de clima predominante e como este influencia a intensidade do fenômeno representado.

A resposta correta para esta questão é “A”, pois as áreas numeradas correspondem ao norte da África e ao Oriente Médio, onde o predomínio do clima desértico explica a baixa diversidade de espécies.

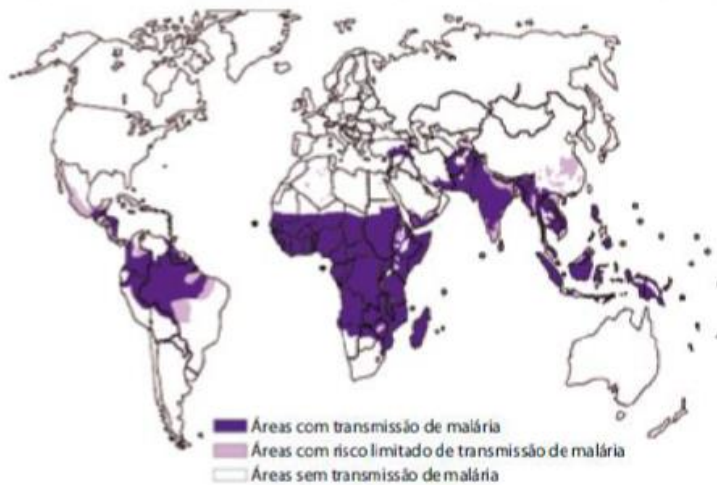
Para que o candidato responda corretamente esta questão ele precisa primeiramente ser capaz de fazer uma leitura adequada dos componentes cartográficos apresentados para, posteriormente, reconhecer a relação que se estabelece entre a localização geográfica, a resultante climatológica predominante na área destacada e o modo pelo qual esta influencia a intensidade do fenômeno representado.

A questão apresentada abaixo, componente do vestibular de 2012, apresenta similaridades se comparada com sua correlata de 2007, porém traz em seu enunciado um texto que se relaciona à representação cartográfica que o segue, centralidade e foco da problemática proposta pela questão.

Questão 43

O dia 25 de abril é considerado o Dia Mundial de Combate à Malária. Neste ano, a ONU fez um apelo para que a doença, uma das mais antigas a atingir a humanidade, seja erradicada até 2015. Em todo o mundo, cerca de 800 mil pessoas morrem por ano em decorrência da doença, em especial na África. No Brasil, a partir do início da década de 1990, a malária se estabilizou em cerca de 500 mil casos por ano – a maioria na Amazônia Legal –, experimentando uma queda para pouco mais de 300 mil em 2008 e 2009.

(Giovana Girardi. *Unespçiência*, ano 2, n.º 20, junho de 2011. Adaptado.)



(www.medicinanet.com.br. Adaptado.)

A partir da leitura do texto e da observação do mapa, pode-se afirmar que a maior incidência de casos de malária ocorre em regiões com o domínio do clima

- (A) desértico.
- (B) mediterrâneo.
- (C) subtropical.
- (D) temperado.
- (E) equatorial.

Como destacado, a questão de 2012 inicia seu enunciado com um texto introdutório sobre o combate à malária no mundo. Após o texto é apresentado um mapa que representa as áreas afetadas pela transmissão da doença, seguido pela segunda parte do enunciado que demanda do aluno a identificação no mapa do domínio climático predominante nas regiões destacadas. Nesse caso o texto tem o objetivo de *contextualizar* a problemática abordada pela questão, dando para o candidato um pano de fundo para se posicionar frente

aos conhecimentos e conceitos exigidos por ela. Porém, podemos notar que o texto introdutório não se relaciona diretamente com a resposta, servindo apenas de introdução para a apresentação do mapa e da temática proposta, mas que esgota sua função no enunciado.

A resposta correta é “E”, pois a área de transmissão representada no mapa corresponde a zona intertropical, onde predominam climas quentes e úmidos, como o equatorial.

Para que o candidato responda corretamente a esta questão é exigido dele a leitura apropriada da representação cartográfica apresentada e que se compreenda as noções de climatologia em relação as áreas do globo. Assim o texto aparece apenas como um apêndice da questão proposta, e que não tem função efetiva para a composição da mesma, pensando os conceitos próprios da geografia.

Percebemos então que a questão do vestibular de 2007, mesmo sem um texto introdutório que contextualize o leitor sobre a problemática apresentada, exige uma amplitude maior de conhecimentos geográficos por evidenciar a relação existente entre o clima e a intensidade do fenômeno destacado pela representação cartográfica.

O segundo par de questões tem como temática central as dinâmicas populacionais, abordando a evolução do processo de urbanização em duas escalas diferentes e apresentando a problemática ao candidato a partir de elementos distintos.

35. Nos dias atuais, existe uma verdadeira marcha da urbanização. Se, em 1940, apenas 30% da população total do país vivia em cidades, em 2007 essa porcentagem avança para 83% (PNAD/IBGE 2007 – ano-base 2006), o que significa dizer que 8, em cada 10 brasileiros, vivem em núcleos urbanos. Entretanto, essa população vem apresentando novas tendências. Em seus fluxos migratórios, ocorre um “reforço da metropolização juntamente com uma espécie de desmetropolização”. (Santos, 1993)

Analise as afirmações que seguem.

- I. A população urbana, em grande parte, concentra-se no Sudeste do país, em especial nas metrópoles de São Paulo e Rio de Janeiro.
- II. Concomitantemente à permanência do peso acentuado das metrópoles, ocorre a desconcentração ou repartição de atividades entre as metrópoles e outros núcleos urbanos.
- III. Os novos fluxos migratórios representam na atualidade uma nova onda do êxodo rural, o qual interfere diretamente na proliferação de metrópoles no país.
- IV. A emergência e a consolidação das cidades médias brasileiras acabam atestando a desconcentração das atividades produtivas, o que evidencia uma nova divisão territorial do trabalho no país.
- V. A desmetropolização aponta o fato de que as metrópoles perdem importância na economia local e global.

Assinale a alternativa que reúne apenas os itens relacionados à dinâmica da urbanização brasileira na atualidade.

- (A) I, II e III.
- (B) I, III e V.
- (C) I, II e IV.
- (D) II, IV e V.
- (E) III, IV e V.

A questão acima, retirada do vestibular de 2009, é constituída por um trecho da obra de Milton Santos que versa sobre a evolução da população urbana no Brasil e a tendência contemporânea à desmetropolização. O enunciado apresenta cinco afirmativas que se relacionam com o texto que as precede, sendo necessário a apreciação do mesmo para que se articule as “novas tendências” dos fluxos migratórios ao desenvolvimento urbano do país.

Desse modo o candidato se depara com uma questão que exige que se conheça a dinâmica populacional brasileira e as características do modo de urbanização presentes em nosso território e em nosso tempo.

A resposta correta é a letra “C”, que indica a primeira, segunda e quarta assertivas. A terceira frase está incorreta porque, pensando-se as dinâmicas migratórias internas, houve um esgotamento do êxodo rural em detrimento das migrações entre as cidades ou um “reforço da metropolização juntamente com uma espécie de desmetropolização”, como referido na frase de Milton Santos que compõe o enunciado. A quinta também está incorreta pois, apesar do movimento de desmetropolização corrente, as grandes metrópoles não perderam seu poder e sua influência sobre as economias locais e globais.

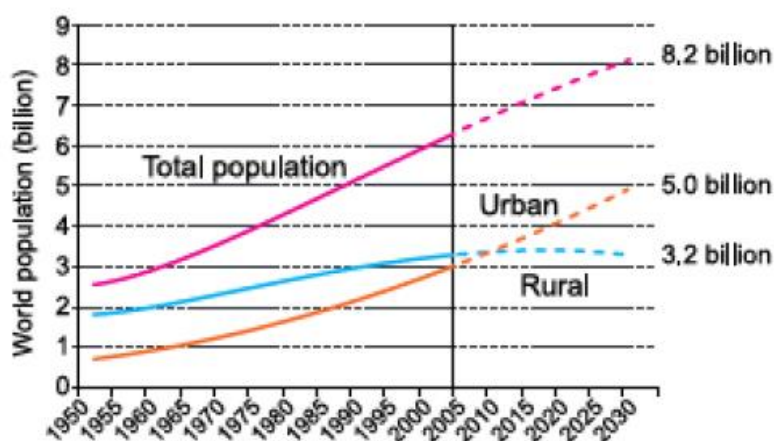
A centralidade da questão diz respeito à evolução da dinâmica populacional brasileira, que reflete na organização da hierarquia urbana, onde o desenvolvimento das cidades médias como centros de interlocução entre o local e o global vem ganhando relevância, principalmente para as economias regionais. Este processo diz respeito a “desmetropolização” citada por Santos (1993), ocorrência da desconcentração espacial populacional e das atividades econômicas do país.

O candidato precisa relacionar a dinâmica populacional contemporânea à evolução das cidades médias como novos centros de atração e concentração de atividades econômicas e financeiras dispersos pelo território segundo uma determinada lógica, que orienta e até certo ponto determina os fluxos de bens, mercadorias e pessoas a depender de suas conexões com as redes geográficas locais e sua posição dentro da hierarquia urbana.

QUESTÃO 25

The future is largely urban

By 2030, there will be 5 billion people living in urban areas (61% of the estimated world population of 8.2 billion)



(<http://esa.un.org>. Adaptado.)

The chart shows that the approximate period of time when both urban and rural estimated populations were equal was

- (A) just before 2005.
- (B) from 2010 onwards.
- (C) before 1950, not pictured in the chart.
- (D) from 1950 to 1980, when the lines were parallel.
- (E) a bit after 2005 to around 2010.

Selecionada do vestibular de inverno da UNESP de 2020, a questão de geografia acima é totalmente elaborada em língua inglesa e nos apresenta um gráfico que demonstra a evolução da população mundial por área de ocupação e sua projeção para o ano de 2030, inquirindo sobre o período em que ambas as populações – urbana e rural - tiveram seu percentual aproximado. A questão exige que o candidato, além de compreender o enunciado em língua inglesa, faça uma leitura coerente do gráfico indicado.

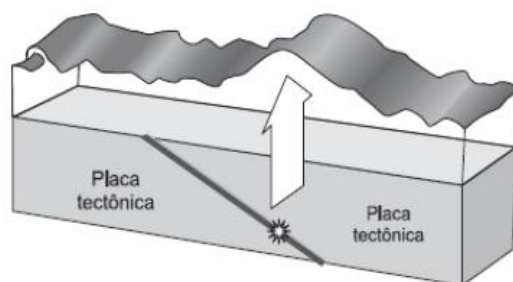
Com base na análise do gráfico, deve-se concluir que a resposta correta é a alternativa “E”, que afirma que o período aproximado em que as populações urbanas e rural se equipararam foi pouco depois de 2005 até por volta de 2010.

Aqui podemos identificar uma investida no sentido da interdisciplinaridade, pois não é possível compreender corretamente os elementos apresentados sem os conhecimentos exigidos da língua inglesa. Mas isso se trata de fato de interdisciplinaridade? O candidato que não sabe inglês anula seu conhecimento geográfico? Um aluno da periferia não seria duplamente punido em uma única questão? Não seria interessante uma mediação no enunciado que exigisse alguns conceitos em inglês? Ou o elaborador de questões simplesmente partiu de uma métrica de dificuldade e exclusão?

Pensando a geografia e a amplitude de seus conceitos, a questão que trata sobre dinâmica populacional de 2009 parece-nos ter um grau maior de profundidade do que sua correlata de 2020, por não se restringir apenas a uma questão elaborada em inglês que se resume na leitura de um gráfico, mas tratar da relação entre fenômenos como os fluxos migratórios, a metropolização e o recente movimento de desmetropolização, que está relacionado ao desenvolvimento de novos centros urbanos de influência espalhados e conectados pelo território.

Nossa próxima análise recai sobre uma questão do vestibular de 2006 em comparação com duas questões do vestibular de 2018 que tratam do movimento e da dinâmica das placas tectônicas.

34. O bloco diagrama representa o processo de formação de um fenômeno natural de grande magnitude, decorrente da movimentação de placas tectônicas.



(IPG, EUA.)

Assinale a alternativa sobre o local e as condições de movimentação das placas tectônicas e o conseqüente fenômeno natural.

- (A) No fundo do oceano, com terremoto em profundidade, sem deslocamento do solo e propagação de ondas gigantes; *tsunami*.
- (B) Em superfície, sem deslocamento do solo oceânico e propagação de ondas gigantes; maremoto.
- (C) No fundo do oceano, com deslocamento do solo sem propagação de ondas; terremoto.
- (D) No fundo do oceano, com terremoto em profundidade, deslocamento do solo e propagação de ondas gigantes; *tsunami*.
- (E) Em superfície, com terremoto em profundidade, deslocamento do solo oceânico e propagação de ondas; maremoto.

Com a exposição de um diagrama, a questão apresentada ao candidato trata do fenômeno decorrente do movimento de placas tectônicas em áreas de contato no fundo do oceano, acarretando a formação de um fenômeno natural de grande magnitude de ocorre nos oceanos. Para que o candidato compreenda e responda corretamente a esta questão é necessário que o mesmo tenha conhecimento sobre as dinâmicas da crosta terrestre e a tectônica de placas, relacionando o fenômeno representado com a liberação de energia mecânica acumulada para, a partir da avaliação do diagrama apresentado, chegar à conclusão correta, ou seja, a alternativa “D”.

O local do terremoto representado pelo diagrama é o fundo do oceano, onde houve um deslocamento do solo oceânico, causado pela movimentação na

zona de contato entre duas placas tectônicas, o que acarreta terremotos em profundidade, que tem como consequência a propagação de ondas gigantes, as chamadas *tsunamis*.

Leia a letra da canção "Chão", de Lenine e Lula Queiroga, para responder às questões 46 e 47.

Chão chega perto do céu,
Quando você levanta a cabeça e tira o chapéu.

Chão cabe na minha mão,
O pequeno latifúndio do seu coração.

Chão quando quer descer,
Faz uma ladeira.

Chão quando quer crescer,
Vira cordilheira.

Chão segue debaixo do mar,
O assoalho do planeta e do terceiro andar.

Chão onde a vista alcançar,
Todo e qualquer caminho pra percorrer e chegar.

Chão quando quer sumir,
Se esconde num buraco.

Chão se quer sacudir,
Vira um terremoto.

O chão quando foge dos pés,
Tudo perde a gravidade,
Então ficaremos só nós,
A um palmo do chão da cidade.

(www.lenine.com.br. Adaptado.)

QUESTÃO 46

A quarta estrofe da canção faz alusão ao processo tectônico denominado

- (A) assoreamento.
- (B) orogênese.
- (C) diagênese.
- (D) ablação.
- (E) lixiviação.

QUESTÃO 47

O termo "terremoto", presente na oitava estrofe da canção, é definido como

- (A) liberação de energia na crosta produzida pelo atrito entre placas tectônicas identificadas em margens continentais passivas.
- (B) efusão de material magmático na crosta ejetado de conduto cilíndrico identificado em faixas de estabilidade tectônica.
- (C) acumulação de tensões na crosta derivadas do desgaste mecânico de rochas sob a ação de forças exógenas.
- (D) propagação de ondas mecânicas na crosta derivadas da ruptura de rochas submetidas a esforços tectônicos.
- (E) geração de vibrações sísmicas na crosta produzidas pelo mergulho de placa continental sob a placa oceânica ao longo do plano de subducção.

As questões 46 e 47 foram selecionadas do vestibular de 2018 e tem como referência a letra da canção "Chão". Podemos perceber que ambas as questões tratam também da dinâmica da crosta terrestre.

A questão 46 refere-se ao termo "cordilheira" e pede que o candidato identifique nas respostas a qual processo este termo está ligado, desconsiderando o restante do texto. A resposta correta é a "B".

O objetivo desta questão é que o candidato relacione a formação de cordilheiras à um processo tectônico determinado. Neste sentido, é preciso reconhecer que o relevo é formado a partir de processos endógenos e exógenos

e que os processos internos são provenientes da movimentação das placas tectônicas. Dentre esses processos internos, o movimento horizontal convergente entre placas, que resulta na formação de dobramentos e cordilheiras, diz respeito a orogênese.

Na questão 47 destaca-se o termo “terremoto”, com o objetivo de que o candidato identifique, entre as alternativas, sua definição. Neste caso o candidato precisa se lembrar de que o terremoto é um fenômeno natural caracterizado por um forte tremor de terra resultante da relação entre as placas tectônicas que, submetidas a determinados processos, causam rupturas liberando grande quantidade de energia mecânica acumulada.

Assim como sua correlata de 2006, as questões de 2018 buscam aferir os conhecimentos dos candidatos sobre as dinâmicas internas da terra através dos conhecimentos da tectônica de placas e dos processos orogenéticos.

Podemos perceber que o trecho da canção apresentado em 2018 tem o propósito de servir como suporte para dois termos que serão problematizados nos enunciados das questões que os seguem, sem que o texto se relacione com o que é a centralidade da questão, os processos tectônicos.

Em 2006 foi apresentado um diagrama demonstrando um terremoto em profundidade com a formação de tsunamis. O fato de o diagrama se relacionar com a questão apresentada de modo que os candidatos possam fazer uso daquela imagem para basear sua reflexão e, conseqüentemente, sua resposta, parece-nos mais conveniente e profícuo do que um texto de onde apenas se extrairão palavras soltas para que, a partir dali e sem mais relação nenhuma com o texto, se desenrole um enunciado e uma problemática, como na questão 46, por exemplo, que tem um forte caráter mnemônico, visto que o candidato, ao identificar a palavra “cordilheira”, deve relacioná-la ao processo correspondente.

