

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

**O VESTIBULAR DA UNESP: SOBRE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E
O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2006-2012)**

IÁRA LEME RUSSO CURY

RIO CLARO – SP
2015

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

IÁRA LEME RUSSO CURY

**O VESTIBULAR DA UNESP: SOBRE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E
O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2006-2012)**

Tese de Doutorado apresentada ao
Instituto de Geociências e Ciências
Exatas do Campus de Rio Claro da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho”, para obtenção do título
de Doutor em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. José Gilberto de Souza

RIO CLARO – SP
2015

378.8141 Russo Cury, Iára Leme
R969v O vestibular da UNESP : sobre acesso à educação superior
e o currículo de geografia na educação básica (2006 -2012) /
Iára Leme Russo Cury. - Rio Claro, 2015
230 f. : il., figs., gráfs., mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Dr. Jose Gilberto de Souza

1. Ensino superior - São Paulo (Estado). 2. UNESP. 3.
Vestibulares. 4. Acesso. 5. Desempenho. 6. Currículo de
Geografia. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

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

IÁRA LEME RUSSO CURY

**O VESTIBULAR DA UNESP: SOBRE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E
O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2006-2012)**

Tese de Doutorado apresentada ao
Instituto de Geociências e Ciências
Exatas do Campus de Rio Claro da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho”, para obtenção do título
de Doutor em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. José Gilberto de Souza

RIO CLARO – SP
2015

IARA LEME RUSSO CURY

**O VESTIBULAR DA UNESP: SOBRE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E
O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2006-2012)**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Geografia.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Gilberto de Souza (orientador)

Prof^aDr^a Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes (FFC – UNESP – Marília)

Prof^aDr^a Maria Creusa de Araújo Borges (DE – UFPB – João Pessoa)

Prof. Dr. Auro Aparecido Mendes (IGCE – UNESP – Rio Claro)

Prof. Dr. João Pedro Pezzato (IGCE – UNESP – Rio Claro)

Resultado: Aprovada

Rio Claro, 05 de Fevereiro de 2015.

DEDICATÓRIA

*Não vem só do Sol ou da Lua esta
luz que me ilumina...*

*Dedico este trabalho aos que amo tanto e que
souberam, por longos períodos, aceitar minhas
ausências: Carlos, Gabriel, João e Luzia.*

*Especialmente ao Professor José Gilberto pela
oportunidade.*

*...vem também do apoio dos que me
fortalecem!!!*

Iára, Fevereiro de 2015.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido realizado sem a colaboração de pessoas muito especiais que com grande dedicação estiveram sempre presentes auxiliando na execução das etapas da pesquisa. É fundamental que os leitores reconheçam nestas palavras meu grande sentimento de agradecimento aos seguintes profissionais:

Ao Professor Elias José Simon, Diretor Presidente da Fundação VUNESP, que acolheu a proposta de trabalho e disponibilizou os dados para a pesquisa e cujo recente falecimento deixou-nos um enorme pesar.

Ao geógrafo Bruno Zucherato, que esteve presente em todas as discussões sobre os mapeamentos e por realizar parte do material cartográfico da pesquisa.

Aos bacharéis em Ciências da Computação Rogério Dei Santi, pela criação e manutenção do banco de dados e Cauê Outeiro Pinto Cury, pelo auxílio na organização dos dados.

Ao desenhista do Departamento de Geografia da UNESP de Rio Claro Gilberto Donizete Henrique, pela dedicação na elaboração dos mapas de desempenho.

Ao Dirigente Regional de Ensino da Diretoria de Limeira José Roberto Varussa, pela abertura na realização da pesquisa junto aos professores de Geografia da diretoria.

Aos membros da Diretoria de Ensino de Limeira que compõem a Comissão do Programa Bolsas de Estudos da Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo: supervisora Maria Fernanda Arraes Lopes, assistente técnico Graco Paulo Visione Caseto e agente de finanças Alba Valéria de Araújo Milo Galvão.

À supervisora e amiga Claudia Sorgon Scotuzzi, grande incentivadora deste projeto e de outros que compartilhamos na vida acadêmica.

À secretária Rosemeire Aparecida Franchin do Departamento de Geografia, pela prontidão no atendimento de todas as solicitações.

Ao meu orientador Professor José Gilberto de Souza, a quem admiro e agradeço por este período tão especial em minha vida.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o acesso à educação superior pública no estado de São Paulo, através do estudo e análise dos dados da Fundação VUNESP nos vestibulares de ingresso para a UNESP no período de 2006 a 2012. Discute questões de acesso e desempenho dos alunos das escolas públicas nas provas dos vestibulares e sua distribuição espacial no território paulista e as Ações Afirmativas que vêm sendo implantadas pelos governos federal e estadual para melhoria do acesso à educação superior. Apresenta a espacialização do desempenho dos candidatos de escolas públicas no território paulista, nos diferentes componentes curriculares das provas objetivas do vestibular, indicando as áreas com tendências de queda de desempenho a partir da associação com indicadores socioeconômicos. Refere-se aos conteúdos abordados nas provas dos vestibulares da VUNESP e dialoga com o Currículo Oficial de Geografia na educação básica, implantado a partir de 2008 pela Secretaria Estadual de Educação em sua rede de ensino público. Expressa, através da análise dos dados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar –SARESP, a centralidade que as avaliações externas vêm assumindo na implantação das políticas públicas educacionais, mas na espacialização dos resultados desta avaliação não foi possível estabelecer uma relação direta entre o desempenho dos alunos de ensino médio, a densidade urbana e os padrões econômicos no estado. Também enfoca as representações dos professores de Geografia da Diretoria de Ensino de Limeira, sobre a seleção de conteúdos e suas práticas docentes indicando a grande dificuldade que a maioria dos professores de Geografia apresentam ao tratar de conteúdos da Cartografia.

Palavras-chave:

UNESP –Vestibulares –Acesso– Desempenho – Currículo de Geografia

ABSTRACT

This work presents a reflection about the access of Public Universities in the state of São Paulo through the study and data analysis from VUNESP Foundation at the access tests to UNESP from 2006 to 2012. It discusses questions about public schools students access and performance at access tests and their special distribution at statual paulista territory and the Affirmative Actions that have been introduced by federal and statual governments to improve the access to college. It presents the special distribution of the public schools candidates performance at paulista territory, different subjects of the objective tests at the access tests, indicating the subjects areas that tend to decline the performance through the association with indication. It refers to the board content at access tests of VUNESP and related to Geography Official Curriculum, implanted since 2008 by the Statual Office of Education at public education system. It expresses through the data analysis of SARESP (Valuation System of Income in Schools), that have been assumed extreme valuation of education public politics, but in the specialization of the results of this valuation wasn't possible establish a direct relationship between the high school students performance and the urban density and the statual economic pattern. The study hangs the representation of the Diretoria de Ensino de Limeira geography teachers, the content selection and their practice indicating the great difficulty that geography teachers majority presents about teaching cartography contents.

Keywords:

UNESP – access test – access – performance – Geography Curriculum

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E TERRITÓRIO	28
1.1 O PÚBLICO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	28
1.2 ENTRE UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: O PRIVATISMO.....	35
1.3 DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AO TERRITÓRIO “INACESSÍVEL”	41
CAPÍTULO 2 – ENSINO SUPERIOR EVESTIBULAR	50
2.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA ESTADUAL EM SÃO PAULO: BREVE HISTÓRICO	50
2.2 A UNESP E O INTERIOR PAULISTA.....	56
2.3 ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E O VESTIBULAR DA VUNESP	62
2.4 AÇÕES AFIRMATIVAS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL	69
2.5 PROGRAMA DE INCLUSÃO COM MÉRITO NO ENSINO SUPERIOR PAULISTA – PIMESP	81
CAPÍTULO 3 – VESTIBULAR DA UNESP: ESPACIALIZAÇÃO E ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS CANDIDATOS NO TERRITÓRIO PAULISTA	87
3.1 O VESTIBULAR DA UNESP	87
3.2 CATEGORIAS DE DESEMPENHO PARA ANÁLISE ESPACIAL	96
3.2.1 Desempenho Geral Geografia (2006-2010) –Figura 4	105
3.2.2 Desempenho Geral História (2006-2010) – Figura 5	108
3.2.3 Desempenho Geral Ciências Humanas (2011-2012) – Figura 6.....	111
3.2.4 Desempenho Candidatos de Escolas Públicas em Geografia (2006-2010) – Figura 7	115
3.2.5 Desempenho Candidatos de Escolas Públicas em História (2006-2010) – Figura 8	119
3.2.6 Desempenho Candidatos de Escolas Públicas em Ciências Humanas (2011/2012) – Figura 9.....	123
3.2.7 Síntese das Análises Comparativas de Desempenho	128
3.3 CONTEÚDOS E DESEMPENHO NO VESTIBULAR UNESP.....	137
3.3.1 Desempenho dos Candidatos em Geografia no Vestibular da UNESP (2008 a 2010)	141
3.3.2 Desempenho, conteúdos e práticas docentes	147
CAPÍTULO 4 – CURRÍCULO: SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SABERES DOCENTES.....	154
4.1 O CURRÍCULO OFICIAL DE GEOGRAFIA NO ESTADO DE SÃO PAULO	154
4.2 AVALIAÇÃO EXTERNA: O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO –SARESP. 158	
4.2.1 Resultados gerais do SARESP2011.....	161
4.2.2 Espacialização dos resultados do componente Geografia: Saresp (2011)	167
4.3 RESULTADOS SARESP NA DIRETORIA DE ENSINO DE LIMEIRA.....	173
4.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SABERES DOCENTES NA DIRETORIA DE ENSINO DE LIMEIRA	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PESQUISA	184
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	190
ANEXO I	202

ANEXO II212

ANEXO III213

ANEXO IV214

ANEXO V215

ANEXO VI216

ANEXO VII217

ANEXO VIII218

ANEXO IX219

APÊNDICES221

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a questão do acesso à educação superior pública tem tomado o debate e a atenção da sociedade brasileira. Questões como cotas raciais e econômicas, sistemas de ingresso e avaliação, democratização e ampliação dos serviços públicos, o ensino superior, o ensino tecnológico, programas de crédito educativo e contrapartidas sociais, entre outras, suscitam inquietações e mudanças institucionais e comportamentais no conjunto da sociedade.

A criação das cotas raciais¹ para melhorar a distribuição das vagas nas universidades como forma de garantir o acesso das minorias étnicas ao ensino superior é a que mais tem dividido a opinião entre pesquisadores e representantes de grupos da sociedade organizada. Para Kaufman(2007) qualquer sistema de cotas raciais que não esteja relacionado também à questão econômica não será bem sucedido. Em sua pesquisa o autor indica outras formas de resolver a questão da desigualdade de acesso entre os estudantes como o sistema de bolsas de estudo e os incentivos fiscais.

Por sua vez, a ampliação do número de vagas públicas na educação superior tem sido acompanhada por questões relativas ao ensino presencial e a reestruturação física das universidades e ao ensino à distância, as tecnologias educacionais, os processos de desenvolvimento e avaliação dos ingressantes.

Para a questão da ampliação física, a descentralização da estrutura multi-campi ao longo da implantação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) gerou problemas operacionais dificultando o intercâmbio entre pesquisadores e estudantes, notadamente antes do desenvolvimento das tecnologias da comunicação. Entretanto, virou uma possibilidade de acesso à educação superior para determinadas parcelas da população, que distantes dos grandes centros urbanos, onde historicamente foram implantadas as universidades públicas,

¹ A abertura de cotas é uma política oficial, nascida de um Projeto de Lei, o PL 73/99, da deputada Nice Lobão (PFL-MA), que estabelece um sistema de reserva de vagas para universidades públicas, baseado no desempenho escolar dos alunos do Ensino Médio. Com o substitutivo do deputado Carlos Abicalil (PT-MT) ao projeto original, há a destinação de 50% das vagas para quem cursou o Ensino Médio em escolas públicas. Dentro desse percentual, são reservadas vagas a alunos que se declararem negros ou índios, em uma proporção igual à população de negros e indígenas em cada estado brasileiro, segundo os indicadores do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

foram limitadas financeiramente de permanecerem em locais onde o custo de vida era mais elevado do que suas cidades de origem. (FIAMENGUE, 2002).

O Censo da Educação Superior de 2003 divulgou que os “dados do *World Education Indicators* coloca o sistema de educação superior brasileiro entre os mais privatizados do mundo, atrás apenas de alguns países” (BRASIL/INEP, 2003, p. 08). Para Cunha (1999), as universidades públicas (federais) no contexto das políticas públicas, foram incapazes de atenderem à expansão da demanda do ensino público, conferindo um alto grau de seletividade de ingresso devido a pouca oferta de matrículas. Na verdade a “incapacidade” citada pelo autor é o resultado de sucessivas políticas de sujeição do setor público aos interesses dos setores privados no sentido de garantir-lhes mercado para sua expansão comercial na oferta dos serviços educacionais.

Na questão das tecnologias de ensino à distância e a estruturação dos projetos pedagógicos, o desafio tem exigido esforços para compreender os modelos e as rotinas do ensino presencial, de maneira a adaptá-los para uma nova realidade que garanta, através da Universidade, o acesso ao conhecimento e o envolvimento com diferentes áreas de pesquisa. Parte do fundamento de que a Educação a Distância (EaD) é o aprendizado planejado que ocorre no local diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas específicas.

Todos estes elementos estão criando novos paradigmas sociais e, como tais, têm provocado rejeições, desconfianças, incômodos, desinstalando rotinas de sistemas consolidados porque, entre outras variáveis, questiona “verdades” e desmonta conceitos, ameaçando estruturas administrativas conservadoras e impondo mudanças que são muitas vezes vistas com reserva e temor. Do ponto de vista pedagógico, é iminente a necessidade de discutir modelos pedagógicos tanto para os cursos presenciais como para os da modalidade EaD implantados ou em vias de implantação nas Universidades. (ENAP, 2006).

As pressões institucionais de avaliações, que refletem as questões do Estado Neoliberal, contrapondo o público e o privado e fomentando as discussões sobre a “modernização” da universidade vem produzindo, segundo Marilena Chauí (2001) um paradoxo de uma universidade incapaz até de estabelecer seus critérios de autoavaliação.

Costa (2012) também apresenta uma discussão sobre as consequências do Neoliberalismo na educação superior especificamente com relação às transformações do trabalho docente. Em seu artigo destaca que o produtivismo acadêmico imposto às universidades é o reflexo de novas metas que foram estabelecidas pelos grandes organismos internacionais no que tange à diminuição da estrutura e o poder dos Estados Nacionais, tornando o mercado cada vez mais livre. Em consequência, configurou-se um novo modelo de Estado mínimo tanto na intervenção do mercado como no estabelecimento das políticas de direitos sociais que não se estabeleceu nas relações entre o mesmo estado e as empresas na lógica de concessões e privatizações e acesso ao erário público pelas empresas privadas.

Seja pelas questões de avaliação e produtividade, seja pela questão do Sistema Único de Ingresso (SISU) em implantação pelo Ministério da Educação (MEC), a partir de 2010, nas Universidades Federais, esse processo tem envolvido as universidades brasileiras em grandes debates sobre a ampliação do acesso à educação superior. Contribuiu significativamente para este tema, o Parecer² do ministro Ricardo Lewandowski, do Supremo Tribunal Federal, ao considerar totalmente improcedente o pedido feito pelo DEM, contra a política de cotas étnico-raciais para seleção de estudantes da Universidade de Brasília. Em 25 de Abril de 2012, após sessões que contaram com pronunciamentos de vários segmentos sociais e representantes de movimentos raciais, este Parecer influenciou fortemente as ações de inclusão à educação superior..

No caso das universidades públicas paulistas este processo está em construção e com a aprovação, em Dezembro de 2012, do Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (PIMESP), estabeleceu-se o embate entre alguns segmentos sociais e os reitores das três universidades. Para estes segmentos a proposta do PIMESP não foi amplamente discutida e representou uma alternativa meritocrática para atender as determinações previstas na Lei de Cotas³(MUNANGA, 2013).

²ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL 186/DISTRITO FEDERAL – ADPF/186 DF Publicada em ATA Nº 12, de 26/04/2012. DJE nº 86, divulgado em 03/05/2012– Processo protocolado no STJ em 20/07 em 2009 e autos conclusos em 13/11/2014.

³A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto deste ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e

Por sua vez, este debate faz reconhecer as diferenças concretas existentes entre as três universidades públicas paulistas, seja do ponto de vista do perfil institucional, considerando a história e o tempo de formação, seja no âmbito da distribuição espacial no estado de São Paulo, que nesse caso particulariza, sobretudo, a UNESP, com reflexos sobre o acesso à educação superior.

Ao tratar do acesso compreendemos que esta categoria de análise tem diferentes dimensões que estão articuladas com pressupostos que extrapolam as características da educação superior. Entre vários que poderiam ser considerados, optamos por destacar o de que para a grande maioria dos estudantes brasileiros, a universidade pública é uma realidade distante, especialmente para os das escolas públicas, uma alternativa descartada automaticamente de seus projetos de vida ao longo da educação básica.

Este pressuposto resulta de uma sucessão de políticas que têm sido pautadas no discurso pela busca de uma nova qualidade educativa, aferida através das avaliações externas e os impactos sobre os currículos e as práticas docentes nas escolas públicas da educação básica. Segundo Pinto (2013), é crescente discussão sobre os índices de qualidade na educação básica que têm explicitado a centralidade ocupada pelas avaliações externas nas políticas educacionais contemporâneas, pautadas pelas lógicas da descentralização, da responsabilização e da meritocracia, revelando novas práticas didáticas nas escolas públicas paulistas.

A investigação sobre estas mudanças tem indicado avanços das pesquisas acadêmicas com elevado número de trabalhos sobre ensino e aprendizagem, mas ainda apresentam pequenos efeitos sobre a realidade da sala de aula, pois há um jogodialético entre esta e a escola, entre a produção acadêmica e as várias ações governamentais, que definem currículos, impõem avaliações, sem mudanças na estrutura da escola e na organização pedagógica global e que tem atualmente as marcas do embate acirrado entre escola pública e privada (PONTUSCHKA, 1999).

Esta é uma realidade que instigou-nos a desenvolver a presente pesquisa com o propósito de estabelecer relações entre o acesso à educação superior a partir do desempenho dos candidatos nos vestibulares, relacionando-o com questões da educação básica, especificamente direcionadas para o currículo de Geografia.

O objetivo da pesquisa foi refletir sobre o acesso à educação superior pública no estado de São Paulo, pelo estudo e análise dos vestibulares de ingresso na UNESP no período de 2006 a 2012 e mapear o desempenho dos alunos de escolas públicas nas provas objetivas analisando sua distribuição espacial no território paulista.

Para o desenvolvimento do tema central, estabelecemos objetivos específicos que permitiram a adoção de diferentes metodologias de investigação, como o tratamento das informações em banco de dados relacional e a investigação junto aos professores de Geografia da Diretoria de Ensino de Limeira, entre outros. Estes objetivos específicos foram: analisar as políticas públicas de acesso ao ensino e à educação superior; estabelecer relações entre os dados dos vestibulares da UNESP e a atuação do Estado na democratização do acesso à educação superior; espacializar o desempenho dos vestibulandos da UNESP no estado de São Paulo estabelecendo categorias de análise; investigar as relações entre as representações sobre ensino e aprendizagem dos professores de Geografia na educação básica, as relações entre a seleção dos conteúdos abordados em sala de aula e o Currículo Oficial da SEE/SP e a especialização do desempenho dos alunos em Geografia no sistema de avaliação SARESP.

Justificativas e hipóteses

As inquietações a respeito do papel da universidade pública, seu acesso, produtividade e diretrizes orçamentárias, não se restringem ao campo midiático e ao cenário populista de muitos dirigentes políticos. Por serem extremamente importantes, se fazem presentes no meio acadêmico, em diferentes áreas do conhecimento e tem contribuído para a compreensão da evolução do ensino superior no Brasil.

Sobre educação superior no Brasil a pesquisa de Pinto (2004) apresenta diferentes aspectos que caracterizam o país como detentor de um dos piores índices de acesso através da análise de dados sobre a pequena oferta de vagas no setor público, demonstrando um cenário preocupante quanto a forma como as políticas públicas priorizaram a ampliação de vagas através da iniciativa privada. Conclui:

“No Brasil há uma necessidade premente de ampliar o acesso à educação superior e de democratizar o perfil dos seus alunos, em

especial nos cursos mais concorridos. Constata-se também que a saída deve dar-se pela expansão do setor público, uma vez que o grau de privatização apresentado por esse nível de ensino já é um dos maiores do mundo. As propostas apresentadas pela atual gestão do MEC para enfrentar o problema, talvez até por não estarem embasadas em um diagnóstico adequado, mostram-se equivocadas (no caso do PROUNI), ou com poucas consistência e condições de viabilidade (no caso da duplicação de vagas das IFES).”(PINTO, 2004, p.752).

No caso do estado de São Paulo as pesquisadoras Dulce Whitaker e Elis Fiamengue, em diversos trabalhos ofereceram grandes contribuições para a discussão sobre acesso à universidade pública especialmente na UNESP, a partir dos dados dos vestibulares VUNESP, mas foi a publicação de 2003 que trouxe os resultados da ampliação de suas pesquisas para um número maior de cursos da Unesp quando investigaram o acesso considerando as mesmas variáveis das pesquisas anteriores, quais sejam: efeitos da variável sexo e da formação escolar anterior; o efeito “cursinho”; instrução e ocupação tanto do pai como da mãe; efeitos provocados pela situação do trabalhador que estuda e também a renda mensal familiar. (WHITAKER, 2003).

Também as análises realizadas por Pereira (2005) buscaram analisar a influência do grau de urbanização das cidades e regiões sobre o capital cultural⁴ dos candidatos a diversos cursos da UNESP, oferecendo uma contribuição para a construção de um índice de capital cultural para as diferentes regiões do estado de São Paulo.

As pesquisas realizadas até o momento ofereceram contribuições para enriquecerem diferentes áreas do conhecimento como a sociologia da educação e as políticas públicas por exemplos, mas chamam a atenção para a necessidade de aprofundamento de outras hipóteses de estudos e ampliação das discussões sobre o acesso à educação superior. Vem mobilizando os pesquisadores em atendimento às crescentes demandas sociais sobre a necessidade de modificar o atual quadro de acesso às Universidades públicas, bem como a melhoria da educação oferecida nas escolas de educação básica no país.

⁴ Em seu trabalho o pesquisador utilizou ferramentas da estatística e da sociologia para caracterizar o perfil dos ingressantes na UNESP a partir do conceito de capital cultural cunhado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, compreendido como um conjunto de capacidades intelectuais e conhecimentos, mas mais do que isso, um conjunto de potencialidades que formam a constituição intelectual de uma pessoa, obtidas a partir de diversas fontes, materiais ou não

No Brasil historicamente a educação superior sempre esteve concentrada nas grandes metrópoles brasileiras. Os processos de interiorização por meio das fundações municipais viabilizaram, segundo Dourado (2001), a expansão do setor privado.

Ao analisar as fundações municipais em Goiás, o autor concluiu que através de engenharias jurídicas, por intermédio de contratos de prestação de serviços, pela cobrança de mensalidades dos alunos, houve indícios de obscuras relações entre os setores públicos e privados, garantindo a expansão do setor privado na oferta do ensino superior. Dados do Censo da Educação Superior no Brasil indicaram que em 2013 o Brasil possuía 2.391 Instituições, sendo apenas 301 pertencentes à rede pública distribuídas nas seguintes esferas administrativas: Federal 106; Estadual 119 e Municipal 76.

No quadro educacional brasileiro o estado de São Paulo possui a maior rede de educação superior, constituída por uma extensa rede privada, e várias unidades no setor público: três universidades, duas faculdades e 56 faculdades de tecnologia estaduais, bem como cinco instituições de ensino superior federais (três universidades, uma faculdade e um instituto de educação, ciência e tecnologia), e um número considerável de instituições municipais, conforme dados de 2012 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Neste cenário o que particularizou a oferta da educação superior no estado foi a interiorização a partir dos institutos isolados de ensino superior, constituindo uma rede de ensino estadual a partir de 1975, com a criação Universidade Pública Paulista com a incorporação destes institutos à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, a UNESP.

Desde sua fundação a UNESP buscou constituir uma imagem diferenciada de suas co-irmãs a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), exatamente por sua distribuição territorial. Neste sentido, a hipótese central da pesquisa é que esta espacialidade tenha permitido maior acesso dos alunos à educação superior, sobretudo porque em sua criação foram agrupadas 14 unidades de faculdades e institutos isolados que estavam voltados preferencialmente para a formação de professores que deveriam compor os quadros das escolas secundárias do estado.

Ao longo da década de 1980 a UNESP passou por um processo de democratização e expansão que teve como objetivo construir uma nova imagem

com outra identidade que pudesse superar sua marca de origem: a fragmentação e a excessiva burocratização na gestão das unidades agrupadas. Neste período, entre 1980 e 1990, procurou uma aproximação maior com o interior do estado atendendo aos insistentes apelos das comunidades para maior incorporação de novos espaços e ampliação de cursos e vagas no interior paulista (<http://www.unesp.br>, maio 2014).

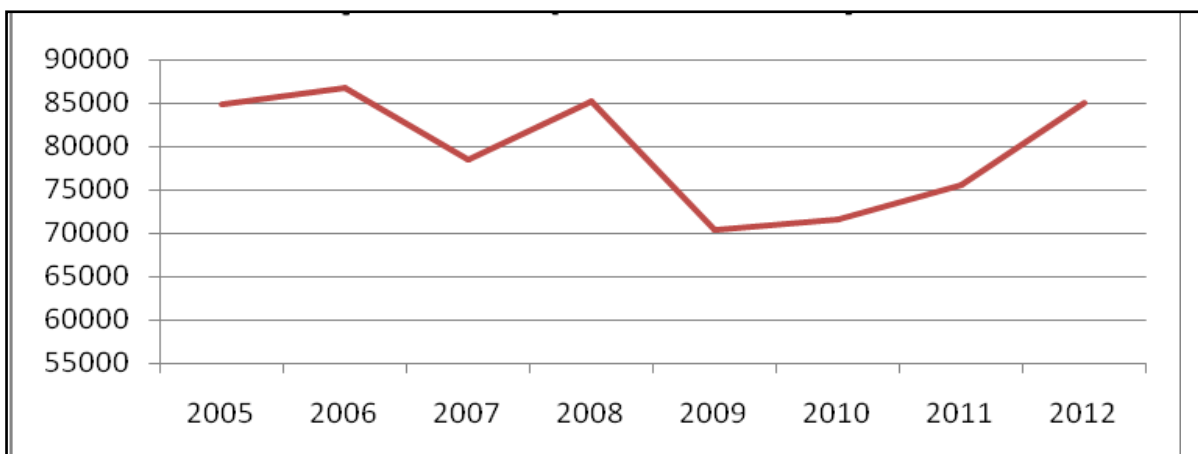
A hipótese de que a distribuição espacial das Universidades tem influência no acesso ao ensino superior não é recente. Em Oliveira (1976), encontramos a relação existente entre urbanização e capacidade de acesso à educação superior. Em sua pesquisa, o autor utilizou as seguintes variáveis: proporção de candidatos ao vestibular com a população jovem dos municípios de origem, grau de urbanização, grau de desenvolvimento industrial, distância da capital, nível sócio-econômico das famílias e grau de competitividade das carreiras, buscou a relação entre o grau de urbanização e a pontuação dos candidatos nas provas dos vestibulares. Por suas conclusões, a chance de um estudante de um dos menores municípios do estado vir a candidatar-se ao vestibular é 18,5 vezes menor do que a de um estudante de um município com mais de 200.000 habitantes.

É certo que o fato de um estudante candidatar-se em um processo de vestibular não garante seu efetivo acesso à educação superior, mas o fato de não candidatar-se no vestibular já é um limitador de possibilidades, podendo a distribuição territorial das instituições de ensino constituir-se em uma primeira (e não única) barreira ao acesso.

Compreendendo que o número de inscrições é um fator que influencia o acesso, fomos instigados a investigar a evolução do número de inscrições nos vestibulares (Gráfico 1), e de que maneira a demanda está distribuída no território paulista.

Como subsídio para compreender a relação entre a distribuição territorial da UNESP e a forma como se efetiva a intenção de ingresso na educação superior pública, os totais de inscrições fomentaram questões importantes a respeito do acesso tais como: a proporção entre o número total de inscritos nos vestibulares a cada ano e aqueles que cursaram o Ensino Médio em escola pública no período de 2006 a 2012 e a distribuição desta proporção no território paulista.

Gráfico1- Evolução do número de inscrições nos vestibulares VUNESP(2005- 2012).



Fonte: Vunesp: banco de dados da Fundação

Nossa hipótese central foi alimentada com a ideia de que a interiorização do ensino superior, através da UNESP, se configurou como um evento, um vetor de possibilidades existentes numa formação social, ao aproximar-se fisicamente dos sujeitos. Ao longo de sua história teria contribuído para ampliar o acesso de sujeitos que, dispersos no espaço geográfico, em cidades de diferentes hierarquias urbanas, teriam limitadas as possibilidades de permanência nos cursos públicos, sem esta aproximação física.

Milton Santos (1999) ao classificar os eventos divide-os em finitos e infinitos. Nesta linha de pensamento, a implantação dos diferentes campi da UNESP pode ser considerada um evento finito porque resultou da distribuição de possibilidades de recursos, caracterizando um dado espacial. Ao mesmo tempo em que finito, a expansão da UNESP também se caracterizou como evento infinito porque resultou da distribuição de possibilidades e recursos cujo uso não os esgota, como a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento das pesquisas, o exercício da cidadania e a informação geral. São recursos cumulativos e não competitivos o que lhes garante um caráter infinito e cujo resultado final não se limitou à sua territorialização, mas atingiu a estrutura social contribuindo para a mudança social.

Dias (2004), com uma perspectiva histórico-analítica, buscou vincular o processo que levou a criação da UNESP à trajetória do ensino superior no Brasil, e é uma importante fonte de análise dos fatores que contribuíram para a atual configuração da localização das diferentes unidades da UNESP no interior paulista, cuja distribuição foi elemento constituinte das investigações sobre o acesso.

Como o acesso, no caso da UNESP, é mediado pelos vestibulares, interessou-nos investigar o desempenho geral dos candidatos das escolas públicas nas provas objetivas, analisados através das unidades administrativas da Secretaria Estadual da Educação (SEE/SP), que são denominadas Diretorias de Ensino (DEs). Para estabelecer possíveis correlações entre o desempenho médio dos candidatos no estado de São Paulo, o currículo oficial da SEE/SP e as representações dos docentes da educação básica, analisamos os dados do desempenho médio dos candidatos em Geografia, tendo como base empírica a Diretoria de Ensino de Limeira (DERLIM).

Em síntese, a pesquisa buscou compreender a dimensão espacial da implantação da UNESP através da espacialização dos desempenhos dos candidatos, dialogando com as questões da educação básica, especificamente relacionadas ao Ensino Médio. Como estratégia de pesquisa, buscamos, portanto, estabelecer interfaces entre o acesso à educação superior, o currículo de Geografia na educação básica e as representações dos docentes que atuam nas salas de aula.

Este foco da pesquisa decorreu da atuação profissional que venho experimentando há mais de 15 anos nas escolas públicas da DERLIM e contribuíram para o claro entendimento de que as questões do acesso estão intrinsecamente relacionadas com os processos aos quais os indivíduos são submetidos ao longo de seu percurso escolar, atrelados às políticas públicas e fatores socioeconômicos.

Assim, o desenvolvimento da pesquisa focou variáveis dos vestibulares que perscrutam as questões do Ensino Médio, pelo viés do Currículo de Geografia, no que se refere à seleção dos conteúdos e das representações dos professores sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos no trabalho docente.

Desenvolvimento da pesquisa

– Mãe por que você vem sempre aqui?
 – Para prosseguir meus estudos.
 – Mas você já é professora, não é? Por que estudar mais?
 (Pausa)
 – Para saber mais e ensinar meus alunos!!! (Cansada de tantas perguntas e aproveitando para reforçar minhas aspirações quanto à importância do estudo).
 – E o que você vai estudar?
 – Os vestibulares que selecionam pessoas para que elas possam entrar e estudar aqui (Unesp).
 – Por que eles não deixam todo mundo entrar? Tem tanto espaço aqui... é só construir mais prédios... (A lógica de uma criança sobre espaço físico podendo ser ocupado por maior número de pessoas).
 (Diálogo com meu filho de 8 anos, a caminho da biblioteca da Unesp, Campus de Rio Claro, durante a elaboração do Projeto de Doutorado no ano de 2010.)

A pesquisa começou a ser delineada (formalmente) em 2010 a partir das conversas com o professor Dr. José Gilberto de Souza ao discutirmos os resultados dos vestibulares e sua relação com o ensino de Geografia na educação básica, fortaleceu-se com as inquietações que venho experimentando ao longo da vida profissional na educação básica de ensino, atuando na rede pública estadual paulista. A natureza destas inquietações decorre da prática docente e das observações no cotidiano escolar, mas fundamentalmente estão embasadas no olhar geográfico.

Utilizando ferramentas cartográficas a pesquisa contemplou a espacialização de fenômenos sociais relacionados ao campo da Educação o que possibilitou uma abordagem geográfica e ampliou a leitura sobre os processos de acesso à educação superior e também das análises sobre as políticas educacionais e sua influência sobre as representações dos professores na educação básica.

Contribuíram para esta reflexão a experiência com alunos de Ensino Médio com os quais tenho convivido nas escolas vinculadas à DERLIM. Nesta experiência, ainda que não de forma acadêmica, tenho observado que muitos estudantes não desenvolvem ao longo do curso de Ensino Médio a “inspiração” para prosseguir nos estudos após a conclusão da Educação Básica.

Para a grande maioria dos estudantes com os quais tenho contato, a universidade pública é uma realidade distante, fora de contexto e automaticamente descartada de seus projetos de vida tanto por questões econômicas (impossibilidade

de manter-se em cursos integrais, necessidade de inserção imediata ao mercado de trabalho e contexto socioeconômico) ou pedagógicas, o que indiretamente vêm sendo comprovado pelos sistemas de avaliação externas, já que os dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o ano de 2009 mostraram que os mil piores resultados foram obtidos por escolas públicas, sendo 97,8% estaduais (ENEM, 2009).

São visíveis os efeitos desta realidade junto aos alunos pois o prosseguimento nos estudos geralmente é vislumbrado somente a partir das propostas de instituições particulares que sistematicamente são levadas às escolas como melhor alternativa econômica para os alunos mediante aos programas de financiamento educacional (como o FIES⁵, o PROUNI⁶) e outras modalidades de bolsas de estudo.

Também contribuiu para alimentar o desenvolvimento da pesquisa o fato de ter sido aluna de ensino médio da rede estadual na década de 1980 e neste período ter experimentado a pressão que o vestibular exercia sobre a vida dos estudantes, no sentido de que poucos transpunham a barreira dos exames para ingresso nas universidades públicas. Decorridos mais de 20 anos entre o ingresso na universidade e a condição atual na pesquisa de Doutorado, muitas coisas mudaram no campo das políticas públicas educacionais: a aprovação da LDB em 1996, a implantação do sistema de Progressão Continuada da rede pública de ensino estadual, o aumento da oferta da educação básica privada, o avanço das tecnologias de comunicação adotadas progressivamente nos cursos de EaD, entre outras, fazem com que tenhamos atualmente um quadro distinto daquele existente no final dos anos 80.

Questões como cotas, acesso e programas de inclusão não eram debatidos publicamente, embora a literatura nos indique que em sua origem o ensino superior no Brasil surgiu apenas para a elite, o que de certa forma constitui o modelo de escolarização que são responsáveis pelo atual quadro de educação no país (ROMANELLI, 1997).

⁵ FIES – O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Fonte: sisfiesportal.mec.gov.br.

⁶ PROUNI – É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior. Fonte: siteprouni.mec.gov.br

Embora tenham outras variáveis, as inquietações no desenvolvimento da pesquisa podem ser expressas da seguinte forma: o fato de a UNESP estar distribuída espacialmente no território paulista possibilitou, ao longo do tempo, maior acesso à educação superior para os alunos de escolas públicas de ensino médio? Como se distribui espacialmente o desempenho dos alunos nos exames vestibulares e como eles podem ser associados aos fatores socioeconômicos como a renda familiar e os Índices de Desenvolvimento Municipal (IDHM)? Que relações são possíveis de serem estabelecidas entre as representações dos docentes, o currículo oficial do estado de São Paulo e o desempenho dos alunos nas provas objetivas dos vestibulares da UNESP?

Para responder a estas indagações a primeira etapa da pesquisa caracterizou-se pela leitura de documentos e relatórios da Fundação VUNESP, responsável pela elaboração dos vestibulares da UNESP. Nesta etapa inicial foram consultadas referências bibliográficas sobre a história da educação no Brasil, os vestibulares e acesso à educação superior pública.

Identificamos vários trabalhos que abordaram análises de desempenho e perfis socioeconômicos dos vestibulandos, mas a maioria deles centraram as análises nos candidatos aprovados, ou seja, nos ingressantes da UNESP. Neste momento, durante a elaboração do projeto de pesquisa, optamos por investigar uma outra vertente: qual seria o perfil e como estaria distribuída no espaço do estado de São Paulo, a população de candidatos que pretendem ingressar na educação superior pública, especificamente na UNESP?

A decisão surgiu da necessidade de buscarmos relações entre a distribuição espacial da UNESP no interior paulista e sua possível influência no número de candidatos nos vestibulares. Isto decorreu da compreensão de que à medida que aumenta o número de anos da escolaridade da população jovem, diminui o número de indivíduos que prosseguem os estudos até o nível superior, pois muitos são "barrados no vestibular".

Outra parte significativa da população de jovens estudantes sequer participa dos processos de seleção, pois ao longo de seu percurso escolar e vivências sociais, estabelecem projetos de vida voltados ao mercado de trabalho e do consumo e muitas vezes à necessidade de sobrevivência. Neste ponto de análise é que a pesquisa foi delineada com seu ineditismo: o de analisar espacialmente a demanda sobre a educação superior na UNESP a partir dos candidatos inscritos e de sua

relação com o universo de estudantes do ensino médio no estado de São Paulo. Tomando o Estado, como categoria central na implantação das políticas públicas, investigou-se em que medida a fragmentação espacial na oferta da educação superior, territorializou (ou não) a universalização do ensino no período analisado.

Metodologia de Trabalho

Após a elaboração do projeto, entramos em contato com membros do Conselho Diretor da Fundação VUNESP para que pudéssemos apresentar a proposta da pesquisa. O interesse manifestado pelos conselheiros no desenvolvimento do trabalho surgiu em decorrência de seu ineditismo ao serem considerados os alunos inscritos nos vestibulares e não somente os aprovados, bem como a proposta de espacialização dos resultados obtidos com a pesquisa, tais como desempenho médio geral e dos candidatos de escolas públicas nos diferentes componentes curriculares das provas objetivas e nas provas organizadas por áreas do conhecimento.

Desta forma, solicitamos que fossem disponibilizados os dados obtidos a partir dos questionários socioeconômicos preenchidos pelos candidatos no momento de sua inscrição, sem que fossem identificados nominalmente ou pelo endereço completo, garantindo o sigilo dos mesmos.

O recorte cronológico proposto foi o período de 2006 a 2012 e os dados disponibilizados foram: número de candidatos por município, procedência do ensino médio (escola pública ou privada), sexo, desempenho por componente curricular, desempenho geral, condição ao final do processo de vestibular (aprovado ou não).

No desenvolvimento da pesquisa, a leituras, o tratamento dos dados dos vestibulares e os mapeamentos, foram aos poucos permitindo a leitura de fenômenos relativos à área da educação de uma forma muito particular: a definição da categoria central de análise, o acesso à educação superior, associando-a ao desempenho dos alunos de escolas públicas, estabelecendo outras categorias de análise, como o território e a especificidade da UNESP, no sentido de dar visualização cartográfica aos fenômenos que ocorrem com sujeitos e atores sociais, mas que espacialmente possuem uma distribuição territorial desigual.

Para referenciar nosso caminho de investigação, buscamos fontes de orientação metodológica tais como, Marconi e Lakatos (2007), Demo (2000), Kerlinger (1980), Köche (1980), Eco (1998) das quais abstraímos partes do todo, constituindo um processo permanente de construção. Concordando com Prodanov (2013) sobre a complexidade desta atividade, exigindo grande esforço em representar cartograficamente um número significativo de dados iniciais que precisaram ser tratados estatisticamente, com apoio de profissionais da área de informática, recursos cartográficos e softwares específicos, ressaltamos que ao longo do percurso diferentes métodos e técnicas de pesquisa foram utilizados a fim de se obter resultados que fossem pertinentes as nossas indagações iniciais.

A pesquisa científica é uma atividade humana, cujo objetivo é conhecer e explicar os fenômenos, fornecendo respostas às questões significativas para a compreensão da natureza. Para essa tarefa, o pesquisador utiliza o conhecimento anterior acumulado e manipula cuidadosamente os diferentes métodos e técnicas para obter resultado pertinente às suas indagações. Segundo Marconi e Lakatos (2007, p. 157), em referência a Ander-Egg (1978, p. 28), a pesquisa é um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento.” Esse procedimento fornece ao investigador um caminho para o conhecimento da realidade ou de verdades parciais. (Prodanov, 2013, p.48).

Tratou-se basicamente de uma pesquisa empírica, na análise de dados concretos, mas que conforme Demo (2000) não pode ser classificada como autossuficiente e nem tão pouco isenta de posicionamento ideológico. Assim, a partir do delineamento da utilização das fontes de documentos escritos, nossos métodos buscaram a aproximação com o objeto, cumprindo a tarefa da ciência geográfica em refletir sobre a complexidade que envolve a multiplicidade de relações que a simples localização de um fenômeno no mapa não é capaz de revelar (CARLOS, 1999).

Desafio que exigiu escolher elementos de análise que fossem potencialmente representativos para nossa investigação e ao mesmo tempo, exigindo criticidade para não transformá-los em quadros deterministas a respeito das questões de desempenho educacional. Sobre a demonstração da dimensão empírica das pesquisas, Souza (2008) apresenta uma reflexão sobre questões teóricas e metodológicas ao tratar especificamente sobre o método, definindo:

“Trata-se fundamentalmente de reconhecer que a atitude primordial do sujeito cognoscente não é abstrata, que analisa a realidade de forma especulativa, aleatória, frente a um mundo arbitrário, mas de um sujeito histórico que exerce sua atividade prática no trato com a natureza e com a sociedade, diante de seus interesses e de um conjunto de relações sociais. Este processo não representa, como se apressam alguns a caracterizá-lo, como determinista, mas longe desta perspectiva reconhece uma dimensão teleológica precisa no fazer humano, mediado pelas condições objetivas. Um fazer, apenas e fundamentalmente mediado. (SOUZA, 2008, p.13).”

Ribeiro e Kaztman (2008) chamaram a atenção para a dificuldade de se estabelecer metodologias de pesquisa sobre as desigualdades dos resultados educacionais e a forma como os resultados são mapeados. Para os autores, o tema deve ser tratado sob duas diferentes áreas de reflexão: uma que aponta para o melhor entendimento dos efeitos do desencontro entre as expectativas socialmente sancionadas e as estruturas de oportunidades reais para sua realização.

Por isso, foram utilizadas categorias de análise que segundo Souza (2008) são usadas para compreender a essência da atividade cognitiva e desempenham uma função gnosiológica e por sua vez metodológica, dada a ampliação do nível de pensamento e das possibilidades criativas que encerram. As categorias não apresentam existência independente, não existem como formas naturais e linearmente “históricas” são, efetivamente, mediadas por condições concretas de existência e do pensamento sobre esta mesma existência. Nesta pesquisa a categoria principal de análise foi o acesso à educação superior.

Os dados apresentados pela VUNESP em planilhas Excel, foram inicialmente tratados a cada ano, por candidato, e gerara um volume de informações da ordem dos milhares, exigindo que fossem carregadas para um Banco de Dados Relacional Oracle, tratados pelas ferramentas de Structured Query Language (SQL) para extração das informações.

O primeiro procedimento para a transposição das planilhas Excel em um banco de dados foi a criação de códigos para os municípios de forma que os dados gerassem informações precisas, pois as inscrições dos candidatos continham inúmeras combinações que deveriam ser padronizadas. Por exemplo: para o município de São José dos Campos haviam várias nomenclaturas registradas nas fichas e que foram transcritas para os dados, tais como, S.J.C; São José dos C.; S.J.

dos Campos; S. José d. Campos; São José dos C.; SJ dos campos, entre outras. Desta forma, houve a necessidade de incluir no banco de dados a informação de que todas estas nomenclaturas deveriam ser entendidas como um único município: São José dos Campos. Isto ocorreu com muitos municípios e preferencialmente com aqueles que continham nomes compostos.

A utilização da ferramenta SQL no tratamento do banco de dados foi a melhor opção metodológica adotada por permitir a associação dos dados, criação de tabelas no formato Excel, e a possibilidade de se estabelecer relações entre os dados nos diferentes anos da pesquisa. Concluída esta etapa, o trabalho foi direcionado para a definição dos fatores que seriam considerados nas categorias de análise, a partir do estabelecimento de relações entre os dados, tendo em vista os objetivos propostos na pesquisa. Foram inicialmente propostas as seguintes relações:

- Número total de candidatos por município, a cada ano;
- Número total de candidatos por município, a cada ano, que concluíram o ensino médio em escola pública;
- Proporção entre o total de candidatos e o total de candidatos provenientes de escola pública, por município, a cada ano;
- Proporção entre o número total de candidatos aprovados e os candidatos aprovados provenientes de escola pública, por município, a cada ano.

De posse das planilhas contendo as relações entre os dados, passamos a avaliar quais seriam as representações cartográficas mais adequadas para os mapeamentos. Iniciamos pela proporção entre o total de candidatos e aqueles que concluíram o ensino médio em escola pública. Na sequência estabelecemos relações entre o número de alunos de ensino médio das escolas públicas e o número de inscrições de alunos de escolas públicas nos municípios que possuem unidades da UNESP o que indicou-nos o grau de influência da localização dos *Campus* na população de estudantes destes municípios.

Posteriormente realizamos o mapeamento do desempenho geral dos alunos nas provas objetivas do vestibular e também o mapeamento do desempenho médio na prova de geografia, discriminando os candidatos provenientes de escolas públicas para comparação com os candidatos da rede privada de ensino.

Nesta etapa da pesquisa os mapeamentos por municípios mostraram-se ineficazes para a análise geográfica do fenômeno estudado. O resultado cartográfico não atendeu nossas expectativas pela excessiva fragmentação espacial que permitiriam apenas análises pontuais para cada um dos 645 municípios do território paulista. Optamos então por organizar os dados de desempenho pelas unidades administrativas da SEE/SP, as DEs, considerando-se a média obtida para os municípios de uma mesma área administrativa.

Ao mesmo tempo em que tratávamos os dados da VUNESP, foram realizados estudos sobre o SARESP, pelo rendimento médio das escolas estaduais nos municípios para o componente Curricular Geografia na edição de 2011. Por tratar-se de uma avaliação externa, à qual os alunos são submetidos ao final do Ensino Médio, poderíamos estabelecer um paralelo entre a espacialização dos resultados das duas avaliações: os vestibulares, realizados por adesão dos candidatos, e o SARESP, imposto aos estudantes independentemente de sua intenção de realizar a avaliação.

A metodologia utilizada foi o mapeamento do rendimento médio dos alunos em cada município do interior para a construção do cenário de desempenho na área de abrangência da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI). Foram criadas duas categorias de mapeamento tendo como referencial a média da CEI: municípios com média superiores e outra com médias inferiores.

Para complementar a análise do desempenho dos alunos nos vestibulares, realizamos uma pesquisa junto aos professores de Geografia efetivos na rede pública de ensino estadual da DERLIM, investigando através de questionários individuais, as representações a respeito da seleção dos conteúdos, as práticas de ensino e a aprendizagem dos alunos. Foram coletadas informações sobre o perfil também sobre a utilização dos Cadernos⁷ disponibilizados pela SEE/SP para todas os componentes do currículo.

⁷ O Caderno do Professor e Caderno do Aluno são materiais distribuídos para professores e alunos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio pela Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo. O material é composto por 76 cadernos organizados por bimestre, por série e por matéria, ele indica o conteúdo a ser ministrado aos alunos da rede pública estadual. É complementar ao material didático que já estava disponível nas escolas, mas passou a ser obrigatório com a implantação do Currículo Oficial em 2009.

Ao longo da pesquisa descobrimos caminhos e métodos que permitiram analisar dados quantitativos, com apoio dos recursos tecnológicos e também da cartografia digital, tendo como grande desafio realizar uma análise espacial a partir de questões relacionadas às políticas públicas educacionais.

Com o firme propósito de compreendermos fenômenos que afetam a sociedade, especialmente com relação ao acesso à educação superior pública, concentramos esforços nesta pesquisa para que de fato se constituísse em uma contribuição à reflexão sobre a importância da distribuição espacial da UNESP no território paulista. A partir da categoria central de análise, o acesso, estabelecemos relações com o desempenho dos alunos, buscando a dimensão territorial deste fenômeno social, investigando a concretude das políticas públicas educacionais no espaço. Refletimos também sobre a organização dos vestibulares para o ingresso na UNESP, a partir dos conteúdos apresentados nas provas objetivas de Geografia, à luz do currículo oficial do Estado de São Paulo.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E TERRITÓRIO

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre o papel do Estado na formulação das políticas públicas educacionais e sua efetivação no território brasileiro, tendo como foco as questões do ensino superior. Foi organizado em três partes, sendo a primeira dedicada à abordagem da categoria público/privado nas políticas educacionais e a apresentação de dados quantitativos referentes ao perfil desta modalidade de ensino.

Na segunda parte discutimos a maior marca da educação superior no Brasil: o alto grau de privatismo da educação e as desigualdades regionais na distribuição das Instituições de Ensino Superior. Na terceira e última parte apresentamos o que denominamos de "territórios inacessíveis" que representam a fragmentação espacial da oferta da educação superior como resultado das políticas públicas em sua configuração territorial.

1.10 público nas políticas educacionais

Inúmeros trabalhos sobre Educação e Políticas Públicas já foram desenvolvidos no campo das ciências sociais. A relevância desta temática pode ser constatada pelo volume de artigos científicos, dissertações, teses e trabalhos que foram publicados nas duas últimas décadas nos relatórios e documentos da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), entidade fundada em 1976, que mantém desde 1988 o Grupo de Trabalho (GT) denominado Estado e Políticas Públicas.

Teóricos importantes como RANIERI (2000), FÁVERO (1997), DURHAM (1993) e BELLONI (1997) podem ser citados como referenciais sobre a história da educação superior no Brasil que trataram do surgimento desta modalidade de ensino pela análise das políticas públicas e também à luz do Direito a partir da análise da legislação.

Ao estudar o tema propomo-nos a balizar conceitos que contribuam para o desafio da reflexão sobre a realidade educacional brasileira no que tange as atuais

políticas públicas voltadas para a educação e a investigação de sua manifestação no território, tomando a tríade políticas públicas, educação e território como corpo teórico de embasamento para nossa investigação.

Para o conceito de políticas públicas buscamos o trabalho de Souza (2003) que ao realizar uma comparação entre diferentes autores apresentou seu entendimento sobre políticas públicas:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13)

Com o entendimento de que o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, temos que considerar que este processo não é isento de interesses e valores que estão embasando tais programas e ações. Emerge desta questão a premência em analisar as políticas públicas a partir da categoria público/privado.

Nos trabalhos sobre a história da educação brasileira os enfoques sobre a categoria público/privado incluem abordagens que retomam o papel das instituições como a igreja, família, Estado e a iniciativa privada (CURY, 2005) ou aquelas que revelam a oposição entre o público e o privado considerando o Estado moderno como se fosse um bem comum, mascarando o exercício de seu poder por uma classe em seu próprio benefício (LOMBARDI, 2005). Segundo Peixoto (2012), uma terceira abordagem também é encontrada na análise da categoria público/privado no Brasil onde a coisa pública no campo da educação tem servido aos interesses das empresas particulares de ensino, ferindo sistematicamente o bem comum. Essa abordagem coloca em questão se no Brasil de fato existiria uma esfera de educação pública voltada para o atendimento da maioria da população (ALVES, 2005).

Interessa-nos nesta pesquisa o sentido paradoxal que observamos na educação pública, alicerçados pelo pensamento de Silva Junior (2012) de que a pesquisa em educação no Brasil até vai bem; o que vai mal é a própria educação brasileira. Referindo-se à Lei de Diretrizes e Bases, o autor alerta que a discussão sobre um sistema nacional de educação no Brasil não se pauta nas questões

fundamentais sobre o modelo da escola pública. Isto porque existem incongruências entre propósitos e ações no campo material que resultam da não atribuição de legitimidade à origem das políticas. Destaca que a lei não faz a realidade, embora proponha a discipliná-la, determina e não explica, sanciona e não soluciona; deriva de doutrinas e não de teorias. Lembra em seu texto o autor Português Rui Canário, para o qual as escolas estão sendo constantemente invadidas por vontades exteriores que não contribuem para sua autonomia.

Nossas políticas educacionais não emergem das necessidades e dos anseios das escolas. Elas se dirigem às escolas para tentar enquadrá-las nos seus ditames, ao mesmo tempo em que fazem da autonomia da escola um item obrigatório em seu discurso de exortação. A esse respeito vale lembrar Rui Canário: "a transformação da realidade educativa não decorre de ideias boas, mas sim, de um processo de reconstrução das representações, das atitudes, dos projetos e dos valores dos atores" (Canário, 1999, p. 275)(SILVA JUNIOR, 2012, p. 174).

Segundo Peixoto(2012), os diferentes vieses sobre a categoria público/privado nos estudos sobre a educação têm renegado um aspecto importante no que diz respeito à atuação dos interesses privados concretizados pelo Estado brasileiro. Estes interesses teriam ao longo da história papel fundamental na construção de políticas educacionais que serviram e ainda servem, para o fortalecimento e manutenção da educação privada em nosso país e também para o enfraquecimento da ação do Estado na ampliação da educação pública de qualidade e como fiscalizador, avaliador e regulador.

Também foram críticas as reflexões que Saviani (2005) fez a respeito da realidade educacional brasileira, considerando o autor que se não tínhamos (e não temos) um projeto social coletivo de nação, como podemos conceber e materializar um sistema de educacional que seja representativo das aspirações nacionais? Este perfil da implantação da política pública no caso da educação brasileira está atrelado ao modelo neoliberal quando a educação deixou de ser campo social e político para atender o mercado incorporando sua lógica de funcionamento, mas tem suas raízes históricas na própria implantação da educação no país, desde o Brasil Colônia.

Uma evidência dos problemas da educação no país refere-se a estrutura de financiamento do Estado que historicamente nunca foi concebido a partir das necessidades reais da população. Ao contrário, sempre foram estabelecidas quantias de recursos a partir das quais eram definidas as modalidades e também os

segmentos sociais que deveriam ser privilegiados, e isto contribuiu para a não efetivação de um Sistema Nacional de Educação. O próprio Documento Final do Conselho Nacional de Educadores (CONAE, 2010), reconhece que o termo Sistema Nacional de Educação em geral é utilizado equivocadamente às vezes referindo-se a um conjunto de “coisas” (escolas, níveis ou etapas de ensino, programas pontuais e específicos, níveis de administração pública etc.), ou então tentando agrupar semelhanças para cuja lógica funcionalista lhes dá sentido.(CONAE, 2010, p.20).

Desta forma, a lógica de qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, novas vocacionalizações, incorporação de técnicas e linguagens de informática e da comunicação, abertura das universidades aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias e produtividade, passaram a controlar e a mediar as ações das políticas públicas desde sua concepção, até as orientações para as práticas pedagógicas nas salas de aula. Referem-se a todas as modalidades de ensino desde a educação básica até a universidade, adequando-as ao mercado. (MARRACH, 1996).

Azevedo (2004) afirma que abordar a educação no campo de uma política social requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado. Em um plano mais concreto o autor afirma que o conceito de políticas públicas implica em considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente.

O surgimento das políticas públicas decorre de questões problematizadas pela sociedade quando sujeitos sociais em conflitos redesenham novos projetos e o Estado impõe-se para "harmonizar" tais conflitos garantindo os interesses que predominam em determinadas sociedades. Interesses que no Brasil levaram a educação escolar a ser organizada como herdeira de um sistema discriminatório da sociedade escravagista ainda sob o domínio imperial.