Por fim, em nossa investigação podemos concluir que, organizacionalmente, as mudanças no vestibular da UNESP se resumem ao acréscimo de uma segunda fase e a elaboração das provas por área do conhecimento descrita nos PCN. A primeira fase é caracterizada pela prova composta por questões objetivas de conhecimentos gerais e foi acrescida em seis itens, totalizando 90 questões. A segunda fase abarca os três cadernos de questões discursivas e a Redação, que, diferentemente do modelo anterior, são comuns a todos.

Esta cisão do vestibular em duas fases promoveu a inevitável composição de um novo cálculo responsável por originar as notas de corte que balizarão o acesso à segunda fase do vestibular. Podemos constatar então que o que ocorreu de fato é que foi adicionado um filtro anterior à fase composta pelas questões discursivas deste processo seletivo.

Embora o modo pelo qual se estabeleça a organização do vestibular, no que diz respeito a sua forma, seja significativa em nossa análise, para que possamos avançar no sentido de responder nossa pergunta inicial – as mudanças no vestibular suscitaram melhoras expressivas no desempenho dos alunos egressos das escolas públicas estaduais? – é fundamental a compreensão de quais aspectos se alteraram na elaboração dos conteúdos, e se este novo posicionamento colabora para a melhoria do desempenho dos candidatos citados e caracteriza a mudança estudada como uma ação afirmativa, promovendo a inserção na Universidade pública da parcela da população que dela é historicamente excluída.

Por conseguinte, propomos a análise comparativa das questões que apresentam conceitos da Geografia como centralidade, considerando a concepção da organização do conhecimento por áreas e o conceito de interdisciplinaridade presentes nos documentos orientadores da educação pública estadual paulista, apontando de que modo estes elementos se manifestam nos vestibulares.

Em nossa investigação evidenciamos que as premissas citadas acima nem sempre garante ganhos qualitativos para as questões e esta tendência pode, algumas vezes, se restringir a um apêndice que esgota sua função no enunciado e não se relaciona com as problemáticas postas pelas questões.

Capítulo 3

O desempenho e a expectativa de inclusão

Este capítulo traz a análise do perfil dos candidatos ao vestibular da UNESP nos anos de referência de nossa pesquisa, através dos recortes analíticos estabelecidos. O primeiro item é dedicado a entender as características gerais de cada grupo, quais os critérios estabelecemos para sua análise e como, quantitativamente, estes grupos estão representados frente ao conjunto total de candidatos ao vestibular de cada ano.

No segundo e terceiro itens discutimos os resultados obtidos por meio de nossa organização dos dados das provas de 2010 a 2018, cedidos a nós pela VUNESP. Estes dados, que foram fornecidos como arquivos em Excel, continham as notas de cada candidato por área e situação após a conclusão do processo. Estas informações ainda estavam associadas às suas respostas ao questionário socioeconômico e, a partir daí, foi possível que calculássemos as médias por área para cada recorte analítico, sistematizando-as de modo que pudéssemos cotejá-las. A estratégia por nos adotada para evidenciarmos a exclusão própria deste processo – o vestibular - foi a de opor os resultados obtidos entre os recortes analisados, assim, opusemos as notas dos autodeclarados pretos às dos autodeclarados brancos, as notas dos mais pobres às dos mais ricos e finalmente as notas dos alunos que cursaram majoritariamente o ensino médio em escolas públicas às notas dos candidatos que cursaram majoritariamente o ensino médio em escolas particulares.

Outra informação vinculada às notas obtidas pelos candidatos é sua localização no estado, o que possibilitou a espacialização do desempenho e o mapeamento do estado de São Paulo por resultado médio de desempenho obtido na primeira fase do vestibular por Diretoria de Ensino e por recorte. Este procedimento nos forneceu importantes evidências, que serão apresentados no último item deste capítulo e que podem nos auxiliar na reflexão sobre as causas das desigualdades relacionadas ao desempenho dos diferentes grupos sociais no vestibular da UNESP.

3.1 Os recortes investigados

Neste ponto de nossa pesquisa buscaremos evidenciar aspectos relativos à evolução do desempenho dos candidatos no vestibular da UNESP que possam corroborar com a compreensão de como as mudanças de 2010 impactaram os resultados a partir daquele ano para cada grupo que nos propomos a investigar. Perseguimos, portanto, o objetivo de demonstrar, por meio da análise do desempenho, se a tentativa da UNESP de aproximar o modo de elaboração de seu vestibular aos documentos que orientam e organizam os conteúdos do ensino médio das escolas públicas paulistas foi efetivo para a melhora dos resultados destes alunos nas provas e consequente ampliação do acesso destes alunos à universidade pública, identificando a conduta da VUNESP como uma ação afirmativa.

Para se caracterizar como tal, a nova organização do vestibular deve cumprir com pelo menos três prerrogativas. A primeira delas é a de ser uma política focal, ou seja, uma medida que atinja uma parcela da população. A segunda é que a parcela da população a qual se destina a ação seja reconhecida como grupo vitimado pela exclusão social e/ou econômica, que lhes tolhe a possibilidade de participação equânime em todas as esferas, e a terceira prerrogativa é a de que esta política beneficie a parcela da população à qual se destina.

O aspecto central da mudança na organização do vestibular é o de que ele, a partir de 2010, seria elaborado em conformidade com os documentos que orientam o ensino médio da rede estadual paulista. Portanto, a primeira e a segunda prerrogativa se confirmam, pois a mudança, por considerar como ponto de partida as referências para o currículo do ensino médio público, agi em favor de um grupo que historicamente é minoria, como demonstraremos, no espaço da UNESP.

Para que nossa investigação se efetive, no sentido de averiguarmos se a terceira prerrogativa se confirma, nos propomos a organizar e analisar o desempenho dos candidatos ao vestibular segundo determinados recortes analíticos que denotarão a validade ou não da política adotada como uma ação afirmativa.

Para tanto, nossos esforços analíticos incidem sobre três grupos que foram selecionados por representarem as parcelas da população a quem geralmente tem sido destinadas as políticas afirmativas que visam democratizar o acesso ao ensino superior, de modo que os recortes analisados basearam-se na renda familiar dos candidatos, em sua etnia e em sua procedência do ensino médio.

Organizamos e apresentamos neste capítulo as características de cada grupo quanto a sua representação por gênero e ano, bem como a evolução de seu desempenho geral, desde a implementação do novo vestibular até o ano de 2018, traçando um perfil do desempenho dos candidatos ao vestibular da UNESP.

A investigação nos permitiu ainda confrontar o desempenho dos candidatos, o que nos dá a dimensão da disparidade existente entre os resultados obtidos pelo grupo representado pelos candidatos de menor renda e os candidatos de maior renda, entre os pretos e brancos e entre os candidatos que cursaram o ensino médio em escolas públicas e os candidatos que cursaram o ensino médio em escolas particulares.

Este trabalho de pesquisa só foi possível pela associação dos dados levantados pelo questionário socioeconômico ao desempenho dos candidatos na primeira fase do vestibular. Esta associação possibilitou-nos a combinação entre os recortes que propomos analisar e o desempenho destes grupos, evidenciando os resultados por nós apresentados.

Vale ressaltar que o questionário é baseado na autodeclaração do candidato, podendo conter variações e imprecisões nos números absolutos, uma vez que não são dados obtidos através de uma investigação mais aprofundada e criteriosa sobre o perfil dos inscritos ao vestibular.

Somente consideramos nessa pesquisa aqueles inscritos que efetivamente participaram da primeira fase do vestibular e, conseqüentemente, tinham uma nota atribuída aos cadernos de questões que compõem esta fase, logo, sempre que me referir aqui aos inscritos ou candidatos ao vestibular, me refiro aqueles que completaram a primeira fase. Este movimento foi necessário para que houvesse convergência entre os dados do questionário socioeconômico e as médias e resultados da primeira fase do vestibular.

Desconsideramos todas as respostas dos questionários cujos inscritos não compareceram à primeira fase do vestibular.

3.1.1 A Renda

Como vimos no item em que discutimos as políticas afirmativas, um dos fatores considerados para a aplicação desta política focal é o fator econômico, portanto a renda familiar dos candidatos ao vestibular da UNESP é um dos componentes que interessa a nossa investigação.

Este recorte toma como base a resposta dos candidatos à questão 25 do questionário socioeconômico: Qual é a renda total mensal de sua família?

Tanto para o ano de 2010 quanto para 2018 as respostas possíveis para essa questão variam de 1 a 6, onde 1 representa a menor faixa de renda e 6 a maior. Como o salário mínimo é o lastro usado para definir as faixas de renda, consequentemente, com a variação do Real, os valores das faixas de renda de 2010 são diferentes dos valores de 2018. Em 2010 a faixa de renda 1 (até 1,9 SM) era composta por candidatos pertencentes a famílias que viviam com até R\$929,00 mensais, enquanto na outra ponta do espectro, a faixa de renda 6 é constituída por candidatos cujas famílias recebiam R\$9.300,00 ou mais (mais de 20 SM). Com as alterações do valor da moeda, em 2018 a resposta para a faixa de renda 1, representava candidatos de famílias que viviam com até 1,9 SM, ou R\$ 1.873,00. EM oposição, os valores da renda familiar 6, superiores a 20 SM, eram a resposta de candidatos cuja renda familiar somava mais de 18.740,00 mensais.

Para nossa análise propomos verificar como evoluído o desempenho dos candidatos que compõem a menor faixa de renda familiar, comparando o desempenho na prova de Conhecimentos Gerais entre os candidatos deste grupo e os candidatos autodeclarados pertencentes à maior faixa renda familiar.

Nosso objetivo com a análise do desempenho baseada na renda dos candidatos é o de evidenciar como esta questão está relacionada ao fator desempenho, comparando as médias de resultados da primeira fase do vestibular dos candidatos que constituem o grupo com a menor renda familiar às médias dos resultados dos candidatos que pertencem a famílias que são representadas pela outra ponta do espectro, o que nos coloca no caminho para

entender se a mudança no vestibular contribuiu de alguma forma com o resultado dos candidatos economicamente menos favorecidos e que majoritariamente estudam em escolas da rede pública paulista.

Em 2010, do número total dos 71.508 candidatos daquele ano, 8.562 se declararam pertencentes à primeira faixa de renda, ou seja, 12% do total de inscritos que fizeram pelo menos a primeira fase do vestibular, dentre estes, 3.104 candidatos se declararam do sexo masculino e 5.458 se declararam do sexo feminino, ou seja, 76% mais mulheres que homens. Dos membros desse grupo, 88% cursaram a maior parte ou totalmente o ensino médio em escolas públicas.

Neste mesmo ano, houve 5.321 candidatos que se declararam pertencentes as famílias com a maior faixa de renda, onde 2.574 se declararam do sexo masculino e 2.747 se declararam do sexo feminino, uma diferença de 7%. Este grupo representou 7% do total de inscritos que prestaram a prova, onde apenas 3% são oriundos do ensino médio público.

Em 2018 o número total de candidato aumentou para 98.647, 28% a mais que em 2010, e, em uma tendência mais acelerada, o número de candidatos de renda 1 quase dobrou, tendo uma ampliação de 87%, chegando aos 16.020 candidatos, 5.680 do sexo masculino e 10.340 do sexo feminino, ou seja 82% a mais de representantes do sexo feminino.

Deste grupo, que representa 16% do total de candidatos de 2018, 80% estudaram a maior parte ou totalmente em escolas públicas.

No ano de 2018, o número de candidatos que se declararam como oriundos de famílias com a maior faixa de renda mensal foi de 4.865 candidatos, onde destes apenas 3% declararam terem cursado majoritariamente o ensino médio em instituições públicas. Neste grupo houve 2.366 candidatos que se declararam do sexo masculino e 2.499 do sexo feminino, uma diferença de 6%.

Quanto ao gênero, percebemos que, para o recorte de renda, a participação de candidatas do sexo feminino se manteve superior a dos candidatos do sexo masculino pelos anos de nossa pesquisa e que para o grupo de menor renda familiar esta relação é superior a 80%.

A convocação dos candidatos à matrícula, ou seja, sua aprovação e consequente possibilidade de ingresso no ensino superior público, nos revela o

processo de evolução da participação dos candidatos de menor renda no processo seletivo da UNESP.

Quando olhamos para a questão da aprovação associada a renda, em 2010, primeiro ano de vigência do novo vestibular, os candidatos que se autodeclararam pertencentes às famílias com a menor faixa de renda do questionário socioeconômico representavam 12% do total de candidatos inscritos e ao final do processo seletivo daquele ano, dentre os convocados para a matrícula, este grupo compunha 6% do total de 13.392 convocados. Em outras palavras, 12% dos candidatos de renda 1 que prestaram o vestibular da UNESP em 2010 foram aprovados.

Para os candidatos da maior faixa de renda, em 2010, 1.174 foram convocados para a matrícula, ou seja 9% do total de convocações. Proporcionalmente, 22% dos candidatos de renda 6 que participaram do vestibular daquele ano foram aprovados.

Já em 2018, os candidatos de renda familiar 1, que representaram 16% dos aspirantes ao ingresso, ao final do processo seletivo, do total do número de convocados à matrícula, este grupo representou 15%. Um crescimento de 7 pontos percentuais em relação à 2010. A aprovação dos candidatos de renda 1 em 2018 foi de 17%, um aumento de 5 pontos percentuais na taxa de aprovação se comparado com a relação dos candidatos de renda 1 em 2010.

Temos que, para os candidatos que declararam pertencerem às famílias da maior faixa de renda, em 2018 este grupo representou 5% do total de convocados daquele ano, onde a taxa de aprovação no vestibular foi de 18%, apresentando uma queda de 4% na porcentagem de aprovados pertencentes à esta faixa de renda, se aproximando do percentual de aprovação do grupo de menor renda, o que demonstra que a distribuição das vagas tem se dado de maneira mais democrática.

3.1.2 A Etnia

Outro fator considerado na elaboração das políticas afirmativas com vistas a democratização do acesso ao ensino superior é a identidade étnica.

Procedendo da mesma maneira, nossa proposta é a de evidenciar a evolução do desempenho no vestibular dos autodeclarados pretos, comparando

a média de resultados deste grupo à média de resultados dos autodeclarados brancos na primeira fase vestibular da UNESP nos anos de referência de nossa pesquisa.

Viabilizando nossa análise, a questão 27 do questionário socioeconômico inquire os candidatos sobre cor de sua pele segundo as classes adotadas pelo IBGE, logo, as respostas possíveis para essa pergunta são: branca; parda; preta; amarela e indígena.

Em 2010 houve 2200 candidatos ao vestibular que se autodeclararam pretos, onde 987 se identificaram como pertencentes do gênero masculino e 1.213 do sexo feminino, uma diferença de 23%. Este grupo representou apenas 3% do total de candidatos daquele ano. Após o fim do processo seletivo de 2010 apenas 280 postulantes ao ingresso que se autodeclararam pretos foram convocados à matrícula. No vestibular de 2010, 13% dos autodeclarados pretos foram convocados à matrícula naquele ano. Este número representa apenas 2% do total de convocações.

Dos integrantes do grupo de autodeclarados pretos em 2010 que fizeram a primeira fase do vestibular, 73% cursaram o ensino médio majoritariamente ou totalmente em escolas públicas.

Neste ano, os candidatos autodeclarados brancos eram 56.115, ou seja, 78% do total de candidatos, onde 23.357 do sexo masculino e 32.758 do sexo feminino, uma diferença de 40%. Destes, 47% cursaram o ensino médio em instituições públicas e 10.816 foram convocados para a matrícula, que representou 81% do total de convocações daquele ano. Em 2010, 19% dos candidatos autodeclarados brancos que prestaram o vestibular foram aprovados.

No último ano de nossa investigação, 2018, os candidatos autodeclarados pretos representaram 5% do total inscritos que prestaram a primeira fase, contando com 5.099 representantes, onde 2.071 declararam-se do sexo masculino e 3.028 do sexo feminino, 46% de diferença. Destes, 68% cursaram a maior parte ou totalmente o ensino médio em escolas públicas e ao final do certame 919 postulantes foram convocados para a matrícula, representando 5% do total de convocados daquele ano. Em 2018, 18% dos candidatos autodeclarados pretos que prestaram o vestibular foram aprovados, um aumento de 5% em relação à 2010.

Em comparação, os autodeclarados brancos em 2018 eram 70.826 candidatos, ou 72% do total de inscritos que fizeram a primeira fase do vestibular, sendo 27.684 do sexo masculino e 43.142 do sexo feminino, ou seja, 56% de mulheres. Destes, 33% eram egressos do ensino médio público. Ao final do processo seletivo, do total dos 18.067 convocados à matrícula daquele ano, 12.943 eram candidatos autodeclarados brancos, representando 60% das convocações. 18% dos autodeclarados brancos foram aprovados e convocados à matrícula naquele ano.

O número de mulheres pretas, em relação ao número de homens pretos, se ampliou de 23% em 2010 para 46% em 2018. Houve também um aumento no percentual de mulheres brancas em relação ao número de homens brancos no período de nossa investigação, que passou de 40% em 2010 para 56% em 2018.

O que percebemos ao olhar para estes dados é que os espaços da universidade pública têm se tornado menos hegemonicamente brancos, pelo menos por parte de seus discentes pois, apesar da quantidade de candidatos autodeclarados pretos ter se ampliado timidamente, a proporção de candidatos autodeclarados brancos convocados para a matrícula foi reduzida em mais de 20% durante os anos da pesquisa.

3.1.3 A procedência

Nosso último recorte analítico e objeto central de nossa investigação é a procedência dos candidatos.

O item número 9 do questionário socioeconômico tem o intuito de averiguar a procedência dos candidatos ao vestibular segundo sua trajetória no ensino médio, por esfera administrativa. Esta questão nos proporciona os elementos fundamentais para nossa pesquisa, segmentando os grupos de candidatos que cursaram o ensino médio majoritariamente em instituições públicas e os candidatos egressos do ensino médio ofertado pelas instituições privadas de educação.