Para construir o consenso social e estabelecer sua hegemonia sobre o conjunto de forças sociais, o Estado procura, por meio da política educacional que propõe e executa, construir certo conformismo social. Porém, em uma sociedade capitalista, onde o caráter desigual das relações sociais é gerado pelas leis do

mercado, estas políticas tendem a perpetuar as desigualdades sociais. (FILHO, 2010).

Ao analisar o período pós-ditadura militar de 1973 a 1985, Cunha (1991) nos fornece importantes evidências de que a atuação do Estado estruturou suas políticas em prol de determinados grupos sociais, explicitando as raízes das questões do sistema educacional que culminam no conflito entre o público e o privado:

Em todos os níveis de ensino, as escolas privadas têm sobrevivido graças aos subsídios governamentais, tão mais generosos quanto mais precária a qualidade do ensino ministrado. No 1º e 2º graus, a cobertura insuficiente da rede de ensino público é uma justificativa para que bolsas de estudo sejam distribuídas aos alunos que frequentam escolas privadas. Assim, recursos que poderiam ser utilizados na implantação da rede pública de ensino são transferidos para o setor privado, reforçando a carência que justificou a primeira rodada de subsídios. No ensino superior, o principal subsídio é a verdadeira reserva de mercado resultante da insuficiente expansão das faculdades e universidades públicas. (CUNHA, 1991, p. 37).

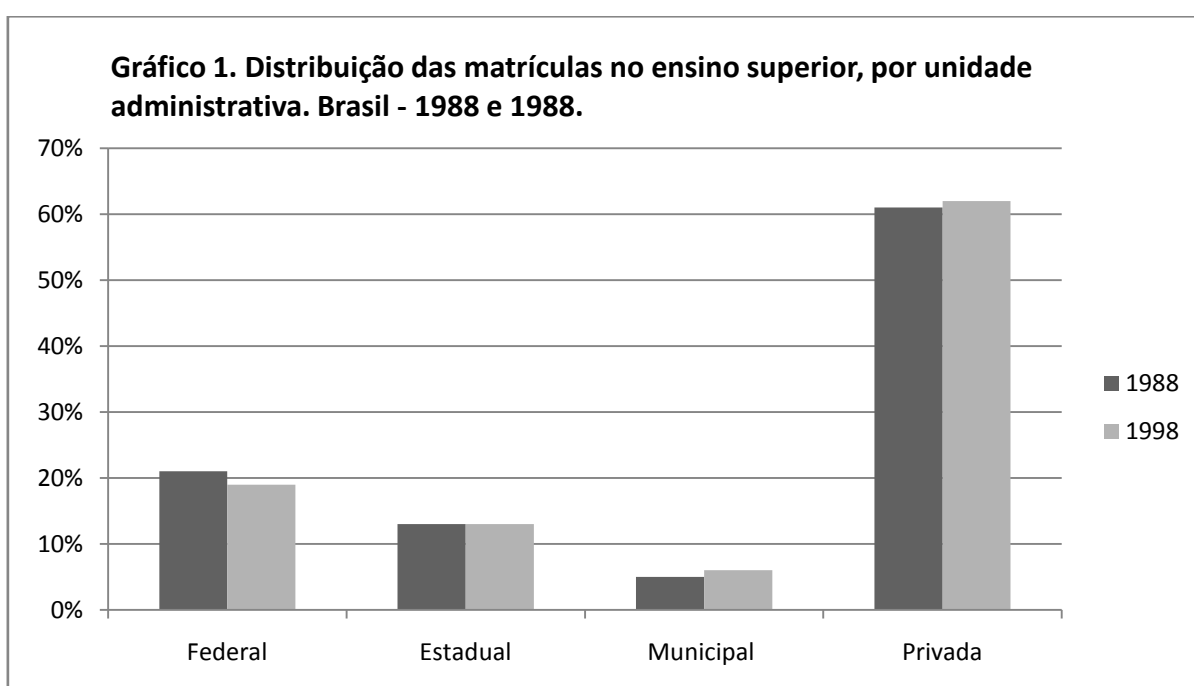
No 1º grau, modalidade correspondente ao atual Ensino Fundamental, o período de 1973 a 1987 apresentou certa estabilidade com relação à participação da rede pública no total do número de matrículas, em torno de 87% dos alunos matriculados. No ensino superior, a porcentagem de alunos matriculados na rede pública oscilou entre 33% no ano de 1987 e 40%, maior proporção atingida em 1985. (CUNHA, 1991).

Neste período (1973 a 1987), o ensino superior público foi o que apresentou maior crescimento entre as três modalidades de ensino, porém este fato ocorreu pela retração do setor privado no momento de crise econômica do país e não pela ampliação da oferta do ensino público. Referindo-se à crise do Estado e ao período neoliberal, Peroni (2011) ressalta que:

"a relação, público-privado não se inicia neste período particular do capitalismo e com a terceira via ou o neoliberalismo; ao contrário, como bem analisam Cury (2008) e Saviani (2005), historicamente, foram muito tênues as linhas divisórias entre o público e o privado no nosso país, desde o início do processo de colonização. O próprio Estado assumiu um espaço muito voltado aos interesses privados; assim, a democratização da educação

pública ainda é um longo processo em construção (PERONI, 2008b)." (PERONI, 2011, p.17).

No período subsequente, a análise dos dados sobre a distribuição das matrículas nos anos de 1988 e 1998, indicou a manutenção da forte participação do setor privado na educação brasileira. As matrículas do ensino superior, no setor público, considerando as três esferas administrativas, federal, estadual e municipal, alcançaram 39% em 1988 e 38% em 1998 do total de alunos matriculados no ensino nesta modalidade, conforme demonstraram os dados do INEP(1999).



Fonte: CUNHA, 1991, adaptado.

Sobre a evolução dos dados referentes ao ensino superior no Brasil, são representativos também os resultados e as análises do INEP a partir do censo da Educação Superior 2010, pois caracterizam o último ano da vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 10.172/2001. Embora o relatório técnico do INEP (2012) tenha apresentado o crescimento do número de Instituições de Educação de Ensino (IES) de 1.391 em 2001 para 2.378 em 2010, neste ano 83% do total das instituições eram representadas pela iniciativa privada e apenas 17% representavam as instituições públicas, distribuídas entre a esfera federal, estadual e municipal.

Além da expressiva participação das instituições privadas no ensino superior outra informação do relatório INEP (2012) que indica a defasagem das políticas públicas educacionais é o fato de que o PNE estabelecia para o final da década a oferta da educação superior para pelo menos 30% da população de 18 a 24 anos. Entretanto, os dados do censo indicaram que em 2009 esse total era representado por 17% da população desta faixa etária.

Em 2010 o Brasil contava com 6.379.299 matrículas em cursos de graduação, total que representa mais que o dobro das matrículas de 2001, porém essa expansão do ensino superior teve um caráter preponderantemente privado no período de 2001 a 2010. Embora o setor público também tenha apresentado um crescimento do número de matrículas, o percentual do total de matrículas neste setor foi de 36%, configurando assim a prevalência da iniciativa privada no ensino superior. Estes dados quantitativos exigem uma leitura sobre o resultado que as políticas públicas geraram e a representação social constituída pelo ensino superior público no Brasil. (INEP, 2012).

Para Saviani (2008) nas propostas para o Plano Nacional de Educação (PNE 2000-2010) do MEC são claros os efeitos da determinação estrutural própria da formação capitalista sobre a política educacional enquanto modalidade da política social que é tratada separadamente da política econômica e a esta subordinada. Com isso, a política social “acaba sendo considerada invariável e reiteradamente um paliativo aos efeitos antissociais da economia, padecendo das mesmas limitações e carências que aqueles efeitos provocam na sociedade como um todo.” (SAVIANI, 2008, p. 4).

Por essa razão, as medidas tomadas pelos governos, ainda que respondam pontualmente a algumas demandas da sociedade, são frequentemente incapazes de resolvê-las porque apresentam paradoxos que manifestam no campo social as lógicas da economia que estão sempre atreladas ao mercado.

1.2 Entre universidade e sociedade: o privatismo

A universidade não pode ser simplesmente o lugar de transmissão de conhecimentos, mas o lugar crítico, uma instituição que critica o conhecimento, onde se discute a cultura e se projeta os rumos da cultura nacional (FÁVERO, 1980). As universidades devem ser vistas como parte do sistema de ensino superior brasileiro, que está estruturado em grande parte por instituições privadas.

Atualmente, quando a ciência e tecnologia passam a ter um novo peso no processo de acumulação de capital, as universidades tornaram-se objeto de interesse e disputa na sociedade. Por um lado por empresários, que lutam cada vez mais pela apropriação privada do "saber"(hoje igual a capital); por outro, pelos que, preocupados com a crescente apartação social, acreditam que o "saber" deve ser de acesso a todos e de boa qualidade, como uma das condições para a democratização do país.

Conforme Siqueira (2010), na maioria dos países latino-americanos, os governos das últimas décadas vêm implementando os ideários do neoliberalismo que pregam o Estado Mínimo— definido pelo Consenso de Washington, onde o mercado deve ser o grande “Senhor”, principalmente, e paulatinamente vêm se desobrigando das políticas de direitos e benefícios sociais, ou funções sociais exercidas, por um Estado do Bem-Estar Social (*Welfare State*), que nunca chegou a existir, de fato, na América Latina.

Ao contrário, as ações públicas sempre se configuraram a partir de um Estado assistencialista – corporativo – paternalista-autoritário-nepotista, uma vez que apoiou os mecanismos empresariais para manterem certa reserva de mercado educacional, apoiados pelos governos em seus empreendimentos: com imunidade fiscal, garantia de pagamento de mensalidades pelos alunos, distribuição de bolsas pelo poder público e até com a inibição de iniciativas governamentais de criação e/ou ampliação de escolas. (CUNHA, 1991).

Neste contexto, acirraram-se ainda mais as dicotomias entre o comprometimento da universidade com as transformações sociais em uma Sociedade em crise, pois as práticas neoliberais estão estruturando a expansão de universidades, traduzindo à sociedade uma lógica de mercantilização do ensino, em todos os níveis, da mesma forma que se estende esta racionalidade a todas as

esferas e demandas da sociedade, segurança pública, saúde, habitação, entre outras.

De fato estas contradições estão expressas nas relações entre sociedade e Estado desde os tempos de Império no Brasil. Com a vinda da Família Real, a criação das duas primeiras universidades já se configurava como uma clara divisão entre a educação superior, destinada à formação da elite e a educação popular voltada aos outros segmentos sociais.

Da Colônia à República a manutenção da educação superior na esfera pública constituiu, segundo Cunha (1986), a defesa do monopólio de concessão de privilégios profissionais, como o poder de conferir diplomas juridicamente válidos e que garantissem prestígio de certos grupos, formados por poucos indivíduos e que, portanto, deveriam ter o acesso limitado, situação que perdura até os dias atuais e que tem fomentado o debate da acessibilidade e a função social das universidades públicas.

Esta estrutura é reflexo do modelo de universidade Napoleônica desenvolvido no século passado, adotado no Brasil e em vários países de tradição administrativa francesa que criou uma universidade nacionalizada, integrada ao serviço público e subordinada ao poder público, em benefício da estabilidade política do Estado. Em linhas gerais este modelo possui alguns traços como a uniformidade do desenvolvimento material, fragmentação do conjunto em escolas estanques, que não se congregam no ideal do progresso científico, orientação primordialmente credencialista para a manutenção do sistema de ascensão social. (RANIERI, 2000).

Com este perfil, como o *locus* de produção do conhecimento, a relação entre as necessidades de geração do conhecimento, das empresas ou de segmentos da sociedade, e a universidade pode se fazer mantendo a identidade de cada segmento. Esta relação não pode, por outro lado, atentar contra a liberdade acadêmica ou a autonomia da universidade. Por sua vez, esta não pode se isolar das reais necessidades sociais do país, pois no caso da educação superior, sua natureza pública sempre está atrelada aos benefícios que produz e que segundo Brunner (Kent, 1996:132) legitimam, do ponto de vista econômico, o investimento público. Para Ranieri (2000) esta é uma avaliação eminentemente tecnocrata, que a autora afirma ser ausente de valores, tais como o do desenvolvimento da pessoa e do preparo para a cidadania como proclamados no Artigo 205 da Constituição Federal.

Sobre esta reflexão, destacamos nossa concordância com a ideia de que a universidade não deve se voltar apenas para habilitar bons profissionais para atender ao mercado deve haver a preocupação de formar profissionais conscientes em exercer influências sobre a realidade onde vão atuar numa perspectiva de mudança. A formação profissional está voltada para problemas do mercado de trabalho sem atentar para o estudo de novos tipos de organização social, para a busca da estrutura de vidas mais racionais flexíveis e adequadas. (FÁVERO, 1977).

Ao estudar o resultado das políticas neoliberais implantadas na educação brasileira ao longo da década de 80. Costa (2012) identificou transformações no ensino superior decorrentes de tais políticas, concluindo que a incorporação da lógica produtivista nas universidades públicas transformou radicalmente a organização do trabalho decente e a relação destes com os alunos e a pesquisa. Destacou que atualmente a manifestação mais violenta da nova organização do trabalho é a imposição de uma nova rotina, em que o trabalho é intensificado e avaliado por produtivismo, subjugando o trabalho docente à lógica do Capital.

Políticas Neoliberais cujas bases ideológicas sustentaram o privatismo brasileiro nos anos 80, com o esgotamento do regime militar e que tiveram importantes modelos externos, principalmente dos Estados Unidos, Inglaterra, França, Espanha e Itália. Os modelos destes países e até a reinterpretação da "perestroika" soviética influenciaram os discursos sobre a ineficiência do Estado na gestão de seus serviços, como saúde, previdência social, transporte, energia, coleta de lixo, abastecimento de água e também a educação.

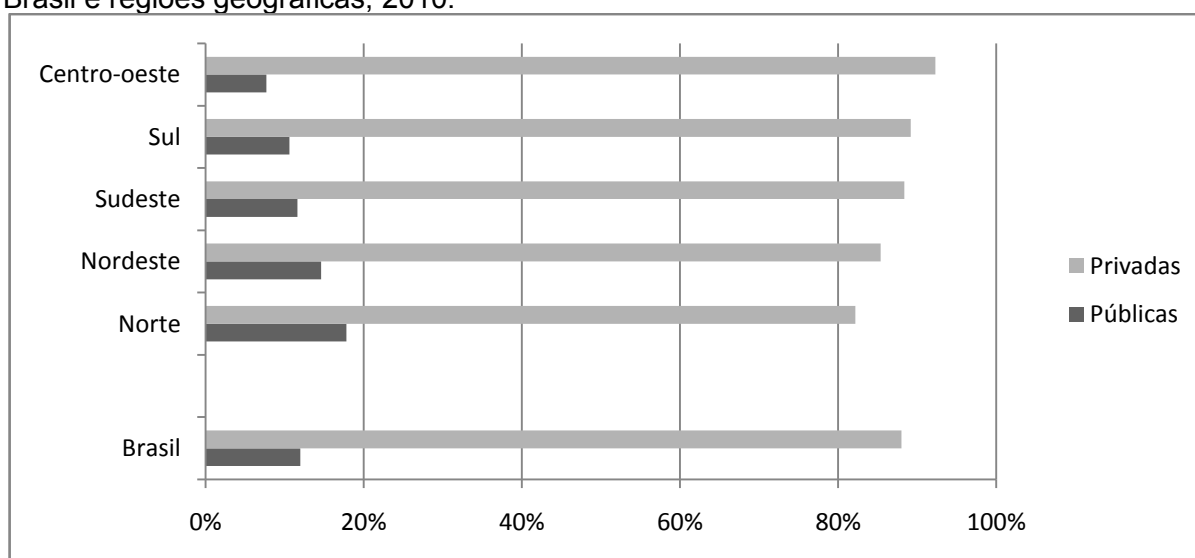
Nos países do centro capitalista, ao se venderem empresas estatais aos grupos privados, passava-se ao grande público a justificativa de tal processo como um imperativo na busca da eficiência, da diminuição do déficit governamental e, finalmente, da consolidação da democracia. Na Inglaterra, onde essa política de privatização foi praticada por toda uma década de governo do Partido Conservador, sob a liderança de Margareth Thatcher, procedeu-se a desmontagem do sistema socializado de saúde, organizado pelo Partido Trabalhista após a 2ª guerra mundial - e, todavia este modelo era celebrado em todo o mundo pela abrangência, qualidade e no atendimento e eficiência. (CUNHA, 1991, p.322).

No contexto das políticas públicas fica iminente, portanto, que a contenção do setor educacional público garantiu ao longo da história da educação brasileira, o sucesso do setor privado privilegiado por ações governamentais ideologicamente

incorporadas ao discurso do Estado e que contribuiu para o atual quadro no Brasil onde 88% das IES são da iniciativa privada.

O Gráfico 2, sobre o percentual das IES por categoria administrativa, indica que as instituições públicas não ultrapassam 20% do total de instituições, em todas as regiões brasileiras. Apesar desta semelhança entre as diferentes regiões o processo de concentração das instituições privadas foi muito mais acentuado nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, relacionados aos grandes centros de consumo.

Gráfico 2 – Percentual de Instituições de Ensino Superior por categoria (pública e privada) – Brasil e regiões geográficas, 2010.



Fonte: INEP, 2012. Organizado pela autora.

O raciocínio neoliberal incorporado às reformas educacionais dos anos 90, e as pressões em torno da educação pública no que se refere à educação superior e também à educação básica, geraram tensões que explicitaram a precariedade do Estado em atender quantitativa e qualitativamente às demandas sociais. Segundo OLIVEIRA (2006) isto gerou uma crise detectada por uma descompensação existente entre o número de vagas nos estabelecimentos públicos de ensino e a população que demandava escola.

A questão da universalização e a abertura de novas escolas de educação básica foram sendo progressivamente solucionadas com a redução dos gastos com o Estado reformado e a adoção de políticas de descentralização, como a municipalização e as parcerias público/privada durante a década de 90. Outra questão ainda marcava a educação básica no Brasil: alocação das vagas, ou seja,

na distribuição espacial e temporal das mesmas. A construção concentrada de escolas em certas regiões onde o clientelismo político favoreceu tal iniciativa, ou mesmo nos grandes centros urbanos, fez com que 75% da ausência de vagas na educação básica se concentrassem numa mesma região, no caso o Nordeste rural (OLIVEIRA, 2006).

Com relação à educação superior para solucionar os problemas referentes ao número de vagas e a necessidade de expansão desta modalidade de ensino o Banco Mundial recomendou em 1994⁸ que o modelo de “universidades de pesquisa” era inviável para países em desenvolvimento como o Brasil, sugeria em seu lugar as chamadas “universidades de ensino”, num formato majoritariamente suprido por instituições privadas (BRASIL, 2012).

Seguindo estas recomendações, as reformas políticas para o ensino superior no período 1995 a 2002 e 2003 a 2007, governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, respectivamente, tiveram forte impacto na privatização do ensino superior. Segundo Gomes(2008) do ponto de vista dos diagnósticos oficiais sobre a realidade do ensino superior não existiram diferenças significativas entre os governos FHC e Lula: baixo volume de matrículas, baixa relação professor/aluno, cursos de graduação de baixa qualidade, necessidade de estabelecer nova regulamentação para a autonomia universitária, particularmente a dimensão financeira, no caso das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Entretanto salienta Gomes (2008), que embora tenham um diagnóstico similar, as formas de enfrentamento para os problemas da educação superior diferiram acentuadamente nos dois governos. Na era FHC produziu um aumento orquestrado do número de IES privadas o que representou um aumento de 61,5% do volume de matrículas nestas IES durante o governo FHC. Por outro lado, em relação às universidades públicas houve a adoção de um discurso sobre a necessidade de elevar os níveis de eficiência e de responsabilidade social das universidades, apesar dos elevados cortes nos recursos financeiros.

⁸ O documento do Banco Mundial intitulado “Higher Education: the lessons of experience” (1994) é um importante referencial de análise sobre a expansão da educação superior ao tratar de questões referentes aos países em desenvolvimento. Pauta as análises sob a ótica de dois eixos centrais: a expansão de instituições privadas através da liberalização dos serviços educacionais e a privatização interna das instituições públicas, através, das cobranças de taxas e mensalidades, do corte de vagas para contratação dos trabalhadores em educação e do corte de vagas para a infraestrutura das instituições.

Se a expansão, no governo FHC, implicou o primado do privado sobre o público, com a mercantilização e a privatização desordenada da oferta da educação superior, em que o interesse das partes predominou sobre o todo, o PROUNI representa uma tentativa diferenciada de lidar com o fenômeno (da expansão) por associar o financiamento estatal das instituições privadas com e sem fins lucrativos, por meio da isenção fiscal, à incorporação de parcela da população estudantil historicamente sub-representada no sistema de educação superior. (GOMES, 2008, p. 30).

No PNE (2001-2010) assumiu-se explicitamente a diferença entre as universidades de pesquisa e universidades de ensino, admitindo-se o déficit nesse nível comparativamente aos demais países, concluindo-se que para chegar ao estágio já atingido pela Argentina, por exemplo, era necessário triplicar a porcentagem de jovens entre 19 e 24 anos que tem acesso ao ensino superior. (SAVIANI, 2008).

Desta forma, ao analisar as políticas públicas educacionais no Brasil evidenciamos a fragmentação do território e o fortalecimento das desigualdades regionais em todas as modalidades de ensino e especialmente na educação superior. A natureza desta configuração espacial e a reflexão sobre as consequências deste fenômeno sobre o acesso somente podem ser aprofundadas se consideradas sob o aspecto da constituição de territórios em uma perspectiva geográfica.

1.3 Das políticas públicas ao território “Inacessível”

A abordagem metodológica de nossa pesquisa embasou-se na perspectiva de analisar e compreender de que forma as políticas públicas se manifestaram no espaço geográfico e em decorrência desta análise, estabelecer relações entre os atores sociais, a partir da ação do Estado, configurando os territórios “inacessíveis” da educação superior.

O território, como categoria de análise é a primeira maneira de dar significado às relações de poder, ou seja, o território é um primeiro campo, no seio do qual, o poder se articula. Segundo Souza (2008), a importância das análises sobre as territorialidades, se constitui em um meio persistente e recorrente de dar eficácia à significação do poder e deve ser compreendido por meio de outras categorias de análise, como classe, sistemas de produção, tecnologia, trabalho, identidade, representação, objetivação, intencionalidade, e até mesmo estrutura.

O território seria o primeiro modo de dar significado às relações de poder e as mudanças na organização das relações sociais correspondem às mudanças nas representações de poder, e estas mudanças não implicam um único sentido. Neste aspecto, nossa pesquisa tratou do território “inacessível” como forma de caracterizar o que compreendemos como o complexo resultado das ações do Estado na instituição das políticas educacionais, demarcando-o como campo de poder. Entretanto, não foram estabelecidos novos paradigmas teóricos para o conceito de território, balizando nossos entendimentos como os apresentados por Souza (1999):

“...é evidente que o que importa não é saber como o intelectual concebe individualmente determinada instituição ou categoria como propõe Fernandes (2010), pois ainda que reconheçamos o papel do intelectual em sua interlocução e capacidade de determinação de certas representações sociais, o que importa é a concepção (representação) que formula determinado grupo social sobre determinada instituição e categoria, pois somente ela é socialmente eficaz na determinação territorial. O território deixa de ser um conceito em-si, que explica (se foi possível ser) para se tornar um fenômeno per-si (para o sujeito), que exige uma explicação e que produz conhecimento.(SOUZA, 1999, p. 11).

Neste sentido, ao analisar o contexto das políticas educacionais e a forma como foram estabelecidas as relações entre o público e o privado e a constituição do

ensino superior no Brasil, defrontamo-nos com o cenário de desequilíbrio entre estas esferas administrativas. Em decorrência disto, a configuração espacial do número de IES, notoriamente concentradas na região Sudeste do Brasil, conforme Tabela 1, demandam uma abordagem pelo viés do espaço geográfico e por constituir-se como produto de forças políticas também a partir do conceito de território.

Tabela 1 - Número de Instituições de Educação Superior (IES), segundo as regiões geográficas - Brasil - 2011.

<i>Região</i>	<i>IES</i>
Norte	152
Centro-Oeste	235
Nordeste	432
Sudeste	1.150
Sul	380

Fonte: INEP, 2012

Para os geógrafos, o espaço geográfico tem sido objeto de vários estudos e na construção deste conceito muitos autores embasaram-se no trabalho de Henri Lefebvre "*The production of space*" (*La production de l'espace*) (1992 [1974]). A essência desse trabalho é a proposição do espaço social como produto das relações sociais de produção e reprodução e, ao mesmo tempo, como suporte para que elas aconteçam. GIRARDI (2009) ao apresentar os conceitos de espaço geográfico e território utilizados na análise da questão agrária brasileira faz uma abordagem clara e objetiva destes conceitos a partir de Lefebvre:

Para Lefebvre (1992 [1974]) "o espaço (social) é um produto (social)" (p.26). Este espaço compreende as relações sociais e não pode ser resumido ao espaço físico; ele é o espaço da vida social. O espaço social para Lefebvre contém dois tipos de relações a partir das quais o homem interage/modifica a natureza: "1) as relações sociais de reprodução, isto é, as relações bio-psicológicas entre os sexos e entre os grupos etários, junto com a organização específica da família e 2) as relações de produção, ou seja, a divisão do trabalho e sua organização na forma de funções sociais hierárquicas." (p.32). Lefebvre propõe que a produção do espaço ocorre partir de três elementos: 1) prática social (espaço percebido pelos indivíduos), 2) representações do espaço (espaço concebido por cientistas, engenheiros, planejadores etc.) e 3) espaço representacional (espaço diretamente vivido pelos indivíduos).

As proposições de Lefebvre (1992 [1974]) que contribuem para a formulação do conceito de espaço geográfico podem ser sintetizadas nas ideias de que: o espaço não é algo dado, ele é produzido pelo homem a partir da transformação da natureza pelo seu trabalho; as relações sociais são constituintes do espaço e é a partir delas que o homem altera a natureza; as relações sociais de produção, consumo e reprodução (social) são determinantes na produção do espaço; o espaço deve ser estudado a partir das formas, funções e estruturas, e novas relações podem dar funções diferentes para formas preexistentes, pois o espaço não desaparece, ele possui elementos de diferentes tempos. (GIRARDI, 2009).

Os diferentes tempos também são resultado das contradições estabelecidas na produção do espaço por seus diferentes agentes. Segundo Lefebvre (1983), para apreender estas desigualdades e contradições, é preciso passar pela abstração; é preciso penetrar além do imediato, além do mundo sensível, porque a realidade é a unidade do aparente e do não aparente, apesar de contrários.

Este posicionamento a respeito da construção do espaço geográfico implica que ao observar a distribuição espacial das IES não podemos apenas considerar os aspectos relacionados aos fatores locacionais que caracterizam tal distribuição. É necessário que a partir dela, possamos ampliar a reflexão para a realidade não aparente, ou seja, o que de fato representa esta configuração espacial no tocante à realidade do acesso à educação superior.

Realidade que nos permitiu definir o território “inacessível” pelo conjunto de fatores que segundo Saviani (2008) é o reflexo de um paradoxo que está na incapacidade congênita das políticas educacionais em resolver os problemas do acesso, da permanência e também do desempenho dos alunos, assim colocados:

“...as crianças pobres teriam melhor rendimento escolar se seus pais participassem mais ativamente da educação escolar dessas crianças; mas para isso eles deveriam ter um melhor e mais alto grau de instrução, precisamente o que lhes foi negado. As crianças pobres teriam êxito na escola se não precisassem trabalhar; mas elas precisam trabalhar exatamente porque são pobres. Esses paradoxos manifestam-se também manifestam-se no campo econômico: os trabalhadores seriam mais produtivos se tivessem maior e melhor nível de instrução; mas para terem maior nível de instrução eles precisariam ser mais produtivos para que a economia do país pudesse gerar recursos que permitiriam maior investimento em educação. Em outros termos, no limite, o raciocínio acaba sendo o seguinte: o problema seria resolvido se

ele não existisse; como o problema existe, e então ele resulta insolúvel. (SAVIANI, 2008 p. 5).

O próprio Plano Nacional de Educação (PNE, MEC, 2008) advoga pela necessidade do Estado em atrelar o desenvolvimento educacional em consonância com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade, a partir da construção de um sistema nacional de educação pressupondo a multiplicidade e não a uniformidade. Prossegue:

Em seguida, exige pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também a partir dos necessários enlaces da educação com a ordenação do território. O enlace entre educação e ordenação territorial é essencial na medida em que é no território que as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem. Toda discrepância de oportunidades educacionais pode ser territorialmente demarcada: centro e periferia, cidade e campo, capital e interior. Clivagens essas reproduzidas entre bairros de um mesmo município, entre municípios, entre estados e entre regiões do País. A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País. O PDE pretende responder a esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo. Não é possível perseguir a equidade sem promover esse enlace. (Brasil, MEC, 2008,p.9).

No seminário "Federalismo e Políticas Educacionais na Efetivação do Direito à Educação no Brasil, realizado em 2011 pelos pesquisadores do Grupo de Trabalho GT5 da ANPEd, Krawczyk levando em conta os desafios sobre as pesquisas educacionais sobre políticas públicas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação, apresentou alguns aspectos sobre a natureza e as tendências destes trabalhos.

Abandonou-se a discussão da desigualdade de classe, entre rural e urbano, e centrou-se todo o debate na necessidade de implementação de políticas que diminuam as desigualdades regionais. Poder-se-ia promover uma reflexão maior sobre as dinâmicas políticas regionais, sua organização socioeconômica e o grau de concentração de renda, o desenvolvimento das políticas sociais, entre outras questões, para enriquecer o debate em torno

da desigualdade social e educacional no Brasil; entender, de uma maneira mais apurada, o “território” no qual se implementam as políticas educacionais; avaliar que responsabilidade cabe à União pelas desigualdades regionais; e, principalmente, avaliar as características que deveriam ter as políticas de combate à desigualdade. (KRAWCZYK, 2011).

Outro sentido atribuído ao território nos estudos educacionais é aquele citado por Barbieri (2002) sobre os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária criados em Portugal como medida de política educativa que prescreveu intervenções num determinado espaço geográfico, administrativo e social para combater os problemas de exclusão social e exclusão escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando o papel dos atores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades.

Neste trabalho, Barbieri analisa as transformações no papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação indicando que apesar das nuances e especificidades de cada país, há um movimento de transferências de poderes e de funções detidos pelo poder central para o nível local o que indicaria um caminho para a desburocratização e flexibilização dos processos de tomada de decisões. Este é um caminho advogado por outros autores que se referem à “territorialização” das políticas educativas. Sob aquela designação são consideradas as diferentes nuances nos movimentos de descentralização, re-centralização e re-descentralização que têm caracterizado as medidas tomadas em diversos países neste domínio (BARROSO, 1996).

Para Barroso (1996) o conceito de territorialização tem vindo a ser utilizado:

Para significar uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos atores e a contextualização da ação política. Trata-se de um conceito difuso que traduz uma realidade complexa e global da transformação das relações entre o Estado e a Educação, nos finais deste século e que não se esgota na dicotomia tradicional entre “centralização” e “descentralização”. O processo de “territorialização das políticas educativas” não pode, por isso, ser reduzido unicamente à dimensão jurídico-administrativa a que o debate relativo à “transferência” de poderes entre o Estado e o local tem sido confinado, nem muito menos a

uma simples modernização da administração pública. A territorialização é um fenômeno essencialmente político e implica um conjunto de opções que têm por pano de fundo um conflito de legitimidades entre o Estado e a Sociedade, entre o público e o privado, entre o interesse comum e os interesses individuais, entre o Central e o Local. (BARROSO, 1996).

O desenvolvimento econômico assistido pelo Brasil no final da década de 1990, representado pela difusão das forças produtivas no território exigiram e impulsionaram o aumento do número de IES no país para atender as demandas de qualificação pessoal para o mercado de trabalho. No entanto, elas não consolidaram a expansão do acesso ao ensino superior e a diminuição das desigualdades regionais.

Dados do INEP (2012) demonstram que os percentuais de matrículas de graduação presencial para a faixa etária de 18 a 24 anos nas regiões Sudeste era de 17% e nas regiões Sul e Centro-Oeste em torno de 18%. Nas regiões Nordeste e Norte eram de 9,5% e 8,8% respectivamente, conforme Gráfico 3.

Gráfico 3- Distribuição de matrículas em cursos presenciais de ensino superior, na população da faixa etária de 18 a 24 anos - Brasil e regiões geográficas, 2010.



Fonte: INEP, 2012. Organizado pela autora.

Estes dados confirmam que houve um avanço percentual na escolarização da população de 18 a 24 anos, ou seja, um aumento da escolarização líquida conforme considerado pelo Ministério da Educação, principalmente nas regiões Nordeste e Centro-Oeste. Entretanto, demonstram que o Brasil está longe de atingir a meta de 30% de escolarização da população no ensino superior estabelecida pela União no PDE 2000-2010.

Os dados sobre o ensino superior expressam o grande funil que ocorre na sociedade com relação ao grau de escolarização da população brasileira e são reflexo das políticas públicas na determinação do perfil da educação básica. Os dados dos Censos escolares indicam que houve um aumento do número de matrículas no ensino médio que cresceram 32 % entre 1996 e 2001 passando de aproximadamente 5,7 milhões para 8,4 milhões, passando a decrescer a partir de 2007. Neste período, a análise dos dados indicou uma característica marcante desta modalidade de ensino: dos matriculados em 2008 apenas 48% tinham idade entre 15 e 17 anos indicando o aumento da distorção idade-série de 0,38 para 0,54 entre os anos de 2000 e 2007.(KAUENZER, 2010).

Tabela 2 – Ensino Regular – Número de matrículas no Ensino Médio e População Residente de 15 a 17 anos de Idade – Brasil – 2007-2012

<i>Ano</i>	<i>Ensino Médio</i>	<i>População por idade 15 a 17 anos</i>
2007	8.369.369	10.262.468
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.377.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.069	10.580.060
2012	8.376.852	

Fonte INEP, 2012

A oferta do ensino médio em 2012 totalizou 8.376.852 matriculados, 0,3% menor que em 2011. O censo de 2012 indicou ainda que a rede pública estadual continuou sendo a maior responsável pela oferta de ensino médio com 85% das matrículas e que devido a distorção da idade-série⁹ comparando-se o número de matrículas e a população entre 15 e 17 anos deveriam ser ampliadas aproximadamente 2 milhões de matrículas no Brasil.

No caso do estado de São Paulo, os dados do Censo Escolar e da população residente indicam que no período de 2007 a 2012 ocorreu um aumento de aproximadamente 8% no total de matrículas no ensino médio regular. Este

⁹ Distorção Idade-Série é a definição da relação entre o número de alunos, que estão acima da idade adequada para cursar uma série em um determinado nível de ensino, e o total de alunos matriculados naquela série e nível. Considera-se defasado o aluno que está com dois anos ou mais acima da idade adequada para a série. Fonte: MEC/INEP- Censo Escolar/Fundação Seade.

aumento do número de matrículas aliado à queda da população em idade escolar na faixa de 15 a 17 anos têm ocasionado o aumento no atendimento dos jovens nesta modalidade de ensino, conforme demonstrado nos dados da Tabela 3. Isto indica também a diminuição da distorção idade-série nesta modalidade de ensino que é elevada na maioria dos estados brasileiros.

Tabela 3 – Ensino Regular – Número de matrículas no Ensino Médio e População Residente de 15 a 17 anos de Idade – estado de São Paulo – 2007-2012.

<i>Ano</i>	<i>Ensino Médio</i>	<i>Pop por idade</i> <i>15 a 17 anos</i>	<i>Déficit</i>
2.007	1.723.492	2.034.759	311.267
2.008	1.744.834	2.010.135	265.301
2.009	1.757.344	1.984.781	227.437
2.010	1.839.535	1.959.289	119.754
2.011	1.872.887	1.967.538	94.651
2.012	1.885.107	1.975.049	89.942

Fonte: Fundação SEADE, 2012 (<http://produtos.seade.gov.br/produtos>). Org. pela Autora.

Cabe ressaltar que o aumento do número de matrículas foi acompanhado, segundo Kauenzer (2010), por uma precarização das escolas médias públicas que até a década de 1990 estavam voltadas para a educação geral da burguesia e quando foi disponibilizada aos jovens trabalhadores banalizou-se e desqualificou-se. Com a mesma tendência do país, no estado de São Paulo a rede pública estadual de ensino é responsável por aproximadamente 85 % do total de matrículas no ensino médio.

Em consequência de uma educação que é bastante genérica e superficial nesta modalidade de ensino, os resultados do ENEM, têm indicado ano a ano, o fraco desempenho do ensino médio público no país. A alternativa de um ensino médio integral ainda, defendida por muitos como uma das alternativas para melhorar a qualidade desta modalidade de ensino, é uma realidade para poucos e que portanto tem atingido pequenas parcelas da população, pois atualmente no estado de São Paulo existem 181 escolas de Ensino Integral que representam aproximadamente 4% do total de escolas públicas estaduais.

Ponderamos então que o Brasil é o território “inacessível” à educação superior, fruto de uma estruturação precária da educação básica onde muitos

desafios ainda precisam ser vencidos no tocante ao total de matrículas e à qualidade da formação dos jovens. Configura-se ainda mais restritiva se considerarmos a participação elevada da iniciativa privada na oferta de vagas para onde são induzidos os jovens através dos programas de financiamentos e isenções financeiras. É neste contexto de reflexão que no Capítulo 2, discutiremos os exames vestibulares e o acesso à educação superior.

CAPÍTULO 2 – ENSINO SUPERIOR E VESTIBULAR

Este Capítulo apresenta a reflexão sobre o acesso ao ensino superior e os exames vestibulares no contexto da educação brasileira, com destaque aos dados do estado de São Paulo e foi organizado em três partes. A primeira parte apresenta um breve histórico da implantação do ensino superior público no estado e situa a criação da UNESP e sua importância para o interior paulista.

A segunda parte apresenta o vestibular como instrumento de seleção para o acesso à educação superior não só no caso brasileiro, como em diferentes partes do mundo. Destaca a forma como historicamente as Fundações para a realização dos vestibulares foram sendo fortalecidas no contexto das políticas educacionais e no caso da UNESP, como esta condição está associada à criação da Fundação para o Desenvolvimento do Vestibular (FUNDUNESP).

Sendo o vestibular o filtro que “peneira” os sujeitos para o território inacessível, a terceira parte do Capítulo apresenta o conceito de Ações Afirmativas fundamentadas no princípio Constitucional de que *“todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”* (Art.5º CF). Princípio este levado a termo em alguns programas do Governo Federal para promover e melhorar o acesso das minorias nas universidades públicas, reafirmado pelo Supremo Tribunal Federal na decisão sobre sistema de cotas da Universidade de Brasília em 2012.

No contexto destas proposições são apresentadas as propostas do governo do estado de São Paulo para a implantação do Programa PIMESP, que surge como resposta do Conselho de Reitores em 2014 à determinação legal para a aplicação da Lei 12.711 de 2012.

2.1 A educação superior pública estadual em São Paulo: breve histórico

As origens do ensino superior no estado de São Paulo têm suas raízes históricas vinculadas ao movimento da implantação desta modalidade de ensino no Brasil no final do século XIX, com a vinda da Família Real para o país. Assim, “as primeiras Instituições de ensino superior foram criadas apenas em 1808 e as

primeiras universidades são ainda mais recentes, datando de década de 1930” (DURHAM, 2005: p. 201).

Atualmente as categorias acadêmicas do ensino superior brasileiro estão pautadas nos termos do artigo n. 45, da LDB n.º 9394/96 (Brasil, 1996): “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”, e constituem-se, ainda quatro categorias, (1) universidades, (2) centros universitários, (3) faculdades integradas e (4) faculdades ou institutos isolados. As universidades e demais categorias podem ser públicas ou privadas. Públicas: instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público; Federais: mantidas e administradas pelo governo federal; Estaduais: mantidas e administradas pelo governo dos Estados; e Municipais: mantidas e administradas pelo governo municipal. Privadas: mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. (LUCCHESI, 2010).

Até 1930 a expansão do ensino superior no Brasil foi muito lenta e com características que marcariam todo o sistema ao longo de sua história: tratavam-se de institutos de ensino isolados, com o objetivo de qualificar mão de obra para as elites, conferindo-lhes maior prestígio social sem, no entanto, promover uma vivência universitária que permitisse a formação de uma comunidade científica.

No caso do estado de São Paulo o marco identificador de seu sistema de ensino superior foi a fundação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. Com a fundação da USP organiza-se a primeira verdadeira universidade brasileira, com perfil moldado no modelo acadêmico proposto por Humboldt no início do século XIX para a Universidade de Berlim. Antes disso, como em outras unidades da Federação, haviam várias instituições isoladas, com tradição na formação profissional liberal, como a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e Cirurgia, a Escola Politécnica e a Escola Superior de Agronomia Luiz de Queiroz, em Piracicaba, que passaram a ser parte da recém-fundada USP. (PEDROSA, 2010)

Ainda segundo Pedrosa (2010), o que de fato distinguiu o estado de São Paulo no contexto brasileiro foi a inclusão de uma faculdade com caráter universitário geral, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (hoje Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas). Ela incorporava todas as áreas acadêmicas, não profissionais, da formação superior (incluindo ciências exatas e matemática), e

foi idealizada como um centro voltado para formação e pesquisa em sentido pleno e universalista.

Em 1948, a demanda pela expansão do ensino superior público para o interior do estado levou à aprovação de um projeto de lei estadual (Lei Estadual nº 161/1948) que propõe a criação de faculdades da USP em São Carlos (engenharia), Ribeirão Preto (medicina), Bauru (odontologia) e Campinas (direito). Esta última nunca se concretizou, mas, em 1966, é lançada a pedra fundamental da Universidade Estadual de Campinas (PEDROSA, 2010). O projeto de instalação da UNICAMP veio responder à crescente demanda por pessoal qualificado numa região do País, o estado de São Paulo, que já na década de 60 detinha 40% da capacidade industrial brasileira e 24% de sua população economicamente ativa. Atualmente a Unicamp tem três Campi – em Campinas, Piracicaba e Limeira, que compreendem 22 unidades de ensino e pesquisa. (UNICAMP, 2013).

Em 1976, a consolidação de diversas instituições existentes, algumas delas mantidas por fundações, outras com vínculos regionais e outras ainda faculdades isoladas estaduais, deu origem à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Originalmente formada por 14 unidades, está presente, hoje, em 23 municípios, destacando-se pela diversidade acadêmica e pelo caráter regional de algumas de suas unidades.

Além das três universidades estaduais, o Estado de São Paulo possui duas faculdades estaduais isoladas, na área da saúde, com cursos em medicina e enfermagem, em Marília (Faculdade de Medicina de Marília–FAMEMA) e em São José do Rio Preto (Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto–FAMERP). Existe ainda um grupo de IES estaduais composto pelas Faculdades de Tecnologia (Fatecs), coordenadas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS), que administra também as Escolas Técnicas estaduais (Etecs). O sistema de Fatecs tem seu início com a instituição do CEETPS, em 1969, com o objetivo de oferecer educação superior voltada para setores de tecnologia, com programas de três anos, apresentando fortes vínculos com o mercado de trabalho e caracterizado também por ser um sistema multicampi. (PEDROSA, 2010).

Lucchesi (2010) ao estudar a expansão do ensino superior no estado de São Paulo concluiu que as Instituições Municipais de Ensino Superior (IMES) tiveram um papel importante na interiorização do ensino superior no estado. Esta modalidade apesar de não estar vinculada ao poder público estadual, responde

institucionalmente ao Conselho Estadual de Educação (CEE) e tem passado por um processo de reorganização de suas categorias acadêmicas com a fusão de várias IMES de faculdades e institutos isolados em Centros Universitários. Esse sistema, segundo Pedrosa(2010) em 2006 era composto por mais de 20 instituições, sendo duas universidades, localizadas em Santo André e Taubaté, e as demais, centros universitários e faculdades isoladas.

Quanto à esfera federal, o estado de São Paulo possui quatro instituições de ensino superior. O primeiro a ser instituído foi o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), criado pelo Decreto no 27.695, de 16 de janeiro de 1950, definido pela Lei nº 2.165, de 05 de janeiro de 1954, instituição especializada na engenharia aeroespacial, tendo sua origem a partir dos cursos técnicos de engenharia sob a jurisdição do Comando da Aeronáutica (COMAER), localizado na cidade de São José dos Campos.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), fundada em 1968 pelo Decreto 62.758 de 22/05/68 e que atualmente possui três campi, o maior em São Carlos, outro em Araras onde se situa o Centro de Ciências Agrárias (CCA) incorporado pela UFSCAR em 1991 com a extinção do Instituto de Açúcar e Alcool, por meio da Lei 8029/90 e Decreto nº 99240/90. O terceiro, Campus Sorocaba, autorizado na Resolução ConsUNi nº 495/04/03/2005 pelo Conselho Universitário da UFSCAR (ConsUni) com início em 2006 das atividades dos cursos Licenciatura em Ciências Biológicas, Bacharelado em Ciências Biológicas, Bacharelado em Engenharia de Produção e Bacharelado em Turismo foram iniciadas nas dependências da Faculdade de Engenharia de Sorocaba – FACENS, alugada pela Prefeitura Municipal de Sorocaba.

Ainda em nível federal, existem a Universidade Federal do ABC (UFABC) criada pela Lei Nº 11.145, 26/07/2005, com sede no município de Santo André, e a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), criada pela Lei nº 8.957 de 15 de dezembro de 1994, com sede no município de São Paulo, com atuação multicampi na Baixada Santista, Diadema, Guarulhos, São José dos Campos e Osasco.

Outra modalidade de IES surgiu com o Decreto de Lei nº 53.536 de 9 de outubro de 2008 a partir do qual se instituiu a Universidade Virtual do Estado de São Paulo –UNIVESP– criada na forma de um Programa com foco na expansão do ensino superior público. Em 2012 a Assembléia Legislativa aprova Projeto de Lei

264/2012, que instituiu a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo que passa a ter autonomia didático-científica. Pelo Decreto Nº 59.389, de 29 de Julho de 2013, a UNIVESP passa a ter quadro de pessoal vinculado à Fundação UNIVESP, com a criação da quarta universidade pública paulista tendo como objetivo ampliar a capacidade de atendimento das diferentes demandas por ensino superior do estado de São Paulo. A proposta é que sejam oferecidos cursos próprios e outros em parceria, com as demais universidades estaduais e com o Centro Paula Souza.

Com a recente criação da UNIVESP configura-se o quadro do ensino superior no estado de São Paulo caracterizado pelas tendências de mercado com a prevalência do setor privado na oferta das vagas e no que se refere ao setor público, a implantação de cursos na modalidade semipresencial e/ou à distância que exigem uma profunda discussão sobre os rumos das universidades públicas e sua função social. Nunes (2007) atribui tais características ao Estado Brasileiro, afirmando que, na esfera federal, a responsabilidade das decisões dos diferentes grupos políticos corroborara para o atual quadro do ensino superior brasileiro:

O país deliberou – ou vem deliberando, se preferirmos – expandir seu ensino superior por meio do setor privado. Mas não tomou um conjunto de outras medidas necessárias a, de um lado, tirar vantagens desta deliberação, e, de outro, adequadamente administrar suas premissas e consequências. Do ponto de vista administrativo, vivemos em um “ambiente-tarefa” desgovernado, porque o problema em tela não pode ser plena e racionalmente reconhecido pela administração pública, a não ser sob o crivo da crítica ideológica, com retórica e verbos à sinistra. Isso porque a administração pública brasileira não quis, não pôde, ou preferiu não dizer explicitamente o que fez historicamente, mesmo nesta quase década e meia de social-democracia com tinturas de PSDB e PT: a deliberação de escolher o setor privado como esteio da não-política, da não decisão brasileira de expandir o sistema de educação superior por tal caminho. (NUNES, 2007, p.106).

Nas últimas décadas, formou-se então um campo acadêmico extremamente complexo, com um traço marcante do ensino superior brasileiro contemporâneo com significativa heterogeneidade acadêmico-institucional. Esse conjunto de instituições segundo Martins (2003) são portadoras de diferentes formatos institucionais, possuem distintos tamanhos, encontram-se em diferentes estágios de consolidação

acadêmica, expressam uma pluralidade de vocações acadêmicas, privilegiam de forma variada as atividades de ensino, pesquisa e extensão, assim como recebem estudantes que possuem variadas motivações e perspectivas profissionais.

Em síntese, podemos dizer que a história da expansão do ensino superior público no estado de São Paulo apresenta esta heterogeneidade e pode ser dividida em três momentos históricos:

- Criação das três universidades estaduais no final da década de 1960, início dos anos 1970 –USP, UNICAMP e UNESP, período em que também foi criada a UFSCAR;
- Expansão das universidades federais a partir da década de 1990 com a criação da UNIFESP e UFABC, quando também houve a expansão dos Campus Experimentais da Unesp e da UFSCAR com o Campus de Sorocaba;
- Criação da primeira universidade virtual pública, UNIVESP, período iniciado no final da década de 2010 e formalizado.

A três universidades públicas paulistas (USP, UNESP e UNICAMP) têm expressiva relevância na constituição do ensino superior no Brasil. No período de 2002 a 2012, ofereceram juntas aproximadamente 230.000 vagas para os cursos de graduação e são responsáveis por vários programas de pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento. Na Tabela 4 apresentamos os totais de vagas e candidatos que pleitearam vagas nas três universidades através dos vestibulares.

Tabela 4. Universidades públicas paulista - total de vagas - 2002 a 2012.

<i>Universidade</i>	<i>Candidatos</i>	<i>Vagas</i>	<i>C/V</i>
USP	1.620.233	122.495	13,2
Unesp	1.605.129	75.058	21,3
Unicamp	530.668	32.520	16,3
Total	3.216.030	230.073	13,9

Fonte: Relatórios da FUVEST, VUNESP E CONVEST (2002-2012).

Esta sólida rede estadual de ensino público vem a cada ano sendo pressionada pelo aumento da participação da rede privada no ensino superior. Em 2008 os dados do INEP para o Censo da Educação Superior indicaram que na lista de ranking das matrículas das maiores universidades do país, a USP é a primeira universidade pública ocupando a sexta posição com menos de um terço do total de alunos da Universidade Paulista (UNIP) que naquele ano apresentou 166.601

matriculados (BARONI, 2010). Ainda segundo o autor, em 2008 a UNESP aparecia em décimo lugar e a Unicamp não configurava entre as trinta maiores universidades do país em termos de alunos matriculados.

Neste contexto de aumento da privatismo do ensino superior é que investigamos a relevância das universidades públicas para a democratização do acesso ao ensino superior, a partir dos dados da UNESP. Fiamengue (2002) ao compará-los com a USP e a UNICAMP apresentou resultados que confirmaram a estreita relação entre a UNESP e a escola pública de ensino médio no ano de 2000. Revelou também o caráter mais popular da UNESP, visto que esta recebeu 39% de jovens do ensino médiopúblico contra apenas 20,2% nesta mesma categoria da USP. Na UNICAMP a porcentagem foi de 33,2%, ficando como que no “meio do caminho” entre a universidade do interior e a da capital, num retrato bastante representativo da importância de sua posição geográfica.

O desafio de aumentar o número de vagas das universidades públicas estaduais vem sendo acompanhado por cobranças pela manutenção da qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, porém progressivamente vem sendo arrebatadas por questões econômicas decorrentes do financiamento público e como já destacamos, de questões relacionadas à produtividade docente.

2.2 A UNESP e o interior paulista

Por seu pioneirismo na distribuição espacial das unidades, analisamos o papel institucional da UNESP no contexto histórico da expansão do ensino superior público no Estado de São Paulo. O estudo realizado por Dias (2004) intitulado *“Desafios da gestão universitária: a UNESP – Universidade Estadual Paulista e a Interiorização do Ensino Superior”*, é um referencial que aborda o contexto histórico da criação da terceira universidade pública no estado de São Paulo.

Para a implantação da UNESP vários estudos foram realizados, desde a definição das cidades onde deveriam ser implantadas as unidades, tomando-se como referência o aumento do número de estudantes no ensino médio e também a centralidade das cidades onde haviam os institutos isolados.

No capítulo II de seu trabalho, Dias apresenta os debates políticos que ocorreram entre os Deputados, à época, e explicita a posição contrária de

catedráticos da USP para a expansão do ensino superior no interior de São Paulo, nos moldes como estava sendo proposto pelos governantes. Entre os argumentos apresentados estava a necessidade de maiores investimentos na USP antes de se criarem novas Universidades.

A UNESP, criada em 1976, resultou da incorporação das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras (FFCL) e dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo (IIES), então unidades universitárias situadas em diferentes pontos do interior paulista. Abrangendo diversas áreas do conhecimento, tais unidades haviam sido criadas, em sua maior parte, em fins dos anos 50 e inícios dos anos 60. Entre as escolas que vieram compor a UNESP, pode-se observar certa identidade.

O contexto histórico da criação da UNESP e a análise dos municípios onde surgiram as FFCL-IIES, no período de 1957-1958, são encontrados em Vaidergon (1995). O autor observou algumas similaridades nas cidades das FFCL-IIES, e que seriam posteriormente agrupados para a instituição da UNESP. A mais importante é a presença marcante em todas elas da linha férrea, meio de transporte que marcou o desenvolvimento econômico do estado de São Paulo com destaque a importância regional de tais cidades na rota para o oeste paulista pelo meio de transporte. Outra característica apontada pelo autor é que a formação dessas cidades e mesmo o aparecimento das FFCL-IIES lembram, em muitos aspectos, o desenvolvimento das cidades europeias dos séculos IX ao XV.

As transformações que as cidades apresentaram na década de 1950, com a progressiva mecanização da agricultura e a reformulação das cadeias de produção para a exportação, favoreceram as lógicas de concentração de renda, tendo como consequência a migração do campo para a cidade. Conduziram também à diversidade econômica que envolveu a industrialização, o fortalecimento do setor terciário, exigindo novos tipos de serviços de apoio e também de uma rede de educação, do ensino básico, médio, técnico-profissional até o superior e é nesse cenário que aparecem as FFCL e IIES em São Paulo. (VAIDERGORN, 1995, p.141).

O grupo bastante expressivo, formado por sete unidades universitárias, num conjunto de 14, ocupando amplo espaço constituído pelas FFCL-IIES, estava voltado preferencialmente para a formação de professores que deveriam compor os quadros das escolas secundárias estaduais. Desse conjunto fizeram parte a

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, a de Araraquara, de Franca, de Marília, de Rio Claro e de São José do Rio Preto.¹⁰

A implantação da UNESP, no auge da ditadura militar, como processo de interiorização do ensino superior, “concentrou um conjunto de características comuns à trajetória do ensino superior brasileiro. No caso paulista, as influências e a força normativa desempenhada pela Universidade de São Paulo na implantação dos Institutos Isolados do Ensino Superior, permeou todo o processo. Do modelo institucional inspirado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, escolhido para a expansão, da luta pela aprovação das escolas junto ao seu Conselho Universitário, dos programas e cursos instituídos, aos professores recrutados que dela eram oriundos, vemos a forte e definidora presença da USP, em todas as áreas do conhecimento” (DIAS, 2004, p. 219).

Ao longo de sua trajetória as transformações institucionais foram delineando o perfil da Universidade, que vêm publicamente registrando estas mudanças como:

Durante os anos 80, a UNESP passou por algumas modificações que ficaram registradas em seu novo Estatuto, assinado em 1989. As expectativas da mudança consistiam na possibilidade de transformar a UNESP numa universidade essencialmente democrática na qual seus integrantes tivessem poder de decisão. No mesmo momento que no Brasil levantava-se a bandeira das diretas-já, a UNESP havia iniciado a campanha pela adoção de formas mais democráticas de gestão. Também abria-se a possibilidade da integração de um universo maior de interessados. Expansão – Democratização e expansão foram as bandeiras defendidas pela universidade na passagem dos anos 80 para 90. Ainda durante esse período a Universidade esteve à procura da formação de uma identidade que pudesse superar sua marca de origem, a excessiva fragmentação. Esta procura significou uma aproximação cada vez maior da Universidade com o interior do Estado de São Paulo, ao atender aos insistentes apelos das comunidades do interior, quer pela incorporação de novos espaços, como no caso da Universidade de Bauru (1987), do IMESPP (1989), ou ainda, na busca de um aprimoramento da criação de novos cursos como no caso da incorporação do IFT (1987). <http://www.unesp.br> (acessado em 24/10/2010).

Durante toda a década de 1990, a UNESP ampliou seu raio de atuação, sobretudo na forma de aumento da oferta de vagas. Mas em 2003, promoveu maior incremento ao ensino superior público, expandindo suas ações em várias direções

¹⁰ Informações obtidas no site oficial da Reitoria da UNESP, página inicial: <<http://www.unesp.br/apresentacao/historico.php>>, acessado em 24/07/2010.

com a criação das então chamadas Unidades Diferenciadas, atualmente denominadas Campi Experimentais (2006)¹¹. A Figura 1 apresenta a distribuição das unidades da Universidade no estado de São Paulo.

Atualmente, possui 34 unidades em 24 cidades, sendo 22 no Interior; uma na cidade de São Paulo; e uma no litoral paulista, em São Vicente. São mais de 3,5 mil professores, 7 mil funcionários e 36 mil alunos de graduação, oferecendo 179 opções de cursos de graduação, em 68 profissões de nível superior, que formam por ano 5,6 mil novos profissionais. Na pós-graduação, mais de 10 mil alunos estudam em 118 programas, com 117 mestrados acadêmicos, 6 mestrados profissionais e 93 doutorados acadêmicos. Há ainda 6,5 mil estudantes em cursos *lato sensu* promovidos pelo Núcleo de Ensino a Distância (NEAD). (SHIMIZU et al. 2013).

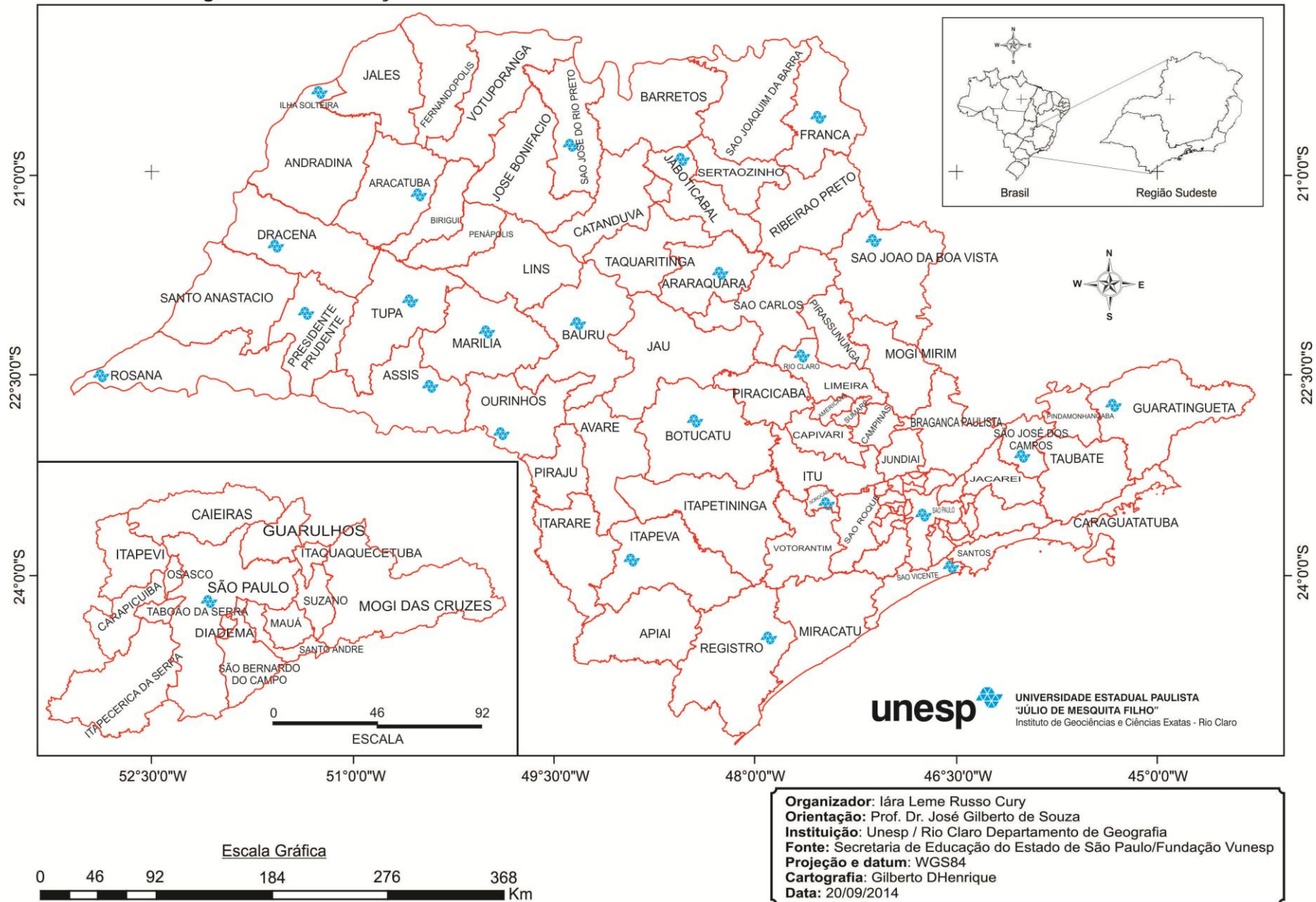
Mas o processo de constituição da UNESP foi bastante conflituoso e no início resultou num profundo distanciamento entre a universidade e as comunidades locais. Isso porque o Golpe Militar de 1964 impôs uma ideologia de que as universidades eram palco de comunistas que poderiam contaminar a sociedade subverter a ordem em curso. Assim, em algumas cidades onde havia as FFCL-IIES, foram construídas novas unidades na zona rural ou fora dos centros urbanos constituindo-se um "muro" de afastamento entre a universidade e a sociedade.

Este perfil põe em evidência uma característica da UNESP que resultou da iniciativa política de sua instituição: além da melhoria na distribuição geográfica do número de vagas do ensino superior público no interior paulista houve também o interesse em dispersar espacialmente forças políticas que pudessem ser fortalecidas pela concentração de pesquisadores e estudantes em uma única universidade.

Os estudos desenvolvidos sob coordenação do Prof. José Murari Bovo (2003) sobre os impactos econômicos e financeiros da UNESP para os municípios destacam a inegável contribuição que os investimentos governamentais nas universidades públicas ofereceram aos municípios onde estão localizadas. Apontam que do ponto de vista econômico o trabalho científico na formação de estudantes no ensino superior pode exercer um efeito multiplicador na economia local e regional por meio de investimentos realizados em obras, equipamentos e infraestrutura.

¹¹ Informações obtidas no site oficial da Reitoria da UNESP, página inicial: <<http://www.unesp.br/apresentacao/historico.php>>, acessado em 24/07/2010.

Figura 01 - Distribuição das unidades da UNESP e Diretorias de Ensino no estado de São Paulo



No período da pesquisa (1996-2002) o autor concluiu que a UNESP mostrou uma evolução considerável em diversos indicadores econômicos na comparação entre as receitas municipais e os recursos injetados pela UNESP nas economias locais.

Entre os anos de 1996 e 2001, ocorreu um aumento da proporção dos recursos injetados relativamente ao total da receita municipal, passando de 30,92% em 1996 para 36,84% em 2001. Ou seja, o montante de recursos injetados pelos campi da UNESP nos municípios cresceu, em média, proporcionalmente mais do que a receita dos quatorze municípios. Isso se confirma se considerarmos que entre os anos estudados os recursos injetados pela UNESP cresceram 35,7% (de R\$ 407 para R\$ 552,6 milhões), enquanto a receita municipal cresceu 13,9% (de R\$ 1,3 para R\$ 1,5 milhão). (BOVO, 2003, p.122).

Os indicadores quantitativos abordados no estudo não excluíram a importância da Universidade no perfil cultural dos municípios, embora este não tenha sido o objetivo central da pesquisa. Apesar do expressivo peso orçamentário das unidades nas economias municipais o autor destacou a necessidade premente da estruturação de um projeto de universidade que aprimore sua gestão financeira apontando pelo menos três grandes desafios que poderiam comprometer o futuro das universidades públicas paulistas: o peso dos inativos no orçamento; o passivo representado pelos precatórios; e os recursos para a manutenção dos hospitais universitários que também sobrecarregam demasiadamente o custeio.(BOVO, 2003, p.132).

Ao estudar os indicadores econômicos e a gestão financeira da UNESP, o autor enfatiza a necessidade do aprofundamento do debate sobre um projeto maior para a universidade pública, sem o qual estariam estas muito mais susceptíveis ao atual modelo imposto por organismos internacionais e que está conduzindo-as rapidamente para a ruína em face do modelo privatista.

No contexto das reflexões sobre o papel institucional da UNESP e os rumos das universidades públicas e sua legitimação enquanto instituição pública, merece destaque o debate sobre o acesso à educação superior e as formas de seleção para o ingresso, uma vez que, apesar da expansão e da distribuição geográfica, o atendimento à população nesta modalidade de ensino ainda é muito baixo no Brasil.

2.3 Acesso à educação superior e o vestibular da VUNESP

A problemática do acesso à educação superior pública não é exclusivamente brasileira. Em diferentes países a necessidade de compatibilizar o número de vagas no ensino superior e a demanda social crescente para esta modalidade, tem exigido a utilização instrumentos para a seleção de alunos ingressantes nas universidades.

O trabalho de Ortega (1998) traz apontamentos sobre as características dos sistemas de seleção de dez países dentre eles Alemanha, Estados Unidos, Inglaterra, França, Itália, Argentina e Cuba onde observou que apesar das diferentes características econômicas, sociais e culturais de cada país, os alunos realizam "provas" com maior ou menor grau de exigência, mas que exigem em qualquer modelo uma boa formação nos níveis anteriores.

No Brasil, a história dos vestibulares pode ser regatada desde o período republicano, quando várias reformas educacionais foram implantadas para atender aos anseios liberais do novo sistema político que surgia no país. Estas reformas foram aos poucos organizando a estrutura do sistema educacional caracterizando as diferentes modalidades de ensino: básico, secundário e superior e já a eminente necessidade de selecionar os sujeitos que deveriam ter acesso à educação.

O ensino secundário que em 1900 não era obrigatório representava um mero curso preparatório para o ingresso nas faculdades existentes na época, perfil que foi mantido pela reforma do período da República – a Reforma Carlos Maximiliano. O ingresso ao ensino superior era realizado por exame de admissão, situação que foi alterada em 1931 com a reforma do ensino secundário e do ensino superior com o decreto 19.851 de 11 de Abril de 1931. O decreto estabeleceu definitivamente o currículo seriado para o secundário, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental outro complementar e pela primeira vez na história a exigência de habilitação nesses ciclos para o ingresso no ensino superior.

Os processos seletivos incluíam sistemas de avaliação altamente seletivos e o sistema de avaliação para ingresso incluía testes orais de temas sorteados na hora. Por isso, a frequência no ensino secundário e o ingresso ao ensino superior eram extremamente elitizados.

A grande mudança ocorreu em 1964 com a criação da Fundação Carlos Chagas para seleção dos candidatos a vestibulares em São Paulo. Os exames ganham questões de múltipla escolha, processadas em computadores. E em 1968 estoura o movimento de excedentes, candidatos aprovados com média mínima, porém, sem vagas. Para solucionar o problema é criada a Lei n. 5540 que passa a instituir o sistema classificatório por nota máxima.

Para Cunha (1991) em "Educação e desenvolvimento Social no Brasil":

No período 1964 -1968 o número de candidatos às escolas superiores cresceu 120%, taxa superior à elevação do número de vagas que foi de 56% no mesmo período". Como consequência, ainda segundo o autor: "o número de excedentes das escolas superiores nessa época (isto é, o número de inscritos que superava o número de vagas) cresceu 212% entre 1964 – 1968". (CUNHA, 1991, p.239) /

Não havia nos anos 60, uma estruturação dos vestibulares e as provas das universidades federais eram realizadas todas no mesmo dia, o que impossibilitava o aluno de concorrer a mais de uma vaga em universidades do país, então surgiram os vestibulares unificados. Em 1970, foi criada a Comissão Nacional do Vestibular Unificado para regulamentar a seleção, os vestibulares passaram a ter datas distintas e o conteúdo da prova foi restrito a matérias do ensino médio, afirma o autor.

A Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) foi criada oficialmente no dia 20 de abril de 1976, época do início da distensão do regime militar, resultante do golpe de 1964. Em 1977 ocorreu o 1º vestibular da FUVEST com participação da USP, UNICAMP e UNESP e escolas do interior e foram realizadas três edições, uma em dezembro de 1976 e as outras em fevereiro e julho de 1977. Neste vestibular Inglês e francês eram as opções da prova de língua estrangeira. (MOTOYAMA, 2007).

Este vestibular estava organizado em duas fases: a 1ª fase com prova de 120 questões de múltipla escolha com todas as disciplinas do ensino médio; na 2ª fase ocorreram provas de comunicação e expressão, estudos sociais, língua estrangeira, química, biologia, física e matemática e redação, com o total de 132 questões e 4 dias de provas.

Segundo Azanha (1987) desde a sua criação em 1977 os vestibulares mantêm a mesma problemática: saber quem pode e quem não pode entrar na

universidade é uma tarefa que exige estudos aprofundados e não superficiais sobre o tema. O autor ao citar os primeiros estudos sobre os ingressantes na USP pelo vestibular da FUVEST afirma que apesar das experiência da Fundação estes exames exercem aspectos negativos sobre o ensino de 2º grau e malograva na tarefa de escolher os melhores alunos para cursar o ensino superior.

Em 1986 os docentes da UNICAMP insatisfeitos com o perfil dos estudantes aprovados nos vestibulares desvincularam-se da FUVEST e criaram um vestibular próprio através da Comissão Permanente para os Vestibulares (COMVEST). O principal argumento dos docentes para a criação de um vestibular com modelo próprio era que os vestibulares convencionais tendiam a discriminar as classes de menor poder aquisitivo, tornando o seu acesso ao estudo universitário mais difícil.

Havia, portanto, um descontentamento interno com o sistema anterior, mas ainda não se havia chegado ao um consenso quanto ao modelo capaz de substituí-lo e quais os instrumentos para viabilizar a mudança. Assim, após longas discussões internas e com o apoio de pesquisadores docentes da UNICAMP estabeleceu-se o primeiro modelo das provas: questões dissertativas nas duas fases, incluindo redação na primeira etapa. (LEVY, 2006).

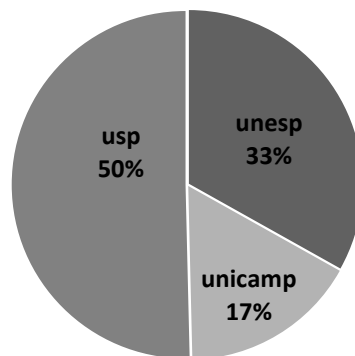
No percurso do fortalecimento e da consolidação das universidades a criação das fundações para realização dos vestibulares constitui-se em importante figura jurídica, sendo uma tendência presente também na UNESP com a criação em 26 de outubro de 1979 da Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP), por seu Conselho Universitário. O primeiro vestibular da VUNESP foi realizado para o então Instituto de Artes do Planalto (IAP) no ano de 1980 para o qual inscreveram-se 123 candidatos.

No ano de 1980 foi responsável pelo vestibular em Humaitá, Amazonas, a fim de selecionar alunos para o curso de Matemática, Português e Pedagogia cursos oferecidos pela UNESP no estado do Amazonas em caráter emergencial e em regime parcelado, através de convênio firmado com o Governo do estado do Amazonas, pelo Projeto Rondon. Estes cursos tiveram por objetivo a titulação de pessoal docente não devidamente habilitado mas já, de fato, no exercício do magistério em escolas existentes na área de influência do "Campus Avançado" de Humaitá, a cargo da UNESP. (UNESP, 1986).

O Gráfico4 apresenta a distribuição das vagas nos vestibulares das universidades públicas paulistas, sendo a FUVEST responsável pela seleção de

50% do total de vagas oferecidas, para ingressantes na USP, seguida pela VUNESP que seleciona 33% das vagas públicas para ingresso na UNESP.

Gráfico 4 . Distribuição das vagas nos Vestibulares das Universidades Públicas Paulistas no período de 2002 a 2012.



Fonte: Relatórios da FUVET, COMVEST e VUNESP (Organizado pela autora).

A VUNESP é uma fundação pública, com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos. Criada para planejar, organizar, executar e supervisionar o concurso Vestibular da UNESP, vem realizando esta atividade desde o vestibular 1981. As alterações estatutárias de 1996 complementaram o ato de criação e definiram suas principais atividades entre elas: a de realizar vestibulares e concursos diversos para outras instituições públicas ou privadas; coletar, organizar, analisar e encaminhar ao Conselho Universitário da UNESP informações técnicas e dados estatísticos relativos ao seu vestibular; promover atividades de pesquisa e extensão de serviços à comunidade, na área educacional e desenvolver outras atividades compatíveis com suas finalidades.

Ao longo dos anos 80 a organização dos concursos dos Vestibulares da VUNESP sofreu adaptações exigidas pela legislação federal e segundo Vanni e Capaldo (1998, p.19) na década de 1981 a 1990 esteve orientado nas seguintes normas gerais:

o ingresso nos cursos de graduação é feito mediante processo classificatório, com o aproveitamento dos candidatos até o limite de vagas fixadas para os diversos cursos; a inscrição feita em uma das seguintes áreas: Ciências Biológicas, Ciências Exatas e Humanidades; concurso realizado em uma única fase contemplando três provas: Conhecimentos Gerais (prova objetiva comum às três áreas); Conhecimentos Específicos (prova

dissertativa com disciplinas específicas para cada uma das áreas) e Comunicação e Expressão (prova dissertativa comum às três áreas com redação, gramática e compreensão de textos); programas das diferentes disciplinas abrangendo conhecimentos comuns às diferentes modalidades de ensino de segundo grau; classificação dependente da obtenção de nota maior que zero (três na prova de Comunicação e Expressão) e efetuada segundo a ordem de opção dos candidatos; matrícula dos candidatos classificados com apresentação da prova de conclusão de curso de segundo grau ou equivalente.

Neste período de análise os autores buscaram em seu trabalho, a partir dos dados disponibilizados pela VUNESP, percorrer um caminho metodológico para investigar as características dos alunos "filtrados" pelo processo de seleção, uma vez que o ritual de passagem do ensino de segundo grau para o ensino superior implica na passagem da condição de "Candidato Inscrito" para "Aluno Matriculado". Sobre o aspecto metodológico do Vestibular os autores destacam:

"As normas gerais do Vestibular/VUNESP mostram que o acesso à Universidade é mediado por um conjunto de provas, comuns e diferenciadas, realizadas numa única fase - modelo de Vestibular. A mediação ocorre entre duas forças: a oferta de um número fixado de vagas que limita a classificação dos candidatos inscritos e a demanda do contingente egresso do segundo grau que procura ingressar no ensino de terceiro grau. O resultado desse complexo jogo de forças é a classificação que possibilita a matrícula de alunos no primeiro ano dos cursos de graduação da UNESP". (VANNI E CAPALDO, 1998, p.21).

Em 1996, o governo decretou a Lei de Diretrizes e Bases de Educação, no qual se estabeleceu que o sistema federal de ensino compreenderia as instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação. A lei permitiu que cada entidade escolhesse o seu próprio sistema de ingresso, fortalecendo o papel institucional da VUNESP. Assim, desde a sua criação a VUNESP ampliou sua área de atuação sendo responsável pela realização de concursos e exames vestibulares em diferentes estados brasileiros.

Atualmente a VUNESP atende diferentes instituições para a realização de vestibulares, concursos públicos, processos seletivos e processos de avaliação institucional. No Quadro 1 apresentamos as principais instituições para as quais a

VUNESP tem prestado serviços, de acordo com as informações disponibilizadas em seu site institucional em Abril de 2013.

Quadro 1. VUNESP: Instituições atendidas (2013).

Vestibulares	Concursos e Avaliações
Faculdade de Tecnologia Temomecânica	Academia do Barro Branco
Faculdade de Direito de Sorocaba	Banco Central
Faculdade de Medicina de Jundiaí	Câmara de São Paulo
Faculdades Integradas Padre Albino	Conselho Federal de Psicologia
Fundação Getúlio Vargas	HCFMUSP, Iamspe
IFSP	Imprensa Oficial - SP
Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo	Ministério Público e Polícia Militar - SP
UFSCAR	Prefeitura de São Paulo - SP
UFTM	Sec. Adm. Penitenciária e Educação -SP
Unesp, Unicid	SESC e Sesi
Unifesp, Uninove e Unisa	Tribunal de Justiça MG/RJ/SP
Universidade do Estado do Amazonas	Unesco, Unicamp

Fonte: www.vunesp.com.br. Organizado pela autora

Ao ser criada passou a ter um papel estratégico para a UNESP não somente pela organização de seus vestibulares, mas também pelos convênios que estabeleceu com a Universidade. A agilidade e a relativa autonomia na execução de trabalhos permitem com maior flexibilização a captação de recursos financeiros, através de convênios. "A esse propósito destaca-se o Convênio UNESP - VUNESP, firmado em 1981 e renovado em 1992, 1997 e 2002, que tem como finalidade proporcionar melhores condições para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Por meio desse convênio e seus termos aditivos, a VUNESP repassa à Unesp no mínimo 5% de sua receita bruta anual." (ANTUNES, 2009, p. 188).

Com relação ao vestibular da UNESP, a VUNESP registrou o total de 76.452 candidatos inscritos para o vestibular 2010. No mesmo ano, a COMVEST registrou 51.222 candidatos para o vestibular da UNICAMP e a FUVEST 128.444 candidatos para o vestibular da USP, mantendo-se este como o maior vestibular do Brasil.

Em Lewandowski (2012) encontramos os argumentos de que os critérios ditos objetivos de seleção, como os vestibulares, empregados de forma linear em sociedades tradicionalmente marcadas por desigualdades interpessoais profundas, como é a nossa, acabam por consolidar ou, até mesmo, acirrar as distorções existentes. Reforçam nossas ideias sobre o território inacessível ao considerar que

os principais espaços de poder político e social mantém-se, distantes dos grupos marginalizados, ensejando a reprodução e perpetuação de uma mesma elite dirigente.

Assim, a introdução de cotas, em especial se adotada nos cursos mais concorridos, poderá segundo Pinto (2004), introduzir 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.

A ordem de grandeza dos números dos vestibulares, expressam portanto, o grande afunilamento da educação brasileira com relação ao acesso à educação superior pública e traduzem a incapacidade das Fundações das três universidades públicas estaduais em isoladamente melhorarem os números de candidatos e os matriculados nas universidades públicas. É neste contexto que discutimos as Políticas de Ações Afirmativas e de Inclusão Social na educação brasileira.

2. 4 Ações afirmativas e políticas de inclusão social

É preciso, portanto, construir um espaço público aberto à inclusão do outro, do *outsider* social. Um espaço que contemple a alteridade. E a universidade é o espaço ideal para a desmistificação dos preconceitos sociais com relação ao **outro** e, por conseguinte, para a construção de uma consciência coletiva plural e culturalmente heterogênea, aliás, consentânea com o mundo globalizado em que vivemos.(LEWANDOWISK, 2012 p. 30).

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) determinou que o acesso à Educação Superior deveria ser feito por processos seletivos, a critério de cada escola o que deu as instituições a liberdade de realizar diferentes formas de seleção e classificação. Os vestibulares tradicionais continuam a excluir grande parcela da população e segundo alguns autores, privilegiam a memorização e não a capacidade cognitiva dos alunos.

Em 1989, Schwartzman analisou a literatura sobre os aspectos macrosociais dos vestibulares chegando a algumas conclusões, apontadas também no trabalho de Ortega (1998, p.65), a saber: quanto maior o nível socioeconômico do candidato, maior a chance de passar no vestibular; alunos com maiores rendas familiares concentravam-se em áreas de maior "prestígio" social; apesar do aumento das vagas no ensino superior não haviam estudos que comprovassem o aumento da participação dos alunos de famílias de baixa renda nesta modalidade de ensino; os cursos de licenciatura recebiam os alunos com as piores condições de aproveitamentos proporcionados pela universidade.

Estudos sobre acesso ao ensino superior no Brasil segundo Freitas (2005) sempre tiveram maior ênfase na análise dos vestibulares de Instituições Públicas. Ao estudar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes da Faculdade Social da Bahia (FSBA), no contexto de expansão do ensino superior e de acesso a esse nível de ensino, traçou o perfil dos alunos fazendo um estudo comparativo com os da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a partir de algumas variáveis demográficas, renda, escolaridade dos pais, tipo de escola que frequentou no ensino fundamental e médio, analisando comparativamente o perfil dos alunos em relação aos turnos e aos cursos da FSBA. Concluiu que o desempenho no vestibular, considerando o tipo de escola frequentada no ensino médio, indicou que os estudantes de todos

os cursos, oriundos da escola privada, obtiveram melhor desempenho no vestibular do que os que vieram da escola pública.

O fato é que há um distanciamento entre a concretude da escola pública na educação básica e o acesso à educação superior que reflete a forma como o Estado estabeleceu suas políticas educacionais ao longo do tempo. Distanciamento determinado não somente pela qualidade do ensino, mas também pelas condições socioeconômicas que estão submetidas grandes parcelas da população brasileira.

A relação candidato/vaga, a pressão sobre a produtividade das universidades e a organização de determinados segmentos sociais levou os governos Federal e Estaduais a propor Ações Afirmativas que possibilitassem a democratização do acesso ao Ensino Superior Público, como forma de saldar uma dívida social com os grupos menos favorecidos historicamente.

O termo Ação Afirmativa refere-se 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." (OLIVEN, 2007, p. 30).

Portanto, neste contexto, entende-se por Ação Afirmativa um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso aos bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2004).

Sobre este tema, Souza (2006) chama a atenção para a necessidade de acautelamento por ocasião das medidas a serem implantadas em qualquer sistema de ensino, levando-se em consideração os seguintes elementos: potencialização do comprometimento coletivo; previsão de políticas que desenvolvam esforços de maior alcance para o combate das mesmas situações, inclusive materializando-os em programas e orçamentos estatais; otimização do uso do ambiente institucional;

razoabilidade histórica; utilidade política estratégica; não atribuição de marcas estigmatizadoras para os beneficiados.

O contexto das discussões sobre as ações afirmativas surge no Brasil no mesmo momento em que ocorrem em outros países, significando sua representatividade mundial. Segundo Lewandowisk (2012), é interessante observar que ao contrário do que se costuma pensar, as políticas de ações afirmativas não são uma criação norte-americana. Elas, em verdade, têm origem na Índia, país marcado, há séculos, por uma profunda diversidade cultural e étnico-racial, como também por uma conspícua desigualdade entre as pessoas, decorrente de uma rígida estratificação social.

Na atualidade as Ações Afirmativas, representam a possibilidade de reflexão sobre as raízes históricas das desigualdades existentes em nossa sociedade e podem resultar em mudanças estruturais que possibilitem a igualdade de direitos entre os indivíduos organizados em sociedade.

Por outro lado, podem mascarar o fato de que a luta pela universalização do ensino ao longo dos anos 80 e início dos anos 90 trouxe grandes mudanças para a oferta da educação básica, no Brasil compreendida desde a educação infantil até o ensino médio, mas que ao considerar como o mínimo a educação básica a que todos têm direito, concebe a educação superior como privilégio, ou seja uma distinção para poucos.

Na esfera do Governo Federal surgiram portanto, ações e políticas de inclusão ao ensino superior através da ampliação dos programas de financiamento para os cursos privados e também por meio de cotas raciais e a utilização de índices de rendimento escolar para os alunos que cursaram o ensino público ao longo do ensino médio, com o objetivo de melhorar o acesso de alunos nas universidades públicas, numa tentativa de diminuir os efeitos dos fatores que afetam a formação dos mesmos: problemas sociais, econômicos, étnicos e políticos.

Neste contexto, ficou explícito o entendimento do STJ sobre a questão constitucionalidade dos programas de cotas da Universidade de Brasília (UNB) ao tratar sobre a matéria igualdade material versus igualdade material, na premência do Estado em sanar as desigualdades que resultam desta condição, conforme parecer o relator Ricardo Lewandowisk:

De acordo com o artigo 5º, *caput*, da Constituição, "*todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza*". Com

essa expressão o legislador constituinte originário acolheu a ideia – que vem da tradição liberal, especialmente da Declaração do Homem e do Cidadão francesa de 1789 - de que ao Estado não é dado fazer qualquer distinção entre aqueles que se encontram sob seu abrigo. É escusado dizer que o constituinte de 1988 – dada toda a evolução política, doutrinária e jurisprudencial pela qual passou esse conceito – não se restringiu apenas a proclamar solenemente, em palavras grandiloquentes, a igualdade de todos diante da lei. À toda evidência, não se ateve ele, simplesmente, a proclamar o princípio da isonomia no plano formal, mas buscou emprestar a máxima concreção a esse importante postulado, de maneira a assegurar a igualdade material ou substancial a todos os brasileiros e estrangeiros que vivem no País, levando em consideração – é claro - a diferença que os distingue por razões naturais, culturais, sociais, econômicas ou até mesmo acidentais, além de atentar, de modo especial, para a desequiparação ocorrente no mundo dos fatos entre os distintos grupos sociais.(LEWANDOWISK: ADPF, 186/2012).

Além dos critérios estabelecidos individualmente por instituição, em 2004 o MEC lança o Programa Universidade para Todos – PROUNI, que usa o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) oferecer vagas na rede particular para alunos da escola pública. Em 2009, parte dos alunos de escolas particulares ou públicas, tiveram a possibilidade de serem avaliados por meio do ENEM e não mais pelo sistema tradicional dos vestibulares.

As mudanças implantadas no país para resolver a questão do acesso à educação pública não são recentes. Ao contrário, já foram propostas no passado sem, no entanto, alterarem as estruturas para a melhoria do ensino fundamental e médio, como observou Ribeiro Neto (1987).

É preciso cuidar que o vestibular não se constitua em instrumento de distorção do sistema de ensino, mas é ilusório pretender-se que ele deva ou possa corrigir os males que são intrínsecos, próprios desse mesmo sistema. Como porém, diante das críticas acerca da má formação do aluno, é muito mais fácil introduzir modificações no vestibular, para assim iludir a opinião pública de que as medidas estão sendo adotadas para sanar o problema, esta acaba sendo o caminho mais fácil e, conseqüentemente, protelatório da adoção de medidas que efetivamente possam contribuir para melhorar a qualidade do ensino (NETO, 1987, p. 24).

No caso das Universidades Públicas Federais, o Ministério da Educação, através de Lei 12.711 de Agosto de 2012, implementou o programa de reservas de

vagas na proporção de 50% para estudantes oriundos do ensino médio público para as Instituições Federais de Ensino, mas em uma análise geral, a regulamentação da Lei pelo Decreto 7. 824 de outubro de 2012 possibilitou uma grande variedade de programas de inclusão em decorrência principalmente da heterogeneidade de Instituições e diversas situações dos Estados da Federação. A variedade das ações inclui direito ao bônus na pontuação final do vestibular para candidatos oriundos do ensino público (Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Paraná e Universidade de Brasília) bem como cotas para afrodescendentes, candidatos com deficiência e candidatos indígenas.

Sobre o ENEM é necessário dizer que ele surgiu em 1999, destinado a todos os alunos que estavam concluindo ou que concluíssem o Ensino Médio, como uma política de avaliação a ser incorporada nas propostas de acesso ao ensino superior, através de um exame unificado em todo o território nacional com a possibilidade de adesão para as diferentes instituições de educação e ensino no país.

No ano de 2008, muitas instituições utilizavam as notas dos alunos para ingresso ao ensino superior, porém com os mais variados critérios. Algumas instituições destinavam parte de suas vagas para candidatos que tivessem prestado o ENEM, outras estipulavam uma média que o estudante deveria atingir na avaliação para usar sua nota como forma de ingresso e algumas instituições ainda utilizavam a combinação da nota do ENEM com a nota no vestibular realizado pelo candidato.

Na verdade, a proposta do ENEM não se configura como uma Ação Afirmativa pois não existe no Brasil uma concepção de integração e continuidade dos sistemas de ensino e que garanta igualdade de direito entre os sujeitos conforme determina a Lei. Ao contrário, os resultados do ENEM, com as piores notas obtidas pelos estudantes de escolas públicas demonstram claramente que estas têm funcionado como um laboratório de propostas que desarticulam projetos pedagógicos locais, submetendo-a à experiências cada vez mais desarticuladas entre si, o que também vêm caracterizando os sistemas de seleção e ingresso no ensino superior público.

A discussão sobre a utilização das notas do ENEM nas universidades públicas paulistas, geraram discussões acirradas no interior das mesmas em decorrência de vários fatores, entre eles a possibilidade de enfraquecimento de sua autonomia ao delegarem para o sistema federal a responsabilidade de parte da

seleção de seus futuros alunos. Após longos debates a Unesp passou a aceitar a nota do ENEM a partir de 2011, somente para a primeira fase totalizando o máximo de 20% do total da nota. Neste ano a FUVEST e a COMVEST rejeitaram a utilização da nota considerando que a realização da prova em novembro inviabilizaria a utilização dos dados para a primeira fase dos vestibulares.

A posição de resistência das universidades públicas paulistas à adoção das notas do ENEM reflete a posição contrária do Governo do Estado de São Paulo à toda iniciativa de promover Ações Afirmativas como políticas de acesso à educação superior. É por esta razão que ao longo da história da UNESP algumas ações foram implementadas para melhorar o acesso à universidade, mas de forma modesta e acanhada frente à grande desigualdade entre os candidatos que disputavam as vagas para os cursos oferecidos.

Entre estas ações, destacamos o convênio firmado entre a Secretaria Estadual da Educação e a UNESP oferecendo inscrição gratuita aos vestibulandos da escola pública que optassem pelas licenciaturas. Esta ação pretendia despertar nos estudantes do ensino médio o interesse pelos cursos de licenciaturas, uma vez que, a cada ano, os relatórios dos Vestibulares da VUNESP apontavam para a diminuição do número de candidatos inscritos para as licenciaturas.

De fato, a demanda cresceu em 95% dos casos e segundo os resultados do estudo realizado por Whitaker e Fiamengue(2003), de forma bastante dramática nos cursos de carreiras com alto prestígio. O Quadro 2 apresenta o crescimento da demanda para alguns cursos de licenciatura após a assinatura do convênio.

No estudo referido, as autoras sugeriam a migração de um grande contingente de candidatos dos cursos profissionalizantes para as licenciaturas, e por hipótese afirmaram a possibilidade da contribuição substancial nas ações democratizadoras do acesso ao ensino superior, uma vez que, a Ação Afirmativa foi oferecida aos alunos das escolas públicas de ensino médio. Destacaram, entretanto, a necessidade de aprofundamento da análise dos dados, em especial, na perspectiva do número de aprovados ingressantes no vestibular de 1996, uma vez que trataram do número de inscrições.

Quadro2. Cursos de licenciaturas que apresentaram os maiores crescimentos da demanda, em porcentagem, após o protocolo firmado entre a Unesp, Vunesp e SEE/SP (1995-1996).

<i>Licenciaturas</i>		<i>Crescimento do número de inscrições (em %) entre 1995 e 1996</i>
<i>Biól.</i>	<i>Educação Física (Presidente Prudente)</i>	64%
	<i>Educação Física(Bauru)</i>	60%
<i>Exatas</i>	<i>Química (Araraquara)</i>	154 %
	<i>Matemática (Bauru)</i>	129 %
	<i>Física (Bauru)</i>	111 %
	<i>Física (Guaratinguetá)</i>	91 %
<i>Humana</i>	<i>Educação Artística - Música (São Paulo)</i>	146%
	<i>Psicologia Bauru (Noturno)</i>	69 %
	<i>Psicologia (Assis)</i>	60%

Fonte: Adaptado de Whitaker e Fiamengue (2003),p. 122-124

Outros estudos desenvolvidos pela VUNESP e por professores da UNESP, indicaram que até meados da década de 1990, para cada grupo de vestibulandos egressos da rede pública, em comparação com grupos de mesmo tamanho egressos da rede privada, uma maior proporção dos primeiros era aprovada no vestibular da UNESP (em 1995, proporção de 1,5:1). Porém, esses eram minoria no total de vestibulandos, resultando em maior proporção de matriculados egressos da rede privada(PRADO, 2005).

Neste contexto é que foi implantado em 1996 o Programa de Divulgação do Vestibular UNESP com o objetivo de Informar os alunos das escolas públicas estaduais sobre as características do vestibular, os programas de isenção de taxa de inscrição para o vestibular, ampliar a participação de alunos da rede pública nos vestibulares UNESP, num claro entendimento de que aumentar a proporção de matriculados egressos da escola pública nos vestibulares poderia aumentar o ingresso dos estudantes de escolas públicas na UNESP, conforme aponta o estudo citado.

Em 1995, os vestibulandos egressos da escola pública correspondiam a36% do total. Em 2004, chegaram a 49%. Em 2005, houve uma queda no número de inscritos, proporcional à queda no número de vagas, e os egressos da rede pública chegaram a 40% do total de vestibulandos e a 38% dos matriculados (ou 43%, considerando aqueles com parte do ensino médio em escola pública). Não fosse o Programa de Divulgação,

a proporção de matriculados egressos da escola pública provavelmente seria menor, com a vantagem de essa inclusão se dar pelo mérito do candidato no vestibular. A isenção de taxa de inscrição para os dois melhores alunos de cada sala de aula da rede pública (cerca de 26.000 isenções – programa implantado em 2005, para ingresso em 2006) deverá otimizar os efeitos do Programa de Divulgação. (PRADO; ANTUNES; ROCHA, 2005).

O fato é que apesar destes Programas não houve uma ampliação do ingresso dos estudantes das escolas públicas na educação superior pública, que aliada às pressões sociais sobre as universidades e a aprovação da Lei 12.711/12 fizeram com que as discussões no estado fossem fortalecidas no início do ano de 2013.

Após dez anos de políticas de inclusão nas Universidades Federais as universidades públicas paulistas formularam uma proposta de um conjunto de Ações Afirmativas denominado "Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Paulista – PIMESP" elaborada pelo Conselho de Reitores das Universidades Públicas do Estado de São Paulo (CRUESP), após análise de suas instâncias de pesquisa acadêmica.

Em relatório apresentado ao poder executivo do estado, o CRUESP apresentou o quadro de programas existentes nas universidades públicas onde foi possível destacar a mesma heterogeneidade apresentada pelas universidades nos diferentes estados do país. A Tabela 5 apresenta a síntese dos programas implementados até 2012 no estado de São Paulo.

Neste relatório não configurava entre os programas as ações da UNESP indicando a dimensão da incapacidade em melhorar a universalização da educação superior nas universidades públicas paulistas. Este fato já vinha sendo propagado desde o final da década de 1990, conforme pode ser exemplificado no relatório do Conselho de Reitores em 2001:

(...) é absolutamente impossível criar maciçamente vagas em universidades como a UNESP, a UNICAMP e a USP, em cujos cursos de graduação o ensino é sempre aliado à pesquisa e à extensão têm se expandido e podem se expandir ainda mais, no viés da graduação tradicional, mas dentro das limitações filosóficas e compressões orçamentárias. Por esta razão, sem descurar o incremento da possível expansão em cada universidade, de acordo com o modelo tradicional dos cursos de graduação, este relatório também explora a possibilidade de se

criarem cursos diversificados, menos dispendiosos e mais simples, mas sem perda de qualidade, os quais oferecem a vantagem de uma formação mais rápida em nível superior, podendo configurar em novas opções que atendam à demanda social. [...] (CRUESP: 2001, p. 7)

Tabela 5. Ações Afirmativas em IES Públicas no estado de São Paulo.

Instituição(IES)	Início da Ação Afirmativa (ano)	Formalização
Universidade de São Paulo (USP)	2006	Criação do Programa de Inclusão Social da USP (Inclusp)
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2004	Criação do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS)
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	2008	Implantação de um sistema de cotas baseado em critérios socioeconômicos e étnico-raciais
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	2005	Sistema de Seleção Unificada (Sisu)
Fundação Universidade Federal do ABC(UFABC)	2006	Reserva, conforme Lei 50% das vagas para alunos egressos de ensino médio em escolas públicas
Instituto Federal de Educação,Ciência e tecnologia de São Paulo (IFSP)	2006	Reserva, conforme Lei 50% das vagas para alunos egressos de ensino médio em escolas públicas
Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA)		Não procede ação afirmativa

Fonte: UNESP, 2013. Adaptado

Constatamos que para os reitores das universidades estaduais o sistema público não possui estrutura física em número suficiente para atender os egressos do ensino médio, e neste quadro apontavam para a necessidade de ampliação de oferta através dos programas de inclusão, mas também pela implantação de um novo modelo de ensino superior com a educação à distância.

Na UNESP, o assunto vem sendo discutido desde 2006, especificamente no seminário de avaliação do vestibular, entretanto, até o ano de 2012 não havia uma formalização das Ações Afirmativas, conforme já vem ocorrendo em outras Instituições de Ensino Superior no estado de São Paulo.

Neste período é possível identificar que a política de inclusão da UNESP esteve pautada fundamentalmente na isenção de taxas de inscrição para os vestibulares, fruto de convênios firmados entre a VUNESP/UNESP e SEE/SP. Trata-se aqui do Convênio SEE/SP/Fundação VUNESP e a UNESP referente ao Processo

1388/50/01/2008 assinado em 20/08/2008¹², como mecanismo de cooperação acadêmica que teve por objetivo estabelecer normas de procedimento para:

- a) Oferecer redução equivalente a 75% do valor da taxa de inscrição ao Vestibular da UNESP a todos os alunos da última série do Ensino Médio das escolas da rede pública de ensino do estado de São Paulo;
- b) Conceder bolsa de estudos aos 12 (doze) ingressantes mais bem classificados no item anterior durante o período regular de duração da graduação, no valor de 01 (um) salário mínimo mensal;
- c) Promover a divulgação das atividades desenvolvidas pela Unesp e de seus exames vestibulares nas escolas de Ensino Médio da rede pública de ensino do estado de São Paulo.

No Relatório de Avaliação Institucional de 2005 a 2009 a análise dos dados dos vestibulares indicou que:

"no tocante aos alunos matriculados que são isentos de taxa, financeiramente carentes, a maioria dos matriculados era do sexo feminino (62,6%), de cor branca (aumento de 58,0% em 2005 para 67,0% em 2009), a família residia no interior do Estado de São Paulo (de 66,0% em 2005 para 86,6% em 2009), cursou todo o ensino fundamental e médio em escola pública (85,0% e 89,3%, respectivamente) e frequentou o ensino médio no período diurno (65,2%)" (UNESP, 2010 p.15).

O relatório concluiu que neste período (2005 -2009) a maior parte dos alunos ingressantes na UNESP ainda provinha do ensino médio privado (da ordem de 60%), do período diurno (da ordem de 84%), não exerce atividade remunerada (da ordem de 78%) e os pais não têm nível superior completo (da ordem de 60%). E prossegue:

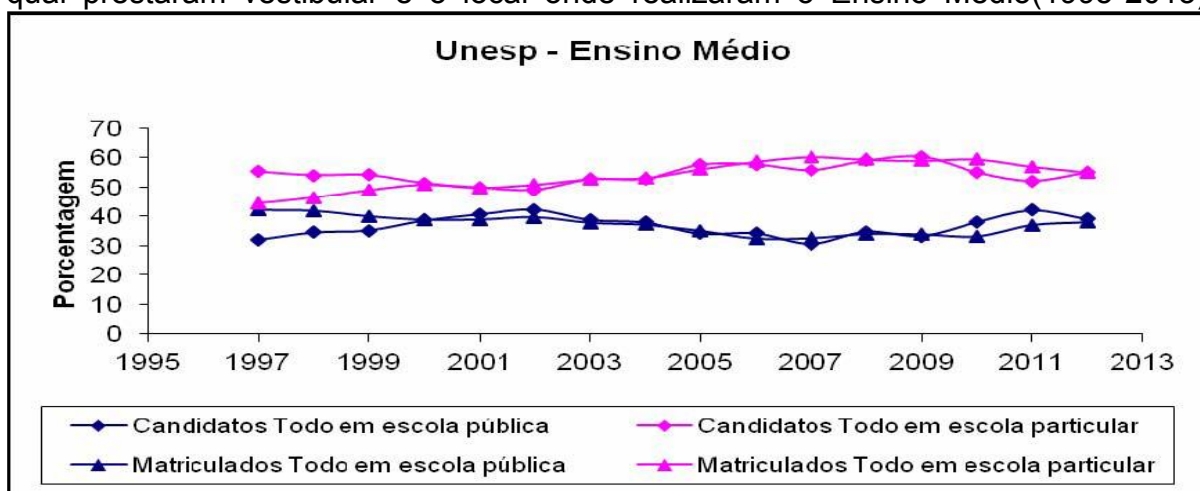
"cabe observar que o nível de escolaridade da maioria dos pais desses alunos é no máximo o ensino médio completo. Para essa nova geração, em sua maioria filhos de operários com pouca qualificação, ingressar na Universidade representa uma mudança social significativa na vida de suas famílias. A UNESP tem mantido, ao longo dos anos, políticas de inclusão que visam oferecer o maior acesso de alunos socioeconomicamente carentes à Universidade Pública, por meio de isenção de taxa de inscrição no Vestibular, benefício oferecido também aos alunos

¹²Convênio firmado pelo instrumento 0255/2008 e vigência até 19/08/2013. Fonte: Cadastro de Convênios disponível em www.unesp.br/arex/convenio, acessado em maio de 2013.

dos Cursinhos Pré-Vestibulares da UNESP, ou pelo estabelecimento de taxas mais baixas para alunos da Rede Pública Estadual" (UNESP, 2010, p.16).

O Relatório CRUESP apresentou ainda, dados que demonstram a desvantagem do número de candidatos e matriculados de escolas públicas em relação aos candidatos de escolas particulares no período de 1995 a 2013, conforme Gráfico 5.

Gráfico 5. Distribuição (%) dos candidatos e dos matriculados segundo o ano para o qual prestaram vestibular e o local onde realizaram o Ensino Médio(1995-2013).



Fonte: UNESP, 2013. (p. 9)

Um mecanismo adotado pela UNESP para melhorar a qualidade e o número de ingressante das escolas públicas, foram os Cursinhos Pré-Vestibulares desenvolvidos no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão, que oferecem anualmente um número próximo de 5000 vagas para alunos de escolas públicas com cerca de 1800 aprovações anuais. (conforme dados da Pró-Reitoria de Extensão – Proex). Os cursinho são oferecidos nas cidades que possuem unidades da Unesp e são desenvolvidos por alunos dos cursos de Graduação.

Os cursinhos populares existem desde 1950, mas a partir de 1980 passaram por transformações estruturais e atualmente, foram incorporados a políticas sociais de governos isolados (CAMARGO, 2009). A autora avaliou os cursinhos pré-vestibulares da Unesp de Araraquara, e em sua pesquisa constatou a tendência à transformação dos cursinhos pré-vestibulares populares em ação afirmativa de governo no âmbito nacional.

A análise do Relatório CRUESP de 2012 e dos dados apresentados no Gráfico 5 reforçam a necessidade da UNESP em reconhecer a urgência na

implantação de políticas de inclusão. O texto final do relatório apontou ainda que tais medidas devessem promover efetivamente a acessibilidade ao ensino superior público, uma vez que, apesar dos esforços recentes no sentido de se ampliar a oferta de isenções de taxas de inscrição, elas não resultaram em acréscimo correspondente de alunos de escolas públicas presentes no vestibular, nem de aprovados, o que apontou para a necessidade de novas estratégias de inclusão.

Nos últimos anos os dados divulgados pela UNESP, indicaram-nos que há um discurso para melhorar o acesso à educação superior, mas ao mesmo tempo, percebemos que a Universidade tem se valido de instrumentos que apontam para uma inclusão moderada, ou seja, que propõe mecanismos de seleção, que levem em conta além do desempenho dos vestibulares, outros parâmetros estipulados em programas específicos. É com esta proposta que surgiu o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Paulista – PIMESP em Dezembro de 2013.

A aprovação do PIMESP gerou muitas manifestações em diferentes segmentos de docentes e discentes das universidades paulistas. Segundo o professor Kabengele Munanga da Universidade de São Paulo, o que já vem sendo debatido e implantado há mais de dez anos pelas universidades federais não entrou oficialmente na pauta dos debates das três universidades paulistas, por questões de mérito e excelência defendidos por muitos docentes durante este período. As principais críticas de Munanga (2013) referem-se à imposição do PIMESP e a sua excessiva meritocracia:

Mal abriu-se o debate oficialmente nas três universidades paulistas para discutir as políticas afirmativas e as cotas, o pacote "enlatado" do PIMESP e seu College (palavra pomposa), pronto para consumir, caiu de repente das nuvens para impedir que o debate democrático entre professores e alunos de diversas unidades ou faculdades das três universidades ocorra natural e tranquilamente. Vocês têm 60, 30 dias para se posicionarem, determinaram! O que estaria por trás de tanta pressa para resolver uma questão tão importante e cujo debate está apenas começando? O que a proposta do PIMESP, que nada tem a ver com o sistema de cotas, tem de melhor? Suponho que sejam a qualidade e a excelência embutidas no princípio da meritocracia. (MUNANGA, 2013)¹³

¹³ Considerações sobre o PIMESP e cotas nas universidades paulistas. Artigo publicado em 15 de Março de 2013 pelo professor KabengeleMunanga da Universidade de São Paulo, disponível em <http://arquivo.geledes.org.br>.

Além das manifestações contrárias ao PIMESP divulgadas na imprensa, vários movimentos de greve dos estudantes foram deflagrados nas unidades da Unesp em Abril de 2014. Com início nos Campus de Ourinhos, Assis e Marília e com outras pautas de reivindicações o movimento foi desencadeado posteriormente para todo os Campus da Unesp com adesão de funcionário e professores estendendo-se até Outubro do mesmo ano.

Embora estes movimentos tenham contribuído para a discussão do PIMESP e alimentado internamente os debates a respeito da inclusão no ensino superior, não tiveram uma maior inserção na sociedade. Em geral, tanto a questão das cotas de inclusão e acesso, como o próprio PIMESP, são temas pouco conhecidos pelos estudantes de ensino médio.

2.5 Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Paulista – PIMESP

A discussão sobre os programas de inclusão no ensino superior, tomaram maior força no Brasil quando em 09/05/2012 o Supremo Tribunal Federal proferiu sua decisão unânime em reconhecer a constitucionalidade da utilização de critérios étnico-raciais para o acesso à universidade, regulamentada pelo Decreto 7824 de 11/2012.¹⁴

No estado de São Paulo este debate ocorreu na sociedade civil, sem que no entanto, alguma ação fosse levada a termo para a adoção de Ações Afirmativas.

Este quadro legislativo mudou no final de 2012, quando o Governo Estadual lançou no dia 03/12/2012 o Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior denominado PPISES, elaborado a partir do documento de análise e estudo sobre o tema, realizado pelo Conselho de Reitores das Universidades públicas (CRUESP) e apresentado ao Poder Executivo em Março de 2013¹⁵.

¹⁴Em 11/10/2012 o Governo Federal Decretou a regulamentação da Lei que garante a reserva de 50% das vagas nas universidades federais, em prazo progressivo de até quatro anos, para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, as universidades e institutos federais precisam implantar progressivamente o percentual de reserva de vagas estabelecido por lei, mesmo que já estejam adotando algum tipo de sistema de cotas de seleção. Decreto 7824 de 11/10/2012.

¹⁵ O relatório intitulado Programa de Inclusão Social na Graduação: um estudo para os órgãos colegiados da UNESP foi elaborado pela Câmara Central de graduação, Pró-Reitoria de Graduação desenvolvido ao longo do primeiro trimestre de 2013 e apresentado ao Poder Executivo Estadual de 02 de Abril de 2013. Contém 44 páginas de análise e proposições e quatro Anexos com apresentação dos dados dos vestibulares da VUNESP, detalhamento do PPISES e do PIMESP.

Para Almeida (2013) o Governo do Estado de São Paulo sempre foi conservador com relação à criação de um sistema de cotas, mas existiram fatores que contribuíram para a formulação do PIMESP que surge como resposta ao contexto nacional, tais como: 1) decisão do STF na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, que julgou constitucionais as cotas raciais; 2) a promulgação da Lei Federal 12.711/2012, que instituiu cotas raciais e sociais nas universidades federais e; 3) o aumento das denúncias dos casos de violência policial contra a população negra; prossegue:

Antes da decisão do STF, os que são contrários às cotas raciais sempre brandiram o argumento da inconstitucionalidade. As cotas, segundo estes, “violavam o princípio da isonomia”. *E o conservadorismo tem na legalidade o seu mais forte aliado.* Enquanto fosse tecnicamente possível associar “cotas” e “ilegalidade”, as posições contrárias às cotas estariam plenamente justificadas. (ALMEIDA, 2013).

O Relatório do CRUESP apresentou alternativas para o cumprimento das metas de inclusão previstas no PPSES com a proposta dos reitores na constituição do Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior (PIMESP) a partir da realidade das três universidades públicas estaduais e neste caso detalhadas para a UNESP, objeto do presente estudo.

Tomamos como referência o Relatório e seus Anexos, complementando a análise com informações do Diário Oficial do Estado de São Paulo no período compreendido entre o final de 2012 e o primeiro semestre de 2013, uma vez que o tema está em pleno debate político na Assembléia Legislativa, caracterizando a dinâmica do processo de construção das políticas de inclusão no estado.

A proposta do CRUESP incluiu o estabelecimento de metas para matriculados oriundos da escola pública e, dentre estes, pretos, pardos e indígenas para promover o equilíbrio entre os percentuais de participação sócio-étnica na população do estado e as matrículas no Ensino Superior nas universidades públicas e no Centro Paula Souza. As metas são:

a) Ter ao menos 50% das matrículas em cada curso e em cada turno com alunos que cursaram Ensino Médio em escolas públicas.

b) Dentro desta meta de 50% dos matriculados, no mínimo, oriundos de escola pública, o percentual de pretos, pardos e índios (PPI) deverá ser, no mínimo, aquele verificado pelo IBGE no Censo Demográfico de 2010 (35%).

c) As metas acima deverão ser atingidas ao longo dos próximos quatro anos.

Os estudos realizados a partir dos dados dos vestibulares 2012 das universidades públicas indicaram que para atingir a meta do Plano haveria a necessidade de encontrar mais 4.520 estudantes de escolas públicas (EP) qualificados, sendo 2.543 desses, oriundos de EP e de escola pública auto declarados PPI.

Os meios para se atingirem as metas foram propostos em três programas:

1) Programa Colégio Comunitário de Ensino Superior – CCES: que visa implantar em parceria com a Universidade Virtual Paulista (UNIVESP) uma estrutura de cursos superiores sequenciais, do tipo Colleges. Os cursos do CCESs serão oferecidos anualmente para dois mil candidatos que cursaram ensino médio em escolas públicas, sendo 1.100 vagas destinadas a PPIs classificados meritoriamente através do ENEM. Ao aluno concluinte do curso sequencial, considerando seu desempenho individual, serão oferecidas vagas nas universidades paulistas e no Centro Paula Souza, desde que tenham:

1.1) aprovação integral em um ano de curso sequencial com características de formação nas áreas tecnológicas permitindo o acesso aos cursos do Centro Paula Souza;

1.2) aprovação integral com rendimento no curso superior a 70% no segundo curso sequencial, que permitirá o acesso aos cursos das universidades e faculdades estaduais.

2) Plano Institucional de Recrutamento de estudantes capacitados e participantes aos grupos sociais no regime de metas: plano em que as universidades devam promover a inclusão a partir das seguintes metas:

a) 100% da meta do Ano 1 – 2.158 estudantes oriundos de EP, sendo 1.299 PPIs;

b) 100% da meta do Ano 2 – 3.272 estudantes oriundos de EP, sendo 1.870 PPIs;

c) 60% da meta do Ano 3 e subsequentes (pois 40% da meta será cumprida com estudantes concluintes do CCES).

3) Fundo especial para apoio à inclusão social: que prevê a criação pelo Governo do Estado de um Fundo destinado a financiar a permanência dos

estudantes ingressos pelo PPISES nas universidades e durante a realização do CCES, no valor de meio salário mínimo.

A apresentação do PIMESP pelo Governo do Estado gerou muitas manifestações de grupos organizados, notadamente por aqueles que vêm há anos lutando por uma política de inclusão. Entre as críticas destaca-se o fato de que com a criação dos CCES, o Estado estaria penalizando os candidatos oriundos de EP e os PPIs com a obrigatoriedade de realização de cursos na modalidade semipresencial por dois anos, o que seria um impedimento para o ingresso no ensino superior após a conclusão do Ensino Médio.