O enunciado desta questão interroga o candidato sobre onde ele cursou o ensino médio, dando quatro opções de resposta, que são elas: todo em escola

pública; todo em escola particular; maior parte em escola pública, e maior parte em escola particular.

Para nossa pesquisa, consideramos candidatos oriundos das instituições públicas de ensino aqueles que afirmaram nesta questão terem cursado o ensino médio totalmente ou majoritariamente em escolas públicas. Do mesmo modo procedemos com os candidatos egressos das instituições privadas de ensino, considerando pertencentes a este grupo todos os candidatos que declararam terem cursado majoritariamente o ensino médio em escolas privadas.

Os postulantes ao ingresso oriundos do ensino médio público eram, em 2010, 29.075 candidatos, 41% do total, onde 16.960 se declararam do sexo feminino e 12.115 do sexo masculino, diferença de 40% entre os sexos. Ao final do processo seletivo daquele ano representaram 30% dos convocados à matrícula, ou seja, 14% dos candidatos que cursaram o ensino médio em instituições públicas foram aprovados no processo seletivo.

Em 2018 identificamos uma mudança significativa deste número, onde do total de candidatos ao exame 40%, 39.334, eram alunos egressos do ensino médio público, sendo 23.676 candidatas e 15.658 candidatos, 51% mais mulheres que homens. Do total de convocados à matrícula, 44% pertenciam a este grupo. 20% dos candidatos que cursaram ensino médio público foram aprovados em 2018. Percebemos aqui um aumento significativo em comparação ao ano de 2010, com um crescimento de 6 pontos percentuais no número de aprovações dentro deste grupo nos anos de referência da pesquisa.

Constatamos então que, em comparação aos candidatos egressos das escolas públicas, os postulantes oriundos da rede privada em 2010 eram 42.435, 59% do total de candidatos, sendo 24.308 mulheres e 18.126 homens, ou seja, 34% mais mulheres que homens. Este grupo representou 70% do total de candidatos aprovados daquele ano. Considerando os candidatos que cursaram o ensino médio em escolas particulares, 22% foram aprovados no vestibular e convocados à matrícula.

Em 2018, os candidatos egressos das escolas particulares eram 60% (59.313) dos postulantes, onde 23394 eram homens e 35919 eram mulheres, 54% de diferença. Apesar da proporção do número total de candidatos ter se alterado pouco com relação aos números de 2010, a porcentagem de candidatos convocados à matrícula que compõem este grupo caiu para 56%. Neste ano

17% dos candidatos egressos das escolas privadas foram aprovados, uma retração de 5 pontos percentuais.

Olhando para o gênero, percebemos o aumento da participação das mulheres nos dois grupos, ampliando a relação entre o número de candidatos pelos anos da pesquisa. No caso dos postulantes egressos da rede pública, a relação se ampliou de 40% em 2010 para 51% em 2018. Para os candidatos oriundos das escolas privadas, a relação se ampliou de 34% em 2010 para 54% em 2018.

Quanto ao ingresso, a mudança realizada no vestibular em 2010 pode ser considerada como um dos fatores explicativos para o aumento expressivo do número de convocados à matrícula de candidatos que constituem o grupo dos egressos da educação pública, por isso, nosso objetivo nesta pesquisa é o de averiguar se o desempenho destes candidatos tem sido relevante para a ampliação de seu acesso ao ensino superior público, em decorrência do avanço positivo nos resultados das provas, evidenciando o impacto qualitativo das mudanças no vestibular em benefício dos candidatos oriundos da rede pública de educação básica.

Estamos olhando aqui para a questão do desempenho e as consequência que o novo modelo de elaboração das provas do vestibular da UNESP causaram-no, porém, quando pensamos a problemática do acesso ao ensino superior dos candidatos oriundos da rede pública de educação básica não podemos ater-nos apenas à questão do desempenho mas também a adoção, por parte da UNESP, do Sistema de Reserva de Vagas para a Educação Básica Pública, onde 50% das vagas em cada curso de graduação se destinam à candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas brasileiras.

3.1.4 A resposta de uma política afirmativa

Nos itens anteriores apresentamos diversos dados referentes às questões de acesso, representação e procedência dos candidatos, destacando a condição ao final do processo seletivo de cada grupo analisado. Estes dados nos ajudam a compreender o perfil dos candidatos ao vestibular da UNESP cujo desempenho será objeto de nossas investigações subsequentes.

Como destacamos, uma política afirmativa se destina a uma parcela da sociedade e os números apresentados de cada recorte em relação ao total de participantes na primeira fase do vestibular demonstram a abrangência do grupo ao qual a mudança no vestibular da UNESP e sua inclinação às disposições orientadoras da educação pública se destina.

Para avançarmos nesse sentido, apresentamos a síntese dos dados organizados segundo os recortes analíticos em números absolutos e relativos, bem como sua condição ao final do processo seletivo no primeiro e último ano de nossa pesquisa.

Na tabela a seguir está representada a porcentagem de candidatos de cada grupo em relação ao total de participantes da primeira fase do vestibular e a porcentagem de aprovados de cada grupo analítico em relação ao total de candidatos aprovados em 2010 e em 2018.

Tabela 4 – Proporção de candidatos inscritos, convocados e sua variação por grupos analíticos - UNESP 2010 e 2018.

Grupos analíticos	2010		2018		Variação (2010/2018)	
	Candid.	Convoc.	Candid.	Convoc.	Candid.	Convoc.
Autodeclarados pretos	3%	2%	5%	5%	2%	3%
Autodeclarados brancos	78%	81%	72%	60%	(-6%)	(-21%)
Renda 1	12%	8%	16%	15%	4%	7%
Renda 6	7%	9%	5%	5%	(-2%)	(-4%)
Egressos EM Público	41%	30%	40%	44%	(-1%)	14%
Egressos EM Privado	59%	70%	60%	56%	1%	(-14%)

Fonte: dados do vestibular da UNESP, organizado pelo autor, 2020.

Com o programa de divulgação do vestibular da UNESP nas escolas da rede e o Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública (SRVEBP), que, desde 2014, progressivamente reservou parte das vagas a alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio em instituições

públicas, chegando a 50% das vagas em 2017, podemos inferir que o aumento da representatividade dos grupos analisados, historicamente excluídos do espaço da universidade pública, está relacionado à estas ações, porém, consideramos também a possibilidade de que as mudanças no vestibular da UNESP possam ter impactado de alguma maneira o desempenho dos candidatos egressos do ensino médio público paulista, cabe-nos verificar de que modo a aproximação entre a elaboração do vestibular e o ensino médio público contribuiu para o aumento da representatividade supracitada.

O primeiro ponto que destacamos é o fato de que apesar de o SRVEBP destinar 35% do total de vagas reservadas à candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, observamos um aumento de apenas 3% de candidatos autodeclarados pretos. Pouco significativo se comparado aos candidatos egressos das escolas públicas, que teve um crescimento de 14 pontos percentuais no total de aprovados no vestibular nos anos de referência da pesquisa ou mesmo os candidatos de menor renda familiar, que praticamente dobraram sua representação entre os aprovados, passando dos 8% para os 15% do total de convocados à matrícula.

Um grupo que não foi alvo de nossa investigação, mas tem grande representatividade é o de candidatos que se autodeclararam com pele parda. Estes integram o conjunto dos participantes do processo seletivo e representam uma parcela considerável da totalidade. Em 2010 estes eram 9.365 candidatos, 13% do total de participantes da primeira fase do vestibular e destes, 1.498 foram aprovados, 11% do total de convocados à matrícula. Em 2018 os candidatos autodeclarados pardos contabilizaram 18.373, 19% dos participantes da primeira fase, e 3.224 convocados à matrícula, 18% do total. O restante dos candidatos que compõem o conjunto dos aspirantes ao ingresso no ensino superior público se declarou de pele amarela ou indígena.

Conforme os dados apresentados, observamos também que os candidatos autodeclarados brancos perderam sua representatividade tanto entre o total de candidatos quanto entre os convocados à matrícula. Em 2010, 81% dos candidatos aprovados no vestibular se autodeclararam brancos. Este percentual foi reduzido progressivamente até chegar aos 60% no ano final da pesquisa.

Um fato que se repete em 2010 para os candidatos autodeclarados brancos, de renda 6 e de escolas privadas é que cada um desses grupos aumenta a sua representação em relação ao número total de candidatos após o final do processo seletivo. Ou seja, os autodeclarados brancos eram 78% do total de candidatos e representaram 81% dos aprovados, os candidatos de renda 6 eram 7% do total de postulantes e foram 9% do total de convocados, e os egressos do ensino médio privado eram 59% do total de candidatos e 70% do total de aprovados.

Essa situação se inverte em 2018, onde nenhum destes grupos anteriormente citados tem uma porcentagem de representantes aprovados maior que a porcentagem de representantes inscritos. Apenas os candidatos egressos do ensino médio público têm sua representação ampliada em 4 pontos percentuais entre o total de aprovados em relação a sua porcentagem no início do processo.

Outro aspecto relevante é o referente a proporção de aprovação de cada grupo. Estes números representam qual a porcentagem de aspirantes convocados à matrícula por grupo de interesse.

Tabela 5 – Porcentagem de candidatos convocados à matrícula e sua variação por grupo – UNESP 2010 e 2018.

	2010	2018	Variação
Renda 1	12%	17%	5%
Renda 6	22%	18%	(-4%)
Pretos	13%	18%	5%
Branco	19%	18%	(-1%)
EM público	14%	20%	6%
EM Privado	22%	17%	(-5%)

Fonte: dados do vestibular da UNESP, organizado pelo autor, 2020.

Nesta tabela percebermos a transformação do perfil da taxa de aprovação de cada grupo no ano inicial e final de referência da pesquisa, incidindo diretamente no perfil dos candidatos que ingressam nos cursos de graduação da UNESP.

EM 2010 os candidatos que compunham os grupos de maior renda, brancos e egressos do ensino médio privado tinham uma taxa de aprovação muito superior aos outros grupos aos quais propomos a comparação.

Esta situação é diferente em 2018, onde as taxas de aprovação por grupo se aproximam. Cabe ressaltar que a proporcionalidade não é o único fator a ser considerado, pois em números absolutos estes valores ainda podem representar a exclusão. Por exemplo, o fato de autodeclarados brancos e autodeclarados pretos possuírem a mesma taxa de aprovação em 2018 não significa que haja a mesma quantidade de estudantes pretos e brancos na Universidade, pois como vimos, o número de candidatos autodeclarados brancos é ainda muito superior ao de autodeclarados pretos.

Em relação ao perfil dos candidatos, os autodeclarados brancos e os candidatos que cursaram o ensino médio majoritariamente ou integralmente em instituições públicas representaram em 2010 e em 2018 a maior parte dos aspirantes e aprovados, porém observamos uma mudança significativa quando olhamos para a aprovação em 2018. Em 2010 59% dos candidatos inscritos e 70% dos candidatos convocados a matrícula eram egressos das escolas privadas, onde apenas 30% das vagas eram preenchidas por alunos das escolas públicas e de maneira desigual, de modo que os cursos mais concorridos eram (e ainda são) expressão dessa desigualdade. No ano de 2018 observamos que o total dos estudantes oriundos da rede pública aprovados no vestibular foi ampliado em 14%. Observamos também a ampliação da representação dos estudantes de família com a menor renda mensal e dos autodeclarados negros, que, mesmo que timidamente, representa um avanço no sentido da democratização do acesso ao ensino superior público.

Levando-se em consideração os egressos do ensino médio público, o SRVEBP está diretamente relacionado à ampliação do número de candidatos convocados, porém, nossa pesquisa considera os estudantes que cursaram a maior parte ou integralmente o ensino médio em escolas públicas, pois nosso interesse está na relação entre a procedência e o desempenho destes candidatos. Como o SRVEBP é direcionado para os candidatos que cursaram *integralmente* o ensino médio em escolas públicas, significa que o grupo dos candidatos egressos do ensino médio público que consideramos em nossa pesquisa é mais abrangente que o grupo focal do SRVEBP.

Para resolver esta questão, levantamos a proporção de candidatos que declararam ter cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas em relação ao total de candidatos em 2010 e em 2018. Em ambos os anos, cerca de 38% dos estudantes cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Isso demonstra que, dos 40% dos candidatos de 2018 que representavam os estudantes que cursaram o ensino médio majoritariamente em escolas públicas, grupo alvo de nossa pesquisa, 96% destes cumpriam com as prerrogativas necessárias para requererem a inscrição pelo sistema de reserva de vagas, ou seja, 37.707 alunos, 38% do total de candidatos daquele ano.

Nos convém também entendermos em que medida os estudantes de menor renda e declarados pretos são abarcados por esta ação afirmativa. Para nos ajudar a esclarecer esta questão, a tabela a seguir sintetiza a porcentagem de candidatos que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas por recorte analítico.

Tabela 6 – Porcentagem de candidatos que cursaram o ensino médio majoritariamente em escolas públicas – UNESP 2010 e 2018.

	2010	2018	variação
Renda 1	85%	78%	(-7%)
Renda 6	2%	3%	1%
Pretos	70%	66%	(-4%)
Branços	34%	33%	(-1%)

Fonte: dados do vestibular da UNESP, organizado pelo autor, 2020.

Observando a tabela acima podemos inferir que o aumento do número de aprovados de candidatos oriundos de famílias com menor renda mensal e de candidatos autodeclarados pretos está relacionado ao SRVEBP, pois em 2018 78% dos candidatos de renda familiar 1 e 66% dos autodeclarados pretos cursaram integralmente o ensino médio em instituições públicas, público alvo do Sistema. Nos cabe agora averiguar se este aumento também está ligado ao desempenho destes candidatos, verificando se a ampliação no número de aprovações está relacionada as novas resoluções para a elaboração das provas do vestibular da UNESP.

Dentre as questões que estes dados nos relevam, cabe-nos ressaltar duas que fogem ao escopo de nossa pesquisa, porém parecem-nos bastante relevantes e precisam ser destacadas.

A primeira é o aumento da proporção dos candidatos provenientes de famílias com a menor faixa de renda mensal, o que pode ter alguns fatores explicativos, dentre eles o empobrecimento da população e/ou a maior participação da população economicamente menos favorecida nos vestibulares da UNESP.

A segunda é referente a procedência dos candidatos. É possível constatar que os candidatos que se declararam como membros de famílias de renda até 1,9 SM tem cursado mais o ensino médio em instituições particulares e esta relação cresceu em média 1% ao ano de pesquisa, o que aponta para a expansão do acesso às instituições de ensino privadas pela parcela da população economicamente mais carente.

3.2 O desempenho

Nesta pesquisa investigamos como as mudanças no exame vestibular da UNESP impactaram o desempenho de seus candidatos, especialmente aqueles que pertencem aos grupos historicamente excluídos do espaço da universidade pública e se, de alguma maneira, os postulantes oriundos do ensino médio público foram beneficiados pelo novo modelo de elaboração do vestibular, uma vez que a mudança tem a intenção de aproximar as provas elaboradas pela Fundação ao ensino médio oferecido pela rede de educação pública.

Como destacamos, além dos estudantes egressos da rede pública, outros grupos nos preocupam em nossa pesquisa. Os candidatos autodeclarados pretos e candidatos de baixa renda majoritariamente cursaram seu ensino médio em escolas da rede pública, e, por se tratarem de candidatos que representam a parcela da população minorizada e destituída de condições de igualdade para uma competição justa através do vestibular, para as quais ações afirmativas de acesso ao ensino superior público tem se voltado, também fazem parte de nossa investigação.

Além disso, nos preocupamos com a análise por gênero em cada um dos recortes estabelecidos, para que possamos evidenciar as possíveis desigualdades relacionadas a esta questão.

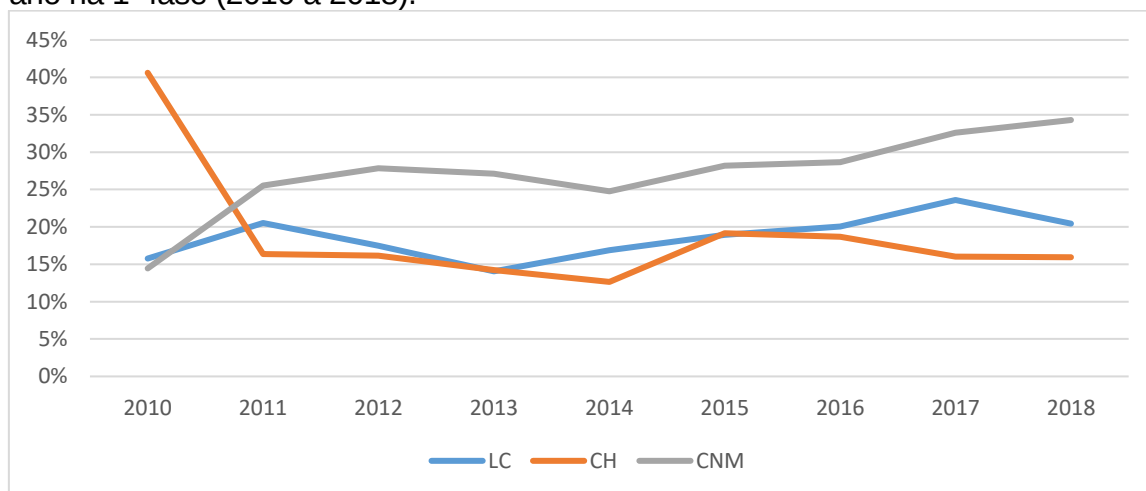
Para tanto, foram selecionados e organizados os dados correspondentes às médias de resultado na primeira fase do vestibular da UNESP, de 2010, primeiro ano de vigência do novo vestibular, até 2018. As médias obtidas, decorrentes do desempenho individual de cada candidato que compunha os grupos analisados, foram organizadas por área de conhecimento (LC, CH e CNM), constitutivas da prova da primeira fase.