Outra questão referiu-se ao conteúdo dos cursos com caráter tecnicista, o que limitaria a opção dos estudantes na escolha de sua futura área de estudos e os induziria, ao final do primeiro ano, a buscar cursos tecnológicos das Fatecs, considerando os aspectos econômicos dos alunos oriundos das EP e os PPIs.

A terceira crítica ao PIMESP encontrou-se no fato de que esta proposta não foi amplamente discutida pela sociedade civil. Ela teria sido imposta à sociedade a partir do Conselho de Reitores que não representam as aspirações da própria universidade e estariam distantes das reivindicações dos grupos organizados na luta pela inclusão social.

Em Audiência Pública realizada na Assembléia Legislativa do Estado no dia 13/03/2013, além dos Deputados de oposição ao Governo também foram severas as críticas ao PIMESP, pelo advogado Silvio Almeida Presidente do Instituto Gama¹⁶, publicadas no Diário Oficial do Estado de São Paulo de 14/03/2013:

"Há os problemas político, técnico e jurídico. A luta pela universalização do ensino e pela inclusão do negro existe há muito tempo. O PIMESP atropelou todas as discussões, tendo nascido da cabeça dos reitores, o que não significa que nasceu das universidades. O PIMESP fala em meritocracia. Nem sabemos quem foi o autor do projeto, quais os especialistas foram consultados. Os dados distribuídos para a medida traz dados distorcidos e sem fontes. Qual o mérito dos que preparam o projeto?" Almeida disse que Alckmin anunciou o projeto. "Nesta hora ninguém fala em autonomia da universidade. Segundo o

¹⁶ O Instituto Luiz Gama é uma associação civil, sem fins lucrativos, formada por juristas, acadêmicos e militantes de movimentos sociais, que atua na defesa de causas populares, com ênfase nas questões sobre os negros, as minorias e os direitos humanos. Tem como Presidente o Dr. Silvio Luis de Almeida, Professor de teoria do Direito da USP. Fonte: Portal do Instituto Luiz Gama (IGL) (acessado em Maio de 2013).

advogado educação é projeto de estado, e não de governo e nem de reitoria. (DOE, 14/03/2013, p. 7).

Posições contrárias ao PIMESP também foram alvo das manifestações dos estudantes de Graduação da Unesp que tiveram como pauta de reivindicações a melhoria nos programas de permanência na universidade, e severas críticas ao PIMESP, considerando-o excludente e autoritário ao impor aos estudantes de escola públicas a realização de um curso preparatório para o acesso ao ensino superior.

Percebemos então que a discussão do PIMESP expôs um grande dilema da educação superior no estado de São Paulo: de um lado a organização social clamando por novas estruturas institucionais que promovam a equidade de ensino e a ampliação do acesso à educação superior pública e de outro, um Estado burocratizado, centralizador e que busca em suas decisões aproximar-se muito mais das regras do mercado e da iniciativa privada do que de fato promover a universalização do ensino. No Anexo I, apresentamos o PIMESP na íntegra, tal qual foi proposto pelo CRUESP ao Poder Executivo.

A proposta do PIMESP levantou também uma outra questão, a de que o Estado reconhece a defasagem dos estudantes de escolas públicas perante seus concorrentes das escolas privadas, impondo-lhes o ingresso no College como forma de minimizar as lacunas existentes entre estes dois sistemas de ensino. O Estado, assim, legitima que está contribuindo para o distanciamento entre os cidadãos de diferentes classes sociais apesar dos inflamados discursos de qualidade que tanto vêm sendo propagados pela SEE/SP.

Para a Associação dos Docentes da USP (ADUSP) a proposta do PIMESP foi a primeira tentativa de estabelecer metas para o grande desafio de ampliar o acesso dos alunos de escolas públicas e os de baixa renda nas universidades. Na avaliação da “Proposta de Plano Institucional da Universidade de São Paulo para o Recrutamento de Estudantes Capacitados e Participantes dos Grupos Sociais Previstos nas Metas do PIMESP”, os relatores concluíram que é fundamental a participação de docentes e pesquisadores dos diferentes Institutos da USP para a concretização das metas estabelecidas no PIMESP, apontando também suas críticas:

O balanço da ampla discussão realizada em torno do PIMESP, em nossa comunidade, indica uma grande aceitação do projeto como um todo, mas, também, uma crítica contundente à ideia de

implantação de um estágio de 2 anos de ensino à distância, ou semi-presencial, dedicado ao aluno de escola pública e baixa renda, e PPIs: o college. A proposta foi questionada, justamente, por manter este aluno alijado da vida universitária no decorrer do curso, além de não permitir que a comunidade mais ampla da USP tenha contato com modelos de vida, de cultura e de sociabilidade diferentes daqueles a que se vê habituado. Tanto, que nesse segundo documento não consta mais a introdução do college. Por outro lado, já no primeiro PIMESP não se definia claramente como a meta de inclusão seria lograda, indefinição que se mantém também nesse novo documento. ([Http://www.adusp.org.br/files/gts/educacao/analise_pimesp.pdf](http://www.adusp.org.br/files/gts/educacao/analise_pimesp.pdf))

De fato, é inegável que existem diferenças entre a formação dos alunos oriundos das escolas públicas e das escolas particulares, mas cabe ao Estado garantir que essas diferenças sejam minimizadas, com a implantação de políticas públicas que melhorem a aprendizagem dos alunos e não os empurrem para um sistema que segrega parte dos estudantes em cursos tecnicistas, como os apresentados no College. Além disso, estas políticas também precisam estar voltadas para a diminuição das diferenças que existem em sua própria rede pública, como bem nos indicou o estudo sobre o desempenho dos candidatos nos vestibulares da Unesp no território paulista, apresentado no Capítulo 3.

CAPÍTULO 3 – VESTIBULAR DA UNESP: ESPACIALIZAÇÃO E ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS CANDIDATOS NO TERRITÓRIO PAULISTA

Este Capítulo foi organizado em três partes com o objetivo de analisarmos os vestibulares da UNESP a partir da espacialização dos dados de desempenho no território paulista. Na primeira parte apresentamos toda a metodologia para a elaboração das categorias de desempenho incluindo a análise dos dados de IDHM e dos Indicadores de renda declarada pelos candidatos. Também são apresentados todos os mapeamentos de desempenho organizados em dois períodos: 2006/2010, com a organização das provas por componentes curriculares, e 2011/2012, quando os vestibulares da UNESP passaram por uma reestruturação e as provas organizadas por áreas do conhecimento.

Na segunda parte apresentamos uma descrição dos vestibulares da UNESP detalhando as características das provas entre 2006 e 2012 e apresentamos os dados referentes ao número geral de inscrições em comparação ao número de inscrições de candidatos de escolas públicas.

Na terceira parte apresentamos uma reflexão sobre os conteúdos das provas dos vestibulares analisando o desempenho geral e dos candidatos de escolas públicas em Geografia, constituindo um quadro referencial de conteúdos, a partir das análises das provas. No final do capítulo apresentamos alguns apontamentos sobre a investigação que realizamos junto aos professores da Diretoria de Ensino de Limeira sobre a seleção dos conteúdos em suas práticas docentes e estabelecemos uma ponte com o sistema de avaliação SARESP, detalhado no Capítulo 4.

3.1 O vestibular da UNESP

Compreender a universidade pública a partir do exame vestibular – processo complexo que envolve múltiplas relações – não é tarefa simples. É porém altamente instigante. Pode-se dizer que o vestibular é um “momento quente” conceito utilizado por Thiollent (1982) ao se referir às situações nas quais é possível ao pesquisador

captar e extrair aspectos da realidade que em outras circunstâncias não se revelariam de maneira tão clara. (FIAMENGUE, 2002).

Isto porque ao analisar políticas educacionais e a questão do acesso envolvendo cotas para a educação superior, o que os dados apresentados indicam é que os processos seletivos para esse nível de ensino têm funcionado como um filtro étnico (que barra os afrodescendentes e indígenas) e socioeconômico (que barra os pobres), e que, portanto, não estão ingressando nas universidades os “mais capazes”, como define a Constituição, mas os mais bem treinados (PINTO, 2004).

No caso da UNESP, os vestibulares são planejados, organizados e executados pela Fundação VUNESP deliberados pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária, tendo suas normatizações publicadas em Resoluções no Diário Oficial do Estado de São Paulo. A cada ano, desde 1981 a VUNESP publica relatórios sobre esta organização e os resultados dos processos para ingresso na UNESP, constituindo-se em importante fonte de pesquisa por conter informações gerais, de desempenho e ingresso dos candidatos nos diversos cursos oferecidos pela UNESP.

Os relatórios contemplam toda a regulamentação dos vestibulares e apresentam um balanço sobre sua execução discriminando o desempenho dos candidatos, por disciplina e questão, tanto na prova objetiva quanto nas de conhecimentos específicos. Os relatórios discriminam também o desempenho dos candidatos presentes à prova e os que foram matriculados nos cursos da Universidade, permitindo a comparação entre o desempenho médio dos presentes e àqueles que efetivamente foram selecionados para ingressarem no ensino superior público.

Os dados dos vestibulares disponibilizados diretamente pela VUNESP para o período de 2006 a 2012, organizados na ferramenta SQL e os dados publicados nos Relatórios oficiais foram as duas bases de dados que utilizamos para analisar o desempenho dos candidatos e construir os mapeamentos propostos na pesquisa.

Sobre os programas dos conteúdos das provas nos exames vestibulares, observamos que no período de 2006 a 2009 não houve grandes mudanças nos conteúdos apresentados, sendo que nos exames vestibulares de 2008 e 2009 eles foram idênticos, regulamentados nas Resoluções nº 38/2007 e nº 33/2008. O vestibular foi realizado em uma única fase, constando de provas, a cada uma das quais, foram atribuídas notas variando de 0 (zero) a 100 (cem) pontos, discriminadas

em: I – Conhecimentos Gerais; II – Conhecimentos Específicos; e III – Língua Portuguesa.

A Prova de Conhecimentos Gerais, sob a forma de testes de múltipla escolha, comum às três áreas, constou de 84 questões, igualmente distribuídas, pelas disciplinas: Matemática, Biologia, Geografia, Física, História, Química, Língua Estrangeira (Inglês ou Francês). A Prova de Conhecimentos Específicos de natureza analítico-expositiva versou sobre: 1 – na Área de Ciências Biológicas: Biologia (10 questões), Química (6 questões), Física (5 questões) e Matemática (4 questões); 2 – na Área de Ciências Exatas: Matemática (10 questões), Física (9 questões), e Química (6 questões); 3 – na Área de Humanidades: História (10 questões), Geografia (9 questões) e Língua Portuguesa (6 questões).

No ano de 2010, a VUNESP implanta um novo modelo de vestibular em duas fases, sendo a primeira constituída de uma prova de Conhecimentos Gerais (CG) e a segunda de uma prova de Conhecimentos Específicos (CE) e Redação.

A prova de Conhecimentos Gerais passou a compreender 90 questões objetivas, sendo 30 em cada uma das áreas específicas para o Ensino Médio de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Linguagens Códigos e suas Tecnologias (LC), Ciências Humanas e suas Tecnologias (CH) e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (CNM). A prova de Conhecimentos Específicos compreendeu 36 questões discursivas sendo 12 em cada uma das três áreas citadas nos PCNs do Ensino Médio. As tabelas 6 e 7 apresentam a organização das provas do vestibular da UNESP no período 2006 a 2012.

Tabela 6 – Número de questões dos componentes nas provas do vestibular da UNESP: 2006 /2009 – Única fase.

	Prova de Conhecimentos Gerais – Objetiva							
	BIO	FIS	GEO	HIST	LING. EST	MAT	QUIM	TOTAL
	12	12	12	12	12	12	12	84
Prova de Conhecimentos Específicos - analítico expositiva								
Ciências Biológicas	10	5	-----	-----	-----	4	6	25
Ciências Matemática	-----	9	-----	-----	-----	10	6	25
Ciências Humanas	-----	-----	9	10	LP6	-----	-----	25

Fonte: Relatórios dos vestibulares da Unesp 2006 -2009. Organizado pela autora.

Tabela7– Número de questões por componentes curriculares nas provas em duas fases no vestibular da UNESP: 2010 – 2012.

1ªfase- Questões objetivas	2ªfase - Questões discursivas
Linguagens e Códigos- 30	Linguagens e Códigos - 12
Ciências Humanas - 30	Ciências Humanas - 12
Ciências da Natureza e Mat.- 30	Ciências da Natureza e Mat.- 12

Fonte: Relatórios dos vestibulares da Unesp 2010 - 2012. Organizado pela autora.

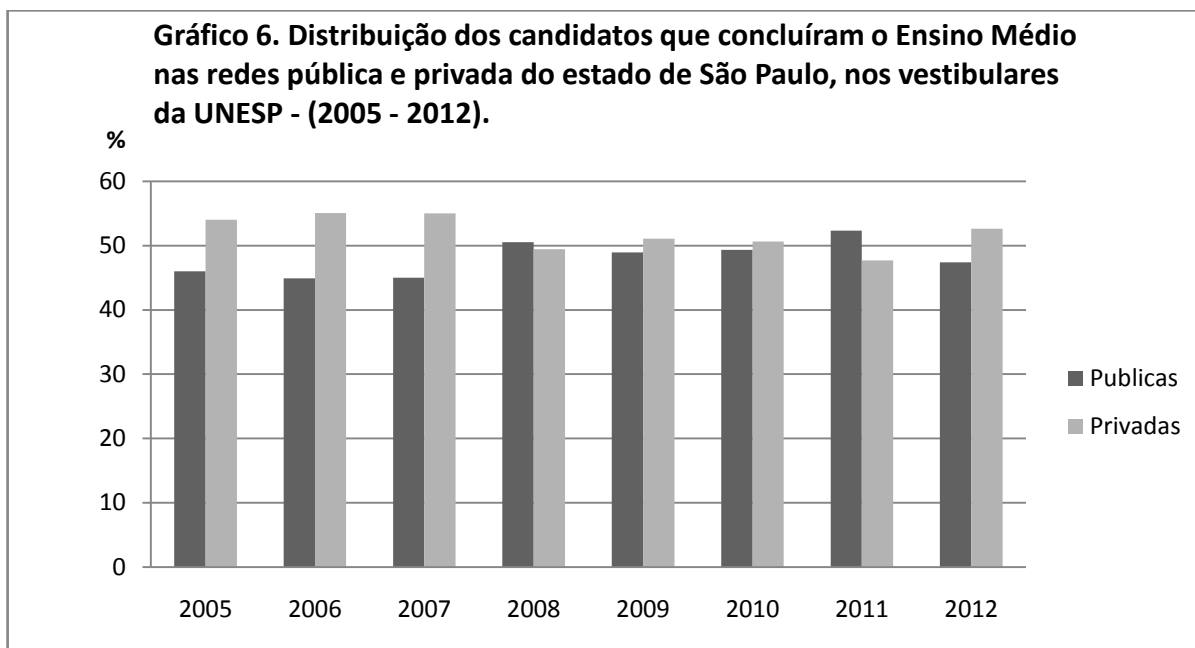
Com relação ao Programa das provas de 2010, o Artigo 11 da ResoluçãoUNESP50 de 13 de Julho de 2009, definiu que as mesmas deveriam ser elaboradas conforme os PCNs para o Ensino Médio e as Propostas Curriculares da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, indicando no Anexo II da Resolução, o link de acesso aos documentos mencionados (www.crmariocovas.sp.gov.br). Desta forma, configurou-se a alteração da organização dos conteúdos e da proposta curricular dos exames vestibulares.

A partir de 2010 a VUNESP fez uma referência explícita à Proposta Curricular da SEE/SP. Esta referência representou a aproximação da VUNESP com a educação básica oferecida na rede pública estadual. Esta iniciativa levantou-nos a hipótese de que estariam ocorrendo ações para melhorar a participação dos alunos egressos das escolas públicas nos concursos de vestibulares, através de um direcionamento do currículo aos conteúdos apresentados.

Em 2010, outra ação da VUNESP foi a tentativa de ampliação de inscrições de alunos de escolas públicas nos vestibulares por meio de convênio firmado entre a Fundação e a SEE/SP quando estabeleceu-se a isenção de 76% do valor da taxa de inscrição aos alunos concluintes do 3º ano do EM de todas as escolas públicas do estado de São Paulo. Do ponto de vista do número de inscritos esta ação não surtiu resultados práticos que consolidassem uma política de ampliação dos candidatos, uma vez que apesar do número de inscritos de escolas públicas ter sido maior que o número de inscritos de escolas privadas em 2011, o mesmo não ocorreu em 2012.

Estabelecendo a proporção entre o total de candidatos a aqueles que concluíram o ensino médio em escola pública, a cada ano, nos vestibulares da UNESP, observamos que até o ano de 2007 os dados não apresentaram grandes oscilações em termos proporcionais. O número de inscrições de alunos de escolas privadas manteve-se superior ao número de inscrições de alunos provenientes de

escolas públicas, em geral, na ordem de 7% a 8%, conforme demonstrado no Gráfico 6.



Fonte: Fundação VUNESP, dados disponibilizados para a pesquisa.

Nos três anos subsequentes (2008, 2009 e 2010) houve praticamente uma equiparação entre o número de inscrições de alunos de escolas privadas e escolas públicas, ficando cada uma das categorias com 50% das inscrições. No ano de 2011 ocorreu uma especificidade: o número de inscrições de alunos de escolas públicas superou o número de alunos de escolas privadas, o que não se repetiu em 2012, quando o total de inscrições de escolas privadas novamente superaram as de escolas públicas, apesar do convênio firmado em 2010.

Mas de que forma esta proporção entre candidatos da rede pública e da rede particular de ensino está distribuída no território paulista? O redirecionamento do currículo no estado de São Paulo, bem como a política de redução da taxa de inscrição alteraram o perfil de inscrições em regiões paulistas dada a distribuição espacial da UNESP? Estas questões importantes foram levantadas no contexto da pesquisa uma vez que, no nosso entendimento, a partir da configuração espacial podemos estabelecer análises mais detalhadas acerca dos fenômenos sociais e sua distribuição.

A partir do número total de inscrições e de inscritos que concluíram o ensino médio em escola pública, foi estabelecida a proporção entre as duas categorias de inscrições que foram mapeadas para os municípios de São Paulo. A Figura 2 é o

resultado deste mapeamento. Nele foi possível observarmos a existência de uma fragmentação espacial das classes, o que indicou a grande variedade de situações entre os municípios no que diz respeito à opção dos estudantes em candidatar-se nos vestibulares da UNESP. Apesar desta fragmentação, identificamos duas áreas do estado com forte participação dos estudantes das escolas públicas (acima de 60%): o Pontal do Paranapanema e a região sul incluindo áreas do Vale do Ribeira. Por tratarem-se de áreas com economias voltadas aos setores agropecuários, com forte presença da agricultura familiar, pequeno desenvolvimento industrial e baixos índices de urbanização, a espacialização representada pelos candidatos dos vestibulares indicaram a importância da distribuição das unidades da UNESP.

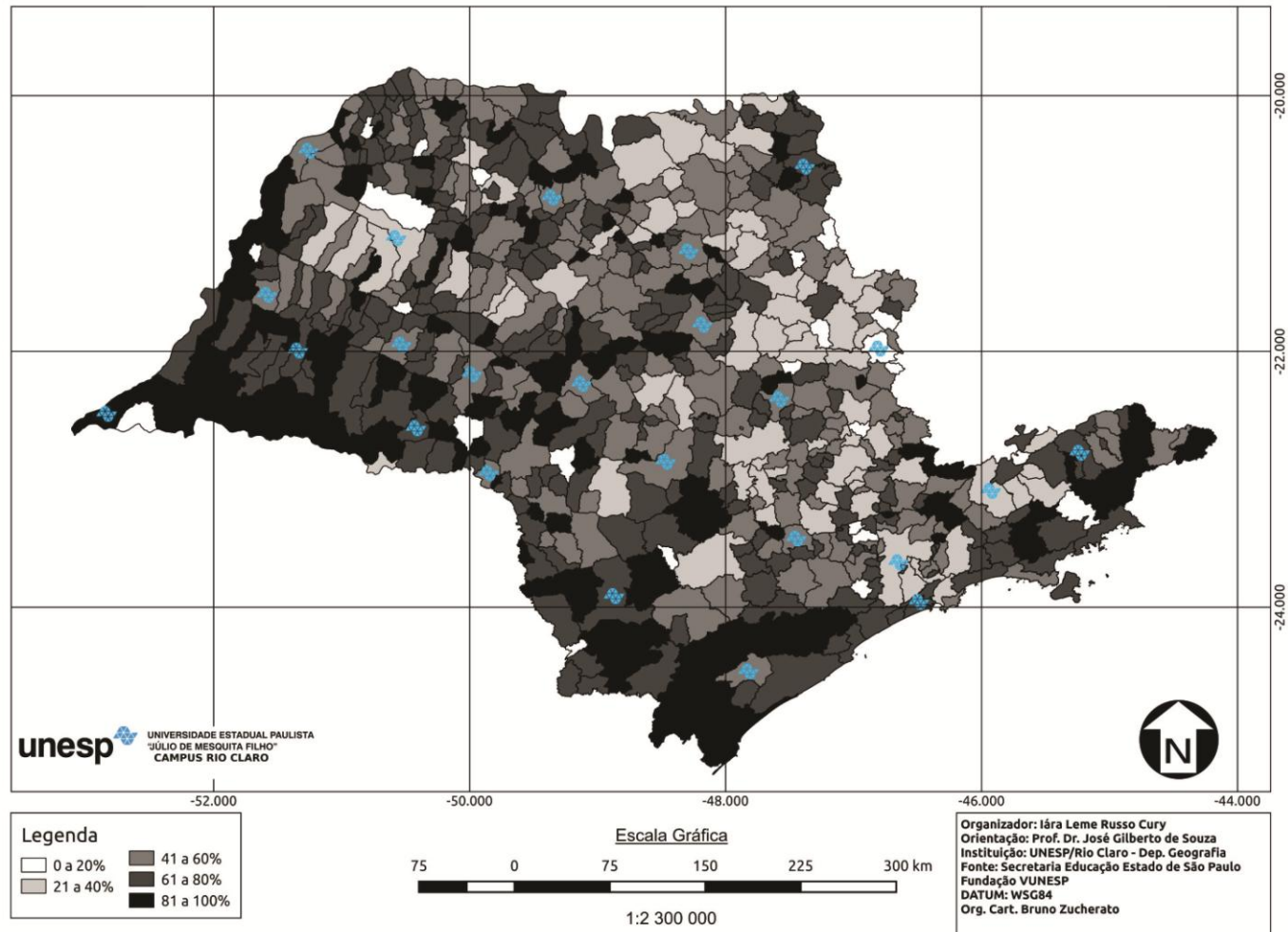
Foi possível identificar que as unidades de Rosana, Adamantina, Presidente Prudente, Assis, Ourinhos, Itapeva e Registro constituem-se em importantes polos de influência sobre os vestibulandos, o que não pode ser verificado com clareza nas demais unidades da Unesp em seu contexto regional. Em outras duas unidades esta influência também pode ser observada, em Bauru e Guaratinguetá, embora com menor proporção no contexto regional. Desta forma, considerando os perfis de IDH Renda que se configuram como os mais baixos do estado de São Paulo, foi possível observar o aumento do número de inscritos nos vestibulares da UNESP.

A espacialização pelo viés do número de inscrições reafirmou a importância da distribuição das unidades da Unesp no território paulista e indicou-nos espacialmente o resultado de uma ação das políticas públicas no que se refere o acesso à educação superior, ainda que as inscrições representem apenas uma demanda de acesso, que se concretiza (ou não), pelo desempenho dos candidatos.

Refletiu também a forma como o território está sendo apropriado pelos sujeitos sociais e a expansão do capital determinando as desigualdades regionais em consonância com KRAWCZYK (2011) para o qual a reflexão sobre as dinâmicas das políticas regionais, o desenvolvimento das políticas sociais, entre outras questões, deve ser entendida como uma maneira de compreender o “território” no qual se implementam as políticas públicas na área da educação.

Ao tratarmos do tema "territórios inacessíveis" no Capítulo 2 tínhamos em mente a existência de uma discrepância de oportunidades educacionais que pode ser territorialmente demarcada sob diferentes aspectos: centro e periferia, cidade e campo, capital e interior que refletem também as formas pelas quais os espaços vão sofrendo as reestruturações sócio-produtivas.

Figura 2 - Proporção entre o número de inscrições totais e as inscrições de escolas públicas, no vestibular da Unesp, por município (SP) - 2007 - 2012.



Estudos realizados para as grandes cidades da América Latina indicaram que existe uma importância da dimensão espacial a ser considerada pelas políticas públicas para a promoção tanto da integração social como para a diminuição das distâncias entre os níveis de desempenho dos estudantes (RIBEIRO e KAZTMAN, 2008).

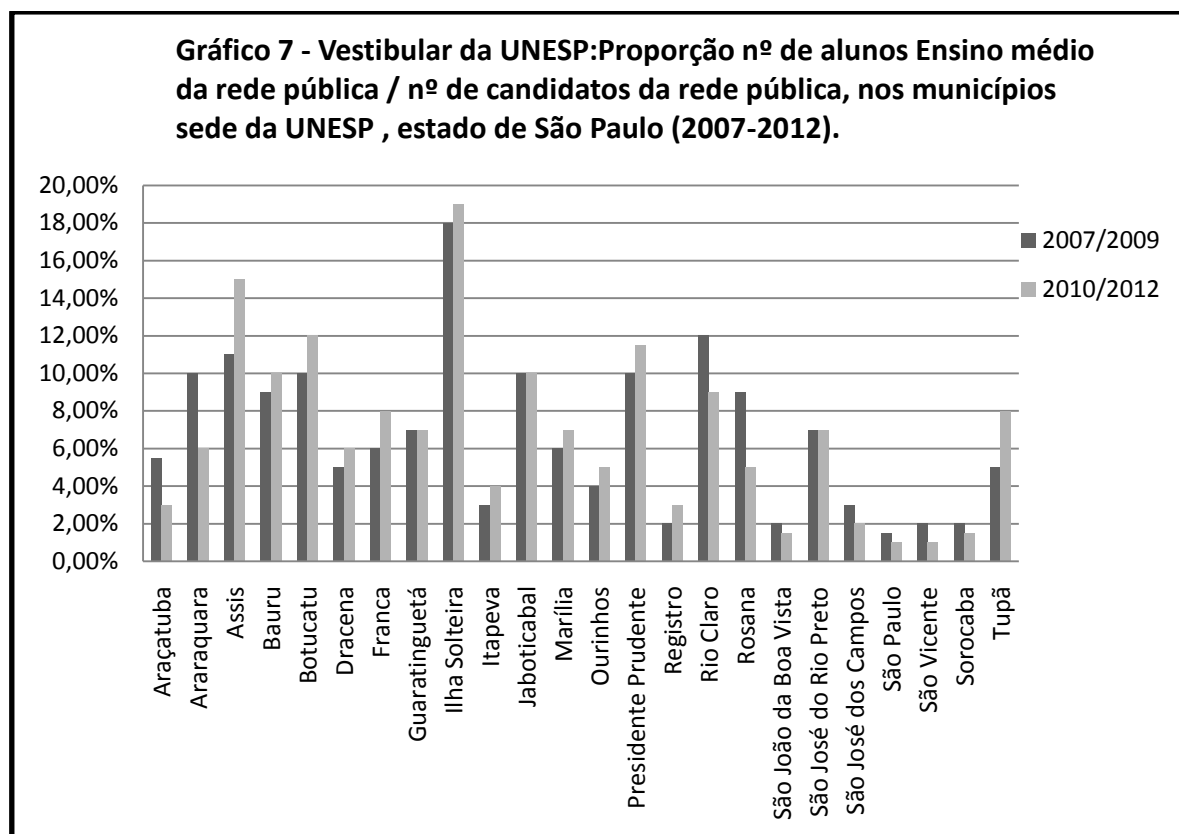
Estabelecer relações entre o número de alunos concluintes de ensino médio das escolas públicas e o número de inscrições de escolas públicas em todos os municípios que possuem unidades da UNESP foi portanto, a opção para observar o comportamento da demanda sobre os vestibulares considerando o universo de estudantes, ainda que de forma amostral para o estado de São Paulo.

Para a análise os dados foram agrupados em dois períodos: o primeiro compreendido entre 2007 e 2009, quando os vestibulares eram organizados em uma única fase e o segundo compreendido entre 2010 e 2012 quando os exames passaram a ser organizados em duas fases e após a celebração do convênio para isenção de 76% da taxa de inscrição para todos os estudantes de escolas públicas.

Os dados da população de estudantes foram obtidos a partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, através do Censo Educacional disponível no portal do INEP. Percebemos nesta análise que o total de inscrições de alunos de escolas públicas nos vestibulares da Unesp não ultrapassa 20% do total de alunos que estão regularmente matriculados nas escolas públicas, nos municípios com sedes da Unesp. Isto significa que mais de 80% dos alunos que concluem o ensino médio a cada ano, não se candidatam aos processos de seleção dos vestibulares.

Conforme indica o Gráfico 7 a maior influência de uma unidade da Unesp ocorreu no município de Ilha Solteira (2010-2012). Os municípios de Assis, Botucatu, Presidente Prudente e Jaboticabal, apresentaram proporção igual ou maior que 10% nos dois períodos, sendo considerados municípios onde a presença da Unesp representou uma variável de influência positiva na opção dos estudantes de ensino médio.

Os municípios de Rio Claro e Araraquara apresentaram um comportamento muito semelhante entre si, com índices igual ou superior a 10% no período 2007-2009, e pequena queda quando Rio Claro atingiu 9% (2010-2012) e Araraquara apenas 6% (2010-2012).



Fonte:portal.inep/matriculas educação básica/dados da pesquisa. Organizado pela autora.

No caso das unidades de Assis, Botucatu e Presidente Prudente esta proporção de 10% dos estudantes concluintes de ensino público pode ser explicada pelo fato de os municípios não possuírem outras instituições de ensino superior público que influenciem a demanda. Ao contrário, Rio Claro e Araraquara indicam sofrer a influência regional das unidades da USP e UFSCAR localizadas no município de São Carlos. Em Jaboticabal a influência da USP de Ribeirão Preto poderia também reduzir a participação dos alunos como em Rio Claro e Araraquara, mas existe a especificidade do curso de Ciências Agrárias que contribui para a manutenção dos 10% nos dois períodos.

Identificamos também um grupo de municípios onde o número de inscrições de alunos de escolas públicas para os vestibulares ficou entre 2% e 4% do total de alunos do ensino médio. Este grupo é constituído por municípios onde as unidades da Unesp foram implantadas após o ano de 2000 e são eles: Registro (2007-2009), Sorocaba (2010-2012), São José dos Campos (2010-2012) e São João da Boa Vista (2010-2012). Em Rosana o que chamou a atenção foi a queda no número de inscrições de 8% (2007-2009) para 5% em 2010-2012.

Na reflexão sobre a influência da UNESP na opção dos alunos em candidatarem-se nos vestibulares, nas etapas subsequentes da pesquisa foram analisados também os dados de desempenho dos candidatos. Estes foram agrupados por unidades administrativas da SEE/SP, pois à exceção de Rosana, todas as unidades da UNESP estão localizadas em municípios sede de DEs de ensino, distribuídas no interior paulista.

3.2 Categorias de desempenho para análise espacial

O estado de São Paulo possui a maior rede pública de educação básica do Brasil, com 15.027 estabelecimentos de ensino fundamental, 12.539 unidades pré-escolares e 5.923 unidades escolares de nível médio. Esta rede de ensino é gerenciada pelos Órgãos Centrais da Secretaria Estadual da Educação, divididos em duas Coordenadorias: Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) e Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGESP).

As Coordenadorias, por sua vez, possuem uma divisão territorial de unidades administrativas denominadas Diretorias de Ensino (DEs) cuja delimitação foi utilizada para os mapeamentos dos dados de desempenho nos vestibulares. Esta opção permitiu uma análise regional dos dados, uma vez que o mapeamento por municípios resultou em uma excessiva fragmentação espacial. Ao todo foram mapeadas 77DEs de ensino, sendo 61 vinculadas à CEI, tendo como área de abrangência os 610 municípios do interior paulista e 16 vinculadas à COGESP compreendendo o município de São Paulo e mais 34 municípios da região metropolitana. O Apêndice I contém a relação das 77DEs de ensino utilizadas para mapeamento.

Para não perder de vista o objetivo da pesquisa em analisar e mapear o desempenho dos candidatos nos vestibulares, tendo como foco principal os alunos das escolas públicas do estado de São Paulo, a definição dos intervalos e classes exigiu uma adaptação dos métodos de classificação de dados quantitativos, tendo como base as referências contidas em Loch (2006). Estas adaptações decorreram da necessidade de compararmos o desempenho dos candidatos em um período,

onde houve variação do número de questões apresentadas nas provas dos vestibulares.

No ano de 2010 ocorreram as mudanças na organização do vestibular em duas fases, sendo a primeira com a prova objetiva de conhecimentos gerais, e os componentes agrupados nas três áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens e Códigos). Entretanto, os dados disponibilizados pela VUNESP sobre o desempenho dos candidatos foram apresentados por disciplinas o que possibilitou a inclusão do ano de 2010 com a série de dados de 2006 a 2009. A partir de 2011, o desempenho dos candidatos foi disponibilizado nas três áreas já mencionadas.

Assim, foram consideradas as porcentagens de acertos obtidas a partir do número de questões das provas, em cada componente curricular, o que possibilitou a comparação entre os mesmos, em dois períodos de análise: 2006/2010 e 2011/2012. Sem esta correspondência e a necessária generalização dos dados, a análise dos resultados indicaria apenas a singularidade anual década prova de vestibular, o que de fato não foi nossa intenção.

De acordo com as metodologias dos mapeamentos cartográficos, a definição do número de classes em um mapa pode ser obtida aplicando-se a fórmula de Sturges¹⁷ (LOCH, 2006). Neste caso a aplicação da fórmula resultou na definição de sete classes para o mapeamento. Entretanto, no tratamento dos dados observamos que mesmo nas provas com os melhores desempenhos, a média dos alunos de escolas públicas não ultrapassava 50% do total das questões em cada componente curricular. Isso também ocorreu nas provas organizadas por áreas do conhecimento a partir do ano de 2011. Outra observação foi o baixo desempenho em todo o estado de São Paulo, tanto geral como nos estudantes de escolas públicas nos componentes de Matemática (2006-2010) e em Ciências da Natureza e Matemática (2011-2012).

Segundo Zucherato e Freitas (2011), as pesquisas mostram que é necessário estabelecer um número médio de classes, que varie entre quatro e oito, e para que os mapeamentos representassem mais satisfatoriamente a distribuição espacial das informações, utilizamos a amplitude útil dos dados evitando a amplitude total (0% a 100%). Os dados com grande disparidade de desempenho (pior e melhor) foram

¹⁷ Número de classes = $1 + (3,3 \cdot \log Nd)$; Onde: Nd = Frequência ou número de dados.

excluídos ou agregados constituindo arbitrariamente nova distribuição de classes considerando o perfil de desempenho chegando-se ao número de cinco classes com intervalos definidos a partir da amplitude útil da porcentagem de acertos na prova: valores inferiores 30% e valores que alcançaram máximos entre 45% e 55%.

A base cartográfica utilizada para o mapeamento de desempenho foi disponibilizada pela SEE/SP em arquivo Corel Draw e foi preparada para receber os dados organizados em dois grupos: desempenho médio geral e desempenho médio dos candidatos de escolas públicas. Os componentes analisados e os mapas gerados foram:

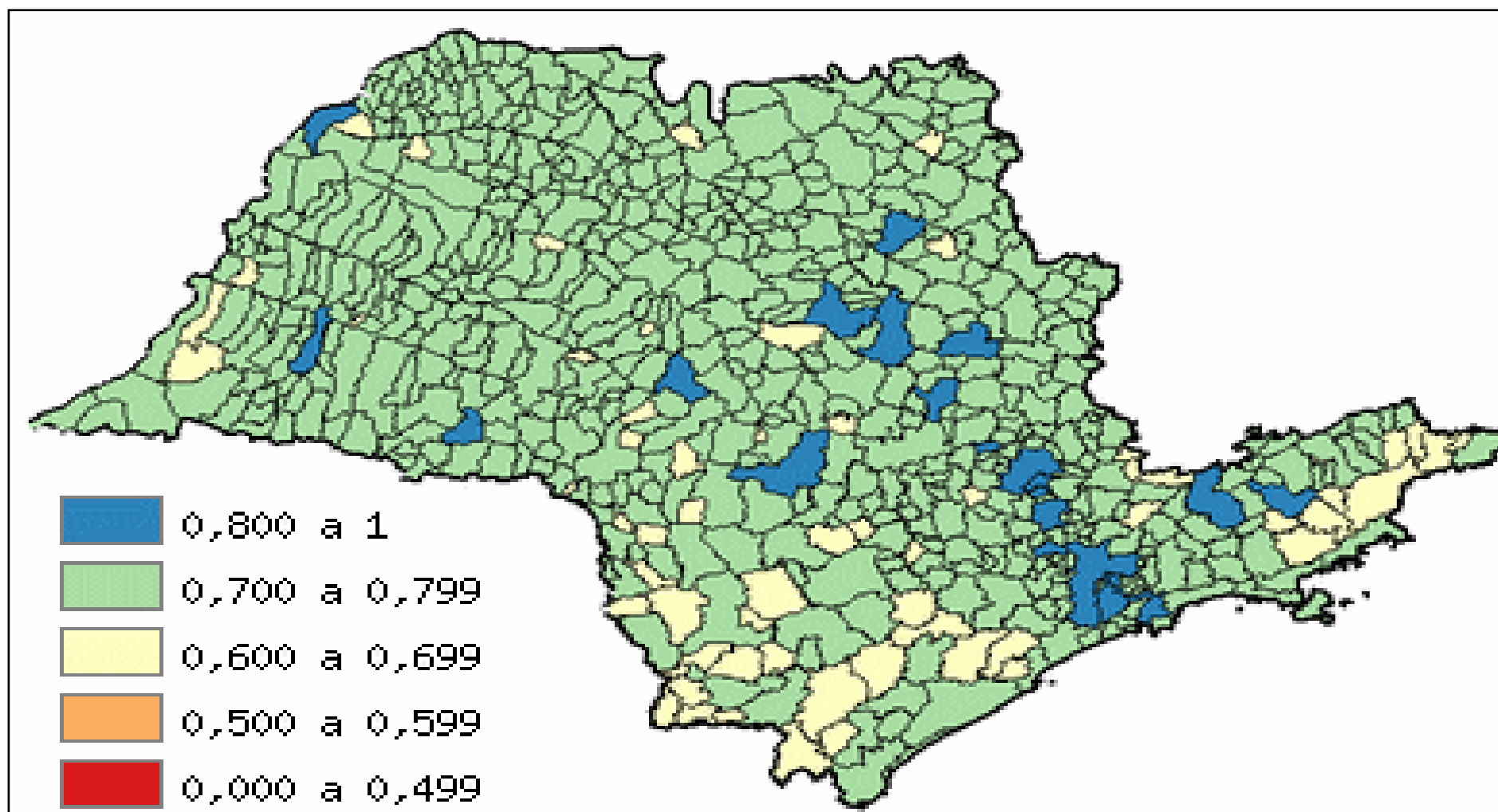
- Desempenho geral e de escolas públicas nos componentes de Geografia, História, Matemática e Biologia no período de 2006 a 2010.
- Desempenho geral e escolas públicas em Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens e Códigos.

Na análise da espacialização de desempenho, utilizamos os dados do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Renda (2010), porque a renda mensal *per capita* indica a capacidade média de aquisição de bens e serviços por parte dos habitantes e, apesar de ter a grande limitação de não considerar a desigualdade de renda entre eles, é um indicador que compõe o IDHM calculado e acompanhado por mais de 200 indicadores socioeconômicos (IPEA, 2013). A Figura 3 ilustra a classificação dos municípios paulistas de acordo com o IDHM em 2010.

O índice que varia de 0 a 1 utilizado para classificar as faixas de desenvolvimento dos municípios foi utilizado para a obtenção das médias em cada DE o que permitiu agrupamento e a redistribuição das faixas apresentadas no Quadro 3.

No agrupamento dos municípios por DEs, constatamos que apenas 5% das unidades foram classificadas com o IDHM Renda Muito Alta: São Bernardo do Campo, São Paulo, Santo André, e Campinas. A grande maioria, 56 unidades que representam 76% do total das DEs, ficou enquadrada na faixa de IDHM Renda Alta. Quinze Diretorias foram classificadas com médio IDHM Renda, três sob jurisdição da COGESP (Suzano, Itapequerica da Serra e Itaquaquecetuba) e onze sob jurisdição da CEI localizadas no eixo centro-oeste (Tupã, Franca, Penápolis, Santo Anastácio, Paranapanema) e algumas áreas do Vale do Ribeira e sua área de

Figura3: Estado de São Paulo – IDHM 2010



Fonte: www.seade.gov.br/idhm2010

entorno (Apiaí, Itapeva, Itararé, Registro, Miracatu e Piraju). As exceções nesta distribuição geográfica são as DEs de Franca e Guaratinguetá que apresentaram médio IDHM Renda, diferenciando-se do entorno onde o índice obtido foi alto.

Quadro3: Distribuição das DEs por faixa de desenvolvimento (IDHM Renda – 2010).

Faixas de Desenvolvimento	Grupos de DEs
IDHM Renda Muito Alta	5% do total - 4 DEs COGESP São Bernardo do Campo, São Paulo e Santo André CEI - Campinas
IDHM Renda Alta	76% do total - 58 DEs CEI Adamantina, Americana, Andradina, Araçatuba, Araraquara, Assis, Avaré, Barretos, Bauru, Birigui, Botucatu, Bragança Paulista, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Fernandópolis, Itapetininga, Itu, Jaboticabal, Jacaré, Jales, Jau, José Bonifácio, Jundiaí, Limeira, Lins, Marília, Mogi Mirim, Ourinhos, Pindamonhangaba, Piracicaba, Pirassununga, Presidente Prudente, Ribeirão Preto, Santos, São Carlos, São João da Boa Vista, São Joaquim da Barra, São José do Rio Preto, São José dos Campos, São Roque, São Vicente, Sertãozinho, Sorocaba, Sumaré, Taquaritinga, Taubaté, Votorantim e Votuporanga COCESP Caieiras, Carapicuíba, Diadema, Guarulhos, Itapevi, Mauá, Mogi das Cruzes, Osasco e Taboão da Serra
IDHM Renda Média	19% do total - 15 DEs COGESP Itapeçerica da Serra, Itaquaquecetuba, Suzano CEI Apiaí, Franca, Guaratinguetá, Itapeva, Itararé, Miracatu, Paranapanema, Penápolis, Piraju, Registro, Santo Anastácio e Tupã

Com relação à renda dos candidatos, elaboramos um agrupamento das DEs a partir dos valores médios apurados nas informações dos questionários socioeconômicos declarados pelos candidatos. A literatura que avalia as questões macrosociais de ingresso nas universidades públicas já indicam há tempos, três conclusões consideradas consensuais: a primeira refere-se ao fato de que há

relação entre o nível socioeconômico da família e o sucesso no vestibular; a segunda refere-se ao processo de auto discriminação dos candidatos na escolha das carreiras e a terceira refere-se ao fato de que, apesar do aumento do número de vagas no ensino superior, nos últimos vinte anos não teria ocorrido a democratização do ensino superior que ainda estaria revestido de uma elitização.

Estas conclusões foram citadas por Schwartzman (1989) ao analisar a relação entre renda e desempenho no vestibular, por isso, nesta pesquisa não aprofundamos a análise dos dados socioeconômicos dos candidatos. Classificamos as DEs para estabelecer parâmetros indicativos referentes à renda declarada pelos candidatos e também que pudessem ser comparados com os dados do IDHM Renda.

Para o agrupamento das DEs foram consideradas as seis faixas do questionário socioeconômico para o ano de 2010. A média foi obtida a partir da incidência do número de candidatos em cada faixa, por ano, e com isso foi possível classificar as DEs adotando-se um indicador de renda declarada para análise dos desempenhos. O valor mínimo apurado foi para os candidatos de Santo Anastácio (1,67 para o total de inscritos e 1,56 para os inscritos de escolas públicas) e os valores máximos para as DEs de Campinas (3,49 para o total de inscrições) e de São Bernardo do Campo (2,66) para os inscritos de escolas públicas. Considerando-se a amplitude entre o valor máximo e mínimo das faixas de renda, optamos por agrupar as DEs em quatro classes, sendo o indicador 1 referente a menor faixa de renda e o indicador 4, o mais alto, apresentados no Quadro 4.

Com esta classificação percebemos que a maioria das inscrições nos vestibulares concentra candidatos na faixa de renda 2 (30 unidades), seguida por um menor número de DEs na faixa 3 (19 unidades). Há uma concentração dos candidatos de escolas públicas nas faixas de renda 1 e 2 sendo que a maioria das DEs (40) enquadraram-se na faixa 1. Comparando-se os agrupamentos das inscrições gerais e das referentes aos candidatos de escolas públicas, dezesseis DEs foram classificadas no IDHM Renda Baixa, sendo que quatorze tiveram candidatos de escolas públicas enquadrados na faixa de renda 1 e apenas duas, na faixa de renda 2 (Suzano e Itaquaquecetuba), indicando-nos que as DEs de IDHM Renda Baixa apresentaram maior concentração proporcional na faixa de renda 1.

Ainda foi possível observar que a faixa de renda 3 somente foi ocupada por DEs quando foram consideradas as inscrições gerais, concentrando vinte e uma

unidades de IDHM Renda Alta. A inclusão dos candidatos de escolas públicas nesta faixa somente ocorreu com a Diretoria de São Bernardo do Campo que está entre as quatro unidades com IDHM Renda Alta. Para as inscrições gerais todas as DEs com o IDHM Renda muito alta foram classificadas na faixa 4, indicando a maior renda declarada de todos os grupos de candidatos.

Para compreendermos a dimensão territorial do desempenho dos candidatos, iniciamos a apresentação dos resultados pelos mapas de desempenho geral das disciplinas no período 2006-2010 (Geografia e História). Comparamos esta espacialização com os resultados do desempenho geral em Ciências Humanas (2011-2012) para análise do perfil de desempenho geral no estado de São Paulo, evidenciando as particularidades das disciplinas e as mudanças ocorridas na estruturação das provas.

Na sequência foram apresentados os resultados das escolas públicas a partir das disciplinas (Geografia e História 2006-2010) e os resultados da prova de Ciências Humanas (2011-2012) na perspectiva de analisar o desempenho dos candidatos de escolas públicas. Finalizando a análise, comparamos os resultados geral e de escolas públicas em Ciências Humanas para registrar o comportamento dos candidatos frente às mudanças de reorganização dos vestibulares.

Quadro 4 – Classificação das Diretorias de Ensino (SP) por faixas de IDHM Renda e Indicadores de Renda Declarada dos candidatos no vestibular da UNESP (2010).

IDHM Renda	Indicador de Renda Declarada							
	1		2		3		4	
	Inscritos Geral	Inscritos Escola Pública	Inscritos Geral	Inscritos Escola Pública	Inscritos Geral	Inscritos Escola Pública	Inscritos Geral	Inscritos Escola Pública
Muito Alta	-----	-----	-----	Campinas, São Paulo e Santo André	-----	São Bernardo do Campo	Santo André, São Paulo, São Bernardo do Campo, Campinas	-----
Alta	Assis, Adamantina, Franca, Itapeva, Jales, Marília, Presidente Prudente	Adamantina, Andradina, Araçatuba, Araraquara, Assis, Avaré, Barretos, Bauru, Birigui, Botucatu, Caraguatatuba, Catanduva, Fernandópolis, Itapetininga, Itapevi, Jaboticabal, Jales, José Bonifácio, Lins, Marília, Jaú,	Bauru, Avaré, Andradina, Ourinhos, Birigui, Lins, Itapetininga, José Bonifácio, Votuporanga, Fernandópolis, Araraquara, Botucatu, Taquaritinga, S. José dos Campos, São Vicente, Jaú, Taubaté, S. José do Rio Preto, S.	Americana, Bragança Paulista, Capivari, Caieiras, Itu, Jacareí, Jundiaí, Limeira, Mogi Mirim, Santos, Sumaré, Carapicuíba, Diadema, Guarulhos, Itapevi, Mauá, Mogi das Cruzes, Osasco,	Mauá, Capivari, Caieiras, Sertãozinho, Votorantim, Limeira, São Roque, Jacareí, Pindamonhangaba, Mogi Mirim, Piracicaba, Pirassununga, Itu, Santos, Jundiaí, Carapicuíba, Sumaré, Americana	-----	Itapevi	-----

		Ourinhos, Pindamonhangaba, Piracicaba, Pirassununga, Pres. Prudente, Ribeirão Preto, São Carlos, São João da Boa Vista, São Joaquim da Barra, São José do Rio Preto, São José dos Campos, São Roque, São Vicente, Sertãozinho, Sorocaba, Taboão da Serra Taquaritinga, Taubaté, Votorantim, Votuporanga	Carlos, Jaboticabal, São Joaquim da Barra, Bragança Paulista, Catanduva, Taboão da Serra, Barretos, Diadema, São João da Boa Vista, Araçatuba, Ribeirão Preto		Mogi das Cruzes, Guarulhos Osasco,			
Média	Paranapanema, Apiaí, Santo Anastácio, Itapeva, Piraju, Tupã, Itararé, Franca, Registro	Apiaí, Franca, Guaratinguetá, Itapeva, Itararé, Miracatu, Paranapanema, Penápolis, Piraju, Registro, Sant.Anastac., Tupã, Itapec. da Serra	Penápolis, Guaratinguetá, Itapecerica da Serra, Miracatu, Itaquaquetuba,	Itaquaquetuba e Suzano	Suzano	-----	-----	-----

3.2.1 Desempenho Geral Geografia (2006-2010) –Figura 4

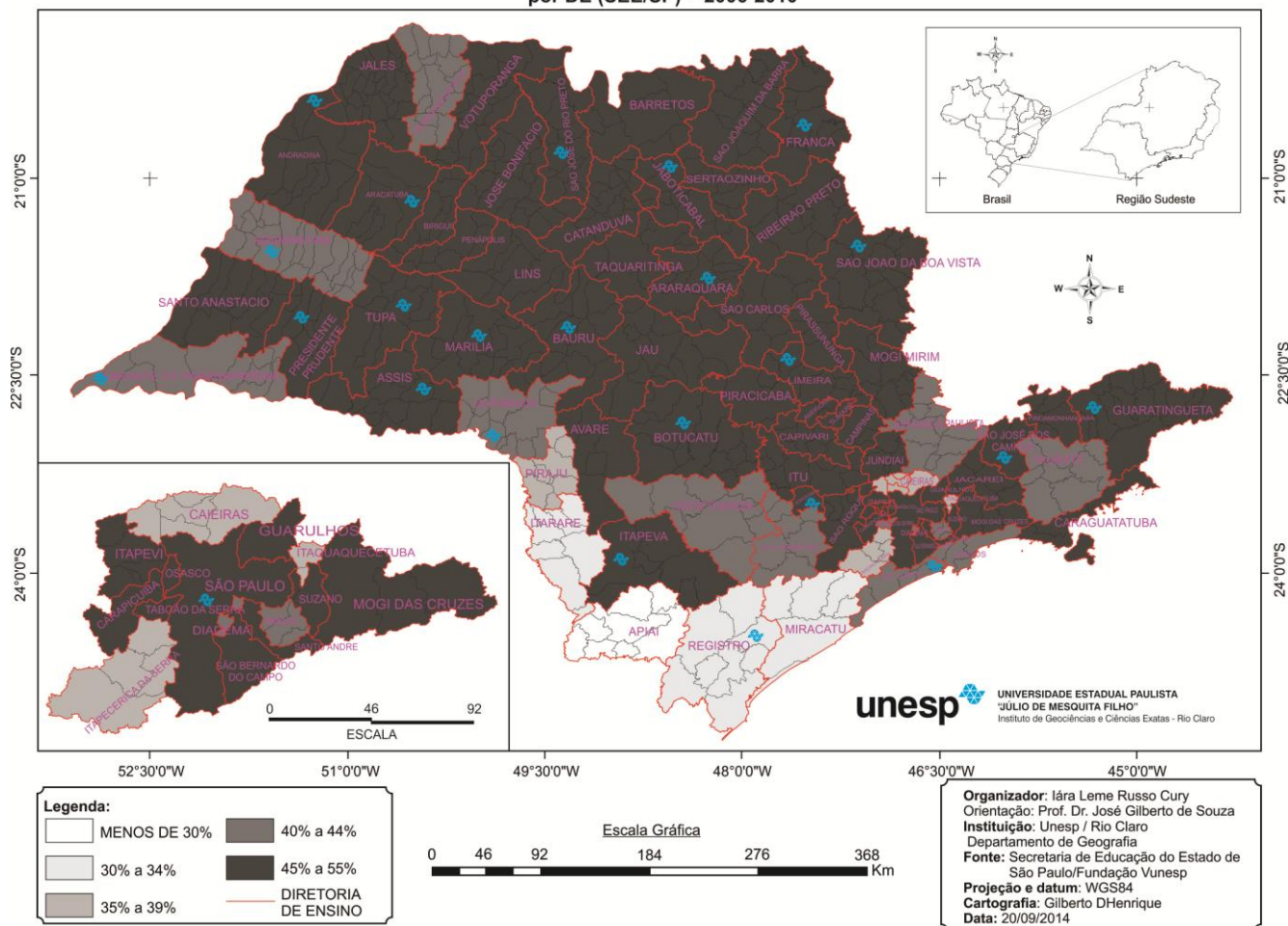
No mapa do componente Geografia (2006-2010) há certa homogeneização no desempenho das DEs que possuem unidades da UNESP, sendo que 80% apresentaram desempenho entre 45% e 55%. Apenas cinco unidades apresentaram resultados menores que foram: Adamantina, Mirante do Paranapanema, Ourinhos e São Vicente, todas com desempenho entre 40% e 44% e Registro, a única com desempenho entre 30% a 34% de acertos do total da prova.

Indicou também que 76% das DEs tiveram desempenho entre 45% e 55% e que treze DEs (17% do total) tiveram desempenho entre 40% e 44%. Entre estas treze DEs, uma localiza-se no extremo oeste do estado de São Paulo (Mirante do Paranapanema) e duas no extremo Noroeste (Adamantina e Fernandópolis). Esta representação espacial caracteriza-as como áreas com desempenhos isolados, pois se configuraram abaixo das áreas de entorno, sem indicar uma tendência na queda do desempenho regional. Isto também pode ser verificado com as DEs de Bragança Paulista no Leste e de Taubaté no Vale do Paraíba.

No desempenho de Ourinhos, Itapetininga e Votorantim estas DEs praticamente delimitam o eixo centro-sul, com tendência de queda nos valores, não sendo fenômenos espacialmente isolados. A exceção nesta porção do território paulista ocorre em Itapeva, que apresentou desempenho entre 45% e 55%. Destacamos ainda que de toda a série de dados analisadas este foi o melhor índice alcançado pela Diretoria em um componente do vestibular.

Oito DEs, 11% do total, tiveram desempenho muito baixo, sendo quatro entre 35% a 39%, três entre 30% e 34% e uma com desempenho inferior a 30%. Estas DEs estão, localizadas na porção centro-sul e também nas áreas da periferia da Região Metropolitana da Grande São Paulo (Caieiras, Itapeverica da Serra e Itaquaquecetuba), demarcando áreas com forte tendência para a queda de desempenho dos candidatos. Esta tendência também pode ser associada aos índices de IDHMRenda baixa, pois 90% das DEs deste grupo enquadram-se nesta faixa de desenvolvimento.

Figura 4 - Desempenho médio dos candidatos, em Geografia, provas objetivas do vestibular da Unesp, por DE (SEE/SP) - 2006-2010



Para que pudéssemos estabelecer comparações entre os diferentes componentes curriculares a partir da espacialização do desempenho dos candidatos, associamos os piores desempenhos com os indicadores de renda: IDHMRenda e Indicador declarado pelos candidatos. A associação destas variáveis permitiram estabelecer o Perfil das Diretorias, apresentado sob a forma de tabelas. A tabela 8 apresenta o Perfil para a Geografia no período 2006/2010.

Tabela 8 – Perfil das DEs que apresentaram tendência de queda de desempenho em Geografia (2006/2010)

<i>Diretoria</i>	<i>IDHM Renda</i>	<i>Indicador Renda</i>	<i>Desempenho (%)</i>
Apiaí	Média	1	<30
Itararé	Média	1	30 a 34
Miracatu	Média	2	30 a 34
Registro	Média	1	30 a 34
Caieiras	Alto	3	35 a 39
Itaquaquecetuba	Média	2	35 a 39
Itapecerica da Serra	Média	2	35 a 39
Piraju	Média	1	35 a 39

Fonte: Seade (2010)/dados da pesquisa.