Os gráficos a seguir representam, comparativamente, o desempenho na primeira fase do vestibular dos grupos por nós investigados. Nossa proposta em proceder por meio de uma analisar comparativamente entre o desempenho de cada grupo tem o objetivo de evidenciar a exclusão de determinadas parcelas da população do acesso ao ensino superior público estritamente via processos meritocráticos, como o vestibular.

Os gráficos 1 e 2 tratam da diferença percentual da média de acertos entre candidatos autodeclarados brancos e candidatos autodeclarados pretos por área de conhecimento na primeira fase do vestibular, entre os anos da pesquisa.

Enquanto no gráfico 1 está representada a diferença percentual entre as médias de desempenho por área de conhecimento, no gráfico 2 a linha representa a diferença percentual entre a média de acertos final da primeira fase para o grupo analisado, ou seja, a diferença percentual de acertos na primeira fase entre autodeclarados brancos e autodeclarados pretos.

Gráfico 1 - Percentual de diferença de acertos entre Brancos x Pretos por área e ano na 1ª fase (2010 a 2018).



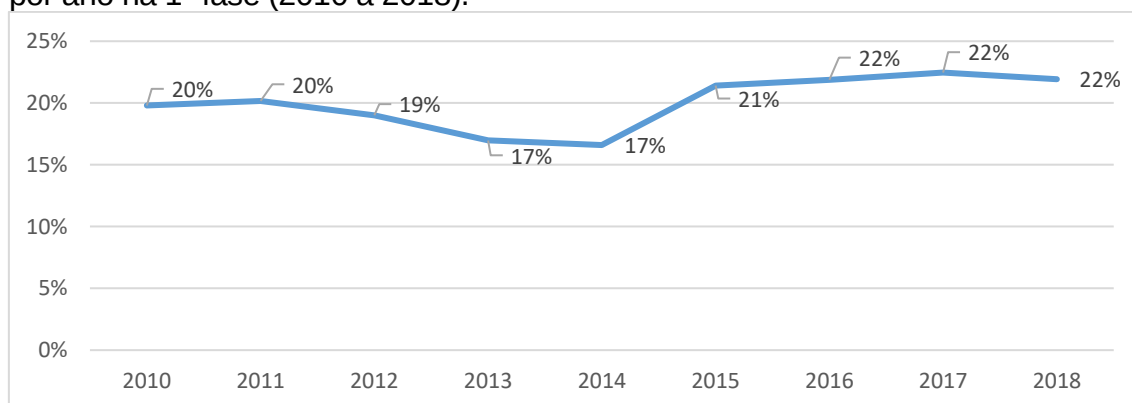
Fonte: Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista. Organizado pelo autor.

Neste primeiro gráfico percebemos que os candidatos autodeclarados brancos obtiveram uma média de acertos na área de Ciências Humanas cerca de 41% melhor que os autodeclarados pretos em 2010. Para esta área do conhecimento, a diferença entre o desempenho dos grupos analisados nos anos subsequentes cai para 16% em 2011 e, entre variações que vão de 13% até 19%, conserva esta diferença até 2018.

Quando observamos a área de Linguagens e Códigos, notamos um leve aumento no percentual de diferença entre os anos da pesquisa, que vai de 16% em 2010 para 20% em 2018, tendo seu ponto mais baixo em 2013, onde a diferença entre as médias de desempenho nesta área foi de 14%.

O aumento mais acentuado ocorreu na área de Ciências da Natureza e Matemática, onde a diferença de desempenho entre brancos e pretos saltou de 14% em 2010 para 34% em 2018.

Gráfico 2 - Evolução do percentual de diferença de acertos entre Brancos e Pretos por ano na 1ª fase (2010 a 2018).



Fonte: Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista. Organizado pelo autor.

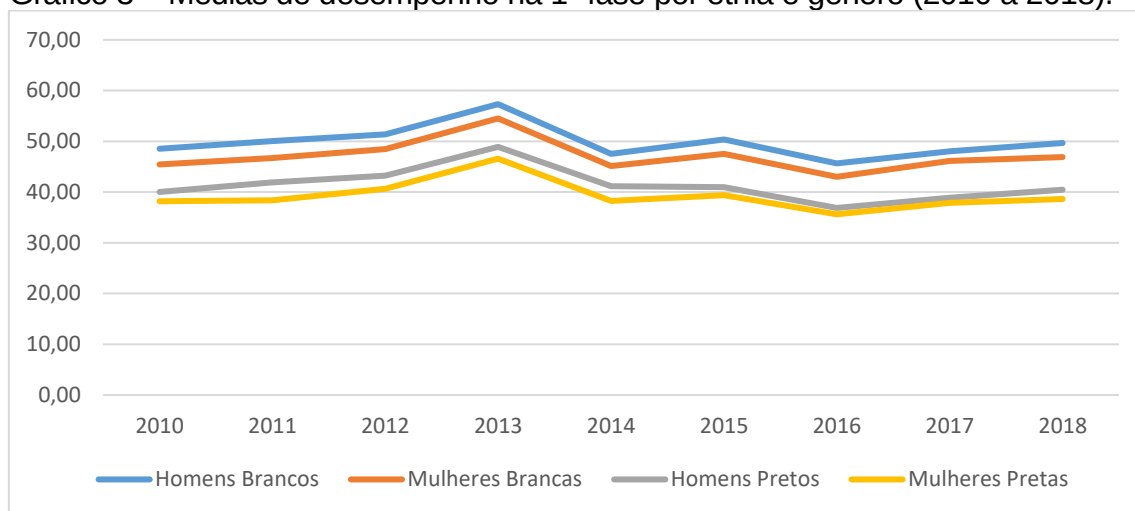
Com base no Gráficos 2, que sintetiza os resultados por área em um único indicador, percebemos que em 2010 a diferença de desempenho entre brancos e pretos ao final da primeira fase do vestibular era de 20% no total de acertos e que, entre pequenas variações, evoluiu para 22% em 2018, sendo Ciências da Natureza e Matemática a área onde percebemos a maior evolução na disparidade dos resultados durante os anos analisados.

Quando olhamos para o desempenho deste grupo através do recorte de gênero, representado no gráfico 3, o que notamos é que há uma tendência que se conservou pelos anos da pesquisa de que os candidatos homens obtiveram

resultados ligeiramente favoráveis, mesmo com um número superior de candidatas mulheres pretas e brancas se comparado ao número de homens pretos e brancos em todos os anos.

Apesar disso, percebemos que a questão étnica é um fator que tem um grau de influência superior ao de gênero, pois as médias de desempenho das mulheres pretas estão mais próximas das médias de desempenho de homens pretos do que das mulheres brancas.

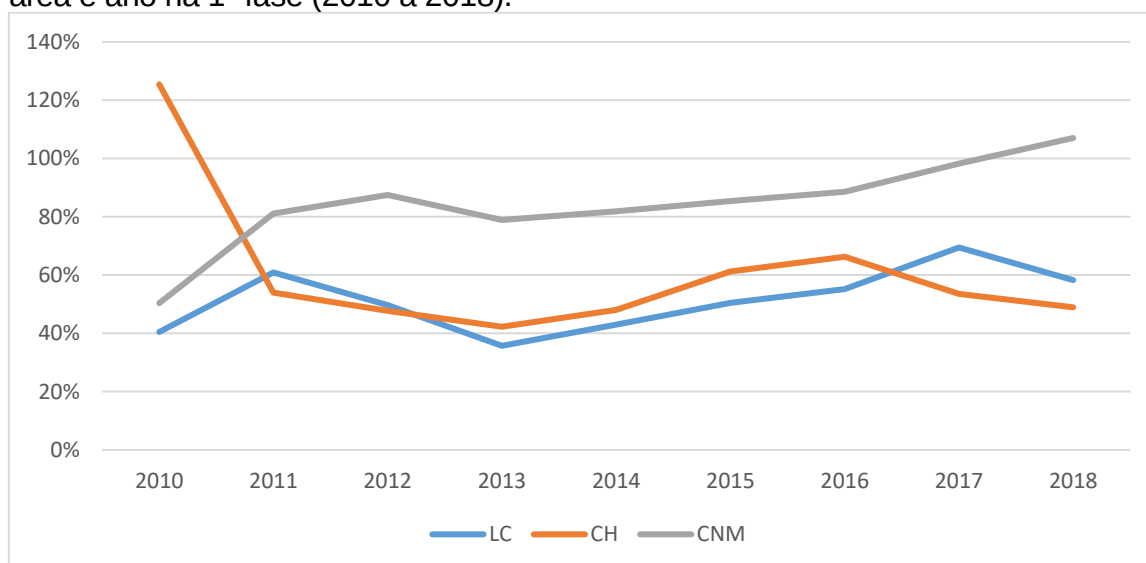
Gráfico 3 – Médias de desempenho na 1ª fase por etnia e gênero (2010 a 2018).



Fonte: Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista. Organizado pelo autor.

O Gráfico 4 corresponde ao percentual de diferença entre as médias de acerto na primeira fase do vestibular de candidatos que pertencem a famílias com a menor e a maior faixa de renda mensal estipulada pelo questionário socioeconômico da VUNESP.

Gráfico 4 - Percentual de diferença de acertos entre candidatos de renda 1 e 6 por área e ano na 1ª fase (2010 a 2018).



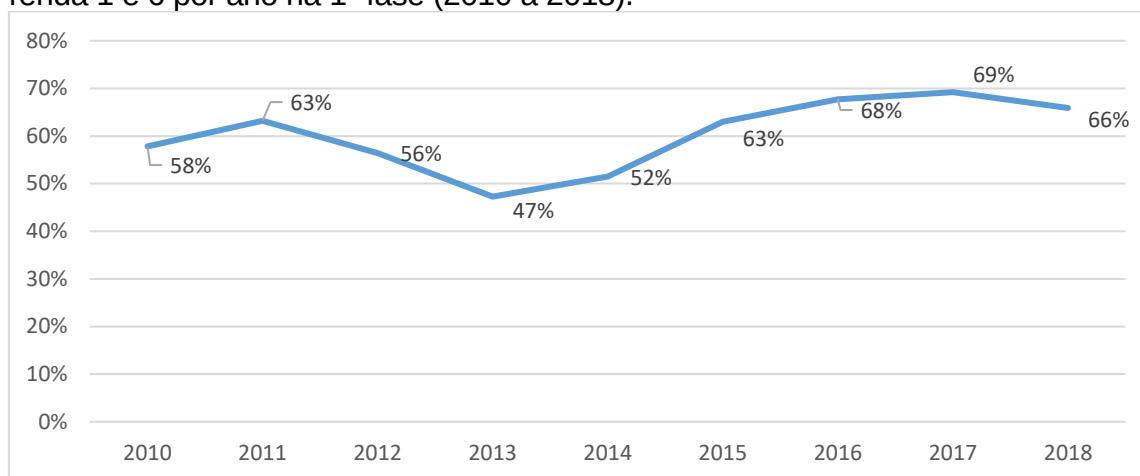
Fonte: Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista. Organizado pelo autor.

Quando olhamos para a renda como recorte analítico, a partir do gráfico apresentado, identificamos um grande contraste entre as médias dos dois grupos, ultrapassando em alguns momentos os 100% de diferença. Em CH, no ano de 2010, os candidatos autodeclarados de maior renda obtiveram uma média 125% maior que os candidatos de menor renda. Apesar da queda brusca dessa diferença nos anos seguintes, ela se mantém em torno dos 50% nesta área.

Para a área de LC, verificamos um aumento considerável nos anos da pesquisa, onde em 2010 a diferença estava na casa dos 40% e evoluiu para o valor de 58% no último ano de nossa investigação, tendo sua menor relação em 2013, quando os candidatos das famílias mais abastadas tiveram uma média 36% maior em relação aos candidatos de famílias menos favorecidas economicamente.

Como para o recorte étnico, observamos que a área com a maior tendência ao aumento da diferença entre as médias de resultados na primeira fase é a de CNM, que em 2010 correspondia a 50% e se ampliou para 107% no ano final de referência da pesquisa.

Gráfico 5 – Evolução do percentual de diferença de acertos entre candidatos de renda 1 e 6 por ano na 1ª fase (2010 a 2018).



Fonte: Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista. Organizado pelo autor.

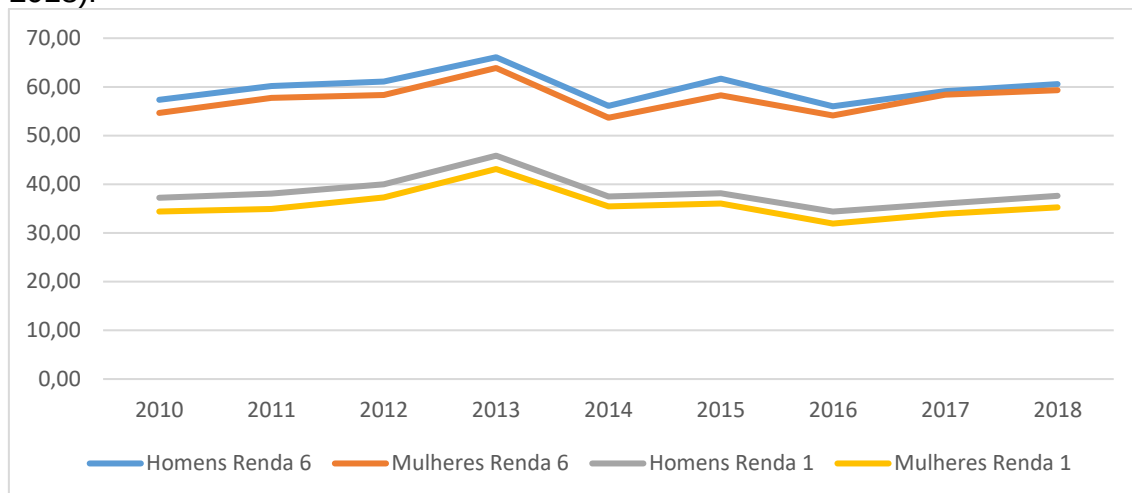
No gráfico 5 fica evidenciada a discrepância entre as médias de desempenho relacionadas aos candidatos dos dois extremos da renda.

A diferença percentual entre as médias de desempenho da primeira fase experimentou uma ligeira queda em 2013, mas nada que alterasse o quadro de explícita desigualdade entre os mais ricos e mais pobres no vestibular da UNESP. Neste gráfico observamos que a grande diferença entre as médias de resultado da primeira fase se ampliou de 58% em 2010 para 66% em 2018, revelando que houve um o aumento da desigualdade entre os grupos que compõe os extremos opostos da renda, demonstrando a impossibilidade de um processo seletivo amplo e inclusivo que seja baseado exclusivamente no mérito individual de cada candidato, considerando o potencial de exclusão explicitado pela análise dos resultados obtidas através do recorte de renda.

A evolução do percentual da diferença entre as médias apresentada, reflexo da desigualdade de condições formativas e educacionais, demonstra que há uma tendência ao aumento da distância existente entre o desempenho dos candidatos mais ricos e dos mais pobres. As proporções observadas nestes gráficos indicam o fato de que a dimensão econômica tem papel determinante no desempenho dos candidatos ao vestibular.

Ao observarmos as médias de desempenho deste grupo por gênero, notamos que a diferença entre homens e mulheres é similar entre os candidatos de maior renda familiar e os de menor renda familiar e foi conservada durante os anos da pesquisa.

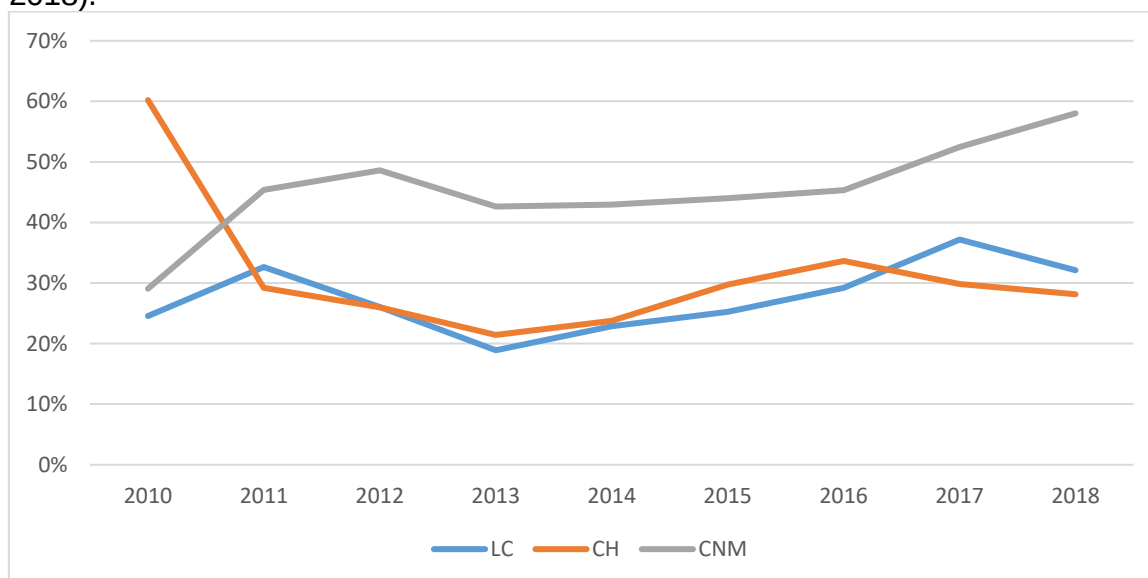
Gráfico 6 – Médias de desempenho na 1ª fase por renda familiar e gênero (2010 a 2018).



Fonte: Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista. Organizado pelo autor.

Os gráficos 7 e 8 representam a diferença percentual na primeira fase entre os grupos de candidatos que cursaram o ensino médio majoritariamente em instituições de ensino privadas e os candidatos que cursaram o ensino médio majoritariamente em instituições de ensino públicas.