Para cada componente curricular foi elaborado o Perfil das Diretorias com piores desempenhos o que permitiu a análise da espacialização entre os componentes do período 2006/2010 e aquela gerada para as provas organizadas por áreas do conhecimento no período subsequente, 2011/2012.

3.2.2 Desempenho Geral História (2006-2010) – Figura 5

O mapa de Desempenho Geral em História indicou uma heterogeneidade espacial na distribuição do desempenho dos candidatos o que não foi observado no desempenho de Geografia. Do total no número de DEs, 7% tiveram desempenho entre 45% e 55%, dezessete unidades (22% do total) tiveram desempenho entre 40% e 44%; vinte e nove unidades tiveram desempenho entre 35% e 39%; dezoito unidades tiveram desempenho entre 30% e 34% e oito unidades ficaram com desempenho inferior aos 30%. As seis unidades que apresentaram desempenhos melhores estão localizadas em áreas de grandes centros urbanos sendo que quatro delas apresentam IDHMRenda muito alta (São Paulo, Santo André, São Bernardo do Campo e Campinas). As outras duas unidades foram Sorocaba e São José dos Campos.

As DEs com desempenho bom representaram 40% e 44% estão localizadas preferencialmente na porção leste do Estado, acompanhando os eixos de circulação das Rodovias Anhanguera e Washington Luiz. Neste grupo de DEs as exceções desta representação foram as DEs de Pindamonhangaba, Guarulhos, Osasco e São Roque, que no entanto estão localizadas no entorno de áreas com desempenho muito bom.

A maior representatividade espacial em História ocorreu no desempenho entre 35% e 39%, representando 37% do total das DEs. A distribuição espacial deste componente indicou claramente uma tendência de queda de desempenho a partir do centro para oeste do Estado. Outra tendência de queda também pode ser observada a partir da Região metropolitana de São Paulo a partir da cidade de São Paulo e das cidades do ABC em direção às áreas periféricas e ao Vale do Paraíba. Neste grupo de desempenho regular está localizado o maior número de cidades que possuem unidades da UNESP, totalizando nove cidades.

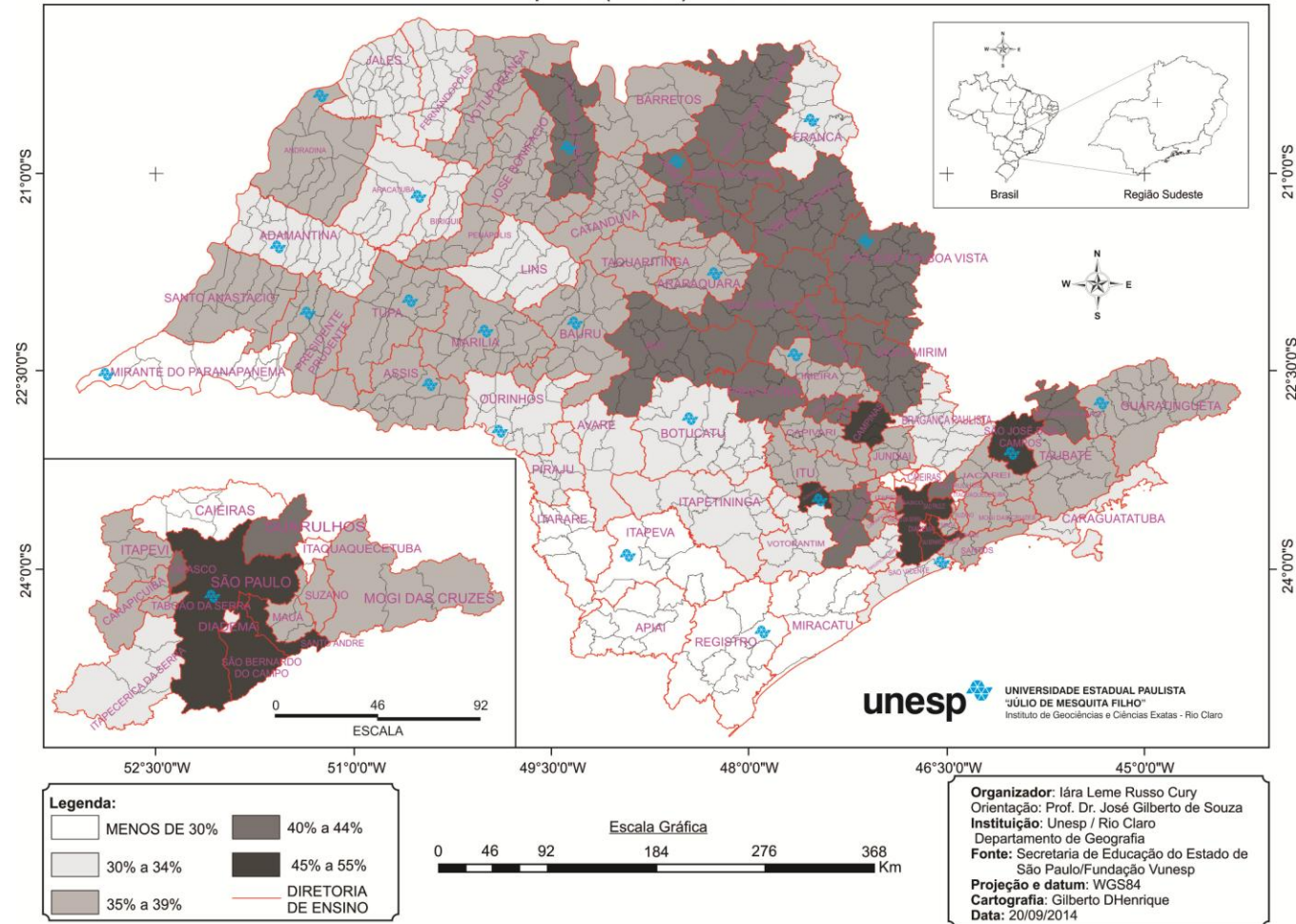
O mapa indicou-nos que há uma tendência de queda também no sentido centro-sul, verificado pelo conjunto de DEs que apresentaram desempenho baixo entre 30% e 34% e que praticamente delimitaram as DEs localizadas mais ao Sul do estado. Este grupo é composto pelas DEs de Ourinhos, Avaré, Piraju, Botucatu, Itapetininga e Votorantim, Itapequerica da Serra e São Vicente. Na tabela 9 apresentamos o perfil dos indicadores das DEs com tendência de queda de desempenho no componente História.

Tabela 9 – Perfil das DEs que apresentaram tendência de queda de desempenho em História (2006/2010).

<i>Diretoria</i>	<i>IDHM</i>	<i>Indicador</i>	<i>Desempenho</i>
	<i>Renda</i>	<i>Renda</i>	<i>(%)</i>
Apiaí	Média	1	<30
Caieiras	Média	3	<30
Itaquaquecetuba	Média	2	<30
Itararé	Média	1	< 30
Itapeva	Média	1	< 30
Miracatu	Média	2	<30
Mirante do Paranapanema	Média	1	< 30
Registro	Média	1	< 30
Adamantina	Alto	1	30 a 34
Avaré	Alto	2	30 a 34
Botucatu	Alto	2	30 a 34
Itapeçerica da Serra	Média	2	30 a 34
Itapetininga	Alto	2	30 a 34
Jales	Alto	1	30 a 34
Mauá	Alto	3	30 a 34
Mogi das Cruzes	Alto	3	30 a 34
Ourinhos	Alto	2	30 a 34
Piraju	Média	1	30 a 34
São Vicente	Alto	2	30 a 34
Votorantim	Alto	3	30 a 34
Carapicuíba	Alto	3	35 a 39
Itapevi	Alto	4	35 a 39
Suzano	Média	1	35 a 39
Taboão da Serra	Alto	2	35 a 39

Constatamos que sete das oito DEs com desempenho muito baixo, apresentaram IDHMRenda Média e que sua distribuição espacial ocorreu no extremo oeste (Mirante do Paranapanema), ao Sul (Itararé, Itapeva, Apiaí, Registro e Miracatu) e na periferia da Grande São Paulo (Caieiras e Itaquaquecetuba).

Figura 5 - Desempenho médio dos candidatos, em História, provas objetivas do vestibular da Unesp, por DE (SEE/SP) - 2006-2010



3.2.3 Desempenho Geral Ciências Humanas (2011-2012) – Figura 6

O mapa de Desempenho Geral dos Candidatos em Ciências Humanas (2011-2012) é o que representa o melhor desempenho de todos os períodos e em um tema específico. Nele foi possível observar que há certa homogeneização do espaço paulista, marcado apenas por dois eixos de tendência para o menor desempenho: um eixo a partir do centro-oeste e outro formado a partir do centro-sul. Indicou que 76% das DEs do Estado apresentaram um aproveitamento entre 45% e 55% de acertos.

A segunda maior ocorrência no mapa ocorreu em 20% das DEs que tiveram desempenho entre 40% e 44%, todas localizadas a partir do eixo centro-oeste. As exceções nesta tendência de menor desempenho ocorreram em cinco DEs do Noroeste Paulista, que apresentaram desempenho superior ao contexto regional. Nestas DEs (Araçatuba, Andradina, Jales, Fernandópolis e Tupã) o desempenho muito bom dos candidatos pode estar associado a outros fatores locais que não podem ser explicados pelo contexto regional.

Os piores desempenhos dos candidatos ocorreram nas DEs de Mirante do Paranapanema, Piraju, Itapeva e Apiaí, em municípios com IDHM Renda média, o que pode indicar a influência dos fatores econômicos no desempenho dos alunos, uma tendência que já foi observada nas provas de Geografia e História no período de 2006 a 2010.

Tabela 10 –Perfil das DEs que apresentaram tendência de queda de desempenho em Ciências Humanas.

<i>Diretoria</i>	<i>IDHM Renda</i>	<i>Indicador Renda</i>	<i>Ciências Humanas Desempenho (%)</i>
Apiaí	Médio	1	35 a 39
Itapeva	Médio	1	35 a 39
Mirante do Paranapanema	Médio	1	35 a 39
Piraju	Médio	1	35 a 39
Adamantina	Alto	1	40a 44
Assis	Alto	1	40 a 44
Bauru	Alto	2	40 a 44
Birigui	Alto	2	40 a 44

Franca	Médio	1	40 a 44
Itapetininga	Alto	2	40 a 44
Itararé	Médio	1	40 a 44
José Bonifácio	Alto	2	40 a 44
Lins	Alto	2	40 a 44
Marília	Alto	1	40 a 44
Penápolis	Médio	2	40 a 44
Presidente Prudente	Alto	1	40 a 44
Registro	Médio	1	40 a 44
Santo Anastácio	Médio	1	40 a 44
Votuporanga	Alto	2	40 a 44

Foi possível observar que apesar do desempenho em Ciências Humanas ser superior ao desempenho geral apresentado pelas disciplinas de História e Geografia, os piores desempenhos foram registrados nas mesmas áreas dos mapeamentos das disciplinas. Estas apresentaram um padrão de IDHM Renda média e indicador de renda 1 e reforçaram a existência de áreas com baixos desempenhos no estado de São Paulo. Na Tabela 11 apresentamos a síntese da comparação dos desempenhos em Geografia e História (2006/2010) e em Ciências Humanas (2011/2012).

Tabela 11 –Diretorias de ensino com os piores desempenhos dos candidatos de, nas provas objetivas de História, Geografia e Ciências Humanas, nos vestibulares da UNESP, São Paulo (2006 -2012).

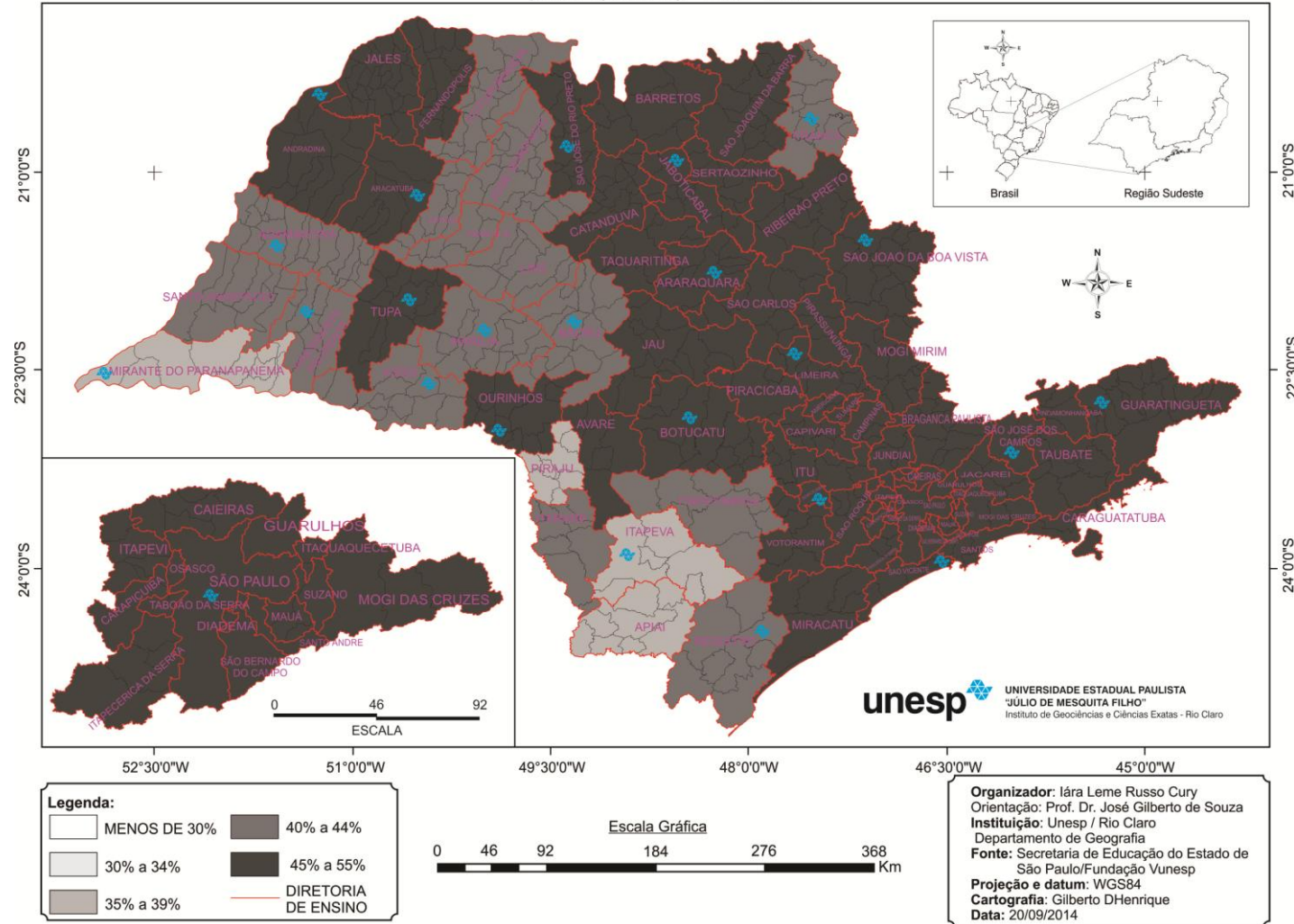
<i>Diretorias</i>	<i>IDHM Renda</i>	<i>Indicador Renda</i>	<i>2006/2010</i>			<i>2011/2012</i>
			<i>História (%)</i>	<i>Geografia (%)</i>	<i>Humanas (%)</i>	
Itararé	Médio	1	< 30	30 a 34	40 a 44	
Registro	Médio	1	< 30	30 a 34	40 a 44	
Mirante do Paranapanema	Médio	1	< 30	40 a 44	35 a 39	
Apiaí	Médio	1	<30	<30	35 a 39	
Miracatu	Médio	2	<30	30 a 34	45 a 55	
Registro	Médio	1	< 30	30 a 34	40 a 44	

Itaquaquecetuba	Médio	2	<30	35 a 39	45 a 55
Caieiras	Alto	3	<30	35 a 39	45 a 55
Piraju	Médio	1	30 a 34	35 a 39	35 a 39
Itapecerica da Serra	Médio	2	30 a 34	35 a 39	45 a 55
Adamantina	Alto	1	30 a 34	40 a 44	40 a 44
Itapetininga	Alto	2	30 a 34	40 a 44	40 a 44
Mauá	Alto	3	30 a 34	40 a 44	45 a 55
Ourinhos	Alto	2	30 a 34	40 a 44	45 a 55
São Vicente	Alto	2	30 a 34	40 a 44	45 a 55
Avaré	Alto	2	30 a 34	45 a 55	45 a 55
Botucatu	Alto	2	30 a 34	45 a 55	45 a 55
Jales	Alto	1	30 a 34	45 a 55	45 a 55
Mogi das Cruzes	Alto	3	30 a 34	45 a 55	45 a 55
Votorantim	Alto	3	30 a 34	45 a 55	45 a 55
Suzano	Médio	1	35 a 39	45 a 55	45 a 55
Carapicuíba	Alto	3	35 a 39	45 a 55	45 a 55
Taboão da Serra	Alto	2	35 a 39	45 a 55	45 a 55

Neste quadro, foram incluídos os dois piores valores observados em cada prova nas respectivas DEs. A associação dos resultados permitiu a identificação de um grupo de DEs onde o baixo desempenho não pode ser considerado como uma situação isolada, mas sim, determinaram um perfil de comportamento durante a série de dados analisados.

Encontram-se neste grupo as DEs de Itararé, Registro, Mirante do Paranapanema, Apiaí, Miracatu, Piraju, Adamantina e Itapetininga, caracterizando tanto a influência dos menores valores de IDHM Renda como da baixa renda declarada no desempenho dos candidatos. Salientamos, entretanto, que no caso de Adamantina o fator renda declarada foi identificado como fator de influência, pois a DE encontra-se na faixa de IDHM Renda alta e que Itapetininga foi a única do grupo a apresentar valores mais altos tanto para o IDHM Renda como para a renda declarada. Representam também a configuração espacial das áreas mais ao sul do estado e do extremo oeste.

Figura 6 - Desempenho médio dos candidatos em Ciências Humanas, provas objetivas do vestibular da Unesp, por DE (SEE/SP) - 2011 - 2012



3.2.4 Desempenho Candidatos de Escolas Públicas em Geografia (2006-2010) – Figura 7

A análise do mapa de desempenho dos candidatos de escolas públicas em Geografia indicou-nos que apenas duas DEs tiveram desempenho entre 45% e 55%: São José dos Campos e Piracicaba. 16% das DEs tiveram desempenho entre 40% e 44%, concentradas na região central do estado (Pirassununga, São Carlos, Araraquara, Taquaritinga e Bauru) em algumas regiões metropolitanas (Campinas – Sumaré – São Paulo – São Bernardo do Campo). Outras três DEs tiveram desempenho entre 35% e 39% e estão localizadas em áreas não contíguas, cujo entorno apresentou resultados inferiores: Guaratinguetá, Presidente Prudente e São José do Rio Preto.

A partir da região central do estado, onde observamos um melhor desempenho, constatamos a formação de um "cinturão" de DEs com desempenho inferior, que se estendeu em várias direções: para o norte, o leste e o oeste. No total, estas DEs representam 31% das DEs mapeadas e compõem um grande grupo de cidades onde estão localizadas 10 unidades da UNESP (Rosana, Dracena, Ilha Solteira, Tupã, Marília, Assis, Jaboticabal, São João da Boa Vista, Rio Claro e Sorocaba).

A maioria das DEs, 35% do total, tiveram desempenho entre 30% e 34% estando localizadas no norte do estado (Barretos, São Joaquim da Barra e Franca), no Noroeste (Jales, Fernandópolis e Araçatuba), no Vale do Paraíba (Jacareí e Taubaté) e no litoral (São Vicente e Santos). As demais pertencentes a este grupo estão localizadas na periferia da Grande São Paulo, em Jundiaí, Capivari, Itu, Botucatu, Avaré, Ourinhos e Piraju. A tabela 12 apresenta o perfil das DEs com menores desempenhos em Geografia.

A configuração espacial deste grupo de DEs indicou que entre a região metropolitana de São Paulo e a de Campinas houve uma ruptura na continuidade do padrão de desempenho dos candidatos, tornado estas duas áreas como polos regionais de melhores desempenhos dos candidatos.

Tabela 12 – Perfil das DEs que apresentaram tendência de queda no desempenho dos candidatos de escolas públicas em Geografia (2006-2010)

<i>Diretoria</i>	<i>IDHM Renda</i>	<i>Indicador Renda</i>	<i>Desempenho (%)</i>
Apiaí	Médio	1	< 30
Birigui	Alto	1	< 30
Caieiras	Alto	2	< 30
Capivari	Alto	2	< 30
Caraguatatuba	Alto	1	< 30
Itapetininga	Alto	1	< 30
Itararé	Médio	1	< 30
Lins	Alto	1	< 30
Miracatu	Médio	1	< 30
Mogi das Cruzes	Alto	2	< 30
Registro	Médio	1	< 30
Votorantim	Alto	1	< 30
Araçatuba	Alto	1	30 a 34
Avaré	Alto	1	30 a 34
Barretos	Alto	1	30 a 34
Botucatu	Alto	1	30 a 34
Carapicuíba	Alto	2	30 a 34
Diadema	Alto	2	30 a 34
Fernandópolis	Alto	1	30 a 34
Franca	Médio	1	30 a 34
Itapeçerica da Serra	Médio	1	30 a 34
Itapevi	Alto	2	30 a 34
Itaquaquecetuba	Médio	2	30 e 34
Itu	Médio	2	30 a 34
Jacareí	Alto	2	30 a 34
Jales	Alto	1	30 a 34
Jundiaí	Alto	2	30 a 34
Mauá	Alto	2	30 a 34
Osasco	Alto	2	30 a 34
Ourinhos	Alto	1	30 a 34
Penápolis	Médio	1	30 a 34
Piraju	Médio	1	30 a 34
Santos	Alto	2	30 a 34

São Joaquim da Barra	Alto	1	30 a 34
São Vicente	Alto	1	30 a 34
Suzano	Médio	2	30 a 34
Taboão da Serra	Alto	1	30 a 34
Taubaté	Alto	1	30 a 34
Mirante do Paranapanema	Médio	1	35 a 39

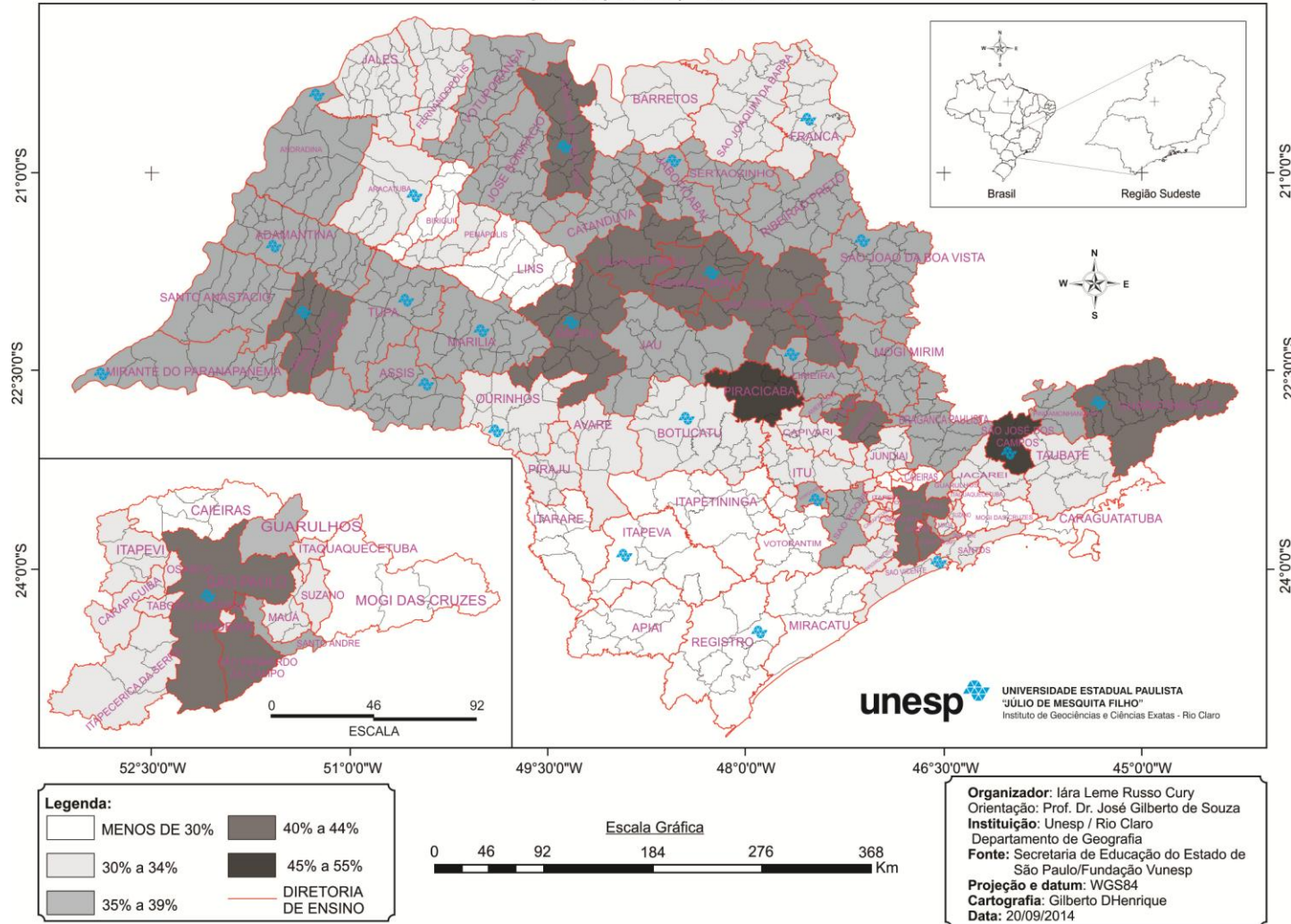
Os piores desempenhos da COGESP ocorreram em Caieiras e Mogi das Cruzes e na CEI em Birigui, Lins e na porção sul do estado (Itararé, Itapeva, Itapetininga, Votorantim, Apiaí, Registro e Miracatu), marcando uma tendência de queda no desempenho observada nas análises dos mapeamentos anteriores.

Ocorreram diferenças entre os desempenhos das três DEs que possuem unidades da UNESP que oferecem cursos de Licenciatura em Geografia. O melhor desempenho ocorreu na Diretoria de Presidente Prudente 40% a 44%, seguido pela Diretoria de Limeira (35% a 39%), onde está localizado o Campus de Rio Claro e a Diretoria de Ourinhos com desempenho entre 30% e 34% de acertos do total da prova.

Estes desempenhos nos levaram a refletir sobre a importância que o curso de Geografia em Presidente Prudente tem sobre a formação dos professores que atuam na rede pública estadual. Embora não tenha sido investigado perfil de formação dos docentes desta Diretoria, os dados indicaram que a influência da UNESP, no caso da Geografia, foi mais positiva em Presidente Prudente. No caso da Diretoria de Limeira, a presença do curso de Geografia em Rio Claro teve uma influência positiva menor e pode estar associada ao fato da sede da DE estar em Limeira. Na prática este distanciamento dificulta a articulação entre os Projetos e Programas de formação continuada da universidade com aqueles desenvolvidos pela diretoria.

Com relação ao Campus de Ourinhos é necessário destacar que o curso de Licenciatura em Geografia foi criado pela Resolução UNESP nº 12, de 10-04-2003, e que sua importância regional vem sendo consolidada desde então. Criada como Campus Experimental, foi um importante marco para o ensino superior público na região, considerando que as ofertas de graduação eram restritas ao setor privado.

Figura 7 - Desempenho médio dos candidatos de escolas públicas, em Geografia, provas objetivas do vestibular da Unesp, por DE (SEE/SP) - 2006-2010



3.2.5 Desempenho Candidatos de Escolas Públicas em História (2006-2010)

– Figura 8

Neste mapeamento, apenas a Diretoria de São José dos Campos apresentou desempenho entre 40% e 44%, e duas apresentaram desempenho entre 35% e 39%: São Bernardo do Campo e Piracicaba. O mapa de desempenho médio dos candidatos de escolas públicas em História (2006-2010) apresentou 56DEs, 72% do total das unidades analisadas, com desempenho muito menor que 30%.

De maneira geral, pôde-se constatar que apenas um grupo de cidades da região central do estado apresentou um desempenho um pouco acima da média geral. A análise dos dados deste componente curricular indicou-nos que, para a grande maioria dos estudantes de escolas públicas, existe uma defasagem entre o currículo e os conteúdos apresentados na avaliação do vestibular.

Estas defasagens exigem reflexões que levem em consideração o desenvolvimento do currículo na rede pública e também a importância da universidade pública na formação dos professores da educação básica. Na UNESP os cursos de Licenciatura em História são oferecidos nos campus de Assis e Franca, onde os desempenhos também foram baixos: Assis entre 30% e 34% e Franca com resultado inferior a 30%.

No caso da unidade de Assis, no segundo semestre de 2012 foram iniciadas atividades do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (PIBID) cujas atividades tiveram a finalidade de diagnosticar problemas apresentados em ambos os níveis de formação (superior e básico), Constituiu-se um espaço para fomentar a discussão em torno de aspectos voltados para o ensino de História, nos diferentes níveis, nas esferas federal e estadual. (ALVES e CARVALHO, 2013).

Segundo os autores existe um distanciamento entre os princípios norteadores do atual Currículo do Estado de São Paulo em Ciências Humanas (especificamente em História) firmados na concepção de uma educação voltada tão somente ao mercado de trabalho e também problemas nos projetos de formação dos professores.

Na análise do mapa e na construção do quadro de perfil das DEs com tendência para baixos desempenhos, percebemos que não há uma relação direta entre os indicadores que permitam uma análise aprofundada dos resultados de desempenho.

Figura 8 - Desempenho médio dos candidatos de escolas públicas, em História, provas objetivas do vestibular da Unesp, por DE (SEE/SP) - 2006-2010

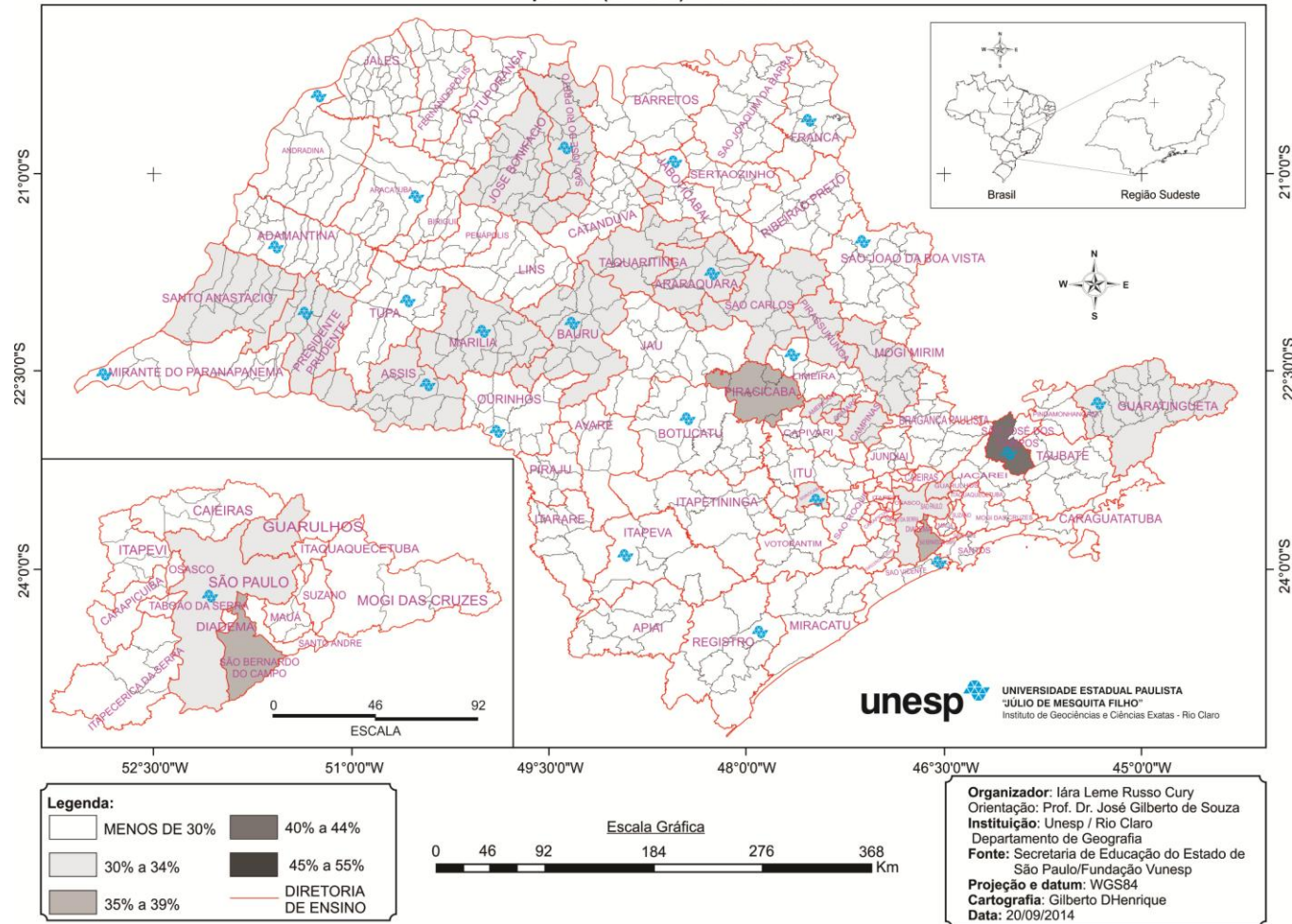


Tabela 13 – Perfil das DEs que apresentaram tendência de queda no desempenho dos candidatos de escolas públicas em História

<i>Diretoria</i>	<i>IDHM</i> <i>Renda</i>	<i>Indicador</i> <i>Renda</i>	<i>Desempenho</i> <i>(%)</i>
Adamantina	Alto	1	< 30
Andradina	Alto	1	< 30
Apiaí	Médio	1	< 30
Araçatuba	Alto	1	< 30
Avaré	Alto	1	< 30
Barretos	Alto	1	< 30
Birigui	Alto	1	< 30
Botucatu	Alto	1	< 30
Bragança Paulista	Alto	2	< 30
Caieiras	Alto	2	< 30
Capivari	Alto	2	< 30
Caraguatatuba	Alto	1	< 30
Carapicuíba	Alto	2	< 30
Catanduva	Alto	1	< 30
Diadema	Alto	2	< 30
Fernandópolis	Alto	1	< 30
Franca	Médio	1	< 30
Itapeccerica da Serra	Médio	1	< 30
Itapetininga	Alto	1	< 30
Itapevi	Alto	2	< 30
Itaquaquecetuba	Médio	2	< 30
Itararé	Médio	1	< 30
Itu	Médio	2	< 30
Jaboticabal	Alto	1	< 30
Jacareí	Alto	2	< 30
Jales	Alto	1	< 30
Jau	Alto	1	< 30
Jundiaí	Alto	2	< 30
Limeira	Alto	2	< 30
Lins	Alto	1	< 30
Mauá	Alto	2	< 30
Miracatu	Médio	1	< 30

Mirante do Paranapanema	Médio	1	< 30
Mogi das Cruzes	Alto	2	< 30
Osasco	Alto	2	< 30
Ourinhos	Alto	1	< 30
Penápolis	Médio	1	< 30
Pindamonhangaba	Alto	1	< 30
Piraju	Médio	1	< 30
Registro	Médio	1	< 30
Ribeirão Preto	Alto	1	< 30
Santo André	Muito Alto	2	< 30
Santos	Alto	2	< 30
São João da Boa Vista	Alto	1	< 30
São Joaquim da Barra	Alto	1	< 30
São Roque	Alto	1	< 30
São Vicente	Alto	1	< 30
Sertãozinho	Alto	1	< 30
Suzano	Médio	2	< 30
Taboão da Serra	Alto	1	< 30
Taubaté	Alto	1	< 30
Tupã	Médio	1	< 30
Votorantim	Alto	1	< 30
Votuporanga	Alto	1	< 30

Fonte: dados da pesquisa, organizado pela autora.

Ficou evidente que os candidatos de escolas públicas em todas as regiões do estado e nas duas faixas de renda encontraram grandes dificuldades na resolução das provas no período de 2006 a 2010, basta observar que a DE de Santo André pela primeira vez apareceu na relação dos piores desempenhos, apesar do alto IDHM Renda.

O baixo desempenho dos estudantes em História segundo Magalhães (2006) pode estar associado não somente aos problemas de formação dos professores, mas à dificuldade de se implantar um ensino voltado à contribuição social desta disciplina no contexto da área das Ciências Humanas. Gerações de professores carregam ainda anos de experiências formativas acumuladas, tanto na universidade como nas escolas, pensando na especificidade do ensino de suas disciplinas.

No caso de História, o autor refere-se à contribuição que a luta pelo fim da licenciatura curta, implantada nos anos 1970, e o desenvolvimento da pós-graduação ao gerar pressupostos, de que a formação do professor é indissociável da formação do pesquisador. Neste modelo, o professor de História adquire autonomia em sua prática docente ao saber, dentre outras coisas, como se constrói conhecimento na área. Isto permite que o professor e o pesquisador de História compartilhem uma linguagem comum, apesar da especificidade de suas práticas, mas exigem também a construção de um novo quadro para o Ensino Médio que não pode estar dissociado das questões formativas e estruturais desta modalidade de ensino.

3.2.6 Desempenho Candidatos de Escolas Públicas em Ciências Humanas (2011/2012) – Figura 9

No mapa de desempenho dos candidatos de escolas públicas em Ciências Humanas (2011/2012), observamos que 41% das DEs (32 unidades) apresentaram desempenho entre 40% e 44%. Os melhores desempenhos foram alcançados por 31% das DEs (24 unidades), totalizando juntas 72% do total.

As DEs com desempenho entre 45% e 55% (24 unidades) estão concentradas em duas áreas: quase a totalidade da COGESP, São Roque, Sorocaba e outra constituída por DEs do interior na porção centro leste como: Campinas, Capivari, Sumaré, Piracicaba, São Carlos, Pirassununga e Mogi Mirim. Nesta área do estado de São Paulo a Diretoria de Limeira foi a que apresentou desempenho menor, demonstrando um comportamento isolado com relação às áreas circunvizinhas.

A partir de Piracicaba e São Carlos em direção ao oeste e também da Grande São Paulo em direção ao Vale do Paraíba, portanto no eixo centro metropolitano, localizam-se a maioria das DEs com desempenho entre 40% e 45%, sendo que esta categoria congregou o maior número de unidades da UNESP, 14 cidades.

Chamou-nos a atenção neste mapa a tendência de queda de desempenho dos candidatos de escolas públicas para a região sul onde os resultados indicaram um desempenho médio entre 35% e 39% e o baixo desempenho de Birigui e Lins destacando-se no contexto regional.

Tabela 14 –Perfil das DEs que apresentaram tendência de queda no desempenho dos candidatos de escolas públicas em Ciências Humanas

<i>Diretoria</i>	<i>IDHM Renda</i>	<i>Indicador Renda</i>	<i>Desempenho (%)</i>
Birigui	Alto	1	30 a 34
Itapetininga	Alto	1	30 a 34
Lins	Alto	1	30 a 34
Adamantina	Alto	1	35 a 39
Apiaí	Médio	1	35 a 39
Assis	Alto	1	35 a 39
Barretos	Alto	1	35 a 39
Bragança Paulista	Alto	2	35 a 39
Caraguatatuba	Alto	1	35 a 39
Itapeva	Médio	1	35 a 39
Itararé	Médio	1	35 a 39
José Bonifácio	Alto	1	35 a 39
Marília	Alto	1	35 a 39
Miracatu	Médio	1	35 a 39
Mirante do Paranapanema	Médio	1	35 a 39
Penápolis	Médio	1	35 a 39
Piraju	Médio	1	35 a 39
Presidente Prudente	Alto	1	35 a 39
Registro	Médio	1	35 a 39
São José dos Campos	Alto	1	35 a 39
Sertãozinho	Alto	1	35 a 39
Votuporanga	Alto	1	35 a 39

Fonte: dados da pesquisa, organizado pela autora.

Também foi observada a tendência para o Oeste, porém, ela apresentou uma fragmentação espacial representada pelas DEs de Tupã e Santo Anastácio que tiveram resultados fora da média de entorno. Nas DEs do Noroeste (Araçatuba, Andradina, Jales e Fernandópolis), também foram observados resultados superiores com relação ao entorno. Esta fragmentação com relação ao entorno das áreas levou-nos a investigar se os resultados estariam relacionados com a quantidade de inscrições das diretorias.

Tomando como exemplos os casos de Bragança Paulista (35% a 39%) com desempenho inferior a Mogi Mirim (45% a 55%) e de São José dos Campos (35% a 39%) inferior ao desempenho de Taubaté (40% a 44%), analisamos a proporção entre o número de candidatos e o número de alunos concluintes do ensino médio da rede pública nestas áreas, no período de 2011 e 2012.

No caso da Diretoria de Bragança Paulista a proporção entre o número de candidatos e o número de alunos concluintes da rede pública foi de 10% (com o total de 768 candidatos) e em Mogi Mirim esta relação foi de 12%, o que não comprova o discurso de que a universalização do ensino médio com o consequente aumento da quantidade de estudantes nas escolas públicas pioraria a qualidade de ensino, neste caso aferida indiretamente pelo desempenho no vestibular.

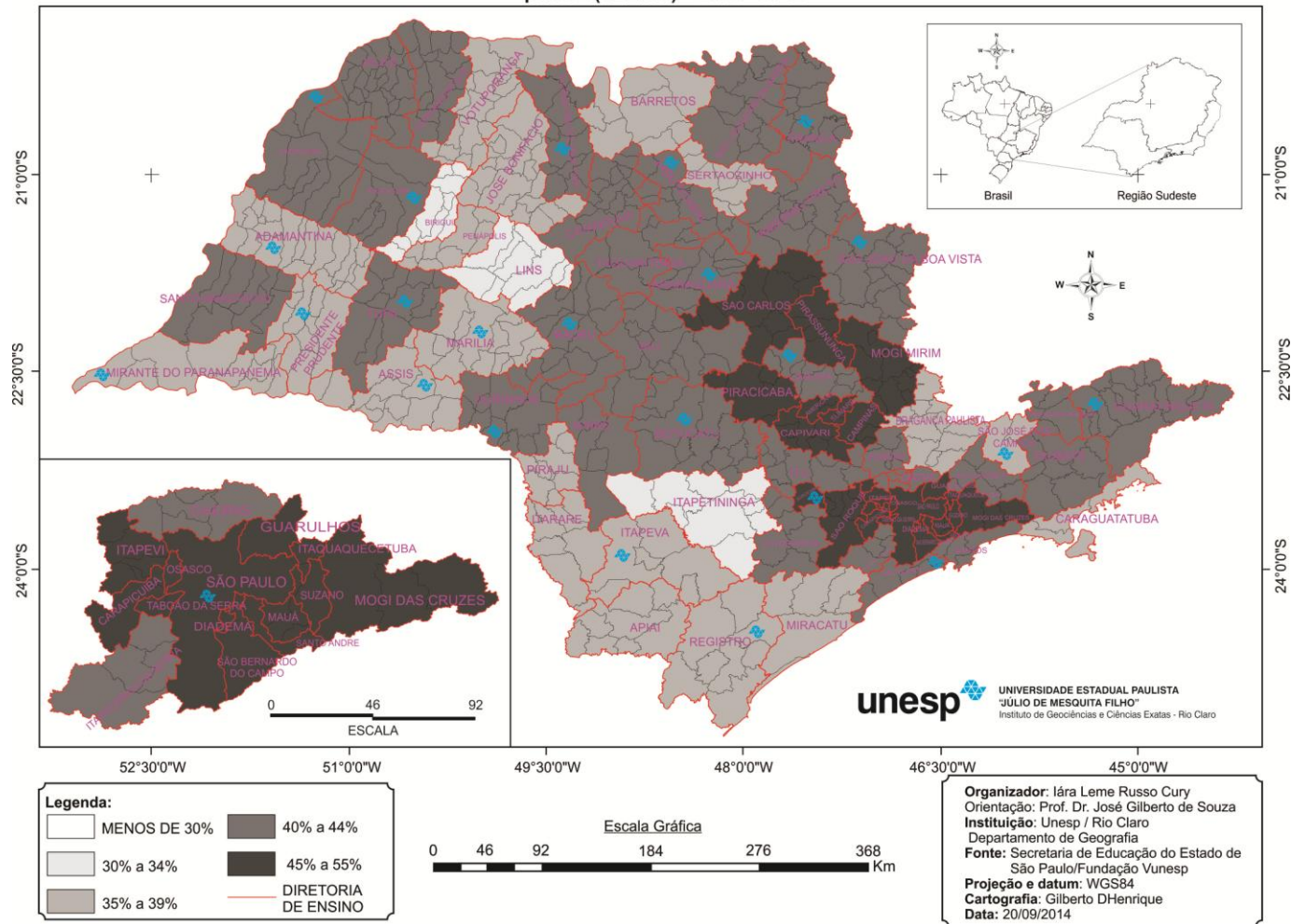
Em São José dos Campos a situação foi inversa, a proporção foi de 10%, valor maior do que o obtido pela Diretoria de Taubaté onde o valor apurado foi de 7,2%. Esta menor proporção de inscrições e o melhor desempenho da Diretoria de Taubaté poderia reforçar a ideia de que há uma relação direta entre quantidade de alunos e qualidade do ensino.

Na região oeste do estado, Santo Anastácio apresentou desempenho superior ao seu entorno, que pode estar associado ao número de inscrições. No período 2011-2012, Santo Anastácio apresentou 792 candidatos, representando 30% do total de alunos concluintes de ensino médio da rede pública, 5% a mais do que a Diretoria de Mirante do Paranapanema, que apresentou neste mesmo período 421 inscrições, as quais representaram 25% do total de concluintes da rede pública.

Estes valores são altos quando comparados com outras áreas do estado e reforçam a importância regional da UNESP uma vez que para os estudantes de escolas públicas esta localização representa de fato um potencial de acesso à educação superior. Com relação à renda as duas DEs ocupam as piores posições na no estado sendo Santo Anastácio a pior posição seguida por Mirante do Paranapanema.

A partir da elaboração do Perfil de Diretorias com baixo desempenho (tabela 15) foi possível observar que, assim como ocorreu no desempenho geral, o desempenho dos candidatos de escolas públicas em Ciências Humanas foi superior ao desempenho das disciplinas de História e Geografia.

Figura 9 - Desempenho médio dos candidatos de escolas públicas, em Ciências Humanas, provas objetivas do vestibular da Unesp, por DE (SEE/SP) - 2011 - 2012



Os piores desempenhos foram registrados nas mesmas áreas dos mapeamentos das disciplinas e a comparação entre as três provas permitiu a identificação de um grupo de DEs que confirmaram a tendência de queda nos resultados apresentados: Birigui, Itapetininga, Lins, Piraju, Apiaí, Barretos, Caraguatatuba, Itapeva, Itararé Miracatu, Penápolis, Registro e Itapeçerica da Serra.

Este grupo de treze diretorias é composto por oito DEs que estão classificadas na faixa de IDHM Renda média e cinco na faixa de IDHM Renda alta. Em todas as DEs com os piores desempenhos o indicador de renda declarada dos candidatos foi 1, havendo portanto, clara relação entre os indicadores econômicos e os resultados de desempenho nestas áreas.

Tabela 15 –Diretorias de ensino com os piores desempenhos dos candidatos de escolas públicas, nas provas objetivas de História, Geografia e Ciências Humanas, nos vestibulares da UNESP, São Paulo(2006 -2012).

<i>Diretorias</i>			<i>2006/2010</i>		<i>2011/2012</i>
	<i>IDHM</i>	<i>Indicador</i>			
	<i>Renda</i>	<i>Renda</i>	<i>História</i>	<i>Geografia</i>	<i>Ciênc</i>
			<i>(%)</i>	<i>(%)</i>	<i>Hum (%)</i>
Birigui	Alto	1	< 30	< 30	30 a 34
Itapetininga	Alto	1	< 30	< 30	30 a 34
Lins	Alto	1	< 30	< 30	30 a 34
Piraju	Médio	1	< 30	30 a 34	35 a 39
Adamantina	Alto	1	< 30	35 a 39	35 a 39
Apiaí	Médio	1	< 30	< 30	35 a 39
Barretos	Alto	1	< 30	30 a 34	35 a 39
Bragança Paulista	Alto	2	< 30	35 a 39	35 a 39
Caraguatatuba	Alto	1	< 30	< 30	35 a 39
Itapeva	Médio	1	< 30	< 30	35 a 39
Itararé	Médio	1	< 30	< 30	35 a 39
Miracatu	Médio	1	< 30	< 30	35 a 39
Mirante do Paranapanema	Médio	1	< 30	35 a 39	35 a 39
Penápolis	Médio	1	< 30	30 a 34	35 a 39
Registro	Médio	1	< 30	< 30	35 a 39
Itapeçerica da Serra	Médio	1	< 30	30 a 34	40 a 44
Caieiras	Alto	2	< 30	< 30	40 a 44
Votorantim	Alto	1	< 30	< 30	40 a 44

O resultado do desempenho em Ciências Humanas apresentou uma espacialização que reforçou as tendências de queda explicitadas anteriormente neste texto, mas também indicou especificidades regionais que não puderam ser explicadas pelos dados utilizados nesta investigação. Apesar disso, indicaram o grau de influência da UNESP sobre a opção dos estudantes, notadamente nas unidades de Assis, Presidente Prudente e Ilha Solteira com os maiores valores proporcionais entre os total de candidatos inscritos e os candidatos de escolas públicas (Gráfico 7).

3.2.7 Síntese das análises comparativas de desempenho

A análise da sequência de mapas permitiu-nos identificar alguns aspectos importantes sobre o comportamento do desempenho dos candidatos nos vestibulares da UNESP. A primeira constatação foi a de que em todos os períodos e componentes analisados o desempenho geral dos candidatos foi maior do que o obtido pelos estudantes de escolas públicas. Esta constatação foi observada através dos dados dos relatórios anuais da VUNESP, pela análise dos dados disponibilizados para a pesquisa, e já foi registrada em estudos anteriores realizados pela VUNESP:

Até meado da década de 1990, para cada grupo de vestibulandos egressos da rede pública, em comparação com grupos de mesmo tamanho egressos da rede privada, uma maior proporção dos primeiros era aprovada no vestibular da UNESP (em 1995, proporção de 1,5:1). Porém, esses eram minoria no total de vestibulandos, resultando em maior proporção de matriculados egressos da rede privada. A partir de 1995, houve perda progressiva da competitividade dos alunos da rede pública (em 2004, proporção de 0,68:1). (PRADO; ANTUNES; ROCHA, 2005).

Entretanto, em nossos mapeamentos pudemos verificar que existem variações no território paulista, que evidenciaram áreas e regiões com tendências de queda de desempenho, o que caracterizaram-nas com certo padrão de comportamento.

Observamos que o melhor desempenho dos candidatos de escolas públicas correu nas provas de Ciências Humanas (2011-2012), quando 76% das DEs obtiveram médias entre 45% e 55% de acertos do total das provas. e apenas quatro DEs obtiveram desempenho entre 35% e 39%. Este desempenho foi melhor do que o resultado obtido na prova de Ciências da Natureza e Matemática (2011-2012)

apresentada na Figura 10. Apesar disso, nos dois mapas foi possível identificar uma tendência de queda no desempenho dos candidatos a partir dos eixos centro-oeste e centro sul do estado de São Paulo.

Os mapas de desempenhos das provas organizadas por área de conhecimento indicaram que este modelo de avaliação melhorou o desempenho dos candidatos tanto no geral como nos candidatos de escola pública, mas foi preciso estabelecer uma relação com os mapas dos componentes curriculares do período anterior para analisarmos em que medida este resultado significou uma melhoria no desempenho dos candidatos de escolas públicas ou representou um cenário distorcido pelo agrupamento das questões.

Na série de dados de 2006 a 2010 o desempenho em Geografia foi sempre maior do que em História e também muito superior ao desempenho de outras disciplinas como, por exemplo, os resultados de Biologia e Física (Figuras 11 e 12). Isto levou-nos a investigar de que forma foi distribuído o desempenho dos candidatos de escolas públicas a partir das provas de Ciências Humanas de 2011.

Nesta prova, das sete questões onde os candidatos de escolas públicas obtiveram a maior porcentagem de acertos, seis eram questões de Geografia e apenas uma de História. Essa constatação permitiu aferir que Geografia foi o componente curricular que contribuiu para melhorar o desempenho dos candidatos e levantou a hipótese de que isto ocorreu pelo caráter empírico desta disciplina e a forma como os conteúdos foram apresentados nas provas dos vestibulares.

Quando observamos o desempenho dos candidatos de escolas públicas, por componente curricular no período de 2006 a 2010, percebemos que ele foi sempre baixo ou muito baixo em quase todas as regiões do estado, indicando a defasagem das condições de ingresso dos estudantes de escolas públicas na educação superior através dos exames vestibulares.

A exceção sempre foi a Geografia onde os resultados de desempenho foram melhores com relação aos demais componentes curriculares (Figura 9). Entretanto, mesmo na Geografia a configuração espacial dos desempenhos permitiu a identificação de algumas variações no território paulista que confirmaram a tendência de queda quando comparamos os resultados das provas por componentes curriculares com as provas organizadas nas áreas de conhecimento.

As tendências apontadas pelos mapas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza no estado de São Paulo podem ser sucintamente descritas da seguinte forma:

- Configurou-se um melhor desempenho dos candidatos nas DEs da COGESp que compreendem os municípios da Grande São Paulo;
- Configurou-se um melhor desempenho em áreas com alto índice de urbanização no interior nas DEs de Campinas, Jundiaí, Sumaré, Sorocaba e Americana;
- A partir da região central do estado em direção ao nordeste constituiu-se um grupo de cidades que apesar de não ter mantido os melhores resultados nas duas áreas de conhecimento, configuraram desempenhos regionais mais altos nas DEs de Mogi Mirim, Pirassununga, Piracicaba, São Carlos, Jaú, Araraquara e Ribeirão Preto;
- Existe uma queda de desempenho a partir do eixo centro-oeste, que apesar de apresentar uma pequena fragmentação espacial, caracterizou áreas com desempenhos relativos sempre menores no estado. Essa situação foi característica das DEs de Mirante do Paranapanema, Adamantina, Assis, Lins e Birigui;
- ao norte em menor proporção, a tendência de queda ocorreu em Barretos e ao Noroeste em Fernandópolis;
- a região mais ao sul do estado também confirmou esta tendência de queda em áreas do Vale do Ribeira, nas DEs de Registro e Miracatu e também nas de Piraju, Itararé, Itapeva e Itapetininga;
- na Baixada Santista esta tendência de queda foi observada em toda a região, mas com maior proporção na Diretoria de Caraguatatuba.

Estes mapeamentos indicaram que existem diferenças significativas no desempenho dos candidatos das escolas públicas apontadas na distribuição espacial do resultado das provas e que se associam também a presença de regimes espaciais de crescimento, principalmente, nas regiões leste e oeste de São Paulo, como foram apontadas no estudo de Vieira (2009). Segundo o autor a "região leste é caracterizada por municípios de alto crescimento circundados por municípios que também o apresentam. Por sua vez, a região oeste é marcada por um cluster

espacial de baixo crescimento, o que lhe atribui, na maioria das vezes, taxas negativas" (VIEIRA, 2009, p. 90).

Mas em que medida estes dados podem ser considerados na reflexão sobre o acesso à educação superior ? De que forma podem contribuir para a reflexão sobre a seleção dos conteúdos e as práticas dos professores nas diferentes regiões do estado de São Paulo ? Todos os mapeamentos propostos tiveram como base os candidatos que participam nos exames vestibulares na tentativa de investigar o comportamento de desempenho dos alunos que potencialmente pretendem o ingresso na UNESP, mas ressaltamos que não indicaram a totalidade dos estudantes do ensino médio no estado e por isso demandam outras análises para aprofundamento da questão.

Ao mapearmos a proporção entre o número de candidatos convocados para a matrícula e os candidatos provenientes de escolas públicas no período de 2007 a 2012 (Figura 13), percebemos que em algumas áreas do estado esta proporção é melhor do que em outras.

Em oposição aos resultados médios dos candidatos, observados nos mapeamentos de desempenho, as áreas que apresentaram maiores proporções de estudantes de escolas públicas convocados para matrícula ocorreram no oeste paulista nas áreas compreendidas pelas DEs de Mirante do Paranapanema, Presidente Prudente, Santo Anastácio e Assis; no Noroeste na área da DE Andradina; nas DEs de Marília, Bauru e Tupã; e com menor intensidade, mas de forma representativa ao sul na DE Itapeva, em Franca, São José do Rio Preto e no Vale do Paraíba em Guaratinguetá.

Os resultados apresentados são produto das análises e mapeamentos que foram elaborados a partir da definição das classes de desempenho para as diferentes provas. Esta foi uma opção de investigação que não eliminou as dificuldades em se estabelecer metodologias de pesquisa sobre as desigualdades educacionais e a forma como os resultados são mapeados.

Sobre este tema Ribeiro e Kaztman (2008) afirmaram que, qualquer metodologia poderá levar o pesquisador a construir cenários que contribuam para a interpretação dos resultados educacionais, mas estes sempre exigirão uma complexa reflexão a respeito dos múltiplos elementos que interferem nos desempenhos dos alunos.

Figura 10 - Desempenho médio dos candidatos de escolas públicas, em Ciências da Natureza , provas objetivas do vestibular da Unesp, por DE (SEE/SP) - 2011-2012

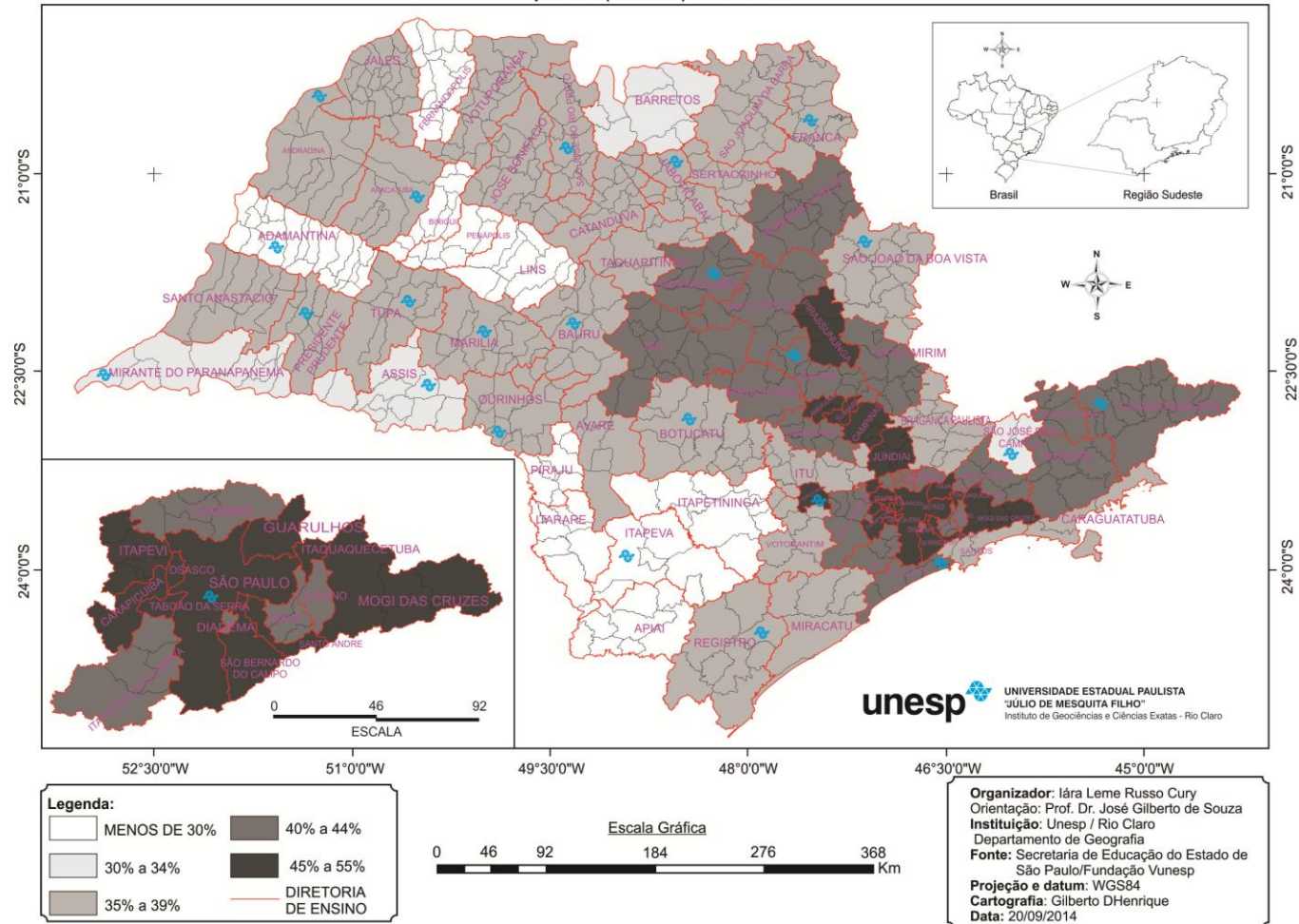


Figura 11 - Desempenho médio dos candidatos de escolas públicas, em Biologia, provas objetivas do vestibular da Unesp, por DE (SEE/SP) - 2006-2010

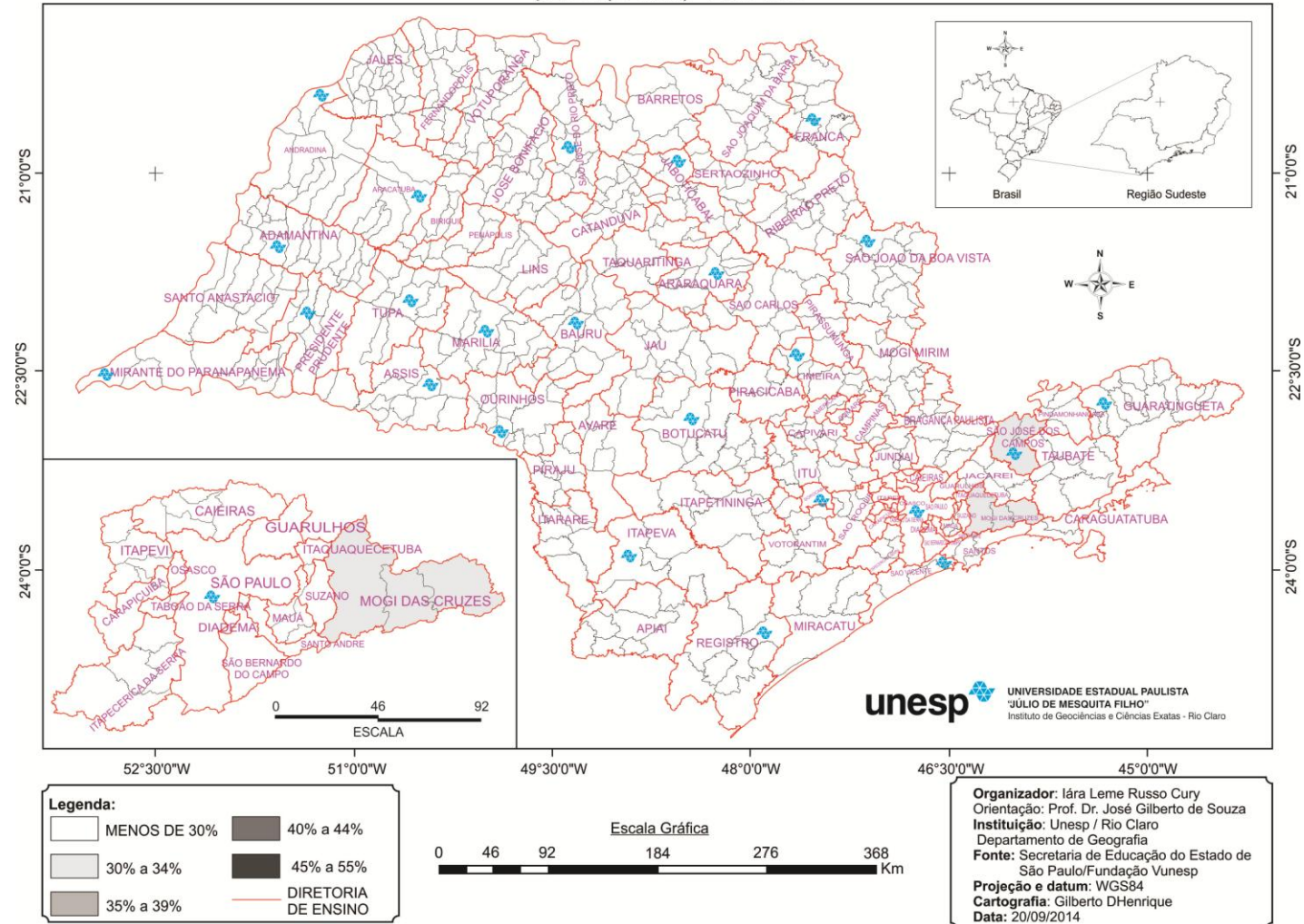
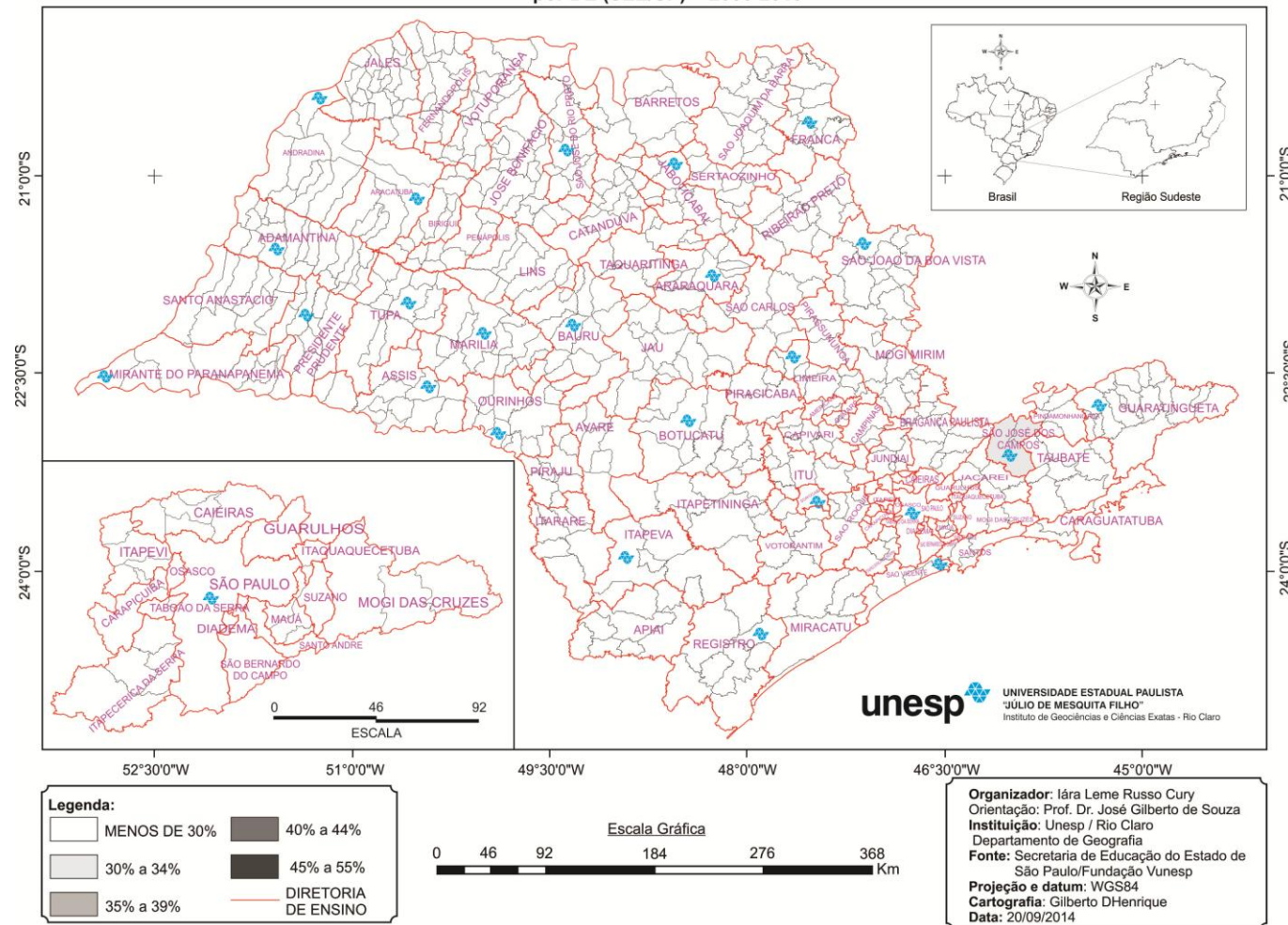


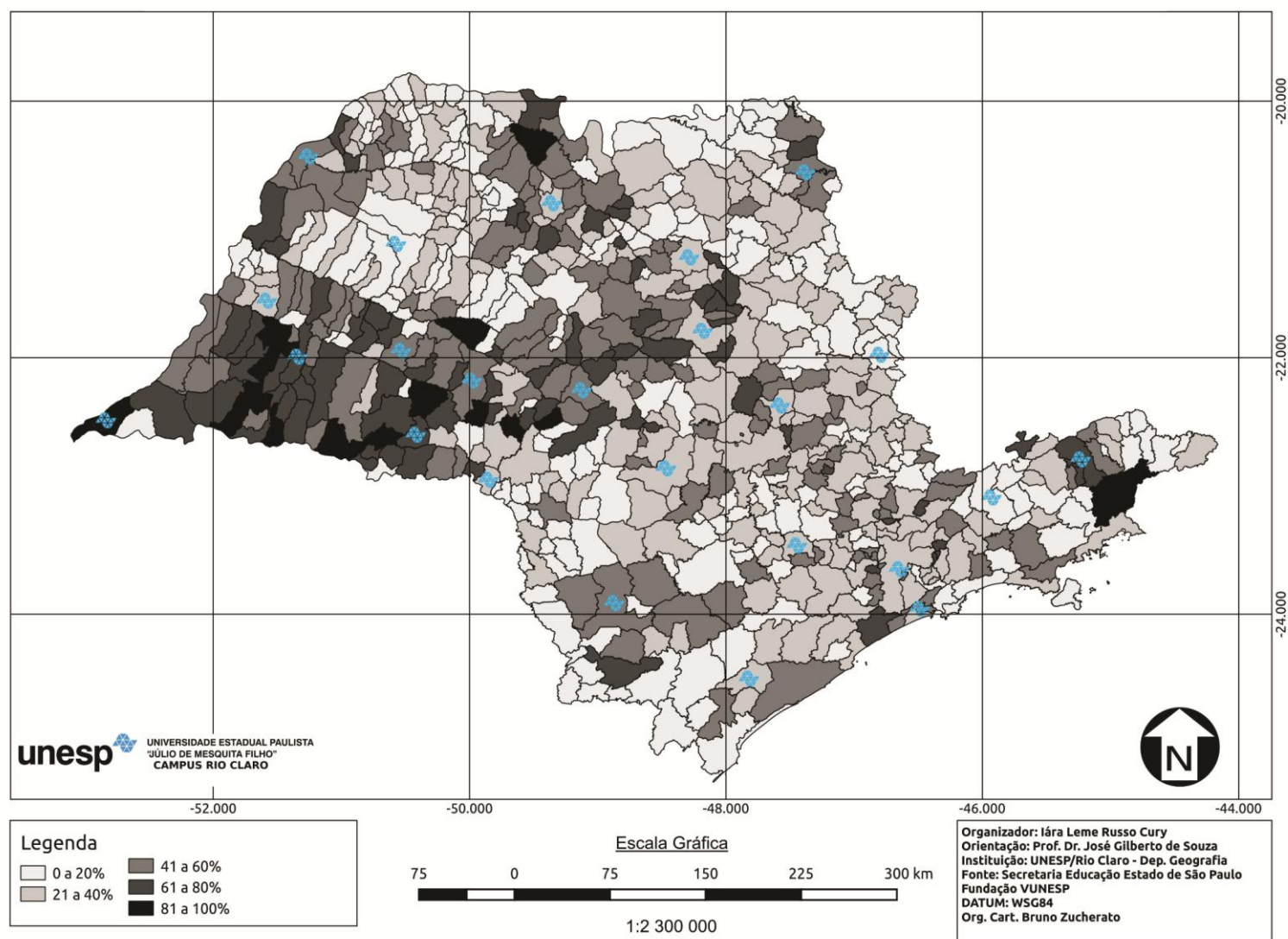
Figura 12 - Desempenho médio dos candidatos de escolas públicas, em Física, provas objetivas do vestibular da Unesp, por DE (SEE/SP) - 2006-2010



Esta visão da pesquisa levou-nos a refletir sobre outros aspectos do desempenho tais como a apresentação dos conteúdos nas provas e também as representações que os professores de geografia têm sobre suas práticas, e a seleção dos conteúdos, captadas a partir de questionários, cujos resultados serão apresentados nos próximos itens do presente trabalho

Os questionários apesar de possuírem uma natureza metodológica restritiva para inferências mais detalhadas, permitiram a reflexão sobre as representações que os professores possuem sobre os processos de ensino aprendizagem, bem como as formas pelas quais compreendem a seleção dos conteúdos para o trabalho docente.

Figura 13 - Proporção entre o número de candidatos convocados para matrícula e candidatos provenientes de escolas públicas, no vestibular da Unesp, por município (SP) - 2007 - 2012



3.3 Conteúdos e desempenho no vestibular UNESP

Estudos sobre os conteúdos apresentados nos vestibulares da UNESP foram desenvolvidos nas duas últimas décadas indicando a preocupação de pesquisadores em analisar as provas apresentadas nos exames vestibulares e o desempenho dos candidatos, na tentativa de estabelecerem relações entre o vestibular e o ensino oferecido nas escolas de educação básica.

A Literatura Portuguesa no vestibular da UNESP foi estudada por Jardim (2000), onde é possível encontrar um diagnóstico e reflexões sobre o tema no período de 1994-1998. A partir da análise das provas e a forma como a Literatura foi estudada em escolas de ensino médio nas cidades de Araraquara, Marília, São Carlos e São Paulo estabeleceu relações entre o conteúdo selecionado no currículo e a natureza das questões nas provas.

A pesquisa realizada por Ribeiro, Junior (et.al) apresentou uma reflexão sobre o papel que desempenhou a disciplina História na prova de seleção de ingresso ao ensino superior público a partir dos resultados dos vestibulares da UNESP no período 1990-2000. Discutiu neste trabalho as origens, evolução e os problemas do ensino de História no Brasil e apresentou a incidência de questões de História, por período, assunto e enfoque nas provas de CG e CE, com o objetivo de contribuir para o aprimoramento das questões deste componente no vestibular.

A presença da Língua Estrangeira no vestibular da UNESP foi estudada através da análise do perfil longitudinal das provas em uma reflexão crítica sobre o estudo da estrutura geral das provas e as suas alterações ao longo do tempo, no período compreendido entre 1981 e 2000. (DAGHLIAN, FREIRE e TELLES, 2001).

Recentemente, os debates sobre a necessidade de ampliar a participação dos estudantes de escolas públicas na educação superior pública e as políticas centradas nos sistemas de avaliação externa na educação básica serviram de respaldo técnico para as ações implantadas nos programas de curso e no currículo da SEE/SP.

A implantação no ano de 2008 de um currículo único no estado surgiu na SEE/SP sob o discurso da necessidade de estabelecer parâmetros que pudessem avaliar toda a rede de ensino, no que diz respeito ao SARESP, além de melhorar os índices de qualidade da educação em outros sistemas de avaliação externa.

Com relação ao prosseguimento dos estudos e o ingresso dos alunos no ensino superior o Currículo Oficial não faz referências explícitas sobre o assunto. Os princípios gerais do currículo indicam uma forte relação com a preparação para o mundo do trabalho, como se ao final do ciclo da educação básica todos estivessem em condições de enfrentar o mundo contemporâneo, com habilidades e competências exigidas pelo mercado, conforme pode ser observado na Apresentação do texto:

"Um currículo que dá sentido, significado e conteúdo à escola precisa levar em conta os elementos aqui apresentados. Por isso, o Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem como princípios centrais: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho." (SEE/SP, 2008, p.10.)

A ausência da referência sobre o ensino superior no texto do Currículo Oficial indicou-nos algumas questões para reflexão: teria o ensino médio um caráter de terminalidade para a grande maioria de estudantes que frequentam as escolas públicas? Se o currículo oficial não destaca a importância do acesso ao ensino superior, como poderá contribuir efetivamente para a ampliação do número de estudantes provenientes das escolas públicas nas universidades públicas?

Na outra vertente, ao analisar os textos publicados oficialmente pela Fundação VUNESP, percebemos a incorporação do discurso para a ampliação do ingresso de alunos de escolas públicas na educação superior, especificamente na UNESP. No relatório sobre os vestibulares 2010, a Fundação justifica as mudanças que implantou nos exames como forma de atender às demandas de adequação dos vestibulares à realidade do ensino da educação básica.

A partir de 2010a VUNESP adotou um método próprio de vestibular aplicado sem divisão nos componentes curriculares, organizando as questões por área de conhecimento, em duas fases: a primeira com testes objetivos destinada a selecionar os mais preparados para disputar a segunda de natureza discursiva e classificatória. O estabelecimento de duas fases é destacado pela Fundação como a forma visível de uma série de mudanças na metodologia do vestibular.

O relatório apontou ainda que tais mudanças abandonaram a visão fragmentada em disciplinas, adotando a concepção dos PCNs para o Ensino Médio

e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, *"documentos de altíssima competência, que estabelecem uma primorosa configuração do ensino em nosso país"* (Fundação VUNESP, 2010, p.5).

De acordo com a VUNESP, tanto os PCNs como a Proposta Curricular do Estado de São Paulo já vem sendo adotados há alguns anos nas escolas e deverão promover, a médio e longo prazo, uma verdadeira revolução no ensino nacional, o que imperiosamente indicou a necessidade de adequação dos vestibulares a essa diretriz.

O conjunto de mudanças implantadas pela SEE/SP para as questões currículo foram acompanhadas por mudanças no vestibular da UNESP. Para a VUNESP a assertiva nas mudanças ocorridas em 2010 decorreu da análise dos resultados obtidos pelos candidatos que tiveram seu perfil avaliado por meio de um instrumento único nas provas de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, proporcionando-lhes condições de igualdade para a demonstração de seu potencial.

Mas que os textos oficiais chamam de mudanças assertivas, não passam de discursos que já ocorreram em outras épocas sem que até o momento tenhamos observado a melhoria do ensino nas escolas públicas.

Basta observar que na história da geografia escolar durante a década de 1970, enquanto no âmbito da universidade acirravam-se os debates sobre os paradigmas teóricos da geografia, a escola pública enfrentava os problemas decorrentes da criação de estudos sociais com a intenção de eliminar gradativamente a história e a geografia do currículo, na tentativa de torná-las inexpressivas contribuindo para a fragmentação de seus conteúdos (Pontuschka, 1999).

Esta é uma relação conflituosa que exprime o dilema da seleção dos conteúdos em uma organização do ensino que está estruturado nas disciplinas. A inclusão de novos conteúdos exige a eliminação de outros, sem que esta opção tenha relação direta com os interesses dos estudantes, mas sim com os interesses dos grupos que formulam os planos curriculares, como nos indica Zabala (2002):

Efetivamente, uma organização dos conteúdos encaixados em disciplinas implica que, diante de qualquer necessidade de introdução de novos conteúdos, a solução para o problema consista quase sempre na seleção peso social d e sua realidade,

conforme e na priorização de matérias inteiras, o que leva uma situação na qual prima a lógica do tudo ou nada: ou ciências ou letras, ou mais latim ou nada de latim, ou tecnologia, ou humanidades...De maneira que, ao se reduzir o problema da seleção dos conteúdos à seleção de matérias, o resultado não é quase nunca consequência de uma análise mais profunda das necessidades formativas dos alunos e, portanto, de uma seleção dos conteúdos de aprendizagem com relação à relevância relativa de cada um desses conteúdos, e sim é fruto da força e ascendência social que em cada momento têm os diferentes grupos de profissionais de cada matéria. (ZABALA, 2002, p. 20).

Chamou-nos a atenção o fato de que para a VUNESP os documentos citados, PCN e Proposta Curricular, são colocados com destaque na inovação do modelo de ensino do país. Entretanto, ressaltamos que os PCNs foram publicados em 1996 e a organização das disciplinas em áreas do conhecimento para o ensino médio, não ocorreu na rede pública de ensino. Ao contrário, os cursos de Ensino Médio regulares são, ainda hoje, fragmentados e com reduzida carga horária dos componentes curriculares.

Carrega o Ensino Médio toda a tradição da educação brasileira em impor aos professores da educação básica documentos que são elaborados de cima para baixo, sem a efetiva participação dos sujeitos, em uma escola estruturada a partir de uma divisão intelectual e técnica do trabalho. Neste quadro o professor se vê submetido a executar planos e projetos elaborados em tempos e espaços distintos, o que Medeiros (2010) chamou de "adestramento docente" e que no caso da elaboração dos PCNs também seguiram esta tendência.

Verificamos, portanto, que no processo de elaboração dos PCN, os professores, em momento algum, foram considerados, como cidadãos; pelo contrário, observamos que, subjacente a essa prática encetada para a elaboração do referido documento, há uma concepção de que a divisão intelectual e técnica do trabalho é algo inerente à estrutura educacional brasileira: uns pensam (assessores do MEC, mentores intelectuais dos PCN) e outros executam (professores) (SOUZA & KATUTA, 2001, p. 73).

A característica de fragmentação dos cursos de Ensino Médio, aliada a outros fatores estruturais do sistema público de ensino, têm limitado o envolvimento dos professores na execução de projetos interdisciplinares e que caracterizem a integração das áreas, conforme preconizam os documentos oficiais desde o final da

década de 1990. Por esta razão, a análise dos dados indicou-nos que o melhor desempenho dos estudantes de escolas públicas nas provas por área pode estar muito mais associada à diminuição do grau de dificuldade das provas do que de fato a indicar a melhoria do ensino na educação básica.

3.3.1 Desempenho dos candidatos em Geografia no vestibular da UNESP (2008 a 2010)

Nesta pesquisa buscamos estabelecer relações entre o currículo oficial do estado de São Paulo e o Vestibular da UNESP, para investigar o impacto das mudanças implantadas no currículo da educação básica, especificamente sobre os conteúdos apresentados nos materiais da SEE/SP e os resultados de desempenho dos candidatos nas provas objetivas.

Os dados analisados correspondem ao desempenho dos candidatos na prova de conhecimentos específicos, comparando os resultados nas provas ocorridas no período entre 2008 e 2010. Para a definição período de análise foram considerados os seguintes aspectos:

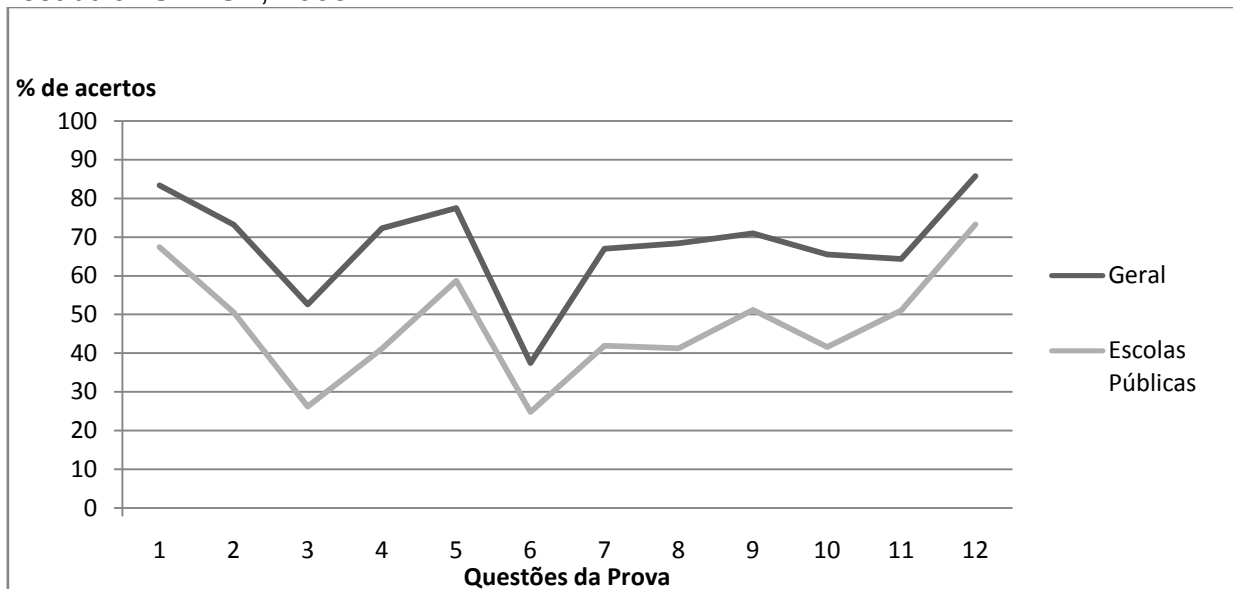
- em 2008 surge no estado de São Paulo a Proposta Curricular como referencial de trabalho para os docentes da rede de ensino público;
- a partir de 2009 a Proposta passa a ser força de lei, instituída como referencial básico obrigatório para a elaboração das propostas pedagógicas das unidades escolares pela Resolução SE nº76 de 7 de novembro de 2008;
- a VUNESP em 2010 estabelece o novo modelo de vestibular em duas fases, sem divisão por componentes curriculares que passaram a ser estruturados em área do conhecimento.

A partir das informações dos relatórios anuais dos vestibulares da VUNESP elaboramos tabelas de desempenho dos candidatos na prova de Geografia, nos anos de 2008, 2009 e 2010 onde estão discriminados o desempenho geral dos inscritos e dos candidatos que tiveram taxa de inscrição subsidiada através do Convênio SEE/SP e que, portanto, correspondem ao universo de alunos das escolas públicas. (Apêndice II).

Pela análise dos dados de 2008, verificamos que o menor índice de acertos em todos os grupos de candidatos foi a questão seis, ou seja, a questão mais difícil

da prova de Geografia. O maior percentual de acertos em todos os grupos ocorreu na questão doze, visualizado no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Desempenho dos candidatos, em % de acertos na prova de Geografia, vestibular UNESP, 2008.



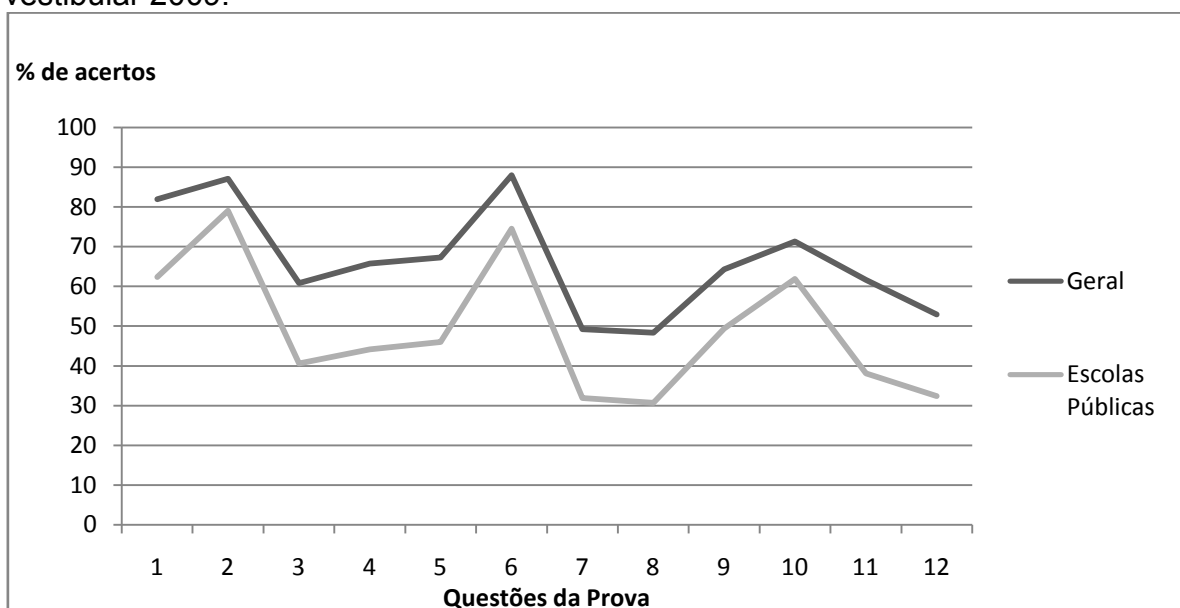
Fonte: Relatório vestibular Vunesp 2008. Organizado pela autora.

Observamos que o comportamento do desempenho geral dos candidatos e dos candidatos de escolas públicas foi bastante semelhante. O desempenho dos alunos de escolas públicas sempre esteve abaixo do índice geral atingido pelos candidatos, mas a proporção de acertos nas questões pode ser equivalente para os dois grupos de candidatos, de acordo com o desempenho apresentado nas questões. Somente nas questões seis e doze é que foi possível visualizarmos a aproximação de desempenho dos dois grupos de candidatos.

No ano de 2009, os menores índices de acertos foram as questões sete e doze e os melhores resultados ocorreram nas questões dois e seis, conforme apresentado no Gráfico 9.

Observando os gráficos dos anos de 2008 e 2009 percebemos que o desempenho geral dos candidatos na prova de Geografia em 2009 foi melhor se comparada ao ano de 2008. O desempenho dos alunos de escolas públicas também foi melhor na comparação dos dois anos e houve uma aproximação maior com o desempenho geral dos candidatos.

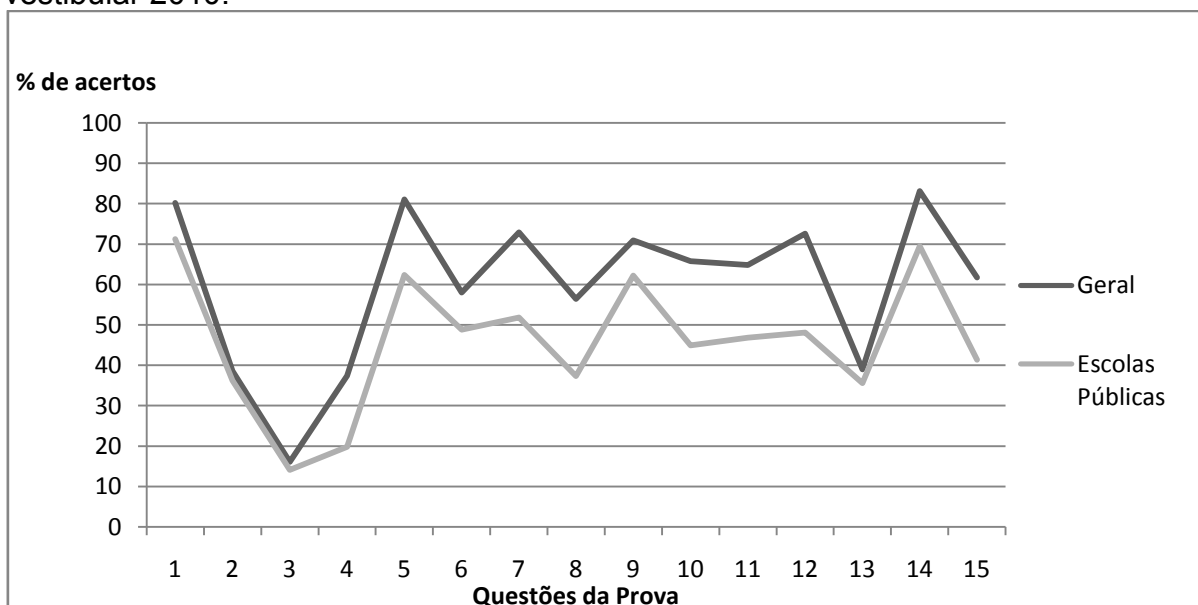
Gráfico 9 – Desempenho dos candidatos, em % de acertos na prova de Geografia, vestibular 2009.



Fonte: Relatório vestibular Vunesp 2009. Organizado pela autora.

No vestibular de 2010 as questões passaram a ser organizadas por área de conhecimento, entretanto, pela análise do caderno de questões identificamos as questões cujo conteúdo pode ser atribuído aos temas específicos de Geografia, o que permitiu-nos a elaboração do quadro de desempenho dos alunos para este componente, apresentado no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Desempenho dos candidatos, em % de acertos na prova de Geografia, vestibular 2010.



Fonte: Relatório vestibular Vunesp2010. Organizado pela autora.

Neste ano, a análise dos dados permitiu a constatação de uma grande variação no desempenho das questões da prova, ou seja, foi uma prova muito irregular. O pior desempenho ocorreu na questão três, aliás, este foi o pior desempenho observado nos anos de análise. Nas questões três e treze o comportamento geral dos candidatos foi muito próximo aos candidatos de escola pública.

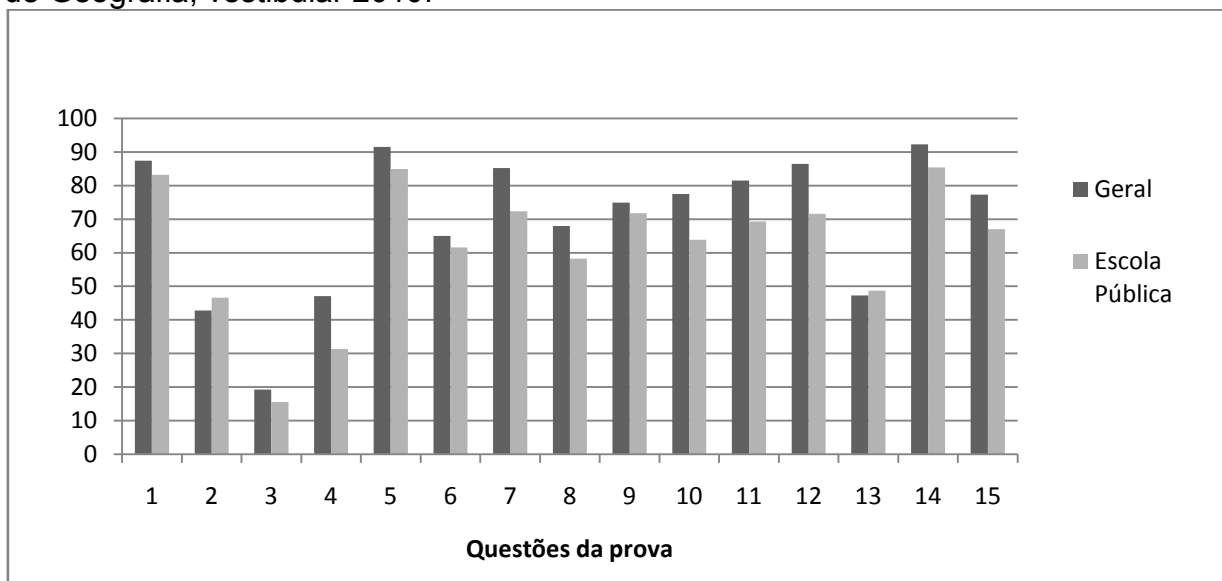
Analisando os dados observamos que o percentual de acertos geral dos alunos presentes e também dos matriculados foram sempre maiores do que o desempenho apresentado pelos alunos presentes e matriculados a partir do convênio da SEE/SP no período de 2008 a 2010. Isto significa que o desempenho dos alunos provenientes de escola pública sempre foi inferior ao dos demais candidatos.

Uma especificidade ocorreu no ano de 2010 quando o desempenho dos alunos matriculados, provenientes de escola pública foi 4% maior na questão dois com relação ao desempenho geral dos alunos matriculados, fenômeno que não havia sido observado no período de análise. Isto ocorreu também na questão treze, embora em menor proporção, cerca de 1% a mais dos candidatos de escolas públicas.

O fato de este evento ter ocorrido apenas nestas questões ao longo dos anos investigados, chamou-nos a atenção. Quais relações poderiam indicar entre o desempenho e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo? A partir do desempenho dos candidatos matriculados, partimos então para a investigação dos conteúdos das questões no ano de 2010 e que estão expressos no Gráfico 11.

O tema abordado na questão dois (Anexo II) foi Projeções Cartográficas, que o candidato deveria, a partir da observação de dois mapas, indicar corretamente a associação entre o tipo de projeção e suas características. É interessante observar que este tema está presente no material Caderno do Aluno distribuído pela SEE/SP aos alunos. Neste caso, o tema é apresentado no volume um, do 1º ano do ensino médio na situação de aprendizagem denominada: "*Os elementos que constituem os mapas: Os recursos, as escolhas e os interesses.*"

Gráfico 11 – Desempenho dos candidatos matriculados, em % de acertos na prova de Geografia, vestibular 2010.



Fonte: Relatório vestibular Vunesp2010. Organizado pela autora

Nesta situação de aprendizagem a proposta é que ao analisar diferentes tipos de mapas os alunos desenvolvessem competências e habilidades para saber ver e interpretar um mapa temático, procedendo a classificações, estabelecendo relações e comparações em diferentes projeções cartográficas e escalas geográficas; relacionando a construção de mapas às suas intencionalidades e discutindo a influência da Cartografia como instrumento de poder, p.13. (Caderno do Professor, 1º ano E.M., Vol 1).

O fato de os candidatos provenientes de escola pública terem obtido melhor desempenho que os demais candidatos, exclusivamente em uma questão abordada no material da SEE/SP, pode indicar que o currículo oficial está sendo aplicado nas escolas públicas com a utilização dos materiais disponibilizados para os alunos e professores (Cadernos do Aluno e Professor).

A cartografia no currículo da SEE/SP está colocada como um dos importantes instrumentos indispensáveis para a formação da cidadania como pode ser observado no texto extraído do documento oficial da Secretaria: *“A alfabetização cartográfica deve ser entendida como um dos instrumentos indispensáveis para a formação da cidadania. Como afirma Yves Lacoste, „cartas, para quem não aprendeu a lê-las e utilizá-las, sem dúvida, não têm qualquer sentido, como não teria uma página escrita para quem não aprendeu a ler“. Portanto, uma educação que objetive a formação do cidadão consciente e autônomo deve incorporar no currículo*

os fundamentos da alfabetização cartográfica.” (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, p.46).

A valorização da cartografia no currículo não é suficiente para explicar o bom desempenho nesta questão de vestibular, pois ao longo do tempo, a cartografia sempre foi considerada um tabu entre os professores da educação básica. Vários aspectos relativos à cartografia e formação docente foram discutidos na pesquisa realizada por Souza (1994).

Ao propor um debate sobre a cartografia e o ensino, o autor resgatou a importância da formação cartográfica e os desvios que se estabeleceram como fruto de diferentes concepções a cerca da compreensão de como a cartografia poderia contribuir no processo de renovação geográfica. Entre estes desvios, o autor cita a associação entre a cartografia e o poder estatal, que colocaram como uma representação de um modelo de geografia tradicional que produziu durante a década de 1980 um completo abandono desta temática. Para muitos professores a cartografia assumiu não apenas os problemas de ordem ideológica como também os de ordem prática/formativa: o domínio e ensino de seus conhecimentos (SOUZA, 1994, p.30).

Atualmente, o ensino da cartografia tem enfrentado outros desafios como as novas tecnologias que promoveram no mundo da cartografia a possibilidade de combinar os mapas com outras mídias e outros modos de leitura. Com o desenvolvimento da linguagem digital, imagens, textos, vídeos e sons puderam ser associados num mesmo suporte e acessados aleatoriamente a partir de nós de conexão pelos hiperlinks.(CANTO, 2011).

Concordamos com os autores que estabelecer uma reflexão sobre determinados conteúdos do currículo e a prática dos professores é uma tarefa de enorme complexidade por demandar a investigação sobre o perfil docente, formação, infraestrutura da rede, entre outros. Por isso, prosseguimos nas reflexões na tentativa de avançarmos sobre a análise dos desempenhos nos vestibulares estabelecendo relações com o discurso sobre as práticas docentes na rede pública de educação básica.

3.3.2 Desempenho, conteúdos e práticas docentes

Nesta pesquisa buscamos investigar se é possível constatar algum impacto da implantação do currículo oficial da SEE/SP, no desempenho dos candidatos das escolas públicas, a partir da análise dos resultados na prova de conhecimentos gerais da primeira fase de vestibular no período de 2008 a 2010. Para tanto, foram utilizados os dados dos relatórios anuais publicados pela VUNESP e alguns elementos dos materiais didáticos oferecidos pela SEE/SP aos alunos e professores da rede estadual, respectivamente, Caderno do Aluno e Caderno do Professor.

Após a análise dos materiais foram identificadas as questões com os melhores e piores desempenhos e na sequência elaboramos os quadros sínteses, onde são apresentados os temas abordados nas questões e o suporte dos enunciados.

Quadro 5—Questões com menor porcentagem de acertos, entre os candidatos com taxa de subsidiada SEE/SP, vestibular VUNESP (2008-2010).

Ano	Questão	Tema	Suporte
2008	6	Comércio e transporte internacional: América do Sul	Tabela e mapa
2009	7	Fenômeno climático: América Central	Texto, imagem de satélite e mapa
	12	Clima: América do Norte	Texto e mapa político Estados Unidos
2010	3	Bacias hidrográficas: localização no estado de São Paulo.	Texto e mapa

Fonte: Relatórios dos vestibulares Vunesp, 2008 a 2010. Organizado pela autora.

No ano de 2008, o pior desempenho dos candidatos ocorreu na questão seis. No ano de 2009, constatamos que os piores desempenhos ocorreram nas questões sete e doze (Anexos III e IV). O pior desempenho em 2010 foi a questão três (Anexo V).

O Melhor desempenho dos candidatos em 2008 ocorreu na questão doze (AnexoVI) e foi considerada uma questão muito fácil neste vestibular. A porcentagem de acertos entre os presentes nesta questão chegou a 85,8% e 73,3% dos presentes inscritos pelo convênio SEE/SP. Em 2009 os melhores desempenhos

dos candidatos (inscritos pelo convenio SEE/SP) ocorreram nas questões dois e seis (Anexo VII).

Quadro 6 – Questões com maior porcentagem de acertos, entre os candidatos com taxa de subsidiada SEE/SP, vestibular VUNESP (2008-2010).

Ano	Questão	Tema	Suporte
2008	12	Impacto ambiental: Represa Billings (Grande São Paulo)	Texto
2009	2	Fenômeno climático: hemisfério sul	Texto e diagrama
	6	Movimentos migratórios: América Latina	Texto e mapa
2010	5	Redes mundiais: escala mundial	Texto e infográfico

Fonte: Relatórios dos vestibulares Vunesp, 2008 a 2010. Organizado pela autora

No ano de 2009 a questão seis abordou os movimentos migratórios na América Latina, tema que foi apresentado no volume dois, do 1º ano do ensino médio no material da SEE/SP. A proposta didática para este tema previa o desenvolvimento de atividades que levassem os alunos a dominarem a linguagem cartográfica como meio de visualização da relação entre realidades geográficas distintas. (Caderno do Professor, 1º ano E.M., vol 2, p. 12).

O melhor desempenho dos candidatos das escolas públicas no ano de 2010 ocorreu na questão cinco, cujo texto apresenta um mapa extraído do material da SEE/SP publicado no ano de 2008 (Anexo VIII). Estes materiais da Secretaria passaram por reformulações no ano de 2009 e embora o mapa da questão apresentado no vestibular não estivesse mais presente na nova versão do material I da Secretaria, o tema foi abordado no "Caderno do Aluno", do 3º ano do ensino médio, no volume um.

Constatamos, portanto, que os melhores desempenhos dos alunos de escolas públicas ocorreram justamente nas questões que foram contempladas nos materiais da SEE/SP em algum momento do currículo. Além disso, questões que abordaram a cartografia como ferramenta de análise dos conteúdos geográficos foram uma tendência das provas, que está em consonância com o atual texto do currículo oficial do Estado de São Paulo.

Estas constatações embora sejam são limitadas para que possamos afirmar que existam intencionalidades explícitas entre a SEE/SP e VUNESP na seleção dos

conteúdos das provas, nos indicaram um movimento de alinhamento da política governamental entre as duas Instituições para melhorar o discurso do acesso à educação superior pública.

Sobre a seleção dos conteúdos é interessante observar que esta variável, é fundamental na forma como se ensina e como se relaciona com os diferentes conteúdos de aprendizagem, interferindo diretamente no grau de aprofundamento do conhecimento a ser alcançado. Apesar desta importância, geralmente a forma como os conteúdos são organizados em aulas (temas lições, unidades) não foram na prática, um dos fatores debatidos pelos professores. (ZABALA, 2002),

Isto ocorreu porque ao longo da história da instituição escolar houve uma tendência a incorporar a lógica formal das disciplinas acadêmicas, sem que, no entanto, houvesse uma análise crítica e rigorosa sobre a conveniência ou não da passagem do campo acadêmico para o educativo.

Outra questão importante é aquela advogada por André Chervel(1990) para o qual a escola tem a capacidade para produzir uma cultura específica, singular e original. Por isso,apesar dos documentos oficiais da SEE/SP, onde os conteúdos são pré-determinados para cada ano escolar, a construção do conhecimento escolar se faz a partir das práticas cotidianas que devem ser investigadas por uma rede de saberes e fazeres docentes, próprios da cada cultura escolar.

Ao discorrer sobre construção das disciplinas escolares, em particular sobre a ortografia francesa, Chervel criticava os esquemas explicativos que posicionam o saber escolar como um saber inferior ou derivados dos saberes superiores fundados pelas universidades, bem como a noção da escola como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, lugar portanto de conservadorismo, da rotina e da inércia. Para ele, a instituição escolar era capaz de produzir um saber específico cujos efeitos estendiam-se sobre a sociedade e a cultura, e que emergia das determinantes do próprio funcionamento institucional. (VIDAL, 2005, p. 26).

Sem a intenção de investigar o contexto das práticas docentes e da cultura escolar nesta pesquisa, coletamos dados junto aos professores da rede pública, tomando como base a Diretoria de Ensino de Limeira com o objetivo de investigar quais conteúdos são priorizados pelos professores no desenvolvimento do currículo. Esta investigação realizada através da aplicação de um questionário (Apêndice III), buscou também identificar quais são os conteúdos nos quais os alunos apresentam

maiores dificuldades/ facilidades no desenvolvimento da aprendizagem¹⁸ sob a ótica dos professores.

Complementando estas informações, investigamos também, o grau de facilidade dos professores no desenvolvimento de suas práticas docentes ao abordarem determinados conteúdos. Coletamos os dados a partir da aplicação de questionários com os professores de Geografia, cujos resultados parciais serão apresentados neste Capítulo.

Para a investigação sobre os conteúdos, a estratégia incluiu a divisão do instrumento de coleta em quatro partes, onde foi apresentado um rol de conteúdos previamente selecionados, a partir dos quais os professores deveriam indicar:

1. o grau de importância dos conteúdos de suas aulas na formação dos alunos, sendo (1) pouco importante e (5) muito importante;
2. a relação grau de importância /carga horária utilizada com os conteúdos ao longo da carga horária letiva anual, sendo (1) pouco importante, pouco tempo e (5) muito importante, muito tempo;
3. o nível de dificuldade dos alunos na aprendizagem dos conteúdos, sendo (1) muita dificuldade e (5) pouca dificuldade;
4. o grau da facilidade ao trabalhar os conteúdos com os alunos, sendo (1) muito fácil; (2) fácil; (3) intermediário; (4) difícil e (5) muito difícil.

Os dados foram tabulados e posteriormente elaboramos um quadro referencial de conteúdos de Geografia, a partir da indicação dos professores. No quadro foram incluídos apenas os conteúdos mais citados pelos professores nas categorias grau de importância, carga horária anual, nível de dificuldade dos alunos e nível de facilidade dos professores na abordagem dos conteúdos.

A análise dos dados permitiu a reflexão sobre a definição dos conteúdos abordados pelos professores em suas práticas ao longo de um ano letivo. Constatamos que a educação ambiental foi considerada a temática mais importante na definição dos conteúdos. Esta constatação pode estar relacionada ao fato de os professores perceberem na Geografia a potencialidade para tratar sobre esta temática de caráter transdisciplinar.

¹⁸ Referimo-nos à pesquisa realizada no 1º semestre de 2013 com os professores efetivos de Geografia da Diretoria de Ensino de Limeira através da aplicação de um questionário. Para organização do texto da Tese os resultados estão apresentados parcialmente no Capítulo 3 e na sequência no Capítulo 4.

Quadro 7 –Referencial dos conteúdos na prática docente dos professores de Geografia da DERLIM.

Conteúdos muito importantes	Educação Ambiental Cartografia Redes Mundiais e Geopolítica Globalização
Maior carga horária anual	Globalização e Questões ambientais Educação ambiental Redes Mundiais
Nível de dificuldade dos alunos	Muita dificuldade Escala, Cartografia e Geopolítica
	Pouca dificuldade Questões ambientais, Vegetação e Redes Mundiais
Nível de facilidade dos professores na abordagem dos conteúdos	Muito fácil Questões ambientais, Globalização, Recursos naturais e gestão do território
	Muito difícil Escala e Cartografia

Fonte: pesquisa realizada pela autora com professores de Geografia de educação básica, 1º semestre de 2013.

Outro aspecto da seleção dos conteúdos deve ser destacado que se refere ao resultado da função social do ensino. Por trás da seleção e da importância que se atribui a cada uma das disciplinas, existe uma clara determinação da função social do ensino. O por que de algumas matérias e não de outras? Qual o papel de cada uma delas no currículo? São perguntas que devem levar principal questão: qual a função do sistema de ensino? Que tipo de cidadãos o ensino deve promover? O que ensinar? Os conteúdos de aprendizagem selecionados tornam concretas as respostas que definem a função social de cada sistema e que cada pessoa atribui ao ensino. (ZABALA, 2002, p. 19).

Compreendendo a importância destas questões, na sequência dos questionários, os professores apontaram três conteúdos que consideraram de grande importância, com o seguinte resultado: cartografia, redes mundiais e geopolítica (com a mesma proporção) e globalização. Estes conteúdos também foram citados como os que ocupam a maior carga horária das aulas ao longo do ano.

Os professores também indicaram que os alunos apresentam pouca dificuldade na aprendizagem dos conteúdos sobre questões ambientais, vegetação e redes mundiais. Consideraram também que os conteúdos sobre questões

ambientais, globalização, recursos naturais e gestão do território são os que apresentam maior grau de facilidade na abordagem em suas práticas docentes.

Da relação entre importância dos conteúdos/ carga horária/ dificuldade dos alunos/facilidade na prática docente concluímos que os professores em geral, dedicam maior tempo de suas aulas com os conteúdos que consideram importantes para a formação dos alunos, o que demonstra coerência entre a escolha o tempo dedicado à este conteúdo. Estabeleceu-se então a clara relação entre o grau de importância dado a determinados conteúdos e o tempo destinado ao trabalho docente sobre estes mesmos conteúdos.

Por outro lado, indicaram que estes conteúdos são de fácil aprendizagem pelos alunos e também para a abordagem em suas práticas didáticas, o que nos permitiu levantar a seguinte reflexão: será que a maior facilidade dos alunos não estaria relacionada ao fato de que os professores consideram estes temas mais fáceis de serem abordados em sala de aula e portanto acabam ocupando maior tempo nas aulas ao longo de um período letivo?

Sobre as dificuldades dos alunos identificamos que os conteúdos sobre escala, cartografia e geopolítica foram os mais indicados como de difícil aprendizagem dos alunos. Escala e cartografia apareceram como os conteúdos nos quais os professores apresentam maiores dificuldades para a abordagem em sua prática docente.

Esta constatação apresenta semelhanças com a pesquisa realizada por Lock e Fuckner (2003) com professores de Geografia da região metropolitana de Florianópolis (SC). Nesta pesquisa, os autores constataram que a maioria dos professores formada em geografia mencionou não saber como os mapas são feitos e que tinham dúvidas sobre alguns conteúdos específicos da cartografia. O mais relevante foi a projeção cartográfica que configurou como a dúvida mais problemática para 51% dos professores entrevistados, seguido de escala e coordenadas geográficas.

Então concluímos que as dificuldades dos alunos também são dificuldades dos professores e assim caracterizamos um ciclo de reprodução das dificuldades de aprendizagem. Dificuldades dos professores que geralmente estão associadas à questões de formação, mas que também dizem respeito à adoção de práticas pedagógicas que homogeneízam o ensino e prejudicam as diferentes aprendizagens.