Gráfico 7 – Percentual de diferença de acertos entre candidatos egressos do sistema público e do sistema privado de ensino, por área e ano na 1ª fase (2010 a 2018).



Fonte: Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista. Organizado pelo autor.

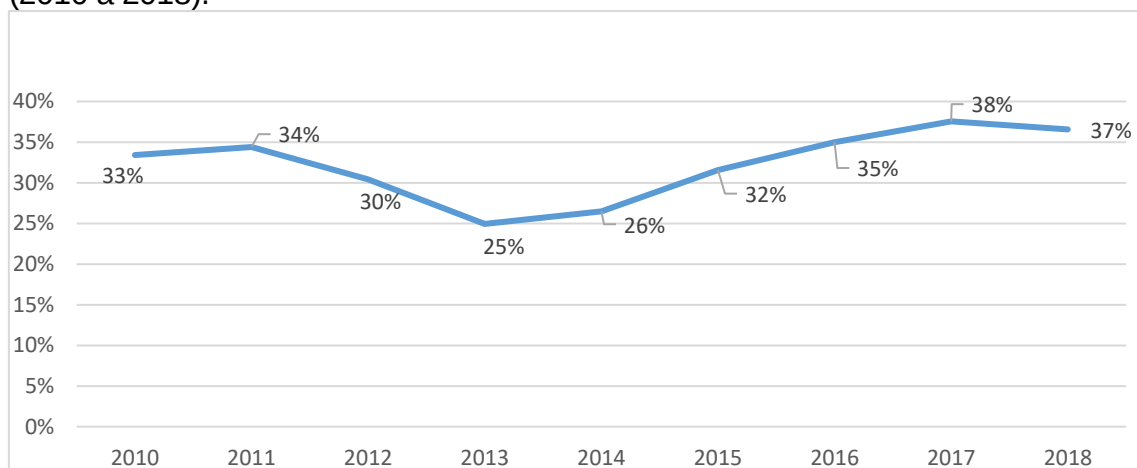
Como observamos para os dois outros grupos, existe uma grande diferença de desempenho na área de CH em 2010, onde os candidatos egressos da rede

privada tiveram um desempenho 60% maior do que os candidatos das escolas públicas naquele ano. Nos anos seguintes, a diferença de desempenho nesta área diminui seu percentual, mantendo-se por volta de 28%.

A área de Linguagens e Códigos segue uma tendência parecida com a área de Ciências Humanas, onde observamos uma ligeira queda entre 2012 e 2014, onde a menor diferença foi de 19% em 2013, seguida novamente pela ampliação deste percentual até chegar a 37% em 2017 e 32% em 2018.

Ciências Naturais e Matemática conservam a maior diferença entre as médias da primeira fase nos anos da pesquisa, tendo seu mínimo por volta de 29% em 2010 e aumentando, com pequena oscilação entre 2013 e 2016, chegando a 58% em 2018.

Gráfico 8 – Evolução do percentual de diferença de acertos entre candidatos egressos do sistema público e do sistema privado de ensino por ano na 1ª fase (2010 a 2018).



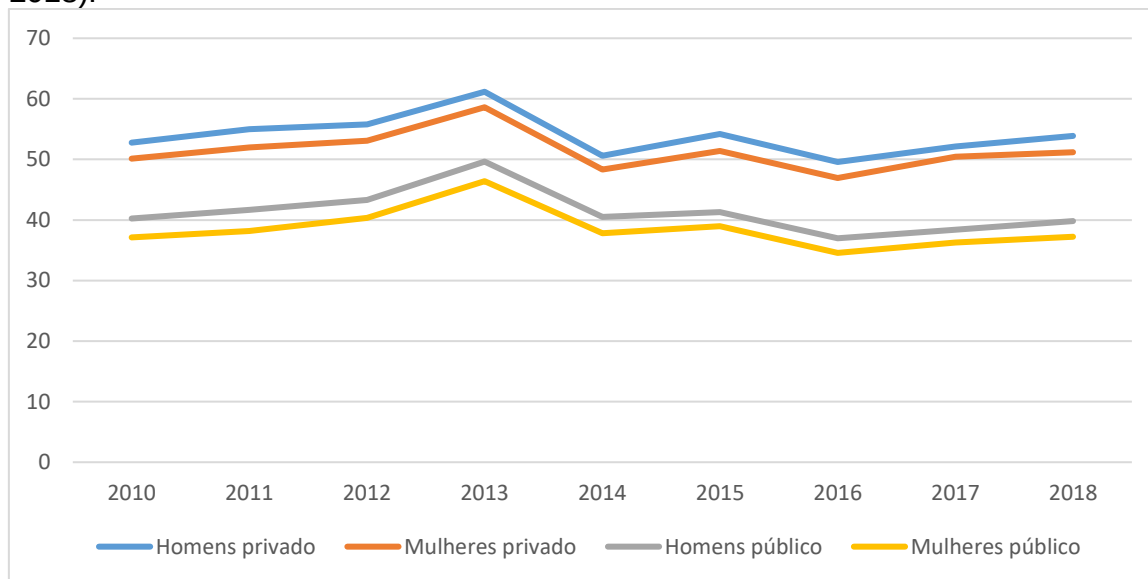
Fonte: Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista. Organizado pelo autor.

No gráfico acima está representada o percentual de diferença entre as médias de desempenho ao final da primeira fase. Fica evidente que, apesar da diminuição observada entre 2012 e 2014, a tendência é a conservação de uma porcentagem de diferença entre o desempenho dos grupos comparados.

Como visto no item anterior, em 2018 40% do total de candidatos ao vestibular cursaram o ensino médio majoritariamente em escolas públicas, o que significa dizer que a média de desempenho destes candidatos na primeira fase é 37% menor que a média de desempenho dos candidatos restantes que cursaram o ensino médio em escolas privadas.

Quando olhamos para a questão da procedência dos candidatos através do recorte de gênero, o que percebemos é que há uma diferença entre o desempenho de homens e mulheres que se conserva durante os anos, mesmo com o número superior de candidatas mulheres tanto para as oriundas das escolas públicas quanto para as das escolas particulares.

Gráfico 9 - Médias de desempenho na 1ª fase por procedência e gênero (2010 a 2018).



Fonte: Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista. Organizado pelo autor.

Nossa abordagem metodológica objetivou identificar as possíveis consequências das alterações no vestibular na Unesp para o desempenho dos candidatos e, consequentemente, apurar se essa mudança tem sido bem sucedida no sentido de democratizar o acesso ao ensino superior público e ao território produzido pela universidade pública.

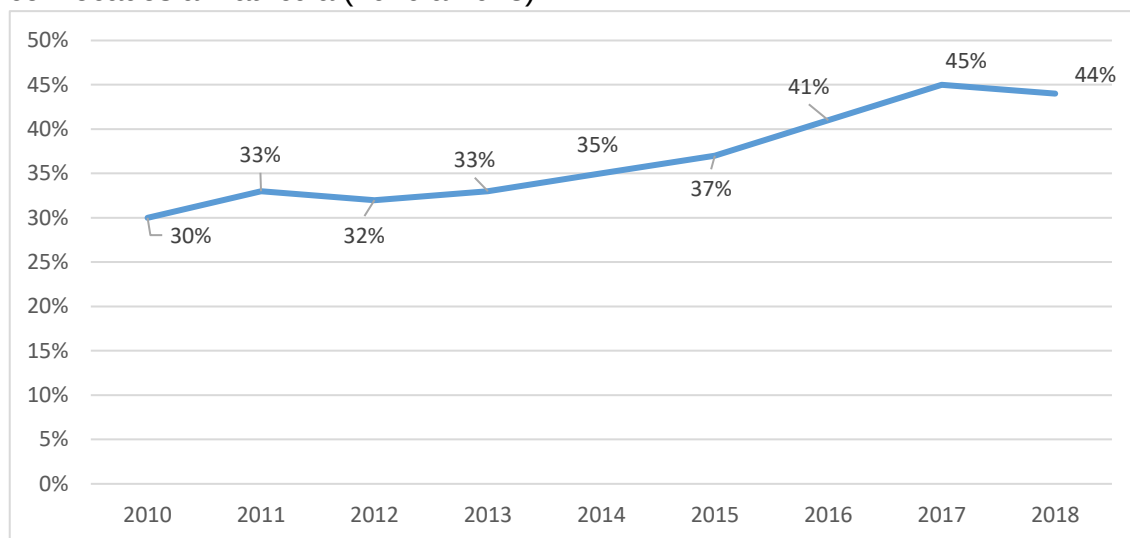
É possível perceber, nos gráficos 2, 5 e 8 que, proporcionalmente, a diferença de desempenho nas provas vestibulares da Unesp relacionada as questões étnicas e econômicas vêm aumentando com o passar dos anos, evidenciando a profunda condição de desigualdade que o sistema de ensino básico vem enfrentando.

Destaca-se que o item que mostrou maior disparidade entre a relação de desempenho médio foi a renda familiar, atingindo, no ano de 2017, quase 70% de diferença entre o resultado dos candidatos de maior renda comparativamente aos de menor renda.

Quando pensamos o movimento da VUNESP por nós investigado como uma ação afirmativa que se manifesta em forma de política pública, com as resoluções responsáveis por normatizar o novo modelo do vestibular da UNESP, sabemos que este movimento é destinado a um determinado grupo focal – os estudantes da rede pública – e que este grupo é historicamente marginalizado e excluído do processo de ingresso às IES públicas, porém, como demonstramos, a ação da VUNESP sobre o vestibular não beneficiou substancialmente o desempenho e, conseqüentemente o acesso dos candidatos deste grupo, portanto não pode ser considerada uma ação afirmativa.

Por outro lado, observando a evolução do percentual de candidatos egressos das escolas públicas convocados à matrícula no período de referência, percebemos que há uma tendência a democratização do acesso, principalmente após 2014, ano em que começa a vigorar a política de reserva de vagas.

Gráfico 10 - Percentual de candidatos egressos de escola pública convocados à matrícula (2010 a 2018).



Fonte: Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista. Organizado pelo autor.

Os dados por nós recebidos e analisados não discriminam quais candidatos foram convocados para a matrícula pelo sistema de cotas e quais foram convocados pela ampla concorrência, por isso recorremos à análise do desempenho dos candidatos que, associada a variação da porcentagem de candidatos egressos das escolas públicas convocados à matrícula, demonstram que não foi a política de reelaboração do vestibular que garantiu o acesso dos estudantes das escolas públicas à universidade pública, mas sim as cotas.

Afirmamos, então, que as mudanças ocorridas no vestibular, a política de aproximação curricular promulgada pela VUNESP, não beneficiou os candidatos que cursaram o ensino médio em instituições públicas, uma vez que não observamos mudanças significativas no desempenho destes na primeira fase do processo seletivo.

Constatamos também que as mudanças não foram efetivas no combate à desigualdade de acesso à universidade pública via vestibular, uma vez que o discurso sustentado pela fundação se assemelha a inclusão por mérito. Neste sentido o vestibular da UNESP sustenta-se, inclusive, como uma barreira, tornando “inacessível” à população mais humilde os espaços destinados ao ensino superior público, segregando e elitizando sua apropriação, consolidando a lógica de exclusão.

A diferença entre as médias de desempenho de homens e mulheres observadas nos gráficos 3, 6 e 9 são retratos de um país marcado pela desigualdade de gênero e pelo patriarcado, onde as mulheres são responsabilizadas pelos afazeres domésticos e manutenção do convívio familiar muito mais cedo que os homens, o que acaba por suprimir as possibilidades de participação equânime entre os gêneros em diversas esferas sociais.

Imperativo ressaltar que o que nos interessa aqui não é fomentar um discurso sobre a precarização ou o rebaixamento do nível e rigor científico exigido pelas provas vestibulares. Nosso desejo é o de incentivar o aprimoramento do ensino básico oferecido pelo estado, de modo que a universidade também possa contribuir para este progresso, e não que, por conta do nível de desempenho dos candidatos, o rigor exigido para o acesso às instituições de ensino superior seja rebaixado.

Demonstramos, no primeiro item deste capítulo, um aumento no número de candidatos que ingressaram oriundos dos grupos historicamente excluídos da universidade pública. Se o número de ingressantes pobres, pretos e egressos do ensino médio público aumentou, afirmamos que este fenômeno não se deu pela melhora do desempenho destes no vestibular, que tem expressado uma tendência ao aumento da disparidade entre os grupos comparados, mas sim pela ampliação da política de cotas através do SRVEBP, adotado pela UNESP a partir de 2014.

3.3 O desempenho por Diretoria de Ensino do estado de São Paulo

No contexto de nossa pesquisa, consideramos que a questão espacial é um elemento indispensável para a investigação, uma vez que a interpretação dos fenômenos a partir de sua lógica espacial nos oferece um importante recurso para nos aproximarmos da compreensão sobre suas determinações. Quando pensamos o desempenho dos candidatos ao vestibular da UNESP, extrapolando os resultados que se apresentam de imediato, consideramos que a natureza dessas determinações originam-se em diferentes esferas (política, econômica, social, cultural etc.) que se manifestam no espaço de maneira heterogênea e que, por sua vez, possuem, de modo mais ou menos intenso, um grau de influência nos diversos conjuntos de candidatos por nós analisados.

Partindo dessa prerrogativa, elaboramos a espacialização das médias de desempenho na primeira fase dos candidatos segundo cada recorte da pesquisa por Diretoria de Ensino (DE), para o ano de 2010 e 2018, de modo que possamos avaliar quais mudanças ocorreram no território paulista quando se trata do desempenho dos candidatos ao vestibular da UNESP por recorte e por região.

A Figura 1 é o resultado do mapeamento da média de desempenho dos candidatos autodeclarados pretos na primeira fase do vestibular de 2010, ou seja, na prova de Conhecimentos Gerais. Nele podemos observar que o desempenho da grande maioria das DEs não supera a média de 45 acertos, ficando apenas algumas regiões com uma média de desempenho superior a metade da prova.

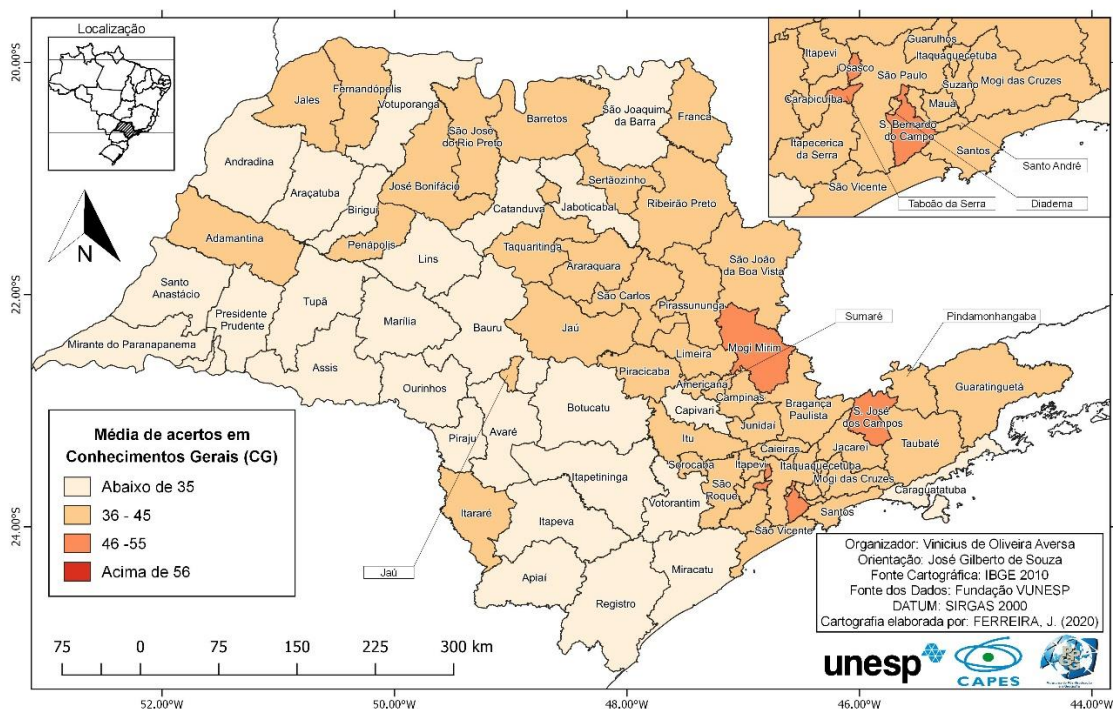


Figura 1 – Desempenho dos candidatos autodeclarados pretos na 1ª fase do vestibular da UNESP 2010 por Diretoria de ensino no estado de São Paulo.

A Figura 2 representa a média de resultado dos candidatos autodeclarados pretos na prova de CG em 2018. Observamos neste mapa a quase ausência de DEs cuja média de resultado seja maior que a metade da prova para este grupo, além do aumento no número de regiões que estão na faixa de 36 a 45 acertos, indicando a queda no resultado das provas da primeira fase para as regiões metropolitana, central e oeste do estado.