Almeida (1991) ao tratar dos estudos geográficos apontou a importância da seleção dos conteúdos tendo como partida os saberes dos alunos, mas que de nenhuma maneira este deveria permanecer como ponto de chegada. Destacou que na relação entre método e conteúdos a geografia ensinada ao apresentar a relação do homem com o meio não poderia deixar de explicitar que a sociedade produz uma forma observável do espaço fruto das relações de trabalho nesta sociedade.

Investigando sobre os aspectos do currículo escolar e os métodos da cartografia, a autora constitui-se em importante referencial sobre o ensino de geografia, sendo suas obras mais relevantes *"Do desenho ao mapa"* (ALMEIDA, 2004), *"Cartografia escolar"* (ALMEIDA, 2007) e *"Novos rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagem e tecnologia"* (ALMEIDA, 2007, org.).

Embora nossa análise na presente pesquisa não tenha contemplado outros elementos essenciais da aprendizagem dos alunos, tais como, as estratégias didáticas, os recursos utilizados, o projeto político pedagógico e o cotidiano escolar, consideramos que revelou-nos a percepção que a maioria dos professores de Geografia possuem com relação à seleção dos conteúdos e ao grau de dificuldade enfrentado pelos alunos no processo de aprendizagem.

Da mesma forma, revelou-nos que os melhores desempenhos dos alunos de escolas públicas nos vestibulares da VUNESP estão mais diretamente relacionados à utilização nas provas, de conteúdos apresentados à semelhança dos materiais veiculados pela SEE/SP. Apesar disso, duas das quatro questões com melhores desempenhos dos candidatos de escolas públicas no estado de São Paulo, no período de 2008 a 2010, apresentaram conteúdos indicados pelos professores da DERLIM como muito importantes na estruturação do currículo: questões ambientais e redes mundiais.

No Capítulo 4 procuramos refletir sobre alguns aspectos do currículo de geógrafa, pois tanto a atividade docente quanto a discente estão, em grande medida, condicionadas pela configuração do currículo que se assume na escola. Estes aspectos acabam estruturando o ensino e impondo vários desafios à prática pedagógica como, por exemplo, as avaliações de sistema.

CAPÍTULO 4 – CURRÍCULO: SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SABERES DOCENTES

Este capítulo traz elementos para a reflexão sobre a educação básica, no contexto das políticas públicas educacionais de São Paulo. O Capítulo foi estruturado com o objetivo de estabelecer relações entre o conteúdo do currículo e o desempenho dos candidatos nas avaliações externas no sistema de educação pública estadual e as representações sociais dos docentes sobre suas práticas em sala de aula.

Apresentamos uma análise sobre os resultados do SARESP2011, comparando-os com os dados de 2009, através da espacialização de desempenho médio dos alunos de todos os municípios paulistas no ano de 2011 e a reflexão sobre a centralidade que as avaliações externas assumiram na implantação das políticas públicas estaduais.

Na pesquisa, a proposta dos temas abordados neste Capítulo foi a de investigar a consolidação do currículo oficial na rede pública paulista, especificamente na disciplina Geografia, tendo como referência, os resultados do SARESP e também através investigar as representações sociais dos docentes de Geografia na Diretoria de Ensino na Região de Limeira,

4.1 O currículo oficial de Geografia no Estado de São Paulo

Vários estudos sobre Currículo e Geografia já foram desenvolvidos no Brasil e a bibliografia a respeito do tema permite o aprofundamento de questões importantes sobre o caráter disciplinar do conhecimento científico. Questões como: definição e seleção de conteúdos, formação docente e representações sociais, cultura escolar e conhecimento científico, materiais e métodos de ensino, prática docente, políticas públicas e educação formal são em geral, temas centrais dos estudos.

Neles constata-se que a forma como o Currículo é estruturado em manuais ou documentos oficiais por si só, não garante a eficiência na aprendizagem dos alunos, nem tão pouco, uma transformação radical e imediata nas relações que se estabelecem entre professores e alunos no processo de ensino aprendizagem.

Conforme determinou Sacristán (1998), o currículo não é estático, e está sempre em movimento sendo possível identificar diferentes níveis de desenvolvimento do currículo: o currículo prescrito, o currículo apresentado; o currículo planejado pelos professores, o currículo em ação; o currículo e o currículo avaliado. Estas instâncias constituem um amplo campo de pesquisa que tem exigido dos pesquisadores em educação aprofundamento teórico, e também a investigação “in loco” dos movimentos que ocorrem nas escolas na constituição efetiva do currículo.

Ao estudar a geografia escolar, Gonçalves (2006) fez uma leitura sobre as formas de construção social do currículo evidenciando através de diferentes autores como os sistemas educativos fazem da escola um lugar privilegiado para difusão dos processos de racionalização e sistematização do controle social a fim da manutenção de metas e padrões hegemonicamente pré-definidos. Constitui assim o currículo como um campo de luta entre forças que ao mesmo tempo são disseminadoras da ideologia dominante e trazem em si possibilidades de mudanças sociais.

Neste trabalho a autora discute também a crescente preocupação dos estudiosos em desenvolver pesquisas que estabeleçam relações entre currículo, cotidiano escolar e saberes docentes, considerando ainda que a análise isolada dos documentos oficiais limitam as inferências sobre as realidades de cada escola.

Reforçando esta ideia com um caráter mais crítico, Oliva (2009) indicou a distância entre a produção da academia e o ensino médio, no caso da Geografia. Para o autor esta relação deve ser analisada sob dois cenários: o do mundo acadêmico e o mundo do ensino médio em busca de uma caracterização mínima esclarecedora a respeito dos aspectos que dificultam a renovação da geografia e, portanto outras perspectivas de desenvolvimento dos currículos.

No mundo acadêmico destacou que um conjunto imenso de instituições privadas de ensino superior em que predominam os cursos de licenciatura em Geografia, na maioria dos casos, haveria uma geografia tradicional, alheia aos movimentos de renovação e sem um canal de comunicação com os grupos de renovadores "enclausurados" nas universidades (OLIVA. 2009, p. 38).

Já no cenário do ensino médio, o sistema público estadual estaria com grandes dificuldades para que os professores pudessem buscar o aperfeiçoamento e a renovação de modo constante e também não seria menos preocupante a

situação do ensino nas instituições privadas com o fortalecimento de metodologias pedagógicas burocratizadas que deixariam para último plano as reflexões sobre um currículo em movimento.

Embora nesta pesquisa não tivéssemos o objetivo de estabelecer relação direta entre prática docente, currículo e desempenho dos alunos nos sistemas de avaliação externa, compreendemos que a aproximação entre estes elementos, constituintes da realidade educacional foi metodologicamente coerente.

Consideramos que as buscas por melhores resultados educacionais na avaliação SARESP passaram a influenciar fortemente a cultura escolar no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Por isso, avaliar em que grau essa tendência tem interferido no trabalho dos professores é, por certo, tema a ser investigado em trabalhos sobre cultura escolar e autonomia pedagógica.

A escola e a sala de aula são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem sobre si próprias. E também porque o cotidiano escolar representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política pública (AZEVEDO, 2004).

Em 2008, a Secretaria Estadual da Educação iniciou um conjunto de ações que visavam imprimir uma lógica e dinâmica organizacional nas escolas, impostas sob o discurso da melhoria da qualidade do ensino da rede estadual pública. Entre as ações, destacamos a publicação de documentos que passaram a orientar o trabalho nas escolas estaduais, como a Proposta Curricular (São Paulo, 2008), organizada por área de conhecimento e também por componente curricular do Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio.

Os documentos de divulgação do currículo foram acompanhados por materiais pedagógicos específicos para cada disciplina denominados "Cadernos do Professor" e "Cadernos do Aluno", organizados por disciplinas, distribuídos bimestralmente aos alunos de 6º ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio.

A concepção de Geografia contida no Currículo Oficial parte do princípio de que os alunos devem desenvolver competências ao longo do percurso escolar, que lhes possibilitem escolher com liberdade suas possibilidades de aprendizagem. Tem como referência o amplo acesso ao conhecimento assegurando uma educação geral e que possa ao mesmo tempo, articular os conhecimentos locais e globais de nossa

sociedade. Nele estão postulados os fundamentos específicos de cada área do conhecimento e das disciplinas específicas que o compõem.

Para a Geografia pretende-se, como fundamento básico, o aprofundamento da discussão sobre as transformações do meio-técnico-científico-informacional na produção do espaço local, regional e global e como esses processos multiescalares apresentam rebatimentos concretos no cotidiano e no contexto da vida escolar.

O programa no Currículo Oficial está organizado a partir de conteúdos básicos que devem objetivar a compreensão das relações que se estabelecem entre os objetos naturais e os construídos pela atividade humana priorizando o estudo do território, da paisagem e do lugar. No Anexo IX apresentamos a síntese da organização dos conteúdos, por ano e bimestre para o ensino médio de acordo com o currículo oficial da SEE/SP (2008).

“O objeto central do ensino da Geografia reside, portanto, no estudo do espaço geográfico, abrangendo o conjunto de relações que se estabelece entre os objetos naturais e os construídos pela atividade humana, ou seja, os artefatos sociais. Neste sentido, enquanto o “tempo da natureza” é regulado por processos bioquímicos e físicos, responsáveis pela produção e interação dos objetos naturais, o “tempo histórico” responsabiliza-se por perpetuar as marcas acumuladas pela atividade humana como produtora de artefatos sociais.”(Proposta Curricular do estado de São Paulo, p.44).

Na prática, pretende-se que ocorra um processo de alfabetização geográfica que segundo Sayão e Nunes (2011) se dá por meio de dois elementos centrais: os conceitos e as habilidades. A alfabetização pressupõe ações e capacidades inerentes ao próprio processo de ensino-aprendizagem, que devem ser desenvolvidas em um processo de aquisição da linguagem específica. Ocorre que muitas vezes o ensino de Geografia ainda é fragmentado e a prática dos professores pautada em recursos pouco diversificados e voltados para a memorização das informações. (SOUZA e KATUTA, 2001).

Além disso, a proposta da SEE/SP imposta aos professores exigindo o entendimento de uma nova metodologia de trabalho com os Cadernos geraram grandes incertezas nas práticas docentes. Colocados como “inovação metodológica”, em alguns casos passaram a ser utilizados como instrumentos de controle sobre os conteúdos a serem abordados pelos professores nas salas de aula.

Sob o discurso da padronização dos conteúdos, de que todos os alunos da rede devam ter condições iguais para realizarem as avaliações de sistema, especialmente o SARESP, os Cadernos limitaram a liberdade dos professores na organização dos conteúdos e no ritmo de suas práticas pedagógicas. Limitaram também o desenvolvimento dos projetos que já pertenciam à cultura das unidades escolares.

Esta prática nas políticas públicas assemelha-se ao desmonte simbólico da escola pelas avaliações de sistema que transformam as escolas em negócios (de competências e habilidades), que devem apresentar resultados que satisfaçam os políticos, que prometem milagres econômicos e sociais com uma "educação de qualidade" comprovada pelos testes padronizados (VASCONCELLOS, 2011, 3ª ed.).

As avaliações, transformadas em índices, passaram então a compor o quadro estrutural para o planejamento das ações da SEE/SP, e trouxeram impactos sobre as formas de organização do trabalho docente nas escolas.

4.2 Avaliação externa: o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo –SARESP

O SARES foi criado em 1996, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino desenvolvido na rede pública do estado de São Paulo. Nos anos iniciais a avaliação sofria interferência de muitas variáveis, pois não era consolidada como um sistema. Entre as variáveis que afetavam os resultados estavam o não alinhamento das provas com os outros sistemas de avaliação, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica(SAEB). Além disso, não havia uma ação norteadora para o trabalho desenvolvido pelos professores. Cada professor da rede tinha autonomia para desenvolver o currículo com seus alunos, de maneira que os conteúdos trabalhados eram tão variados quanto o número de turmas existentes na rede oficial.

A partir de 2007, várias ações foram sendo implantadas pela SEE/SP com o objetivo de fortalecer este sistema de avaliação, tornando-a cada vez mais aprimorada para garantir a qualidade dos dados coletados nas provas. Entre as mudanças, a mais importante, foi a elaboração de um currículo único, que foi

construído por diferentes especialistas das áreas de conhecimento e que efetivamente passou a ser implantado na rede a partir de 2008.

“O currículo padrão baseado na matriz de competências e habilidades possibilitou uma série de inovações no Saresp. A principal delas foi a mudança do foco do exame. Ele deixa de ser uma avaliação do aluno e passa a ser uma avaliação do sistema. Se usa um modelo estatístico chamado “TRI” (Teoria da Resposta ao Item) (KLEIN e FONTANIVE, 1995). Ele possibilita avaliar o conhecimento dos alunos nas mais 120 competências e habilidades exigidas em cada série com provas que têm apenas de 18 a 30 questões. Cada aluno responde a um conjunto diferente de itens agrupados por uma técnica chamada de “Blocos Incompletos Balanceados”. Este sistema possibilita a avaliação do nível global da população de alunos, apesar de cada aluno responder a um pequeno número de questões. A desvantagem deste sistema é que o desempenho individual dos alunos não pode ser medido, pois cada um respondeu a uma prova diferente.” (Junqueira, ano:2).

O novo formato do SARESP representou um grande impacto sobre a rede estadual de ensino, pois se caracterizou por um modelo de avaliação de sistema e como tal, sem a possibilidade de comparar os resultados por alunos a cada ano. Este aspecto gerou naquele momento, desconforto entre os educadores que até então, viam este sistema como forma de avaliar cada aluno das unidades escolares.

Outra mudança importante do modelo de avaliação foi o fato de ser implantado em conjunto com outras ações relacionadas à qualidade do ensino, como o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP. O IDESP é um índice calculado para cada unidade escolar, composto pelos resultados do SARESP, o fluxo escolar e as taxas de aprovação e retenção em cada ano letivo.

Atualmente, o SARESP e o IDESP são ferramentas de avaliação do sistema estadual de ensino e tem norteado as ações das políticas públicas sob o discurso da busca pela melhoria da qualidade de ensino no estado de São Paulo. A cada ano as escolas têm metas a serem cumpridas a partir dos índices do IDESP e também do SARESP que passaram a desempenhar uma função central no desenvolvimento do currículo nas escolas públicas estaduais.

De acordo com Pinto(2013), várias pesquisas buscaram abordar a questão dos impactos das políticas de avaliação no contexto escolar. Souza e Arcas (2010)

apontaram em seu estudo que no início havia uma atitude de descrença dos professores com relação ao sistema de avaliação, porém pesquisas mais recentes têm indicado a preocupação dos professores em trabalhar de acordo com as habilidades, competências e conteúdos elencados nas matrizes de referência das provas.

Outra constatação de Arcas (2009) foi que havia um vácuo no sistema público de ensino estadual ocasionado pela implantação da progressão continuada em 1996. Dentre os aspectos relacionados ao sistema de progressão continuada evidencia-se o fato de que ela não promoveu a prática da formação avaliativa e consequentemente da aprendizagem dos alunos e este vazio foi sendo progressivamente ocupado pelo SARESP.

A avaliação externa, a partir de matrizes de referência, fortaleceu o estabelecimento de padrões de conhecimentos apartado da realidade das escolas, na tentativa de homogeneizar os saberes e também as práticas de forma quantitativa. Segundo Pinto (2013) as avaliações em larga escala tanto do governo federal como as dos governos estaduais apresentam traços em comum que podem causar impactos no interior das escolas. Sousa (2003) ao refletir sobre esta questão apresentou algumas características destes possíveis impactos:

(...)tende a imprimir uma lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino, que se expressam no estímulo à competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo-se na forma de gestão e no currículo. Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como delimitadores do conhecimento que "tem valor", entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem. Quanto à gestão, a perspectiva é o fortalecimento dos mecanismos discriminatórios. O princípio é o de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade. Nesta perspectiva assume o Estado a função de estimular a produção dessa qualidade (...).(SOUSA, 2003, p. 188-189).

A centralidade da avaliação externa na implantação das políticas educacionais tem levado professores a buscarem melhores resultados de desempenho dos alunos tratando o SARESP como um conteúdo, tornando-o um fim em suas práticas docentes. Reconhecemos que esta linha de pesquisa mereça aprofundamento teórico a partir de estudos empíricos que levem em conta a

realidade das unidades escolares. No nosso caso, buscamos analisar os dados gerais do SARESP 2011 na disciplina de Geografia para a reflexão sobre o currículo oficial do estado de São Paulo. Ao mesmo tempo, os resultados do SARESP podem auxiliar-nos na reflexão sobre a espacialização do desempenho dos alunos nos diferentes municípios de São Paulo.

4.2.1 Resultados gerais do SARESP 2011

Dados oficiais da SEE/SP indicaram que a participação dos alunos da rede estadual no sistema de avaliação SARESP mobilizou 1.427.605 alunos de 3º, 5º, 7º, 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio no ano de 2011. Do total de alunos participantes da avaliação 671.971 alunos (aproximadamente 47%) pertencem à Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) área de abrangência de estudo nesta pesquisa.

A metodologia de avaliação do SARESP incluiu além da realização das provas objetivas, a coleta de informações a partir de um questionário contextual aplicado aos alunos e aos seus responsáveis. Foram preparados diferentes instrumentos de acordo com cada modalidade: um para os 3º e 5º anos, outro para o 7º e 9º anos do ensino fundamental e o último para a 3ª série do ensino médio. A tabela 15 apresenta o total de alunos que responderam aos questionários no ano de 2011.

Tabela 15: Número de alunos de 7º e 9º ano EF e da 3ª série EM que responderam ao questionário contextual, por Coordenadoria de Ensino do estado de São Paulo, 2011.

<i>Série/ano</i>	<i>COGSP</i>	<i>CEI</i>	<i>TOTAL</i>
7º EF	178.498	194.533	373.031
9º EF	157.926	179.395	337.321
3ª EM	119.521	146.126	265.647
Total	455.945	520.054	975.999

Fonte: Relatório dos Estudos Saresp 2011 (p.19)

As respostas dos alunos no questionário contextual permitiram a investigação pela SEE/SP sobre a qualidade do ensino a partir do grau de concordância que apresentaram às ações positivas que os professores de geografia costumam promover em seu trabalho. As categorias de análise foram distribuídas em três

conjuntos, classificadas em ações realizadas: o primeiro incluiu ações realizadas "*em quase todas as aulas*", o segundo "*em algumas aulas*" e o terceiro "*nunca*".

As informações extraídas a partir do Relatório de Estudos SARESP 2011 permitiram a organização das tabelas 16 e 17 que apresentam, respectivamente, as maiores e menores concordâncias dos alunos, por série, para as ações dos professores, nas três categorias de frequência.

Tabela 16: Maiores porcentagens de respostas nas ações docentes de acordo com a frequência.

Maiores porcentagens de resposta				
Ações / Frequência		7º ano	9º ano	3ªEM
Incentiva os alunos a melhorar seu desempenho / Quase todas as aulas		63,6%	58,1%	49,2%
Propõe trabalhos para serem realizados em grupos / Algumas aulas		43,1%	49,1%	50,5%
Leva os alunos a visitar museus, exposições e outros lugares educativos / Nunca		67,0 %	69,6%	66,3%

Fonte: Relatório dos estudos Saresp 2011. Organizado pela autora.

Observamos no resultado dos questionários que os alunos reconhecem a ação dos professores incentivando a melhoria de seu desempenho "*em quase todas as aulas*", e isto ocorre em maior proporção com os alunos do ensino fundamental. Observamos também, que aproximadamente a metade dos alunos, indicou que os professores "*em algumas aulas*" propõem trabalhos em grupo. Entretanto, a natureza dos trabalhos em grupo não foi avaliada pelos questionários o que não permitiu uma análise mais profunda sobre as metodologias de ensino a partir desta informação.

O fato de as maiores porcentagens de respostas, na frequência "*nunca*" se concentrarem na ação visita a museus, exposições e outros lugares educativos é um indicativo de que, na percepção dos alunos, o ensino das escolas estaduais não privilegia atividades extraclasse e/ou em ambientes educativos externos à escola.

Pela análise dos dados da tabela 17 observamos que as atividades de debates e seminários não são frequentes nas aulas de Geografia nas três séries investigadas. Também não é comum a utilização de vídeos educativos nas aulas. A criação de um ambiente dialógico e reflexivo é de fundamental importância no processo de aprendizagem e de internalização conceitual. Por sua vez sua consecução mediada por elementos tecnológicos que compreendem o efetivo

universo de comunicação e entretenimento dos estudantes passa a ser condição fundamental nas estratégias de motivação para aprendizagem.

Tabela 17: Menores porcentagens de respostas nas ações docentes de acordo com a frequência.

Menores porcentagens das respostas			
Ações / Frequência	7º ano	9º ano	3ªEM
Propõe atividades de debates e seminários com os alunos / Quase todas as aulas	26,3%	22,9%	23,8%
Indica o uso de enciclopédias e livros de Geografia / Algumas aulas	37,9%	43,3%	44,6%
Utiliza filmes ou vídeos educativos nas aulas / Nunca	43,5%	42,4%	35,3%

Fonte: Relatório dos estudos Saresp 2011 (Adaptado)

A análise dos resultados dos questionários auxiliou-nos na reflexão sobre diferentes aspectos do currículo. Entretanto, para analisar a prática dos docentes além dos questionários, outras estratégias deveriam ser utilizadas pela SEE/SP. O fato de os alunos conseguirem identificar a ocorrência de determinada atividade didática não permite que façamos uma análise sobre o grau de articulação com o projeto pedagógico da escola e com o currículo oficial.

O SARESP na prática refere-se a uma avaliação do sistema de ensino através dos resultados de desempenho dos alunos agrupados em níveis de proficiência. O desempenho da população avaliada, através do método estatístico da Teoria da Resposta ao Item (TRI), permite medir em uma escala, através de pontos, a proficiência nas disciplinas e agrupando-os em quatro níveis: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado.

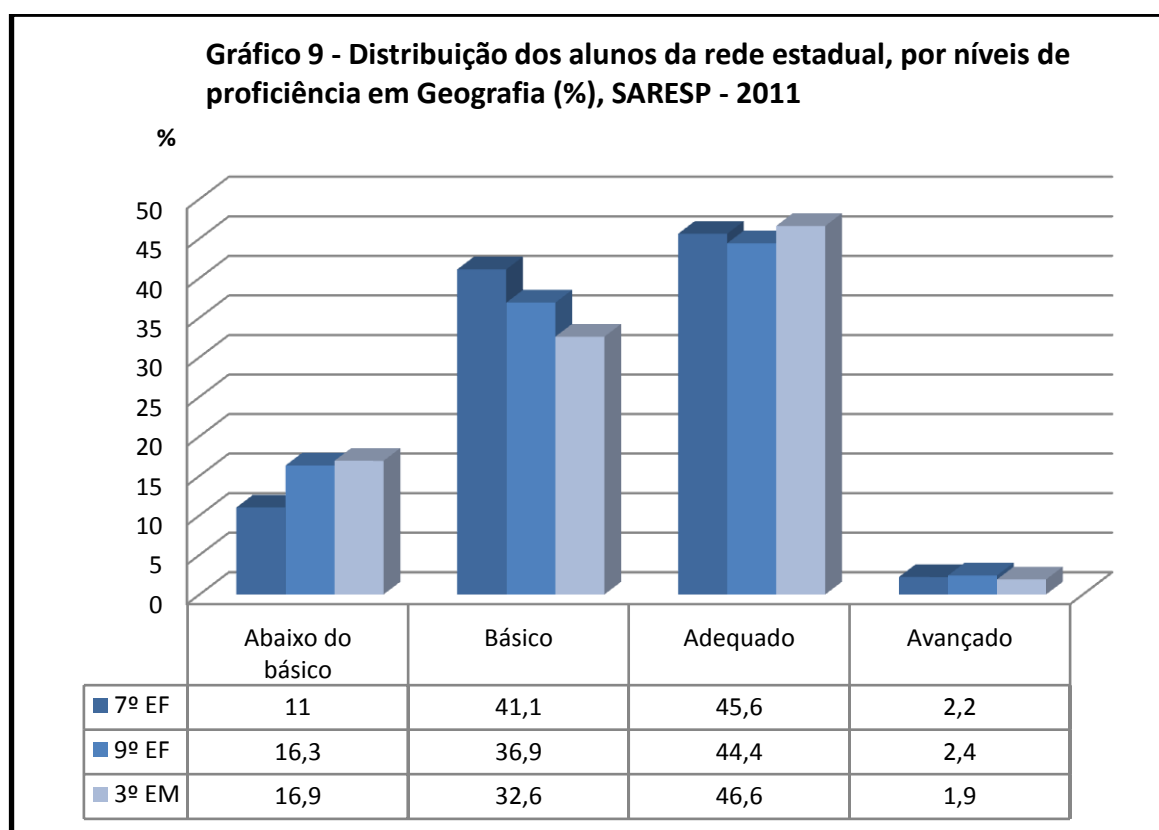
Na tabela 18 apresentamos a escala de pontos para os níveis de proficiência das provas de Geografia do SARESP nos anos de 2009 e 2011. A escala é utilizada em todas as séries avaliadas e isto permite comparar os resultados e acompanhar a evolução da aprendizagem dos alunos no sistema de ensino.

Tabela 18: Níveis de Proficiência em Geografia SARESP 2009 e 2011.

NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	7º Ano	9º Ano	3º Ano
Abaixo do básico	< 175	< 200	< 225
Básico	175 a < 225	200 a < 250	225 a < 275
Adequado	225 a < 325	250 a < 350	< 375
Avançado	> 325	> 350	> 375

Fonte: Relatório Pedagógico, **Saresp**, 2010.

Nesta metodologia de avaliação externa a análise dos resultados foi realizada a partir da distribuição dos alunos da rede estadual de ensino nos níveis de proficiência (Gráfico 9). No caso da Geografia observa-se que existe uma concentração de alunos distribuídos nos níveis Básico e Adequado, que somados representam 86,7 % dos alunos de 7º ano, 81,3 % dos alunos de 9º ano e 81,2 % dos alunos da 3ª série do ensino médio.



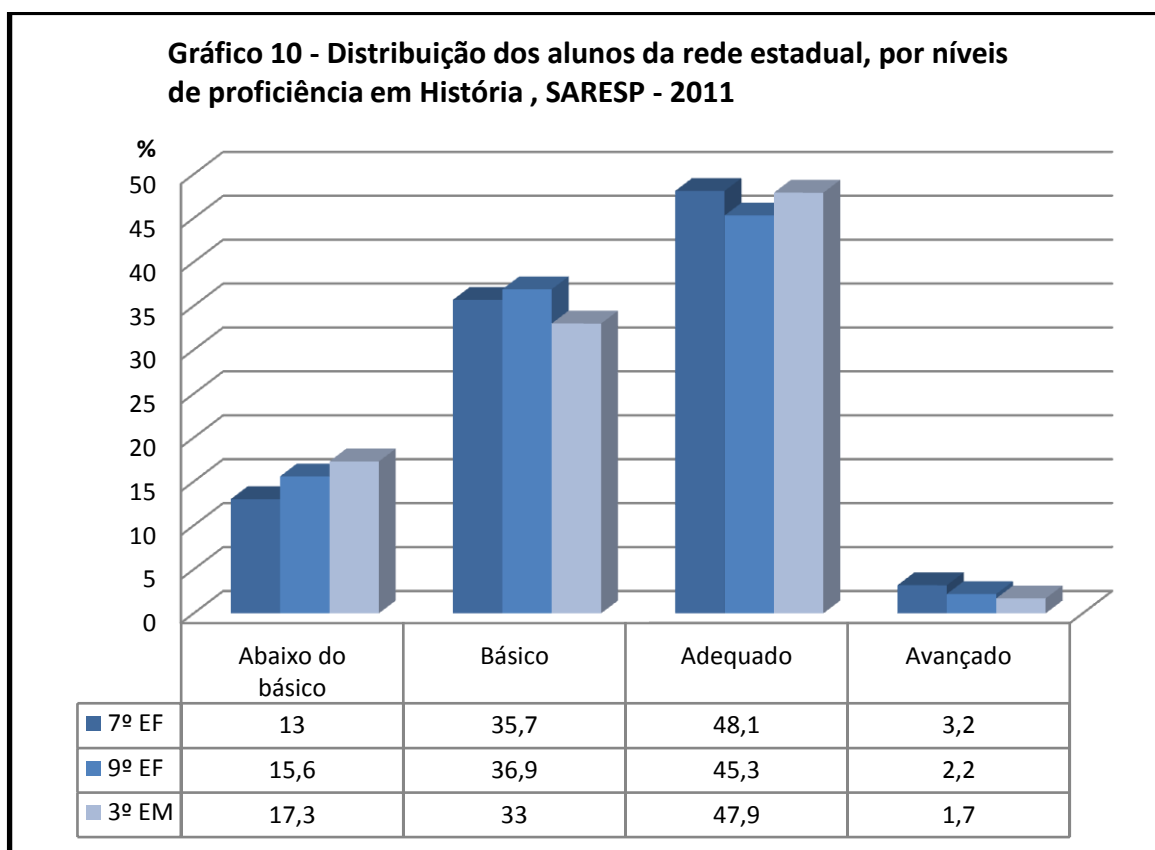
Fonte: Sumário Executivo, **Saresp** 2011.(p. 56) Adaptado

Observou-se que uma pequena proporção de alunos encontra-se no nível avançado, ou seja, apresentaram habilidades e competências acima das expectativas para a série que frequentavam. Um número elevado de alunos foi classificado no nível abaixo do básico, sendo preocupante a proporção de 16,9%

dos alunos do ensino médio neste nível, considerando a 3ª série a etapa final da educação básica, e a etapa que antecede o acesso à educação superior.

No caso da História a distribuição dos alunos nos níveis de proficiência (Gráfico 10) teve um comportamento muito semelhante ao da Geografia com a concentração dos estudantes nos níveis básico e adequado: 83,8% dos alunos de 7º ano, 82,2% dos alunos de 9º ano e 80,9% dos alunos do 3º ano do ensino médio. A proporção de alunos abaixo do básico foi maior que em Geografia atingindo o índice de 17,3% dos alunos de 3º ano.

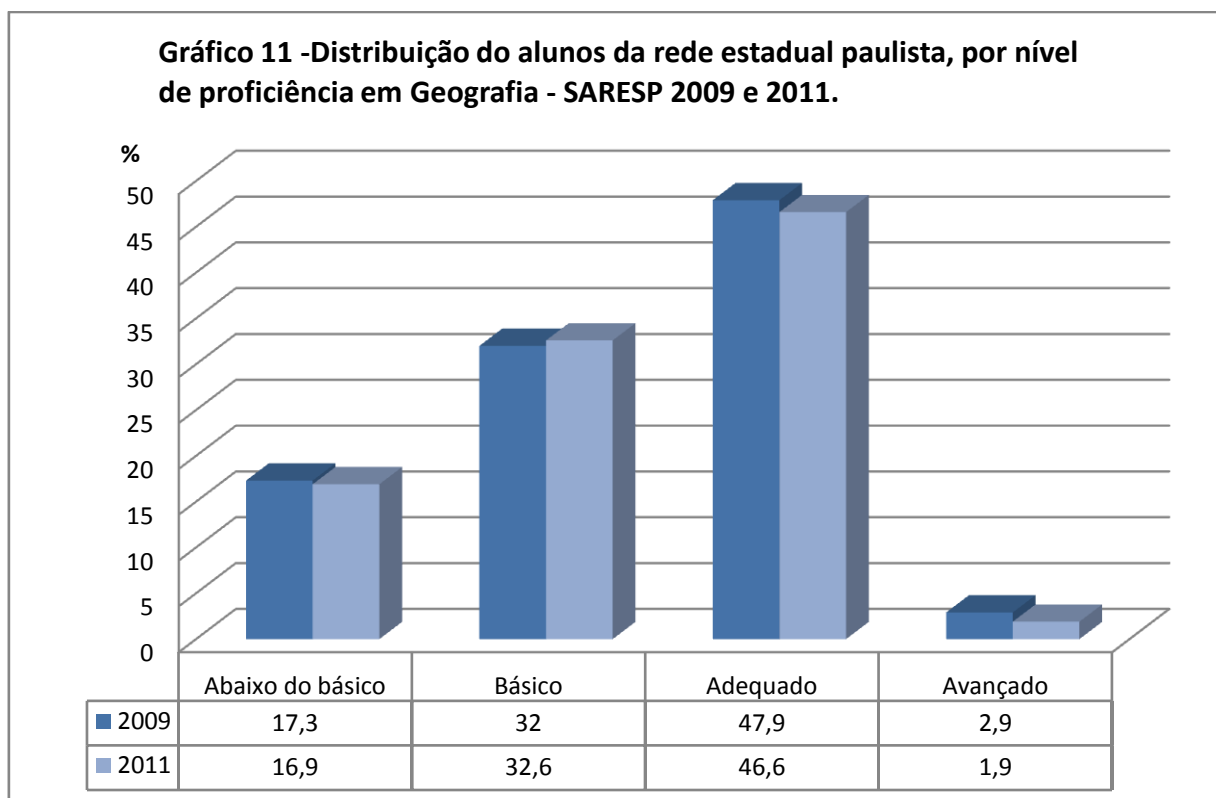
É interessante observar que o desempenho dos alunos no dois componentes tenha sido tão semelhante o que não ocorreu no desempenho dos vestibulares. Nas provas dos vestibulares o desempenho dos candidatos de escolas públicas foi muito inferior ao desempenho em Geografia conforme observado nas figuras 7 e 8 do Capítulo 3.



Fonte: Sumário Executivo, **Saresp** 2011.(p. 56). Adaptado

O Gráfico 11 apresenta a comparação dos níveis de proficiência em Geografia nas provas do SARESP de 2009 e 2011. Neste gráfico, observamos a diminuição da proporção de alunos no nível abaixo do básico em todas as séries e o aumento da

proporção de alunos no nível básico. Entretanto, houve uma redução de 5% do total de alunos do 7º ano no nível adequado de 2009 para 2011. No nível avançado houveram pequenas reduções em todas as séries, sendo a redução da 3ª série a maior delas.



Fonte: Sumário Executivo, **Saresp** 2011. (p. 57). Adaptado

A comparação entre os anos de 2009 e 2011 indicaram pequenas oscilações entre os resultados apresentados nas três séries avaliadas, nos níveis de proficiência. Entretanto, a questão central de nossa análise pautou-se na alta porcentagem de alunos do 9º ano (16,3%) e do 3º ano do EM (16,9%) que tiveram desempenho abaixo do básico.

Este grupo representativo de alunos, segundo a avaliação SARESP demonstraram domínio insuficiente dos conteúdos e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram. Entre as diversas causas que podem ser investigadas para justificar esta alta ocorrência no nível abaixo do básico nas séries de final de ciclo, optamos por considerar aquela contida em Bourdieu (1998) para o qual a escola atual é herdeira de uma longa tradição de mecanismos avaliadores e

políticas educacionais que cooperam para a reprodução das desigualdades sociais, ao ignorar as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais.

Distanciando-se da realidade dos alunos, transmitindo saberes que estariam relacionados ao capital cultural das classes dominantes, a escola estaria reproduzindo as diferenças sociais a partir de suas estratégias de transmissão de conteúdos e de formas de avaliação.

No caso específico da 3ª série do ensino médio ponderamos que ao final da educação básica aproximadamente 17% dos alunos não dominaram a linguagem própria e os códigos necessários para a compreensão dos conhecimentos da Geografia na avaliação de 2011. Assim, estariam em notável defasagem para o prosseguimento dos estudos no ensino superior ao se depararem com a barreira dos vestibulares. Embora sejam sistemas de avaliação bem distintos, guardam entre si uma lógica de exclusão: o SARESP por avaliar saberes institucionalizados pela escola seria excludente; o vestibular ao selecionar os "melhores" limitaria o prosseguimento dos estudos em instituições públicas para parcela significativa da população que não atinge os domínios mínimos para o prosseguimento dos estudos.

4.2.2 Espacialização dos resultados do componente Geografia: Saresp (2011)

A cada ano, os resultados do SARESP são publicados pela SEE/SP como forma de apresentar oficialmente à sociedade, o desempenho dos alunos da rede estadual nos diferentes componentes curriculares, sendo propagado como a maneira mais eficaz para avaliar a qualidade do ensino, como está explicitado no texto de abertura do Relatório Pedagógico, SARESP (2011):

Nosso Estado, particularmente, além de participar das avaliações nacionais, promove a avaliação externa da Educação Básica efetivada pelo SARESP, cujas características asseguram a identidade de processo avaliativo de sistema, em larga escala, orientado por uma matriz de referência distinta, que faz interlocução com o Currículo do Estado de São Paulo e tem fornecido ao público, ao longo das contínuas edições, informações periódicas sobre os resultados do aprendizado dos alunos, permitindo acompanhar a evolução do desempenho e dos diversos fatores que influenciam a qualidade do ensino no sistema educativo. Nessa perspectiva, adquire grande importância a divulgação e análise dos resultados do SARESP, pois o conhecimento dessas informações e sua discussão, inspiram o aperfeiçoamento das atividades de formação continuada, a

correção de rumos em projetos pedagógicos e a implementação de políticas públicas que incluem desde transformações na carreira docente até maior atenção à avaliação em processo na aprendizagem escolar. (SEE/SP, Relatório Pedagógico, 2011).

No texto, fica claro a centralidade que esta avaliação representa na implantação das políticas públicas "inspirando" as decisões a serem implementadas para a melhor aprendizagem escolar.

Contrários a esta posição de que a Avaliação Externa seja considerada a grande promotora das estratégias da SEE/SP, consideramos que as políticas públicas deveriam considerar outros elementos como, por exemplo, os fatores locais específicos de cada unidade escolar e que não são objetivados pelos sistemas de avaliação externa.

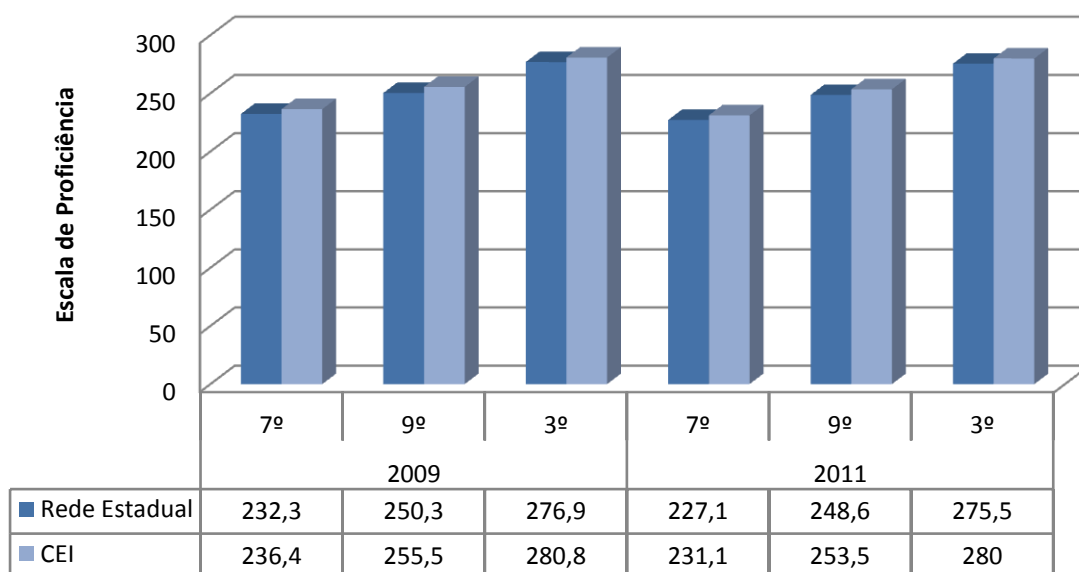
Neste contexto, para além das análises de distribuição dos alunos nos níveis de proficiência, optamos por analisar os dados através de sua distribuição espacial nos municípios do interior paulista, para que pudéssemos realizar uma reflexão geográfica a respeito do SARESP.

No ano de 2011, a divulgação dos resultados pela SEE/SP foi organizada em dois grupos: média estadual e média das Coordenadorias: Coordenadoria da Grande São Paulo (COGESp) e Coordenadoria de Ensino do Interior(CEI). Para a espacialização dos dados utilizamos como referência a média de proficiência da (CEI), comparando-a com a média dos municípios. Optamos por considerar a média da CEI porque ela refere-se aos municípios abrangidos neste estudo sendo, portanto, mais significativa a utilização deste referencial.

O Gráfico 12 apresenta as médias de proficiência da rede estadual comparadas com as médias da CEI nas versões 2009 e 2011, para a disciplina Geografia.

Observamos que tanto na avaliação de 2009 como na avaliação de 2011 as médias da CEI em todas as séries foram maiores do que a média estadual. No caso da COGESp ocorreu o inverso: em todas as séries nos dois anos de avaliação as médias de proficiência foram menores do que a média estadual. Portanto, os resultados da COGESp são inferiores do que os apresentados pela CEI, indicando que os alunos do interior tiveram desempenho maior do que os da Grande São Paulo.

Gráfico 12 - Evolução das médias de proficiência em Geografia no SARESP na rede pública paulista e coordenadoria do interior (CEI)



Fonte: Sumário Executivo, **Saresp** 2011. (Adaptado, p. 16)

A partir das médias de proficiência em Geografia de cada município, foram elaborados mapas para o desempenho dos alunos do final do Ciclo II(9º ano) e também para o final do Ensino Médio(3ª série).

Na análise de desempenho dos estudantes observamos que há tendencialmente, um recorte noroeste-sudoeste no estado. Identificamos, precisamente, resultados negativos em regiões fundamentalmente agrícolas e com menor densidade urbana como sudeste, sudoeste e oeste do estado. Embora um grande eixo do vale do Paraíba, que em muitos casos apresenta-se quase conurbado, demonstre reduzidos desempenhos também.

As situações mais contrastantes é que dificultam traduzir o fenômeno em uma compartimentação espacial homogênea pelo estado, considerando que o noroeste, região agrícola com maior nível de atividade de pequenas unidades produtivas (fruticultura, leite, por exemplo), apresenta resultados acima da média tanto quanto o eixo metropolitano de Campinas. O que visualizamos foi uma fragmentação espacial que demanda variáveis de outras grandezas para explicar ao comportamento dos resultados. Destacam-se tendências regionais de desempenho, mas que as formas de ocupação econômica não são capazes de explicar.

Municípios sem dados no interior do estado indicam áreas em que houve a municipalização do ensino, ou seja, houve a transferência da gestão das séries do

ensino fundamental para a municipalidade e as escolas não são administradas pela SEE/SP. A Figura 14 apresenta a espacialização das médias de proficiência em Geografia, no 9º ano do ensino fundamental no Saresp 2011.

Os dados da 3ª. Série do Ensino Médio são ainda mais fragmentados e se mesclam mesmo em regiões que apresentavam inicialmente tendências de melhor desempenho, por exemplo, como a metropolitana de Campinas e a região nordeste do estado, conforme Figura 16. Estes dados nos motivaram a estabelecer correlações mais diretas com fatores socioeconômicos, como o IDHM, tomando como base os municípios sedes das DEs de Ensino distribuídos no estado.

Após o mapeamento dos municípios, devido à elevada fragmentação espacial, optou-se pela análise dos dados por DEs e no total foram analisados os dados de 62 municípios sedes, relacionando-os com os dados de IDHM (2000). Os dados de IDHM referentes ao ano de 2000, foram obtidos a partir da base da Fundação SEADE¹⁹. A metodologia utilizada foi o agrupamento dos municípios sedes de diretoria do interior paulista a partir do ranking do IDHM, constituindo cinco grupos, que posteriormente foram utilizados para as análises dos resultados de desempenho das médias de proficiência. O agrupamento das DE ficou assim distribuído:

Quadro 8 - Grupos de municípios por posição no ranking de IDHM (2000)	
Grupo 1	municípios que ocupam até a 50ª posição: 21 DEs
Grupo 2	municípios que ocupam entre a 51ª e 100ª posição: 16 DEs
Grupo 3	municípios que ocupam entre a 101ª e 200ª posição: 13 DEs
Grupo 4	municípios que ocupam entre a 201ª e 300ª posição: 5 DEs
Grupo 5	municípios que estão acima da 301ª posição: 7 DEs

O agrupamento dos municípios objetivou a investigação sobre a possível influência do IDHM na distribuição das médias de proficiência de Geografia nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio na rede pública de ensino estadual. Os dados apresentados na tabela 19, referentes ao 9º ano do EF indicaram que no Grupo 1 houve uma influência positiva do IDHM nos resultados médios apresentados

¹⁹ Disponível em: <www.seade.gov.br>. Acessado em Março de 2013.

Figura 14—Espacialização das médias de proficiência em Geografia por município do estado de São Paulo: 9º ano EF –Saresp, 2011

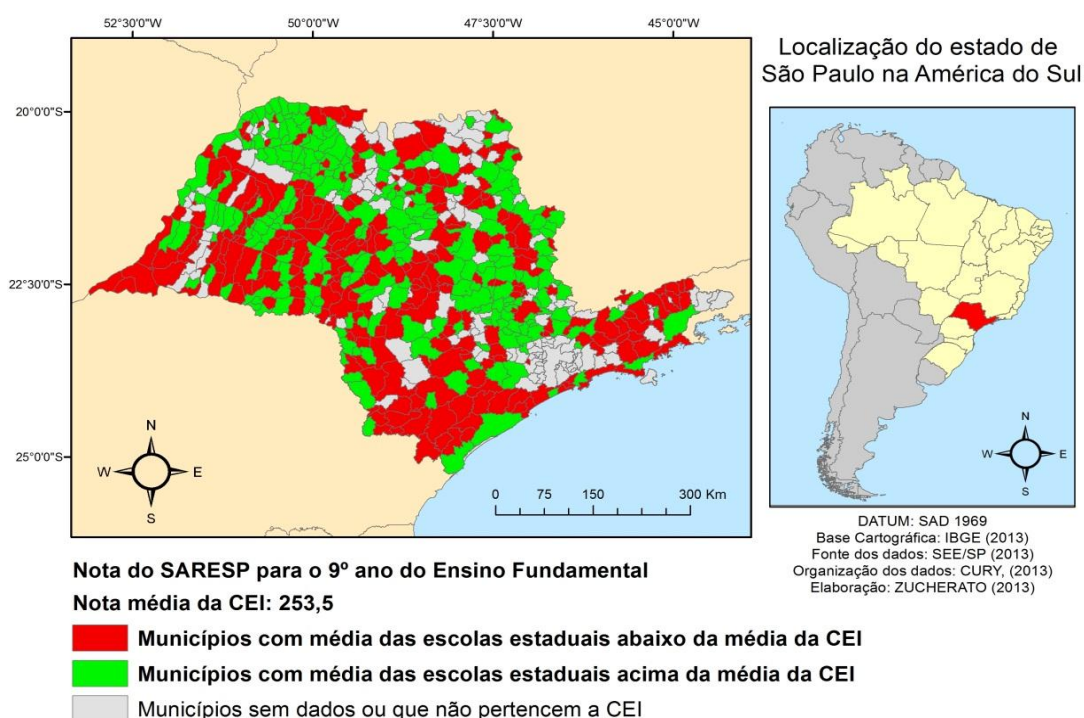
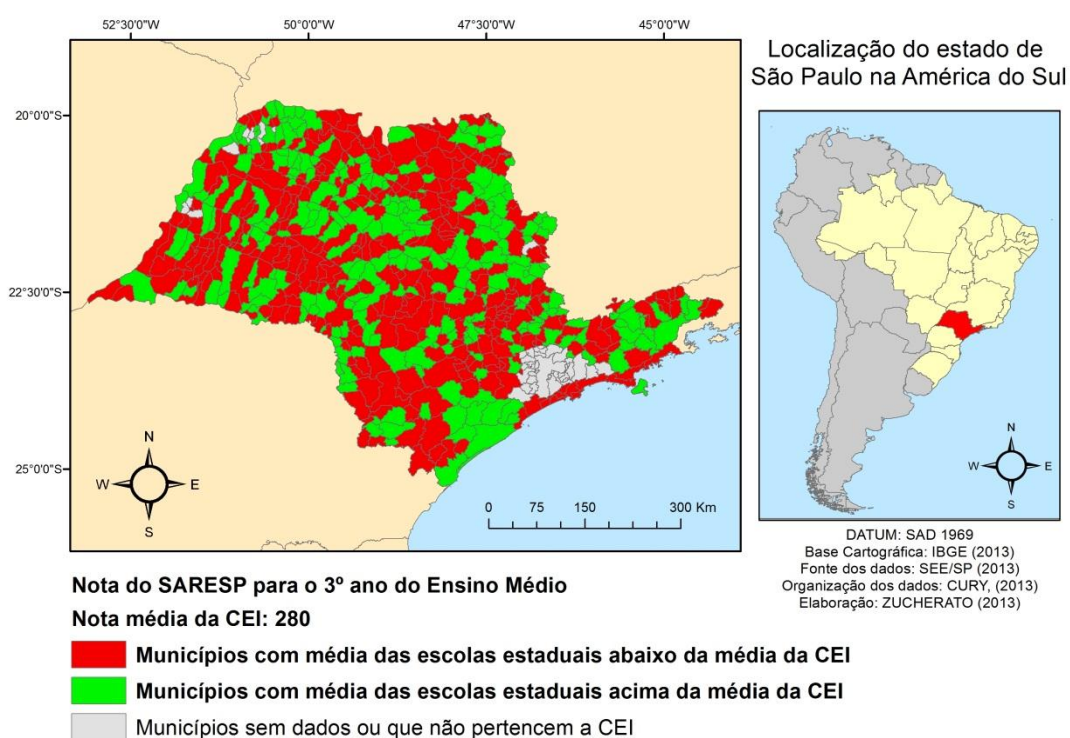


Figura 15— Espacialização das médias de proficiência em Geografia por município do estado de São Paulo -3ª série EM –Saresp, 2011



pelos alunos, pois 57% dos 21 municípios sedes apresentaram médias de proficiência superiores à média da CEI.

O agrupamento dos municípios objetivou a investigação sobre a possível influência do IDHM na distribuição das médias de proficiência de Geografia nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio na rede pública de ensino estadual. Os dados apresentados na tabela 6, referentes ao 9º ano do EF indicaram que no Grupo 1 houve uma influência positiva do IDHM nos resultados médios apresentados pelos alunos, pois 57% dos 21 municípios sedes apresentaram médias de proficiência superiores à média da CEI.

Tabela 19-Relação IDHM X média de proficiência das escolas estaduais X média da CEI, por município. Geografia, 9º ano, Saresp 2011.

Grupos	Intervalo de posição no ranking IDHM	Número de municípios (100%)	% de municípios com média de proficiência superior à média CEI	% de municípios com média de proficiência inferior à média CEI
1	Até 50ª	21	57 %	43%
2	51ª até 100ª	16	50%	50%
3	101ª até 200ª	13	38%	62%
4	201ª até 300ª	5	20%	80%
5	Acima de 301ª	7	29 %	71%

Fonte: SEE/SP Saresp(2011) e Fundação SEADE IDHM(2000). Organizado pela autora.

Entretanto, nos municípios situados entre a 51ª e 100ª posição do ranking estadual esta influência foi nula, pois a distribuição dos municípios manteve-se equiparada. A partir do Grupo 3, incluindo os grupos 4 e 5 houve uma prevalência dos resultados inferiores à média da CEI.

Com relação ao Ensino Médio, a situação dos grupos 1 e 2 assemelhou-se aos dados apresentados no Ensino Fundamental. Porém, nos Grupos 3, 4 e 5 o comportamento das médias inverteu-se: nestes municípios a posição menor no *ranking* de IDHM concentrou maior número de municípios com médias superiores à CEI.

Tabela 20— Relação IDHM X média de proficiência das escolas estaduais X média da CEI, por município. Geografia, 3ª série do Ensino Médio ano, Saresp 2011.

Grupo	Intervalo de posição no ranking IDHM	Número de municípios (100%)	% de municípios com média de proficiência superior à média CEI	% de municípios com média de proficiência inferior à média CEI
1	Até 50 ^a	21	62%	38
2	51 ^a até 100 ^a	16	50%	50
3	101 ^a até 200 ^a	13	54%	46
4	201 ^a até 300 ^a	5	60%	40
5	Acima de 301 ^a	7	71%	29

Fonte: SEE/SP Saresp(2011) e Fundação SEADE IDHM(2000). Organizado pela autora.

Significa dizer que neste aspecto, variáveis sociais devem explicar melhor a trajetória de desempenho dos estudantes relacionando a atenção familiar na faixa etária do 9º ano, e atividades de trabalho na juventude (3º EM), mas, no último caso, os valores apresentam um desvio padrão muito reduzido, em torno de 8%, o que não permite identificar que se trata de uma efetiva inflexão no comportamento do ensino médio em relação ao 9º ano e ou que existe diferenças significativas entre as classes de segundo o IDHM.

4.3 Resultados SARESP na Diretoria de Ensino de Limeira

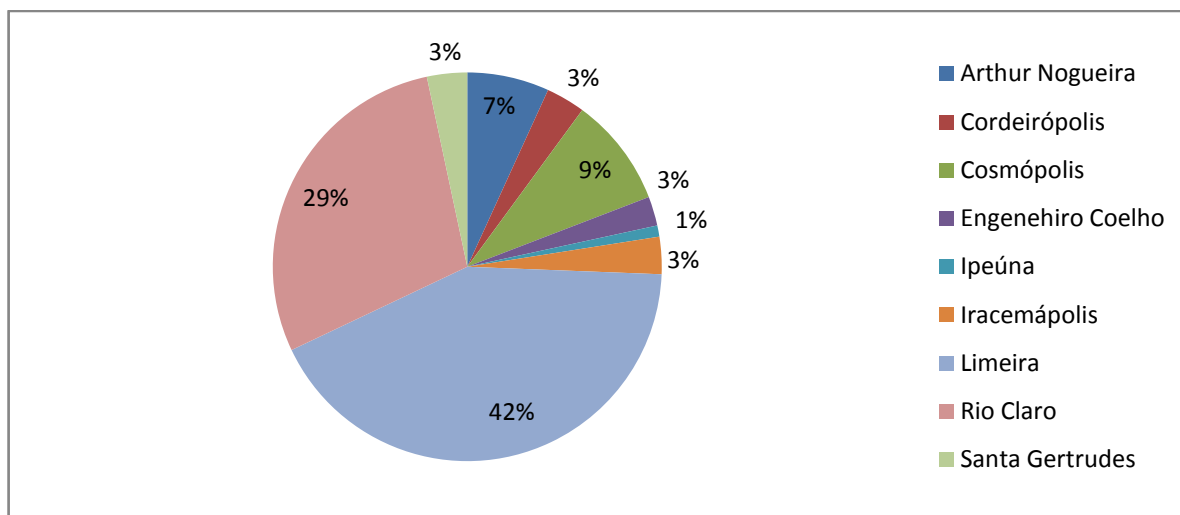
O desenvolvimento da pesquisa incluiu o estudo dos dados de desempenho do Saresp na Diretoria de Ensino de Limeira (DERLIM) com o objetivo de analisar o desempenho dos alunos em Geografia na avaliação de 2011, nos municípios de sua abrangência e verificar o comportamento das médias com relação ao Estado de São Paulo.

A Diretoria sediada no município de Limeira foi instituída em 1999, pelo Decreto nº43.948/99 que definiu a denominação das Delegacias de Ensino para Diretorias de Ensino. O mesmo Decreto, em seu artigo 2º, definiu as áreas de abrangência das DEs, ficando sob sua jurisdição além de Limeira, oito municípios do interior do estado de São Paulo: Artur Nogueira, Cordeirópolis, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Ipeúna, Iracemápolis, Rio Claro e Santa Gertrudes.

A população total da área de abrangência da Diretoria de Limeira, segundo o censo 2010, era de 647.349 habitantes, sendo Limeira o município com a maior população com 274.100 habitantes, seguido por Rio Claro com população

de 185.777 habitantes. O Gráfico 13 apresenta a distribuição da população entre os municípios da DERLIM.