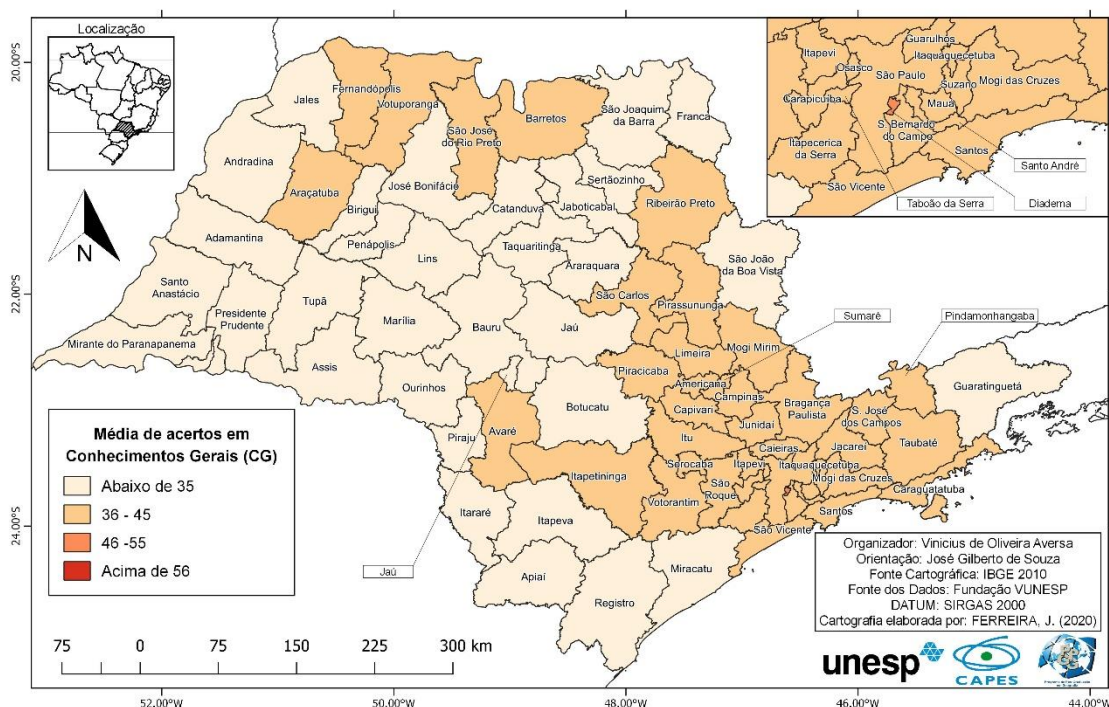


Figura 2 - Desempenho dos candidatos autodeclarados pretos na 1ª fase do vestibular da UNESP 2018 por Diretoria de ensino no estado de São Paulo.

A média de resultado na prova de CG dos candidatos autodeclarados brancos em 2010 é, em sua maioria, pertencente a faixa que corresponde a 36 a 45 acertos na primeira fase, com a concentração dos melhores resultados na porção leste e na região metropolitana do estado, onde as médias ficaram entre 46 e 55 acertos.

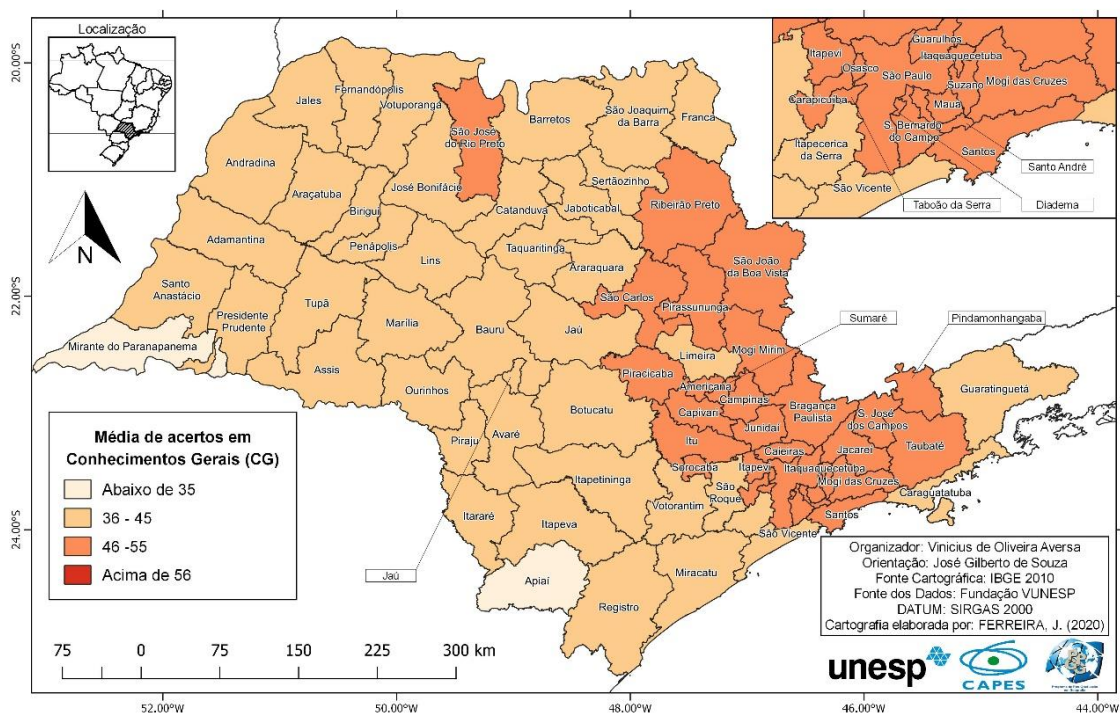


Figura 3 - Desempenho dos candidatos autodeclarados brancos na 1ª fase do vestibular da UNESP 2010 por Diretoria de ensino no estado de São Paulo.

Os resultados de 2018 para os candidatos autodeclarados brancos sofreram poucas modificações em sua distribuição, com relação ao ano de 2010. Observamos apenas uma tímida expansão das médias de 46 a 55 em direção ao norte do estado.

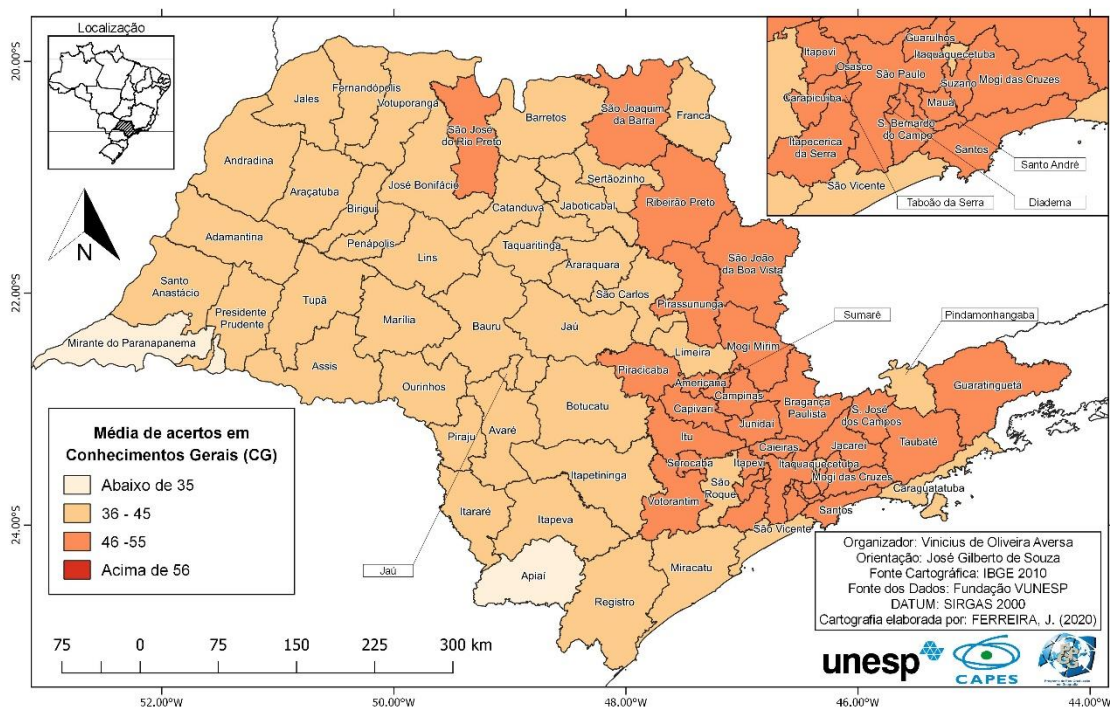


Figura 4 - Desempenho dos candidatos autodeclarados brancos na 1ª fase do vestibular da UNESP 2018 por Diretoria de ensino no estado de São Paulo.

Podemos observar um padrão semelhante entre os candidatos autodeclarados pretos e os candidatos autodeclarados brancos em 2010 e em 2018, onde as maiores médias para os dois grupos se concentraram na porção leste e na região metropolitana do estado, porém, observamos também que a piora nos resultados dos candidatos autodeclarados pretos com relação ao vestibular de 2010 foi mais significativa que para os candidatos autodeclarados brancos, cuja distribuição da média de desempenho na primeira fase do vestibular sofreu poucas variações.

As figuras 5 e 6 representam, em 2010 e 2018 respectivamente, as médias de desempenho na prova de CG dos candidatos oriundos de famílias com a menor faixa de renda mensal dentre as classes especificadas no questionário socioeconômico da VUNESP.

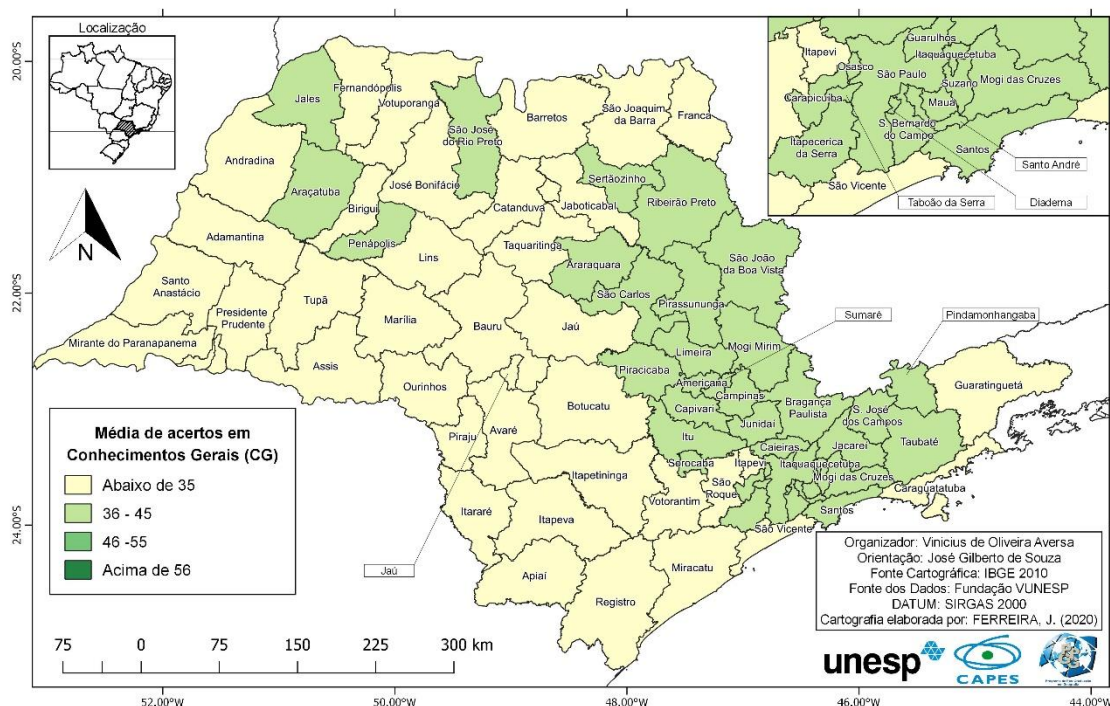


Figura 5 - Desempenho dos candidatos de renda familiar 1 na 1ª fase do vestibular da UNESP 2010 por Diretoria de ensino no estado de São Paulo.

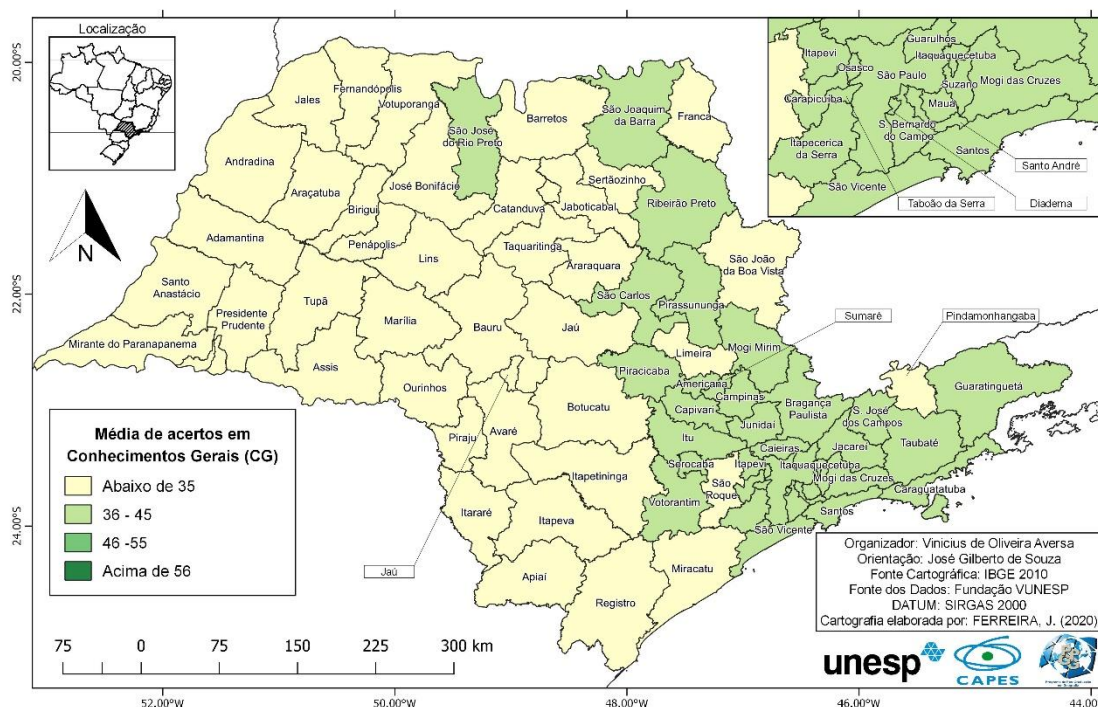


Figura 6 - Desempenho dos candidatos de renda familiar 1 na 1ª fase do vestibular da UNESP 2018 por Diretoria de ensino no estado de São Paulo.

De 2010 para 2018, podemos perceber a retração no número de Diretorias de Ensino cujas médias pertenciam à segunda classe de acertos, aumentando o número total de DEs abarcadas pela classificação mais baixa. Mais uma vez as maiores médias se concentram na região metropolitana do estado.

Se compararmos os mapas apresentados acima com os resultados obtidos pelos candidatos que se declararam como pertencentes a famílias com a maior faixa de renda mensal, fica evidente que a diferença de desempenho em relação a estes grupos é discrepante em todas as Diretorias de Ensino do estado de São Paulo.

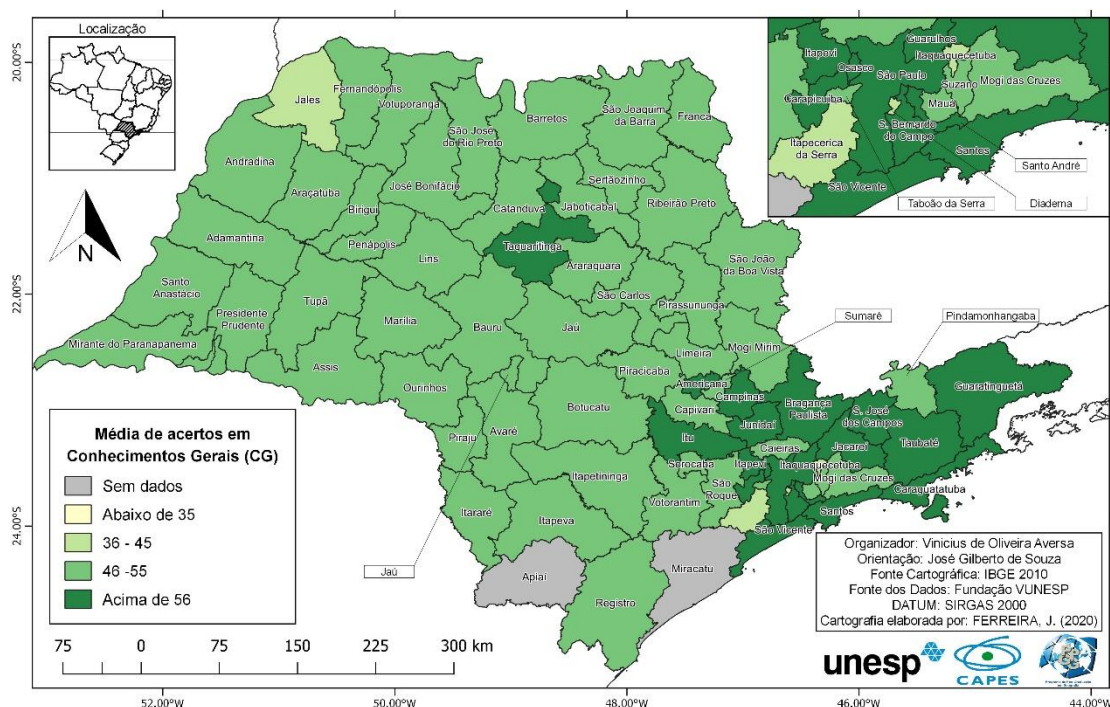


Figura 7 - Desempenho dos candidatos de renda familiar 6 na 1ª fase do vestibular da UNESP 2010 por Diretoria de ensino no estado de São Paulo.

Em 2010, segundo a imagem apresentada, apenas as regiões compreendidas pelas DEs de Jales e de Itapeçica da Serra tiveram médias abaixo de 35 acertos para o grupo de referência na primeira fase do vestibular.

Observamos que em 2018 houve uma expansão das médias acima de 56 acertos em direção ao centro e ao norte do estado, num movimento de descentralização dos melhores resultados, antes limitados às DEs da região metropolitana.

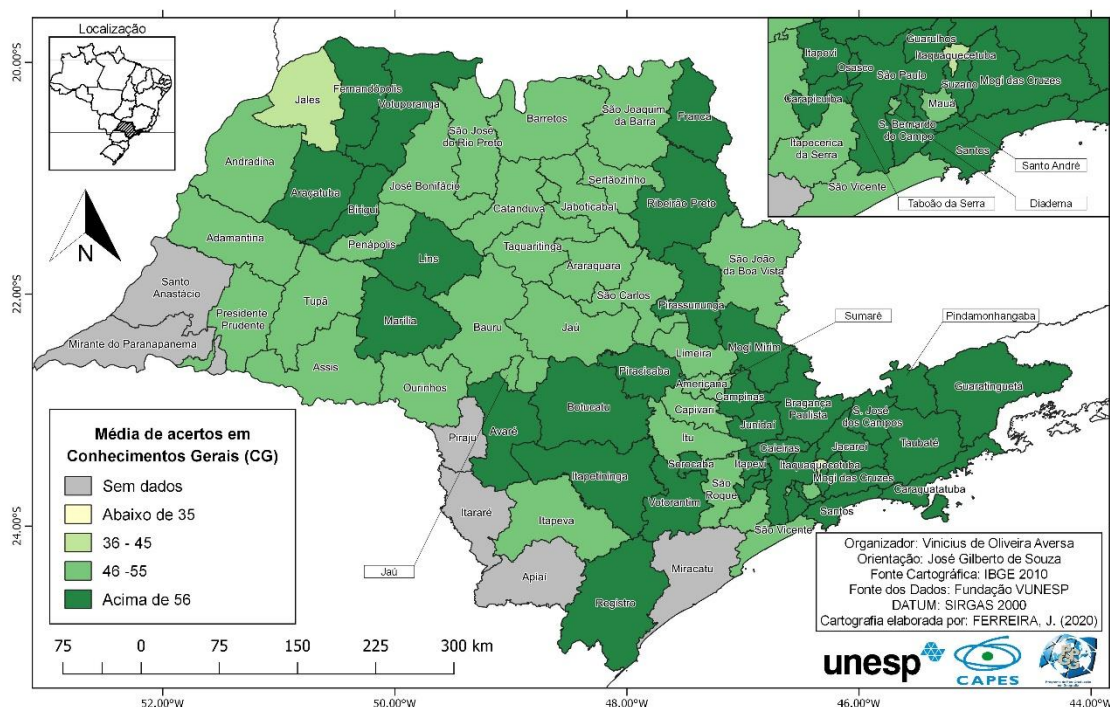


Figura 8 - Desempenho dos candidatos de renda familiar 6 na 1ª fase do vestibular da UNESP 2018 por Diretoria de ensino no estado de São Paulo.

A comparação entre as médias de resultados dos candidatos que pertencem as duas pontas do espectro da renda evidencia a exclusão, derivada das condições materiais, que se refletem nas oportunidades desiguais de acesso à universidade pública estritamente via vestibular. Exclusão que se manifesta e se aprofunda por todo o território paulista.

Quanto a procedência dos estudantes, a Figura 9 retrata o desempenho dos candidatos que cursaram majoritariamente o ensino médio em instituições públicas na primeira fase do vestibular de 2010. Neste ano podemos notar uma divisão entre DEs com médias abaixo dos 35 acertos, localizadas predominantemente nas porções sul e oeste, e DEs com médias entre 36 e 45, localizadas na região metropolitana e na porção norte do estado.

Na Figura 10, que representa as médias desse grupo para o ano de 2018, vemos que, em comparação com o mapa de 2010, houve uma ampliação no número de regiões mais claras no mapa, retratando a diminuição das médias de resultado na primeira fase do vestibular pelos egressos da rede pública de ensino.

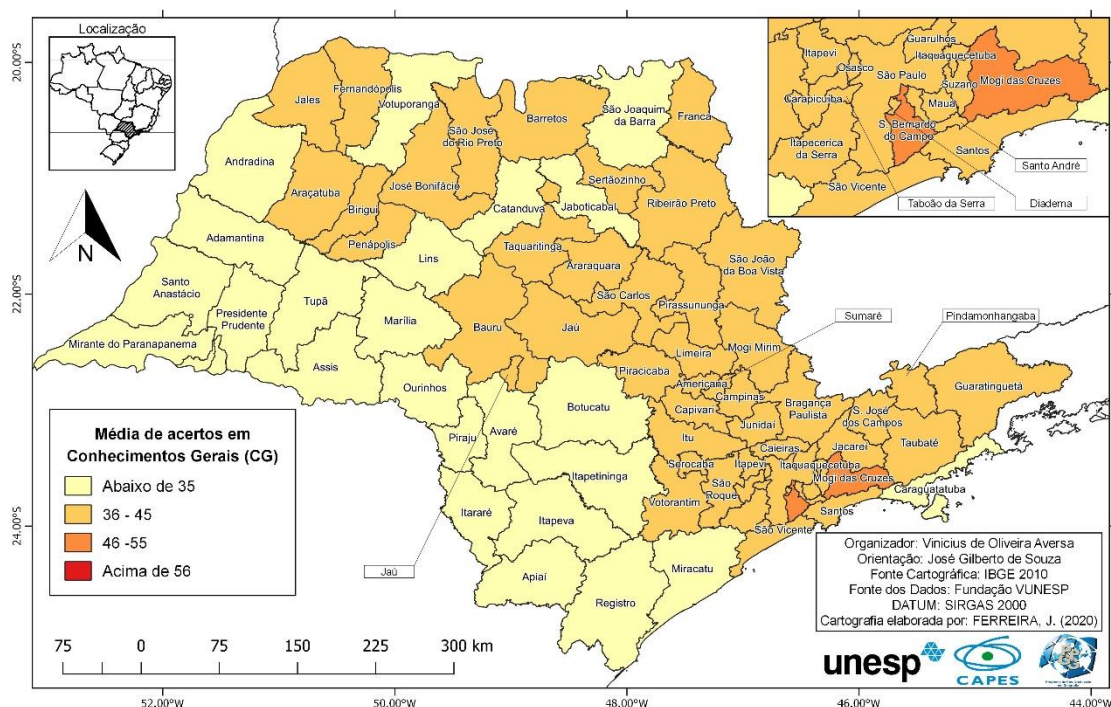


Figura 9 - Desempenho dos candidatos de escolas públicas na 1ª fase do vestibular da UNESP 2010 por Diretoria de ensino no estado de São Paulo.

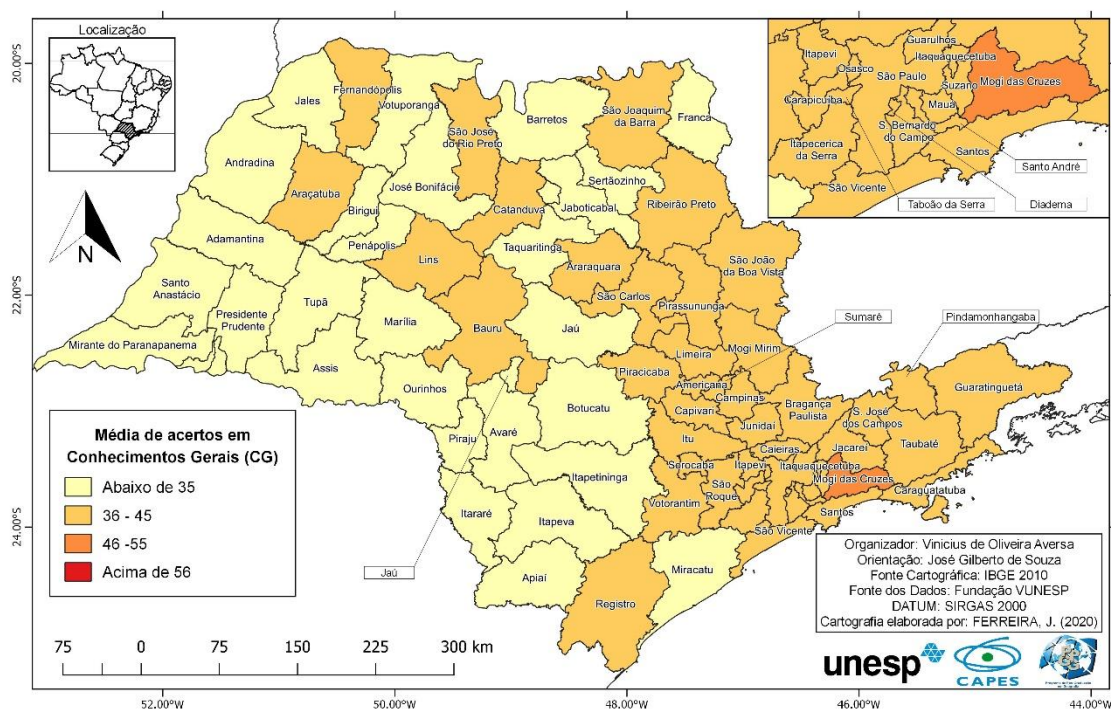


Figura 10 - Desempenho dos candidatos de escolas públicas na 1ª fase do vestibular da UNESP 2018 por Diretoria de ensino no estado de São Paulo.

As figuras 11 e 12 representam as médias dos resultados obtidos por candidatos que cursaram o ensino médio majoritariamente em instituições privadas.

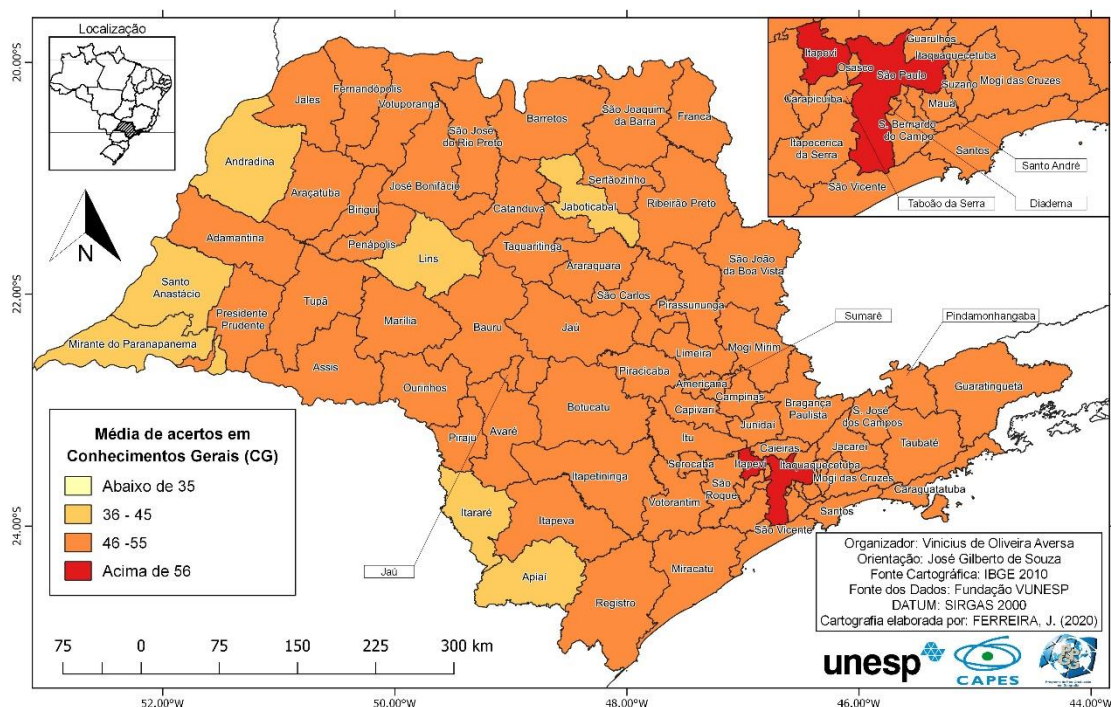


Figura 11 - Desempenho dos candidatos de escolas particulares na 1ª fase do vestibular da UNESP 2010 por Diretoria de ensino no estado de São Paulo.

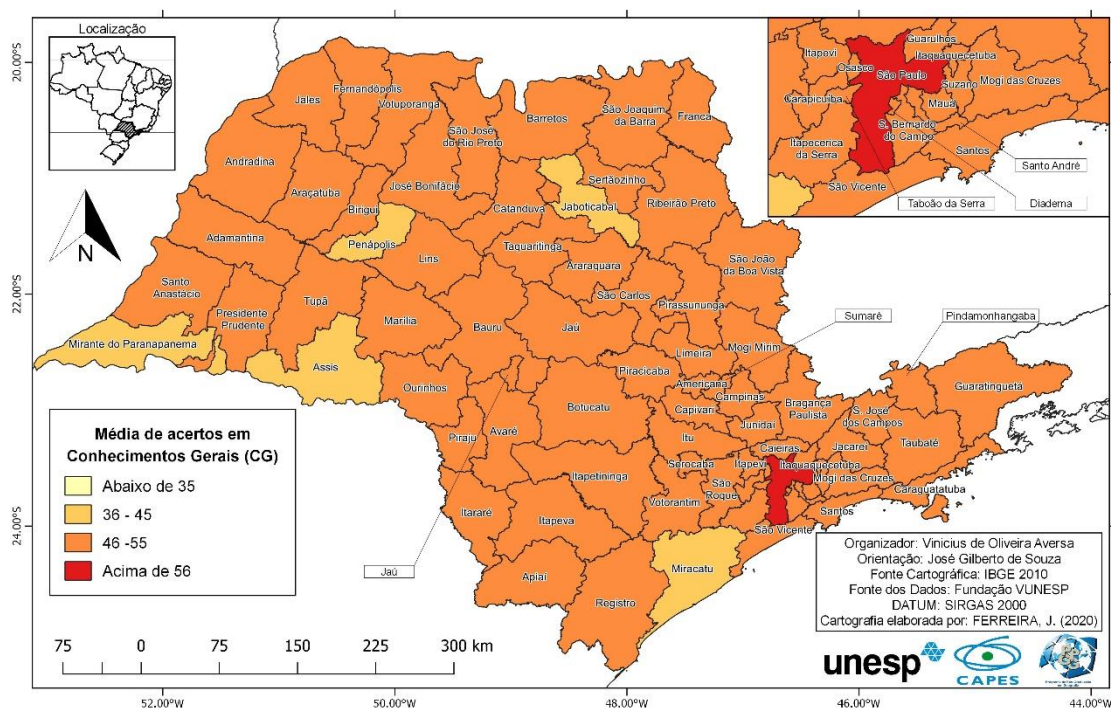


Figura 12 - Desempenho dos candidatos de escolas particulares na 1ª fase do vestibular da UNESP 2018 por Diretoria de ensino no estado de São Paulo.

O primeiro ponto a ser destacado é que é nítida a diferença de desempenho entre os candidatos egressos do ensino público e do ensino privado em todas as porções do estado.

Percebemos ainda que, entre os anos de 2010 e 2018, os candidatos oriundos da rede privada tiveram uma ligeira melhora em seu desempenho, evidenciada pela pequena ampliação na classe de acertos de 46 a 55 para este grupo.

Pela análise dos mapas apresentados, constatamos a estagnação, com variações pontuais, do desempenho dos candidatos egressos das escolas públicas, demonstrando assim a ineficácia das mudanças ocorridas no vestibular da UNESP para a melhora do desempenho dos alunos atendidos pela rede pública, de modo que a aproximação entre as referências para a elaboração das provas e os PCN e PCESP não resultou em melhoras significativas nas médias de acertos na prova de CG por parte dos candidatos aos quais se destinam a ação responsável pelo novo modelo de elaboração do vestibular admitido pela VUNESP em 2009.

É possível perceber que há um padrão na distribuição espacial por desempenho, que reflete a desigualdade socioespacial do território paulista. Se compararmos os resultados apresentados pelos mapas de desempenho aos mapas de Índice de Desenvolvimento Humano por Município (IDHM) de 2010, produzidos pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE²¹), observamos uma similaridade entre as regiões com os melhores e piores desempenhos do estado e as regiões com maiores e menores IDHM. Esta comparação permite fazermos uma relação entre as condições de vida e os resultados obtidos pelos candidatos ao vestibular, uma vez que as regiões com menores índices de desenvolvimento humano estão localizadas nas porções Sul e Oeste do estado, assim como as menores médias de desempenho.

Podemos também relacionar os resultados obtidos à infraestrutura das escolas públicas estaduais. Em estudo realizado por Giroto, Passos e Oliveira (2018), é evidenciado a precarização das condições de uso e organização de equipamentos educacionais públicos, como as bibliotecas, copiadoras, salas de atendimento especializado e laboratórios de informática, demonstrando a ineficiência do programa São Paulo Faz Escola, iniciado em 2008, para a melhoria das condições de infraestrutura das escolas públicas em São Paulo. Neste estudo também são apresentados os mapas de rendimento mensal

²¹Fonte: www.seade.gov.br acesso em: 26/11/2020

domiciliar per capita de até meio salário mínimo e taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, ambos com dados de 2010. Quando associamos estes mapas aos de desempenho, percebemos que existe uma similaridade entre o padrão de distribuição do desempenho nos vestibulares e o encontrado na análise das condições socioeconômicas do território paulista.

Não nos cabe, aqui, inferir a relação existente entre as diferentes determinações de caráter socioeconômico, que ocorrem de maneira particular em cada porção do território, e suas influências para o desempenho dos candidatos, porém, como podemos avaliar no item anterior, a renda, por exemplo, aparece como um fator determinante nas médias de resultado, tanto para cima, quanto para baixo, a depender de sua localização no estrato social.

Diante disso, consideramos a necessidade de novas investigações sobre a relação entre os diferentes aspectos socioeconômicos e suas influências para o desempenho dos candidatos ao vestibular.

Conclusão

Neste trabalho investigamos de que modo as mudanças adotadas pela VUNESP alteraram a elaboração do vestibular da UNESP a partir de 2010, com o objetivo de evidenciarmos como o novo vestibular impactou o desempenho dos candidatos, principalmente os egressos das escolas públicas, uma vez que, segundo a própria Fundação, o novo modelo do vestibular, baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Médio, tem a intenção de aprimorar o processo seletivo para o ensino superior atendo-se ao universo cultural do aluno egresso da educação básica. Esta medida significa uma aproximação intencional entre o vestibular da UNESP e o ensino médio oferecido pela rede pública de educação básica, logo, nosso trabalho foi orientado pela necessidade de descobrirmos se a medida tomada pela VUNESP se efetivou como uma ação afirmativa, no sentido da ampliação do acesso ao ensino superior público por parte dos candidatos egressos das escolas públicas paulistas.

No primeiro capítulo expomos a maneira pela qual as políticas neoliberais do início dos anos de 1990 transpuseram conceitos próprios da esfera empresarial para a esfera educacional, que passou a demandar da escola um posicionamento frente ao novo ideário que se formava, num mundo globalizado que passava pelo processo de reestruturação produtiva.

Neste período, diversas medidas foram tomadas no sentido de reformar o sistema educacional, porém a centralidade das discussões no âmbito do estado se pautou sobre os planos de metas para a educação pública. Para que fosse possível a implementação de um plano de metas, a qualidade da educação em todas as escolas da rede pública deveria ser mensurada e balizada através de um coeficiente comum a todos. A pauta então se torna a qualidade do ensino, que, definida pelas notas atribuídas a cada escola por agentes de avaliação externos, orientam políticas públicas que, baseadas num abstracionismo pedagógico, produzem a ideia de educação escolar que exclui todas as determinações imbricadas no processo pedagógico que estão fora da escola, conduzindo a um processo de responsabilização meritocrática no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade. É nesse contexto que surgem os PCN e

as PCESP, documentos designados pela VUNESP como orientadores de seu novo vestibular.

Como evidenciamos, estes documentos foram elaborados a partir de premissas neoliberais, embasados pelas teorias do *aprender a aprender*, que deram origem à pedagogia das competências, uma teoria da educação de caráter utilitarista intimamente ligada aos interesses do mercado de trabalho. Uma proposta de adequação, ajustamento, de forma eficiente, para que as massas consigam se inserir no mercado de trabalho. Uma educação que desconsidera o sujeito social é incapaz de combater as desigualdades.

Quando as demandas pelo acesso à universidade pública se intensificam e as políticas de cotas e outras ações afirmativas são adotadas por diversas IES no Brasil, a VUNESP, em confluência com este movimento, ratifica, no ano de 2010, a alteração em seu vestibular, promovendo uma aproximação intencional entre a elaboração das provas e a escola pública paulista.

No segundo capítulo abarcamos questões acerca do vestibular como processo seletivo, com a intenção de investigarmos suas problemáticas enquanto mecanismo de seleção, ressaltando as características do certame elaborado pela VUNESP, bem como a forma pela qual as mudanças de 2010 alteraram sua forma e o modo de apresentação dos conteúdos em suas provas.

A partir de nossa investigação, reiteramos a posição que entende que o vestibular serve hoje como artifício para se diferenciar aqueles mais bem treinados pela escola, numa perspectiva conteudista e que funciona como um dispositivo de inacessibilidade para parcela da população, pois não considera as desigualdades que permeiam a forma de organização social atual. Esta forma tradicional de modelo de vestibular vem influenciando a organização das escolas e alavancando o “efeito cursinho”, o que aprofunda o contraste entre as condições de acesso ao ensino superior público.

Aspirando a aproximação entre seu vestibular e o ensino público oferecido pelas escolas paulistas, a VUNESP anuncia em 2009 as mudanças na forma de elaboração do processo seletivo, que, a partir do ano seguinte, consideraria os PCN e PCESP para sua construção, documentos que orientam a educação pública no estado de São Paulo.

Dividimos a análise sobre o novo vestibular da UNESP em duas frentes: forma e conteúdo. Quanto à forma o que percebemos foi que as provas

passaram a ser organizadas segundo as áreas do conhecimento especificadas pelos PCN, e não mais por componente curricular da grade do Ensino Médio. Além disso, o processo seletivo foi dividido em duas fases. A primeira fase, que funciona como um filtro para a segunda, é realizada pela aplicação da prova de Conhecimentos Gerais, composta por 90 questões de caráter objetivo, seis a mais que a prova de CG do modelo anterior.

A segunda fase é constituída pelas provas de CE, que somam 36 questões discursivas que representam as áreas do conhecimento indicadas nos PCN, e pela Redação. No novo modelo subtraiu-se a prova de Língua Portuguesa, porém, as provas de CE da segunda fase são comuns a todos os candidatos, diferentemente do modelo anterior, em que as provas de CE eram compostas por 25 questões relacionadas à área escolhida pelo candidato.

Quando olhamos para o conteúdo, baseados nas discussões promovidas no primeiro capítulo, buscamos evidenciar as diferenças no modo de apresentação e organização das questões, pautando nossa investigação na comparação de questões de geografia semelhantes que foram selecionadas em anos anteriores e posteriores as mudanças, com a intenção de demonstrar as mudanças ocorridas.

Ainda que nossa investigação tenha se pautado em algumas poucas questões próprias da Geografia, o que pudemos observamos é que a organização do conhecimento por áreas e a premissa da interdisciplinaridade que esta concepção carrega nem sempre garante ganhos qualitativos para a elaboração das questões do vestibular, enquanto investida no sentido de relacionar os conteúdos das diversas áreas na busca por uma visão integrada da realidade, relegando a segundo plano, muitas vezes, a profundidade do conhecimento científico, sistematizado em disciplinas curriculares, em nome de uma pretensa interdisciplinaridade.

A proposta de nosso último item foi a de compreender o perfil dos candidatos ao vestibular da UNESP, de modo que, a partir da análise da evolução da representação de cada grupo investigado pelos anos de referência, pudssemos relacionar as dinâmicas observadas na taxa de convocação de cada grupo com seu desempenho no novo vestibular.

Quanto aos grupos analíticos investigados, o que percebemos quando avaliamos esta dinâmica é que, pelos anos da pesquisa, houve uma tendência

à democratização do acesso à Universidade pública. Os candidatos autodeclarados brancos, que em 2010 representavam 81% dos candidatos convocados à matrícula, diminuíram este percentual para 60% em 2018. Em contrapartida, o número de candidatos pretos convocados passou de 2% para 5% e os candidatos pardos ampliaram sua representação de 11% para 18% entre o total de convocados.

Para o recorte de renda observamos também o aumento das convocações entre os candidatos que se declararam pertencentes às famílias de menor renda mensal dentre as opções oferecidas pelo questionário socioeconômico. Em 2010 este grupo representava apenas 8% do total de convocados e evoluiu para 15% no ano final da pesquisa.

Percebemos também a tendência à democratização do acesso quando olhamos para as porcentagens de convocação referentes à procedência dos candidatos. 70% de todos os candidatos que foram convocados à matrícula em 2010 tinham cursado majoritariamente o ensino médio em escolas particulares. Este número foi retraído para 56% em 2018. Consequentemente, os candidatos egressos da rede pública ampliaram sua porcentagem de convocação de 30% para 44% durante os anos da pesquisa.

Quando analisamos a relação entre o desempenho no vestibular e a ampliação da taxa de convocação por estes grupos, percebemos que não foi o desempenho que lhes assegurou as vagas para o ingresso na Universidade, pois, como evidenciamos, as desproporções existentes entre os grupos referentes ao seu desempenho médio na primeira fase do vestibular aumentaram ou se conservaram para todas as áreas.

Entre candidatos autodeclarados brancos e candidatos autodeclarados negros, a diferença média na primeira fase do vestibular nos anos da pesquisa passou de 20% para 22%. Entre os candidatos mais ricos e os mais pobres esta diferença é ainda maior, onde os mais ricos ampliaram a distância entre sua média de desempenho de 58% em 2010 para 66% em 2018.

Os candidatos egressos da rede pública, que teoricamente seriam os beneficiados pela mudança no vestibular, não obtiveram melhorias quanto seu desempenho na primeira fase, ampliando a diferença com relação aos egressos das escolas privadas de 33% para 37%, o que demonstra a ineficiência do novo

vestibular da UNESP como modelo que promova a melhor participação dos egressos das escolas públicas em seu processo seletivo.

A reformulação do vestibular está baseada na hipótese de que a aproximação entre os conteúdos das provas às propostas curriculares do estado de São Paulo surtiria efeitos positivos no desempenho dos candidatos egressos das escolas públicas paulistas. Com base na análise do desempenho, o que demonstramos é que o aumento do percentual dos convocados a matrícula deste grupo, de 30% em 2010 para 44% em 2018, é resultado do programa de reserva de vagas, e não da política de aproximação curricular, que não gerou resultados positivos no desempenho dos candidatos, nem combateu o problema da desigualdade de acesso via vestibular.

Percebemos também um padrão na distribuição do desempenho no vestibular pelo estado, revelando as desigualdades socioespaciais encontradas no território paulista. As análises dos mapas de desempenho demonstram também que as regiões com os menores resultados para cada um dos grupos analíticos se assemelham as regiões do estado com as piores condições socioeconômicas, quando associamos os mapas de desempenho aos dados referentes ao IDHM de 2010 produzidos pela Fundação SEADE.

Inferimos, com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, que os problemas referentes ao desempenho dos candidatos egressos das escolas públicas no vestibular são mais profundos do que a forma pela qual os conteúdos são trabalhados e apresentados. O fato destes deixarem de serem apresentados pelo vestibular de maneira compartimentalizada em disciplinas curriculares e passarem a elaboração que os agrega por áreas do conhecimento não gerou mudanças significativas ou melhorias no desempenho dos candidatos que cursaram majoritariamente o ensino médio em escolas públicas. Demonstramos ainda que a renda e a etnia são fatores que manifestam grande influência sobre os resultados de desempenho nas provas, o que evidencia a manutenção da exclusão destes grupos.

Referências

AZANHA, José Mário Pires. **Documento sobre o vestibular**. Revista Faculdade de Educação, São Paulo, v.13(2), p.121-126, jul./dez. 1987.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma Ideia de Pesquisa Educacional**. Editora da Universidade de São Paulo 2. Ed., São Paulo/SP: 2011.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **As referências da pedagogia das competências**. Perspectiva, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. Florianópolis/SC: 2004.

BAIRRO, Gabriel Pinto de. **O contexto da produção didática no Brasil: o financiamento através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro: 2017.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. **A história dos estudantes “excedentes” nos anos 1960: a superlotação das universidades e um “torvelinho de situações improvisadas”**. Educar, Curitiba, n. 51, p. 123-144, jan./mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Ministério da Educação, Distrito Federal: 2017.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Parte I – Bases Legais**. Ministério da Educação, Distrito Federal: 2000.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Ministério da Educação, Distrito Federal: 2000.

BRASIL. MEC. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação, Distrito Federal: 2002.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação, Distrito Federal: 2013.

BRASIL. MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. V. 1. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Ministério da Educação, Distrito Federal: 2006.

CARVALHO, Celso Do Prado Ferraz de; RUSSO, Miguel Henrique. **Neoliberalismo e educação no Brasil: a política educacional do Estado de São Paulo**. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, Año 1 N°1, 2014, pp 94-104.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, 2, Porto Alegre: 1990, p. 177-229.

CURY, Iara Leme Russo. **O vestibular da Unesp: sobre o acesso à educação superior e o currículo de Geografia na educação básica (2006-2012)** - 1ª Edição. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

CURY, Iara Leme Russo; SOUZA, José Gilberto de. **Vestibular da Unesp: conteúdos e desempenho dos candidatos nas provas objetivas de geografia (2006 - 2012)**. In: XI Encontro Nacional da ANPEGE - A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação., 2015, Presidente Prudente. Anais do XI Encontro Nacional da ENANPEGE, 2015. p. 3855-3866.

D'AVILA, Geruza Tavares; Soares, Dulce Helena Penna. **Vestibular: fatores geradores de ansiedade na “cena da prova”**. Revista Brasileira de Orientação Profissional v.4 n.1-2 São Paulo dez. 2003.

DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana**. Autores Associados, Campinas/SP: 2000.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, Teoria do cotidiano e a Escola de Vygotsky**. – 4 ed. Autores Associados, Campinas, SP: 2007.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias**. – 1 ed. Expressão Popular, São Paulo/SP: 2018

GIROTTTO, Eduardo Donizeti, OLIVEIRA, João Victor Pavesi, PASSOS, Felipe Garcia, CAMPOS, Larissa, SOUZA, Jaqueline Marinho de Oliveira. **A geografia importa: análise da dimensão espacial de duas políticas educacionais no estado de São Paulo, Brasil**. Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege). p.158-190, V.14, n.23, jan./abr. 2018.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. **Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública**. v. 36, n. 1. Horizontes, p. 16-30, jan./abr. 2018 <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.603>, acesso em 17 de maio de 2019.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; OLIVEIRA, João Victor Pavesi. Disputando a qualidade educacional: conceitos e perspectivas. *in*: GIROTTTO, Eduardo Donizeti (orgs). **Atlas da rede estadual de educação de São Paulo**. Curitiba: CRV, 2018.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; PASSOS, Felipe Garcia; OLIVEIRA, João Victor Pavesi. 10 anos do programa São Paulo Faz Escola. *in*: GIROTTTO, Eduardo Donizeti (orgs). **Atlas da rede estadual de educação de São Paulo**. Curitiba: CRV, 2018.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. 2 ed. Edições Loyola, São Paulo/SP, 2005.

HASS, Célia Maria; LINHARES, Milton. **Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?** Rev. Bras. Estud. Pedagog. vol.93 no.235 Brasília Sept./Dec. 2012.

IBGE. **Sistema IBGE de recuperação automática - SIDRA**. Disponível em:<<https://sidra.ibge.gov.br/tabela>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **Dos estudos sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)**. Campinas, 2004.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio**. Trabalho e Educação. Belo Horizonte/MG. n. 4, ago.dez. 1998.

MARTINS, Carlos Benedito. **A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior privado no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009 disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/> acesso em: 02/04/2020.

LIMA, Márcia. **Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula**. Novos Estudos – CEBRAP n.87, São Paulo: Jul/2010.

MARCON, Telmo. **Políticas de ação afirmativa no contexto da sociedade brasileira**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 93, n. 233, p. 11-33, Brasília, jan./abr. 2012.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **As Políticas de Formação e a Pedagogia das Competências**. In: 27a. Reunião da ANPED, 2004, Caxambu. Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?, 2004.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. **Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares**. Práxis Educativa. Ponta Grossa, p. 641-656, v.11, n.3, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **PARECER: No CEB 15/98**. Conselho Nacional de Educação, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998**. Conselho Nacional de Educação, 1998.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo/SP: jan./mar. 2005.

OLIVEN, Arabela Campos. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil os Estados Unidos e o Brasil.** Porto Alegre/RS, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **O Acesso à educação superior no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RICARDO, Elio Carlos. **Competências, Interdisciplinaridade e Contextualização: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino das ciências.** UFSC, Florianópolis, 2005.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista.** Autores Associados, Campinas/SP: 2006.

SANFELICE, José Luís. **A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos.** Nuance: estudos sobre educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias.** – 1. ed. atual. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Paulo: 2011.

SÃO PAULO (ESTADO). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia.** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Paulo/SP: 2008.

SÃO PAULO (ESTADO). **São Paulo Faz Escola.** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Paulo/SP: 2008. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo.** Edusp, São Paulo/SP: 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Autores Associados, 3 ed. rev. Campinas/SP: 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações.** Autores Associados, 11 ed. rev. Campinas/SP: 2013.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar.** Autores Associados, Campinas/SP: 2012 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo / método no processo pedagógico**. 3 ed. Autores Associados, Campinas/SP: 2000.

SILVA, Maria. Abádia da. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. Cad. Cedes, Campinas/SP, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, Maurício. **Ações afirmativas no Brasil: considerações acerca das cotas raciais na universidade**. Revista Pedagógica, Chapecó/SC V.19, N.42, SET./DEZ. 2017.

SILVA, Paulo Vinicius Baptistas da; BORBA, Carolina dos Anjos de. **Políticas Afirmativas na Pesquisa Educacional**. Educar em Revista, Curitiba/PR, v. 34, n. 69, p. 151-191, maio/jun. 2018.

SOUZA, José Gilberto de. **O conceito de trabalho no livro didático de Geografia**. Presidente Prudente: FCT-UNESP, 1991. 155p.

SOUZA, José Gilberto de. **Questão de Método: a homogeneização territorial paulista**. Jaboticabal: FCAV-UNESP, 2008.

SOUZA, José Gilberto de. **Limites do território**. Agrária (São Paulo. Online), (10-11), 99-130, 2009.

SOUZA, José Gilberto de; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. **Geografia: ensino e formação de professores**. 1 ed. Lutas Anticapital, Marília, 2020.

USP, Jornal da. **USP realiza mudança histórica na seleção de alunos**. 2006 disponível em: <http://jornal.usp.br/especial/usp-realiza-mudanca-historica-na-selecao-de-alunos/>. acesso em: 07/04/2020.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino de Geografia: Instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A. F. A. (orgs). **A Geografia na sala de aula**. 8ª Edição, 5ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

VUNESP, Fundação. **Relatório Vestibular Unesp 2010**. v.1. São Paulo, 2010.

VUNESP, Fundação. **Relatório Vestibular Unesp 2018**. v.1. São Paulo, 2018.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional**. Revista Brasileira de Orientação Profissional. Vol. 11, No. 2, 289-297, jul.-dez. 2010.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Universidade, vestibulares e ideologia**. Perspectivas, São Paulo, 6:123-131, 1983.

ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Novas. **Desigualdade racial, racismo e seus efeitos**. Fractal Rev. Psicol., v.24 – n. 3, p. 563-578, Set/Dez. 2012.