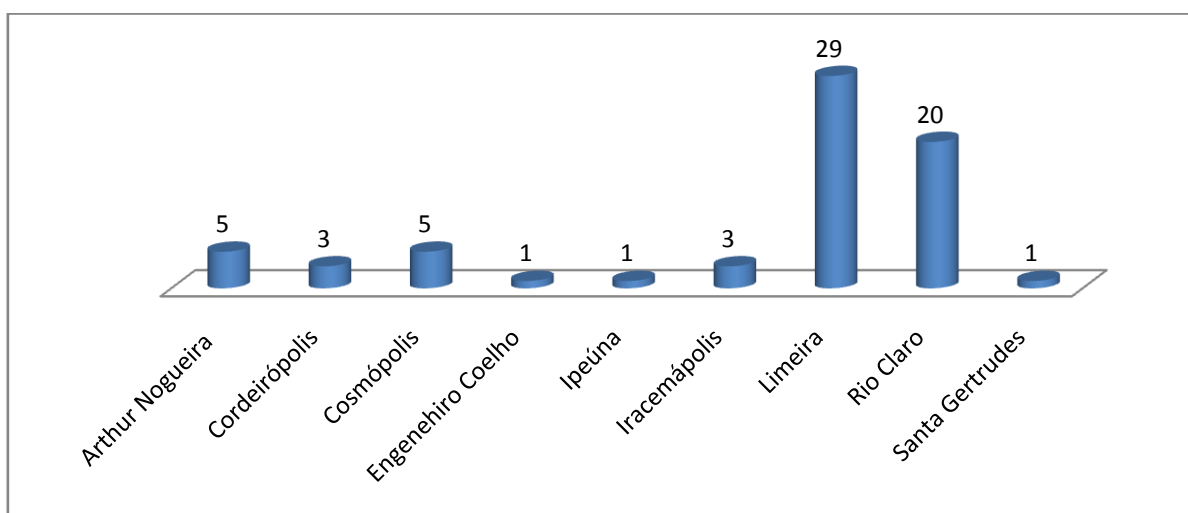
Gráfico 13– Distribuição da população nos municípios da DERLIM - Censo 2010



Fonte: IBGE, Censo, 2010. Organizado pela autora.

A Diretoria de Ensino acompanha e orienta todas as escolas dos municípios de sua área de abrangência (públicas e privadas), porém é responsável direta por 68 unidades que oferecem ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos (EJA). O Gráfico 14 apresenta o total de escolas estaduais da DERLIM em 2013, segundo os dados apresentados no site oficial da Diretoria.

Gráfico 14 - DERLIM - Número de escolas estaduais (2013).



Fonte: <delimeira.edunet.sp.gov.br>, acessado em 05/05/2013. Organizado pela autora.

É importante destacar que a configuração atual dos números da DERLIM é o resultado de um longo processo de reestruturação das relações de poder entre

Estado e Municípios ao longo da década de 90. O Decreto 40.673/96 posteriormente alterado pelo Decreto 40. 889/96 instituiu o Programa de Ação Parceria Educação Estado – Município para atendimento ao ensino fundamental, consolidando o processo de municipalização iniciado em 1989. (MARTINS, 2003). Seguindo a tendência estadual que em 2001 já apresentava 67% de sua rede de ensino municipalizada, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano), nos municípios da Diretoria são administrados pelas prefeituras.

Os estudos sobre o desempenho Saresp com o objetivo de verificar o comportamento da avaliação do componente de Geografia na região de Limeira, foram realizados com os mesmos critérios utilizados para o estudo do estado de São Paulo. Utilizamos como área de referência a Diretoria de Ensino por reconhecermos que esta é a unidade administrativa territorial, constituída historicamente pelo Estado, para a implantação de suas políticas públicas.

A Tabela 21 apresenta os dados de IDHM e média de proficiência das escolas estaduais, comparadas com a média de proficiência da CEI, nos municípios da DERLIM, para o componente de Geografia, nos 9º anos e 3º ensino médio na avaliação Saresp 2011.

Tabela 21– Relação IDHM X média de proficiência das escolas estaduais X média da CEI, nos municípios da DERLIM, Geografia, 9º EF e 3º EM, Saresp 2011

Grupos	Intervalo de posição no ranking IDHM	Municípios/ posição no ranking IDHM	Média das escolas estaduais 9º - EF	Média das escolas estaduais - 3ºEM
1	Até 50 ^a	Iracemápolis / 38 ^a Rio Claro / 47 ^a	Acima da CEI Acima da CEI	Acima da CEI Abaixo da CEI
2	51 ^a até 100 ^a	Limeira /90 ^a	Acima da CEI	Acima da CEI
3	101 ^a até 200 ^a	Cordeirópolis/123 ^a Cosmópolis/176 ^a Arthur Nogueira/193 ^a	Abaixo da CEI Abaixo da CEI Abaixo da CEI	Acima da CEI Acima da CEI Acima da CEI
4	201 ^a até 300 ^a	Ipeúna /211 ^a Engenheiro Coelho/220 ^a Santa Gertrudes/ 299 ^a	Abaixo da CEI Abaixo da CEI Abaixo da CEI(*)	Acima da CEI Abaixo da CEI Abaixo da CEI
5	Acima de 301 ^a	Não possui município	-----	-----

(*) Rede Municipal de ensino

Fonte: SEE/SP Saresp(2011) e Fundação SEADE IDHM(2000). Organizado pela autora.

A análise dos dados da tabela 21 indicou que no ano de 2011, em geral, os alunos do ensino médio foram melhores do que os alunos do ensino fundamental no componente Geografia. A relação entre o a posição no ranking do IDHM e o desempenho médio dos alunos avaliados indicaram também que até a 100^a

colocação houve uma influência positiva do IDHM sobre os resultados, uma vez que, tanto ensino fundamental como ensino médio tiveram médias superiores às médias da CEI.

A partir do Grupo 3 o ensino fundamental apresentou índices inferiores aos da CEI e no Grupo 4 Engenheiro Coelho e Santa Gertrudes apresentaram índices abaixo da CEI nas duas modalidades avaliadas. A exceção à esta constatação ocorreu no município de Rio Claro que apesar de estar incluído no Grupo 1, no Ensino Médio, apresentou resultados inferiores aos dados da CEI, constituindo-se nos piores resultados da Diretoria de Ensino nesta modalidade.

A análise dos resultados do SARESP na DERLIM indicou a mesma fragmentação espacial observada na totalidade do estado de São Paulo, não sendo possível uma explicação para o fenômeno a partir das características sociais e econômicas dos municípios, ou exclusivamente a partir dos indicadores de IDHM. Apenas os municípios de Itacemópolis e Limeira tiveram índices médios superiores aos da média apresentada pela CEI nas duas modalidades de ensino.

Mas em que medida estes resultados refletem as prática dos docentes nas escolas públicas do estado de São Paulo? Qual tem sido o discurso dos professores sobre os fatores que dificultam a aprendizagem dos alunos e que elementos apontam para a melhoria da prática docente na rede estadual? O Que pensam os professores a respeito do SARESP? Nesta perspectiva de investigação, instigados pela necessidade de compreender a realidade das práticas docentes desenvolvidas pelos professores de Geografia realizamos a pesquisa com os professores efetivos de da DERLIM.

4.4 Representações sociais e saberes docentes na Diretoria de Ensino de Limeira

Abordar a prática docente em sala de aula nesta pesquisa teve como foco investigativo os saberes expressos essencialmente a partir das representações sociais dos professores de Geografia, a respeito da seleção dos conteúdos e dos fatores que influenciam os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Tomando como referencial teórico Tardif (2002), para o qual: “os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos de conhecimento sob a forma de disciplina - são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente”, incorporamos esta compreensão para ampliar a reflexão dos resultados do SARESP e o currículo de Geografia na educação básica.

Outro referencial teórico utilizado foi o conceito de Representação Social definido por Moscovici (2003), por compreendermos que os saberes docentes são construídos ao longo da prática, como resultado de um conjunto de ideias socialmente partilhadas a respeito do que representam o currículo e a seleção dos conteúdos. Embora captada de forma individual, através dos questionários, as opiniões dos professores manifestam representações sociais e foram definidas por Moscovici como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2003, p. 21).

Segundo Bellingieri (2014), a Teoria das Representações Sociais é amplamente utilizada em estudos de quase todas as grandes áreas do conhecimento, principalmente nas Ciências da Saúde, Humanas e Sociais Aplicadas, especificamente em áreas como Educação, Sociologia, Geografia e, Psicologia. Embora a pesquisa em representações sociais em educação seja um campo dos mais frutíferos no Brasil, a quantidade da produção não foi acompanhada obrigatoriamente de profundidade ou rigor metodológico, aspecto que merecer ser

investigado como contribuição no campo de formação docente. (MENIN, SHIMIZU e LIMA, 2009).

Ao analisarem 27 trabalhos de teses e dissertações dos programas brasileiros de Pós Graduação em Educação as autoras citadas concluíram que a maioria dos trabalhos sobre representação social são predominantemente descritivos deixando de explorar as potencialidades explicativas que a teoria tem em relação a vários de seus conceitos, apesar disso, indicaram a pertinência dos temas e da forma como o conceito foi aplicado para comparar conceitos e práticas dos professores.

A pesquisadora Denise Jodelet foi a que trouxe as maiores contribuições para os estudos sobre representações sociais na educação e apresentou-nos o que parece ser um consenso entre os estudiosos: “Representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (SÁ, 1995).

As representações sociais são caracterizadas, segundo Madeira (2001, p. 127), como: “fenômenos complexos que dizem respeito ao processo pelo qual o sentido de um objeto é estruturado pelo sujeito, no contexto de suas relações”. Assim, é na relação com o outro que o sujeito constrói o seu sentido com o objeto, da mesma forma que é construído por ele. Gentile, Lima e Mazzotti (2011), ao pensarem sobre os saberes da prática no âmbito da formação de professores, consideraram as representações como construção social e histórica que está em permanente movimento, sendo constituídas por múltiplas relações, porque há marcas de grupos sociais que estão em posições diferentes.

Como ferramenta de análise da realidade utilizamos portanto, o conceito de representação social como um conjunto de símbolos partilhados coletivamente a partir da investigação sobre os saberes docentes realizada a partir de uma pesquisa com 92 professores efetivos de Geografia da rede pública estadual, no primeiro semestre de 2013, com aplicação de um questionário, com apoio da DERLIM pelo Núcleo Pedagógico. Os resultados foram apresentados em dois blocos: perfil docente e representações sociais sobre prática docente.

Sobre o perfil docente, constatamos que a maioria dos professores, cerca de 90% dos entrevistados, são licenciados em Geografia e que apenas 10% dos entrevistados não possui graduação nesta disciplina, mas sim em outras áreas, como

Sociologia, História ou Filosofia. Com relação ao tipo administrativo da instituição onde cursaram o ensino superior constatamos que, no município de Rio Claro existe uma especificidade, 90% dos professores cursaram o ensino superior em instituição pública. No município de Limeira ocorre o inverso, cerca de 72% dos professores cursaram o ensino superior em instituição privada.

Esta característica do corpo docente está relacionada à presença do curso de Geografia da UNESP em Rio Claro há mais de trinta anos e no caso de Limeira, à presença do Instituto Superior de Ciências Aplicadas (ISCA), fundado em 1970 oferecendo cursos de licenciatura incluindo o de Geografia. Os outros municípios da DERLIM juntos somaram 24 entrevistados sendo que 63% destes professores cursaram a graduação em instituição privada.

Dos 92 professores entrevistados, 10 possuem Mestrado, 4 possuem Doutorado e 23 possuem especialização, o que indica a tendência de aprimoramento da formação inicial dos cursos de graduação.

Com relação à jornada de trabalho semanal em todos os municípios há a maior proporção de docentes com jornadas entre 32 e 40 horas de trabalho. Em Limeira este índice atingiu 70%, em Rio Claro 80% e nos demais municípios 51% dos entrevistados. Nos municípios de Arthur Nogueira, Cordeirópolis, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Ipeúna, Iracemápolis e Santa Gertrudes um dado interessante foi a constatação de que 33% dos entrevistados afirmaram que trabalham mais de 40 horas semanais, indicativo de que acumulam cargos em outras redes de ensino como as municipais e a rede privada.

Também foram levantados os dados sobre as séries em que os docentes atuaram no ano de 2013, uma vez que, pelo sistema de atribuição de aulas a composição da jornada de trabalho varia de um ano para outro. Constatamos que em todos os municípios mais de 75% dos professores atuam nas duas modalidades de ensino: Fundamental II e Ensino Médio.

Estas informações representam o grau de complexidade das atividades exercidas pelos professores, de um lado a extensa jornada de trabalho em sala de aula, de outro, modalidades de ensino distintas que apresentam particularidades específicas. Além disso, os professores do Ensino Médio possuem maior número de alunos por turma e também maior número de classes, pois na grade curricular o componente Geografia possui duas horas semanais de carga horária e no 3º ano noturno apenas uma hora semanal. Com isso, podemos afirmar que há um

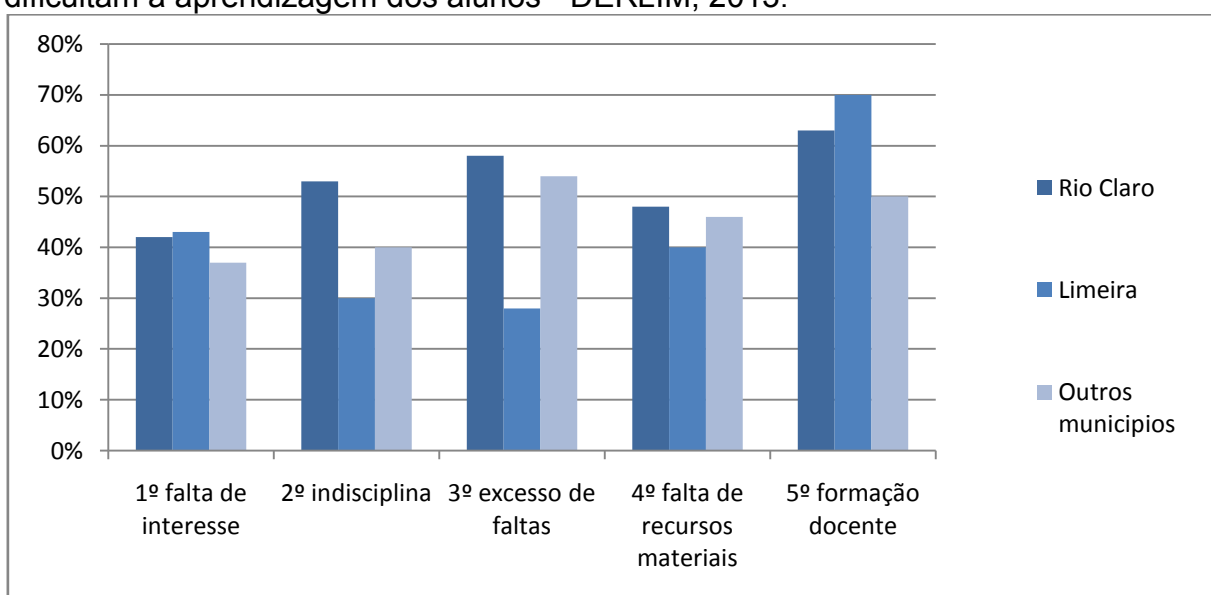
"desmonte do professor" que têm clara interferência no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas:

"...a deterioração das condições objetivas (formação disponibilizada, salário, condições de trabalho e valorização social) afetou profundamente a subjetividade do professor. Vivemos um ciclo vicioso: Desvalorização Social do Professor → Procura Pouco Qualificada para a Profissão + Formação Frágil + Baixa Remuneração + Condições Precárias de Trabalho → Ensino de baixa Qualidade → Justificativas Ideológicas isentam Professores e Dirigentes da responsabilidade pela não aprendizagem → continuidade do Ensino de Baixa Qualidade → mais desvalorização...."(VASCONSELLOS, 2011, p. 21)

Também investigamos quais os fatores que na percepção dos professores dificultam a aprendizagem dos alunos. Para tanto, solicitamos que indicassem em ordem crescente quais consideravam mais importantes entre eles: indisciplina, excesso de faltas, falta de interesse, falta de recursos materiais na unidade escolar e problemas na formação docente.

O resultado das entrevistas indicou que para os professores de Geografia da DERLIM o primeiro fator que contribui para a dificuldade de aprendizagem é a falta de interesse dos alunos, seguido pela indisciplina e o excesso de faltas. A falta de recursos materiais apareceu em quarto lugar e em último lugar, problemas na formação docente. O Gráfico 15 apresenta a porcentagem de respostas dos professores distribuídas entre os fatores citados.

Gráfico 15 - Representações dos professores de Geografia sobre os fatores que dificultam a aprendizagem dos alunos - DERLIM, 2013.



Fonte: Pesquisa realizada e organizada pela autora, 1º semestre 2013.

Observamos que o comportamento das respostas dos professores em todos os municípios foi muito semelhante: para 40% dos entrevistados a falta de interesse dos alunos é o principal fator das dificuldades de aprendizagem. Para os fatores subsequentes os resultados indicaram alternância nas porcentagens, sendo que os professores do município de Rio Claro foram os que apresentaram maior homogeneidade nas respostas: atingiram mais de 50% das respostas para a indisciplina e o excesso de faltas.

Ficou evidente que a formação docente apareceu como último fator a ser considerado pelos professores na dificuldade de aprendizagem dos alunos, chegando a proporção de 70% dos entrevistados do município de Limeira e 63% no município de Rio Claro. Isto também permitiu a conclusão de que tanto professores que cursaram o ensino superior em instituições públicas como em instituições privadas têm a percepção de que problemas na formação não influenciam fortemente a aprendizagem dos alunos.

Com relação à prática indagamos os professores com uma questão aberta, onde deveriam responder o que contribuiria para melhorar a prática docente na rede estadual de ensino. A natureza das respostas permitiu a classificação dos temas em quatro grupos: valorização profissional, prática discente, recursos materiais e práticas docentes.

O grupo valorização profissional foi o mais indicado pelos professores com 89 citações nas respostas. Neste grupo foram incluídos aspectos relacionados à valorização da profissão a partir do aumento dos salários, citada por 20% dos entrevistados, a diminuição do número de alunos por sala para 23% dos professores e a necessidade de diminuição da jornada de trabalho em sala de aula para 15% dos entrevistados. Os professores indicaram a necessidade de cursos de formação que estivessem relacionados à realidade da sala de aula, onde pudessem trocar experiências com outros professores e melhorar a prática docente com os alunos.

Esta representação dos docentes permitiu-nos estabelecer comparação com as apontadas por Pontuschka (1999) ao relatar que durante a década de 1980 vários cursos de capacitação foram organizados em parceria com as universidades públicas. Segundo a autora, nestes cursos os professores tiveram acesso à diferentes metodologias ligadas ao movimento de renovação da geografia. No entanto, as pesquisas daquele período indicaram que os docentes atribuíam a impossibilidade de mudanças na sala de aula às precárias condições de trabalho

oferecidas pelo Estado e as constantes reorganizações que impediam a formação de equipes de reflexão, além da existência de docentes formados em outras especialidades lecionando geografia.

No grupo prática discente o tema mais citado foi a necessidade de maior envolvimento da família na vida escolar. Há uma forte crença entre os entrevistados (20%) de que o envolvimento da família melhoraria o desempenho dos alunos, embora não tenham explicitado como este envolvimento poderia melhorar a prática docente dos professores. Também foram citados maior comprometimento dos estudantes, diminuição da indisciplina e aumento das horas de estudo.

Os recursos materiais formaram o terceiro grupo mais citado pelos professores. Neste grupo o aspecto relevante foi a necessidade de melhoria e ampliação da utilização dos recursos de multimídia nas práticas docentes. Para 14% dos professores, as Salas de Informática são subaproveitadas nas escolas em virtude da defasagem dos equipamentos e também pela dificuldade de utilização destes espaços com turmas de alunos numerosas. Para estes professores é evidente que a escola não possui uma infraestrutura adequada para os recursos tecnológicos e isto dificulta a utilização dos materiais existentes nas unidades e a incorporação das novas tecnologias nas estratégias didáticas.

Embora aos três primeiros grupos estejam relacionados à melhoria da prática, optamos por formar um quarto grupo de temas, que apresentou o menor número de citações, onde os professores relacionaram aspectos específicos da prática docente. Destacaram a necessidade da redução da burocracia para realização de atividades fora do ambiente escolar, a presença de um professor auxiliar, maior comprometimento dos docentes e autonomia didática. O tema mais citado neste grupo foi o fim da progressão continuada.

Com relação a este tema ficou evidente que os professores atribuem à progressão continuada a falta de comprometimento dos alunos na realização das atividades em sala de aula e também no desempenho das avaliações. Esta visão de aprendizagem alinha-se com a primeira parte da pesquisa quando constatamos que para a maioria dos professores as dificuldades dos alunos é resultado da falta de interesse nos estudos.

Sobre este aspecto, é interessante observarmos que embora existam vários elementos que contribuam para o desinteresse dos alunos existe um, que segundo Bradant, reside no fato de que a Geografia Escolar apesar de uma predisposição

aparente a tratar o mundo que nos rodeia, acabou se desenvolvendo no mesmo plano das outras disciplinas, um plano antes de tudo marcado pela abstração. Esta contradição entre o real e o abstrato ainda segundo o autor, estaria diretamente ligada à própria história da instituição escolar. (BRADANT, 1999, p.15). E não somente a Geografia, mas a própria lógica da organização escolar e dos currículos organizados em séries e tendo como centralidade o conteúdo, tratando-se então de uma lógica equivocada:

"... como imaginar que 25, 30 40 crianças, jovens ou adultos vão estar, ao mesmo tempo, interessados no mesmo conteúdo, apresentado da mesma forma para todos, e que, daqui a 45 ou 50 minutos, novamente todos estarão interessados num outro conteúdo que será apresentado pelo mesmo professor, ou pelo da aula seguinte, isso de 20 a 30 vezes por semana?" (VASCONCELLOS, 2011, p. 23).

Sobre o SARESP, questionamos junto aos professores se consideravam que o desempenho da escola nesta avaliação externa refletia o trabalho realizado pelos docentes com os alunos ao longo do ano. No município de Rio Claro, 74% dos entrevistados consideraram que sim e no município de Limeira apenas 48% dos professores consideraram esta relação. Percebemos nestes dados certa divergência com os resultados do SARESP, pois no município de Limeira encontramos os melhores índices de desempenho e, no entanto, para menos da metade dos professores esta avaliação reflete o trabalho desenvolvido com os alunos.

Concluímos que para um grupo significativo de professores a questão da melhoria da prática docente passa pela valorização profissional com uma reestruturação do plano de carreiras e com a revisão do atual modelo da jornada de trabalho. Neste aspecto, ao citarem a diminuição da jornada em sala de aula, os professores justificaram a necessidade de maior tempo para preparação de materiais para as aulas, estudos teóricos e pesquisas sobre recursos didáticos que promoveriam a melhoria na prática docente.

A valorização profissional e a mudança de atitudes do corpo docente seriam os aspectos mais relevantes indicados pelos professores de geografia para a melhoria da aprendizagem dos alunos e das práticas docentes desenvolvidas em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PESQUISA

Ao longo desta pesquisa, os temas abordados foram tão instigantes que abriram múltiplas possibilidades de reflexão que foram muito além das páginas do texto final da Tese apresentada neste momento. Estiveram imbricados em textos das referências bibliográficas, em seminários das disciplinas do curso de pós-graduação, na atuação profissional nas escolas de educação básica da Diretoria de Limeira e até no compartilhamento com os estudantes sobre o que representa concluir o ensino médio e o ingresso no ensino superior.

A investigação sobre os dados dos vestibulares, o estabelecimento de categorias e especializações e as análises da pesquisa decorreram da necessidade de compreendermos em que medida o gargalo social representado pelo acesso à educação superior expõe a desigualdade existente entre os diferentes segmentos sociais. Remeteu-nos à reflexão sobre as questões de acesso e as novas ações que vêm sendo implantadas nos sistemas de ingresso nas universidades públicas através das Ações Afirmativas.

Representou uma oportunidade de dialogar com diferentes áreas do conhecimento, na construção do conhecimento geográfico valorizando a importância desta Ciência na discussão de temas tão centrais para a sociedade brasileira. É no contexto das mudanças que vêm ocorrendo nos últimos anos que o trabalho buscou oferecer contribuições a respeito da temática do acesso à educação superior público, a partir dos dados dos vestibulares da VUNESP, com a especialização do evento que foi a expansão do ensino superior público com a instalação das unidades da UNESP, no interior paulista.

Neste sentido, consideramos que ela representa uma grande contribuição para futuras pesquisas porque trouxe um enfoque sobre a distribuição dos candidatos no território paulista, o que por certo não foi observado em outros trabalhos que trataram do tema sobre acesso ao ensino superior. Encontramos muitos com abordagens conceituais e análises de dados nas esferas federal e estaduais sistematizados em gráficos e tabelas, mas nenhum com a distribuição espacial sobre o desempenho dos candidatos

O agrupamento dos dados por Diretorias de Ensino permitiu a constatação de que o melhor desempenho dos candidatos de escolas públicas nos vestibulares

ocorreu nas provas de Ciências Humanas e que a Geografia foi o componente que contribuiu para esta melhoria. Permitiu também constatar que existem tendências de queda no desempenho dos candidatos em algumas regiões do estado de São Paulo constituídas principalmente a partir do eixo centro-oeste e centro-sul.

Quando observamos o desempenho dos candidatos de escolas públicas, por componente curricular no período de 2006 a 2010, percebemos que ele foi sempre baixo ou muito baixo em quase todas as regiões do estado, indicando a defasagem das condições de ingresso dos estudantes de escolas públicas na educação superior através dos exames vestibulares.

Contrariamente aos resultados de desempenho apresentados pelos candidatos, justamente nas áreas do Pontal do Paranapanema e a região sul incluindo áreas do Vale do Ribeira, a presença da UNESP mostrou-se positivamente como fator de influência sobre o número de inscrições de estudantes e de aprovações dos candidatos de escolas públicas, embora tenham sido considerados os valores proporcionais e não os números absolutos.

Estas áreas deveriam ser indicadas como prioritárias nas políticas públicas e com a implantação de ações para melhoria do ensino, em áreas com baixos índices econômicos o Estado fomentaria o aumento da escolaridade contribuindo para a concretização de ações para a melhor distribuição e acesso ao ensino superior público diminuindo o que denominamos de "territórios inacessíveis" por representarem a fragmentação espacial da oferta da educação superior como resultado das políticas públicas em sua configuração territorial e pelo desempenho dos candidatos.

A utilização das três variáveis na elaboração dos perfis das Diretorias (desempenho, IDHMRenda e Indicador de Renda Declarado) permitiu a análise da espacialização do desempenho dos candidatos no território paulista e embora não tenha considerado elementos de análise mais complexos, tais como crescimento vegetativo, PIB *per capita* e outros, que possam futuramente ser agregados aos estudos sobre acesso e também de análises da qualidade da educação básica.

Com relação ao Currículo Oficial e os temas abordados nos vestibulares da UNESP observamos que o desempenho dos alunos de escolas públicas em geral é menor do que os demais candidatos, mas que o desempenho melhorou nas questões que tratavam de conteúdos apresentados nos materiais oficiais da

SEE/SP, sugerindo um alinhamento das políticas de inclusão entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a VUNESP.

Esta tendência sugerida pela análise dos resultados das provas poderá ser confirmada, ou não, com novas pesquisas que abordem os conteúdos propostos nas provas e aqueles que além de estarem previstos no currículo, sejam oferecidos como materiais e recursos didáticos a todos os docentes e alunos da rede pública.

Neste sentido, concluímos que a VUNESP tem papel central na proposição das políticas de educação superior pública em São Paulo, não tanto pelo perfil pedagógico que imprime em seus vestibulares, na adoção dos conteúdos apresentados nas provas, mas na colaboração para os estudos de implantação de ações conjuntas com os gestores da UNESP que venham efetivamente implantar melhorar o acesso dos estudantes de escolas públicas na universidade. Ficou evidente ao longo da pesquisa que as atuais propostas das ações afirmativas, como a criação do PIMESP, são contraditórias e ainda precisam ser amplamente discutidas para a sua efetivação.

Ao mesmo tempo que abordou as questões do acesso e o alto grau de privatismo no ensino superior brasileiro, investigou o papel central que as avaliações externas têm assumido na implantação das políticas públicas educacionais, analisando os dados do SARESP na educação básica do estado de São Paulo.

Neste sentido ao mapear os dados do desempenho dos alunos no SARESP 2011, classificando-os a partir das médias de desempenho da Coordenadoria de Ensino do Interior e também os associando ao IDHM, constatamos que nos municípios sede de Diretoria de Ensino até a 50ª posição no ranking de IDHM houve maior porcentagem de municípios com médias superiores à média da CEI tanto para o ensino fundamental (9º ano) como para ensino médio (3ª série). Porém, a partir da 101ª posição a situação entre as duas modalidades apresentou-se oposta.

Os alunos do ensino fundamental apresentaram resultados piores nos municípios com posições inferiores no ranking estadual de IDHM, entretanto, os resultados dos alunos do ensino médio foram proporcionalmente superiores nestes municípios. De onde inferimos que nos municípios sedes de Diretoria de Ensino, aqueles que apresentam piores IDHM apresentaram resultados melhores no ensino médio. Esta constatação fortalece a importância social que a escola pública assume em áreas que demandam investimentos socioeconômicos que promovam o

desenvolvimento social para a inserção dos jovens no mundo do trabalho e na continuidade dos estudos em nível superior.

Podemos inferir também que a situação no ensino fundamental é muito preocupante se considerarmos que nos municípios classificados com os piores IDHM (considerados apenas os municípios sedes de Diretoria de Ensino) os resultados médios dos alunos foram proporcionalmente inferiores à média da CEI. A distribuição espacial não apresentou uma correlação direta com o padrão de atividade econômica e a densidade urbana no estado.

A perspectiva de identificar uma compartimentação espacial que permitisse uma agregação dos municípios por desempenho seguindo uma lógica espacial centro-periferia não foi apontada. Por sua vez a fragmentação espacial apresentada levou-nos a utilização da variável de IDHM que apesar de permitirem estas inferências também não explicou totalmente a fragmentação espacial da apresentação dos dados.

Na tentativa de aprofundar a reflexão sobre o desempenho dos alunos na avaliação SARESP, partimos para a pesquisa com os professores de Geografia da Diretoria de Ensino de Limeira. Nela investigamos diferentes aspectos das representações sociais dos docentes, especialmente no que diz respeito à seleção dos conteúdos de Geografia e também sobre os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos em suas práticas na escola. Evidenciamos que para a maioria dos professores existe uma representação de que a falta de interesse dos alunos é o principal fator que contribui para a dificuldade de aprendizagem.

As representações também indicaram que os alunos apresentam maior facilidade nos conteúdos em que os professores consideram como mais fáceis de serem abordados. Neste aspecto, destacamos a relevância dos professores na motivação dos alunos para a aprendizagem dos conteúdos apresentados no currículo a partir dos saberes que adquirem em suas práticas profissionais. Mas ressaltamos que os próprios professores mostram-se desmotivados ou já não conseguem atribuir sentido à sua prática profissional.

Os problemas com a formação docente foram considerados como o menor fator de interferência na aprendizagem dos alunos, e observamos que há certa semelhança entre os conteúdos apontados como mais difíceis de serem abordados em suas práticas e aqueles que consideram de difícil aprendizagem para os alunos,

notadamente os conteúdos de Cartografia tão enfatizados no Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

A intervenção nas representações dos professores, através do trabalho de formação docente, aliada à uma política de valorização profissional contribuirão para novos rumos do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Este processo, que sempre está colocado nos documentos oficiais dos órgãos que implantam as políticas públicas, não chega a melhorar efetivamente a aprendizagem dos alunos e cada vez mais vem enfraquecendo o poder de articulação da sociedade em busca da qualidade da escola pública.

Alguns aspectos regionais da educação básica, como um currículo articulado com as práticas sociais de cada região, poderiam contribuir para diminuir as desigualdades regionais e a universidade poderia articular projetos mais amplos de acesso ao ensino superior através de Programas e Projetos de Pesquisa e Extensão Universitária.

Temos consciência de que existe uma complexidade de elementos que devem ser abordados na reflexão sobre os conteúdos apresentados no currículo, a prática realizada pelos docentes e o desempenho dos candidatos em sistemas de avaliação. Parece-nos uma trajetória de pesquisa que não pode ser compreendida apenas no âmbito da Geografia ou de qualquer uma das Ciências Sociais de forma isolada e por isso está longe de ser conclusiva neste estudo.

Ao contrário, como já ressaltamos, as múltiplas possibilidades de análise destes temas, que exigiram grandes esforços para encontrar caminhos metodológicos nesta pesquisa, devem ser aprimorados em novas investigações em que pesem outros elementos fundamentais para a relação conteúdo–currículo–avaliação - acesso à educação superior.

No bojo desta pesquisa outras questões relevantes devem ser aprofundadas em futuros estudos entre elas a necessidade da caracterização das áreas com tendências de queda de desempenho.

Estudos de investigação sobre a localização dos candidatos também seriam importantes para estabelecer relações de centro e periferia nas áreas urbanas, para que fossem verificadas as diferenças entre o desempenho de estudantes de escolas centrais, geralmente as mais antigas da rede pública e aquelas localizadas nas áreas periféricas e com características distintas das áreas centrais.

Estudos comparativos de desempenho também podem ser realizados tomando como base os resultados de municípios de diferentes hierarquias urbanas. Nesta análise poderiam ser estabelecidos perfis para os municípios, estabelecendo-se uma hierarquia do desempenho que poderia indicar áreas prioritárias na formulação de políticas públicas.

Outro viés que se abre para a reflexão é a possibilidade de espacialização do grau de privatização do ensino médio no estado de São Paulo. A partir desta espacialização poderiam ser estabelecidas relações entre o desempenho geral dos candidatos e o desempenho dos alunos de escolas públicas nas áreas com menor influência e expansão da oferta da rede particular de ensino.

Analisar a evolução do desempenho dos candidatos aos vestibulares e também nos sistemas de avaliação externa exigirá também um olhar detalhado não somente ao currículo, mas também à questões de formação docente às formas como o Estado responderá nos próximos anos à crescente demanda sobre o ensino superior e aos grandes dilemas da expansão da educação em todas as modalidades de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. D. de. A propósito da questão teórico metodológica sobre o ensino de Geografia. In **Revista Terra Livre**. São Paulo: AGB/Marco Zero (8): 83-90, 1991.

ALMEIDA, R. D. de. (org.) **Cartografia Escolar**. São Paulo: Ed. Contexto, 2007.

ALMEIDA, R. D. de (org.) **Novos rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Ed. Contexto 2011.

ALMEIDA, R. D. de. Do desenho ao mapa. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.

ALMEIDA, S.L.de. **As “cotas” universitárias paulistas, inconstitucionais e ilegítimas**. Publicada em 02/02/2013, disponível em <http://racismoambiental.net.br/2013/02/02>. Acessado em 20/10/2013.

ALVES, G. L. A inovação nas práticas educativas das escolas estatais e particulares: subsídios para a discussão da relação entre o público e o privado na educação brasileira. In: LOMBARDI, C. J.; JACOMELI, M. R. & SILVA, T. M.. (orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. São Paulo: Autores Associados, UNISAL, p. 99-124, 2005.

ALVES, R. C. E CARVALHO A. **Aproximações entre universidade e escola básica: o PIBID História na Unesp/Assis**. XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social. Natal, RN, 22 a 26/Julho 2013.

ANTUNES, B. **Vunesp, sempre ao lado da universidade**. Documento Unesp, 30 anos. Fundação Vunesp, São Paulo, 2009, p.187-190.

Anuário Estatístico. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. – vol. 1(2001) - São Paulo: UNESP, APE, 2001 –

ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo – ADUSP. **Avaliação da “Proposta de Plano Institucional da Universidade de São Paulo para o Recrutamento de Estudantes Capacitados e Participantes dos Grupos Sociais Previstos no Regime de Metas do PIMESP**. Disponível em: (http://www.adusp.org.br/files/GTs/educacao/analise_pimesp.pdf). Acessado em 15/03/2014.

AZANHA, J.M.P. **Documento sobre o vestibular**. Revista Faculdade de Educação, São Paulo 13(2): 121, jul./dez. 1987.

AZEVEDO, J. M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

BARBIERI, H. **O projeto educativo e a territorialização das políticas educacionais**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação especialização

em Educação, Desenvolvimento e Mudança Social. Universidade do Porto, Portugal, 2002).

BARONI, J.M. B.; **Acesso ao ensino superior público: realidade e alternativas**. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010.

BARROSO J. **Autonomia e Gestão das Escolas**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. (1996).

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 23 p.

BELLINGIERI J. C. **Desenvolvimento e suas representações em três cidades paulistas**. Tese de Doutorado, Pós Graduação em Geografia – UNESP/IGCE. Rio Claro, 2014, 290 f.

BELLONI, I. A educação superior na LDB. in Brzeznski (org.), São Paulo, Cortez, p. 123-140, 1997.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOVO, J.M. (org) **Impactos econômicos e financeiros da Unesp para os municípios**. São Paulo: Editora USP, 2003. 149 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Desafios e perspectivas da educação superior para a próxima década**. /Org. por Paulo Speller, Fabiane Robl e Stela M. Meneghel. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.164p.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Avaliação do Plano Nacional de Educação: 2001-2008**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009.

Cadernos dos CEDES, Formação de professores e Atlas municipais escolares. Campinas, v. 23, n. 60, p.131-134, agosto de 2003.

CAMARGO, F. F.; **Cursinhos pré-vestibulares populares e o caso da UNESP: alguns condicionantes à sua criação e transformação**. Dissertação Mestrado em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Araraquara, 2009.

CANARIO, R.O. **O professor entre e reforma e a inovação**. In: SILVA JUNIOR, C.A.; BICUDO, M.A.V. (orgs) Formação do educador e avaliação institucional. São Paulo: Edunesp, 1999.

CANTO, T. S. **Tecnologia e Cartografia Escolar**. Salto para o Futuro, v. 13, p. 28-36, 2011.

CARLOS, A.F. de A (org.); **A geografia na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 1999.

CHAUI, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, no 2, Porto Alegre, 1990, p. 177-229.

Comissão Permanente de Avaliação (CPA) **Relatório de Avaliação Institucional UNESP 2005-2009**. 90 p

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS. **Expansão do sistema público de ensino superior**. São Paulo: agosto de 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Conferência Nacional de Educação. Construindo o sistema nacional articulado em educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação**. Documento Final. Ministério da Educação, Brasília, 2010, 164 p.

COSTA, A.C. **Educação e neoliberalismo no ensino superior brasileiro: as estratégias adaptativas para os educadores nas universidades públicas**. Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia, Rio Claro, SP, Brasil.v. 10, n. 2, 2012, (p.43-53).

CUNHA, L. A. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.

CUNHA, L.A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, Niterói - RJ. Universidade Federal Fluminense, 1991, 495 p.

CUNHA, L. A. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstituída. In: **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, julho, 101:20-49, 1997.

CUNHA, L. A. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Porto Alegre: Cipedes; Petrópolis: Editora Vozes: 1999. p. 125- 148.

CURY, Gilberto Luiz C. J. **“O atual discurso dos protagonistas das redes de ensino”**. In: CUNHA, L. A. (org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez/Campinas: Autores Associados, 1985.

DAGHLIAN, C.; FREIRE, M. e TELLES, J. A. **A Língua Inglesa no Vestibular da Unesp: uma interpretação qualitativa das provas de inglês de 1981 a 2000**. São Paulo, Fundação VUNESP, 2001, 223p.

DEMO, P.; **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década / organizado por Paulo Speller, Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel. – Brasília : UNESCO, CNE, MEC, 2012. 164 p.

DIAS, M. R. T. **Desafios da gestão universitária: a Unesp– Universidade Estadual Paulista e a interiorização do ensino superior**. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, na Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004, 228p.

DOURADO, L.F. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: UFG, 2001.

DURHAM, E. R. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In: SCHWARTMAN, Simon & BROCK, Colin. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p.197-240

DURHAM, E. R. **Uma política para o ensino superior**. São Paulo, Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da USP, Doc. de Trabalho nº 2/93.

ECO, U. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. Editora Presença, 1998.

Escola Nacional de Administração Pública. **Educação a distância em organizações públicas; mesa-redonda de pesquisa-ação**. Brasília: ENAP, 2006, 200 p.

FÁVERO, M. L. A.; **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Ed. Vozes, Ltda. Petrópolis, 1977.

FAVERO, M. L.(org.) **A universidade em questão**. São Paulo, Cortez, 1989.

FÁVERO M. L. **Universidade e poder: análises críticas fundamentos históricos: 1930-1945**. Achiamé, Rio de Janeiro, 1980.

FIAMENGUE, E.C.; **Mas afinal que elite é essa? Elitização/deselitização no vestibular Vunesp**. 2002. 253p Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

FILHO, J. C. P. **Impactos da globalização nas políticas públicas em educação**. In Caderno de formação: introdução à educação/UNESP/UNIVESP – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p 10-26.

FRANCO, M.C. **Avaliação Institucional: O acesso ao ensino superior: e cinco teses de moralidade**. Cadernos CRUB, Brasília 1994, p. 5-96.

FREITAS, A. A. da S.M. **Acesso à universidade: os alunos do ensino superior privado**. Coleção Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas. Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 31, jan/jun. 2005.

FUNDAÇÃO PARA O VESTIBULAR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. História no vestibular da UNESP (1990 - 2000)/ José Ribeiro Junior ...[et al.]. São Paulo: Fundação Vunesp, 2002. 141 p.

FUNDAÇÃO PARA O VESTIBULAR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Relatório Vestibular Unesp, 2010**. São Paulo, [2010 ?]. 204 p.

GENTILI, M.; LIMA, R. de C.; MAZZOTTI, T. **Saberes da prática na formação: representações sociais de alunas de Pedagogia**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 33, p. 331-351, maio/ago. 2011.

GIRARDI, E.P. **Espaço geográfico e território: conceitos-chave para a Geografia**. Atlas da questão agrária brasileira (2009).Disponível em:http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/agricultura_ocupacao.htm

GOMES, A.M As Reformas e políticas de educação superior no Brasil. Avanços e recuos. **IN:Reformas e políticas:educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. (p.23-52).

GOMES, J. B. B **O debate constitucional sobre as Ações Afirmativas**. Disponível em: <http://www.mundojuridico.com.br>.

GONÇALVES, A.R **Os espaços-tempos cotidianos na geografia escolar: do currículo oficial e do currículo praticado**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro : [s.n.], 2006, 204 f.

Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea). **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013**. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro. – Brasília: PNUD, , FJP, 2013. 96 p.

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP). Evolução do ensino superior: 1980-1988. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 1999. 71 p.

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico. – Brasília :Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.85 p.

International Bank for Reconstruction and Development. **Higher education: the lessons of experience**. Series: Development in practice (Washington. D.C.), 1994.

JARDIM, C.M. **A literatura portuguesa no vestibular da UNESP (1994-1998) : um diagnóstico e uma reflexão**. Pesquisa Vunesp, Volume 13, Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2000, 165 p.

KAUENZER, A. Z. **O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2010: superando a década perdida ?** Revista Educação & Sociedade, vol. 31 número 112, Campinas jul./set. 2010.

KAUFMANN, R. F. M.; **Ações afirmativas à brasileira: necessidade ou mito?: uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil**. Porto Alegre: Livr. do Advogado, 2007. 311 p.

KERLINGER, F.N.; **Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: EPU / EDUSP, 1980.

KRAWCZYK, N. A pesquisa em educação e os desafios para a área de política educacional. In: **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil** / organizadores: Gouveia A. B.; Pinto, J. M. R.; Corbucci, P. R. – Brasília : Ipea, 2011. 227 p.

LEFEBVRE, H. Espacio y política. 62.ed. Barcelona: Península, 1976.

LEVY, C. **20 anos do vestibular que valoriza a capacidade reflexiva e de expressão**. Jornal da Unicamp, Edição 334, 21 a 27 de agosto de 2006, p. 6-7.

LEWANDOWISK, R. ARGÜIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL 186 DISTRITO FEDERAL –ADPF/186 DF Publicada em ATA Nº 12, de 26/04/2012. DJE nº 86, divulgado em 03/05/2012.

LOCHR. E. N. **Cartografia: representação, comunicação e visualização de dados espaciais**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2006.

LOCH, R. E. N. e FUCKNER, M.A **Do ensino de cartografia na universidade à cartografia que se ensina na educação básica**. Anais do XXI Congresso Brasileiro de Cartografia, Belo Horizonte, MG, 2003. 10p.

LOMBARDI, José Claudinei. “Público e privado como categorias de análise da educação? Uma reflexão desde o marxismo”. IN: LOMBARDI, C. J.; JACOMELI, M. R. & SILVA, T. M.T. (orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. São Paulo: Autores Associados, UNISAL, p. 59-98, 2005.

LUCCHESI, M. A. S. **As instituições municipais de ensino superior no estado de São Paulo: categorias jurídicas e acadêmicas**. X Colóquio Internacional Sobre Gestión Universitaria em America del Sur. Mar Del Plata, Argentina, Dez. 2010.

MADEIRA, M. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 123-146.

MAGALHÃES, M. de S. **Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor**. Brasil: Tempo, v. 11, nº 21, p. 49-64, jul. 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.; **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARRACH, S.A. Neoliberalismo e educação. In: **Infância Educação e Neoliberalismo**. Ghiraldelli P. Jr. (org.). São Paulo: Cortez, 1996 – (Coleção questões de nossa época; v. 61) p. 42-56.

MARTINS, A. M. (2003). **Uma análise da municipalização do ensino no estado de São Paulo**. *Cadernos de Pesquisa*, 221-238 p.

MARTINS, C.B. **Reformar é preciso; porém... em que direção**. In: A Universidade na encruzilhada. Seminário Universidade: por que e como reformar? UNESCO, Education Sector Division of Higher Education, Brasília, 2003, p.155-168.

MEDEIROS, L. S. de. **O currículo escolar de geografia e a construção do conhecimentos: um olhar para a prática pedagógica do professor de geografia.** Dissertação de Mestrado, UFPB/CCEN, João Pessoa, 2010, 230 f.

MENIM, M. S de S; SHIMIZU, A. de M; LIMA, C. M de. **A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações dos professores.** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MOTOYAMA, S. ; NAGAMINI, M. **Fuvest: 30 Anos da Fundação Universitária para o Vestibular.** São Paulo: Edusp, 2007. 632 p.

NUNES, E. **Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro.** *Revista de Administração Pública (RAP)*. Rio de Janeiro Edição Especial Comemorativa 103-47, 1967-2007.

OLIVA, J T. Ensino de Geografia: um retrato desnecessário. In: Carlos, A. F (org). **A Geografia na Sala de Aula.** (8), 3ªed. São Paulo, Contexto, 2009, p. 34-49.

OLIVEIRA, A.F. de Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: **"Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas"**, OLIVEIRA, A. F. de; PIZZIO, A e FRANÇA, G. (orgs). Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99.

OLIVEIRA, D. A. Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. IN: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112.

OLIVEIRA, L.L. (1976) **Urbanização e acesso ao ensino superior.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.17, 1976.

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

ORTEGA, E. M. V. **A Escola Pública discrimina seus alunos quando não se volta para o acesso ao ensino superior?** Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Unesp – Campus de Marília, 1998.

PEDROSA, RH.de L. **Um plano diretor para o ensino superior público do estado de São Paulo.** Revista Ensino Superior Unicamp. Campinas, Novembro, 2010, p. 37-53.

PEIXOTO, M.G.; **O público e o privado na história da educação brasileira.** Disponível em www.revistaprincipios.com.br; registro no ISSN nº 1415788-8. Número 132/2012.

PEREIRA, C.J. de A. **Urbanização e perfil de capital cultural de vestibulandos da UNESP: o geoprocessamento como ferramenta de estudos sociológicos.** São Paulo: Fundação Vunesp, 2005. Série Pesquisa Vunesp; 20.

PERONI, V.M. V.(org).; **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do estado: implicações para a democratização da educação**. PREC - UFPEL. Porto Alegre, 2011.

PINTO, J. M. de R. **O acesso à educação superior no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004.

PINTO, M.A.R. **A avaliação de sistemas e a avaliação de escolas: proposições, realidades e perspectivas**. Caderno de formação: formação de professores: Bloco 03: Gestão Escolar / [Laurence Duarte Colvara (Coord.)]. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesp, Univesp, 2013, 144p (p. 60-76).

PONTUSCHKA, N. N A geografia: pesquisa e ensino. IN: **Novos caminhos da Geografia**. Carlos, A. F. A. (org). São Paulo, Contexto, 1999, 205 p.(p. 111 – 142).

PRADO, F. D.; ANTUNES, B. e ROCHA, G. T. **Programa de divulgação do vestibular da Unesp**. Trabalho apresentado no 3º Congresso de Extensão Universitária. Florianópolis, 22 a 24 de Novembro de 2005. Disponível em <http://www.proex-unesp.com.br>.

Prodanov, C. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANIERI, N. B. **Educação superior, Direito e Estado: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2000, 403 p.

RIBEIRO NETO, A. **O vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias**. Seminário Vestibular Hoje, MEC, Brasília, 1987 , p.17-27.

RIBEIRO, L. C. de Q, E KAZTMAN, R (Orgs). **A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Faperj; Montevideo, Uruguai, IPPES, 2008,

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SÁ, C. P. de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense: 1995.

SACRISTAN, J. G. **O currículo – uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SANTOS, M. **A Natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 1999.

São Paulo. Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo. Audiência Pública para discussão sobre o PIMESP. Sessão de 13/03/2013. D.O.E de 14/03/2013. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br>>, acessado em Maio de 2013.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 3ª edição. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. O público e o privado na história da educação brasileira. In: LOMBARDI J. C; JACOMELI M. R.; SILVA T. M. (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SAYÃO, L. G. dos S; NUNES F.G. **A geografia no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise a partir das provas do período 2005 – 2008**. Revista Ensino de Geografia Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 36-59, jul./dez. 2011.

SCHARTZMAN, J. **A seletividade socioeconômica do vestibular e suas implicações para a política universitária pública**. Educação e seleção. 19:99-109, 1989.

Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo Geografia**. Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo. **Relatório Pedagógico Saresp 2011: História e Geografia** – São Paulo: SEE, 2012.

Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo. **Sumário Executivo Saresp 2011** – São Paulo: SEE, 2012.

SHIMIZU, R. C.; PEZZATO, J.P.e RUSSO Cury, I.L. **Análise das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Geografia da UNESP (2000-2010): ensino de Geografia e história das disciplinas escolares**. XI Encontro de Geógrafos da América Latina. Lima, Peru, 2013.

SILVA JUNIOR, C. A. **Das instituições às organizações escolares: políticas comprometidas, culturas omitidas e memórias esquecidas**. Caderno de Formação de Professores: Bloco 03: Gestão escolar/ Sheila Zambello de Pinho (Coord.) – São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, PróReitoria de Graduação, 2012. 256 p.

SIQUEIRA, Ângela C. de **“As novas relações entre a universidade e a sociedade brasileira na era da revolução científica-tecnológica: o Saber (poder) em disputa.”**Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/18/SIQUEIRA.htm>. Acessado em 27/07/2010.

SOUSA, S. M. Z. L.; **Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho/ 2003.

SOUZA, A. S. de. **Ações afirmativas, origens, conceito, objetivos e modalidades**. Revista Doutrina e Peças, 2006. Disponível em <http://jus.com.br/revista/texto/9487/acoes-afirmativas/2>, acessado em 20/02/2013.

SOUZA, C. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUZA, J.G. **O Imposto Territorial Rural: renúncia, evasão fiscal e inadimplência no estado de São Paulo**. São Paulo. FFLCH/Universidade de São Paulo, 1999. (Doutorado em Geografia).

SOUZA, J. G. **Questões de Método: a homogeneização do território rural paulista**. Tese de Livre Docência apresentada ao Departamento de Economia Rural da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias – Campus de Jaboticabal - da Unesp. Jaboticabal, 2008.

SOUZA, J. G.; KATUTA, Â. M.; **Geografia e conhecimentos cartográficos: a cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SOUZA, J. G.; **Cartografia e formação docente**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT/Unesp Presidente Prudente. Presidente Prudente, 1994.

SOUZA, S. M. Z. L.; ARCAS P. H. Implicações da avaliação em larga escola no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, v. 20, n.35, p. 181 - 199, jul. -dez. 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M.J.M. (1982) **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo: Polis

UNESP. **Parecer 573/86. Processo 23.001.000045/85-32**. Assunto: Reconhecimento dos cursos emergenciais e parcelados de Licenciatura curta em Letras, Estudos Sociais e Ciências. Relator: Antonio Geraldo Amaral Rosa.

UNESP: **Relatório de Avaliação Institucional (2005-2009)**. Disponível em www.unesp.br/cpa/mostra. 2010, 90p.

UNESP. **Programa de Inclusão Social na Graduação: Um estudo para os órgãos colegiados da UNESP**. Câmara Central de Graduação e Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo, 2013.

Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista **UNESP: uma interpretação qualitativa das provas de inglês de 1981 a 2000**. Série Pesquisa Vunesp, Volume nº 15;, São Paulo, 2001, 224 páginas.

UNICAMP, Portal da Universidade de Campinas, Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/aunicamp/historia>>, Acessado em agosto de 2013.

VAIDERGORN, J. **As seis irmãs : as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras – Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo-1957-1964 : alguns subsídios interpretativos para o estudo do ensino superior do Estado de São Paulo**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1995, 217 p.

VANNI, C. F. e CAPALDO, O. de L. **O vestibular na Unesp 1981/1990**. Pesquisa Vunesp, Volume 8, Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1988, 288p.

VASCONCELLOS, C. dos S. Currículo: **A Atividade Humana como Princípio Educativo**, 3ª ed. São Paulo: Liberdade, 2011.

VIDAL, D. G. **Culturas escolares: estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França final do século XIX)**. Campinas, SP. Autores Associados, 2005.

VIEIRA, RS. **Crescimento econômico no estado de São Paulo: uma análise espacial [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 103 p. ISBN 978-85-7983-013-6. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

WHITAKER, D.C.A.; FIAMENGUE, E.C.; **A heterogeneidade socioeconômica dos vestibulandos dos diferentes cursos da Unesp a partir de algumas variáveis de capital cultural**. São Paulo: Fundação Vunesp, 2003. 264p.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZUCHERATO, B.; FREITAS, M. I. C. **A determinação de um método de classificação para a elaboração de um atlas escolar “Atlas Ambiental do Estado de São Paulo”**. In: COLÓQUIO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES, 7, 2011. Vitória. Anais... Vitória, 2011. p. 66-83.

ANEXOS

ANEXO I**PROGRAMA PAULISTA DE INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR (PPISES)****RESUMO EXECUTIVO; 03/12/2012****1 Alguns dados**

- 1) No Brasil:
 - a) 1,9 milhão de pessoas concluíram o Ensino Médio em 2005, equivalendo a 28,8% dos 6,6 milhões de alunos ingressantes na 1ª série do Ensino Fundamental em 1995.
 - b) 870 mil concluíram o Ensino Superior em 2011, equivalendo a 13,1% dos 6,6 milhões de alunos ingressantes na 1ª série do Ensino Fundamental em 1995.
- 2) No Estado de São Paulo:
 - a) Os concluintes do Ensino Médio em 2005 foram 59% dos ingressantes no Ensino Básico em 1995.
 - b) Os concluintes do Ensino Superior em 2011 foram 32% dos ingressantes no Ensino Básico em 1995.
- 3) No Brasil, apenas 11% dos concluintes do Ensino Médio têm proficiência em Matemática.
- 4) No Brasil, a renda familiar é fator mais determinante do que a cor para o acesso ao Ensino Superior.
 - a) Entre os 20% mais pobres da sociedade o acesso para brancos é 2,5 vezes maior do que para PPIs enquanto nos 20% mais ricos o acesso para brancos é 1,3 vezes maior do que para PPIs.
 - b) Considerando-se o critério de renda:
 - i) O acesso ao ES para brancos dos dois quintis mais altos é 13 vezes maior do que para brancos dos dois quintis de renda mais baixa.
 - ii) O acesso ao ES para PPIs dos dois quintis mais altos é 25 vezes maior do que para PPIs dos dois quintis de renda mais baixa
- 5) No Estado de São Paulo, para os 20% mais ricos há quase um equilíbrio entre brancos e PPIs quanto à relação entre sua participação étnica na população e os matriculados no ES. Nos 20% mais pobres há 50% mais brancos matriculados que seu percentual de participação na população e apenas metade de PPIs em relação à sua participação na população.

- 6) No Estado de São Paulo 76% dos matriculados no Ensino Superior Público são brancos, mas apenas 9% destes pertencem aos 20% mais pobres. Também há 21% de matriculados que são autodeclarados PPIs, mas apenas 13% destes pertencem aos 20% mais pobres da população.
- 7) Identifica-se que, efetivamente, também no Estado de São Paulo há necessidade de promoção de ações afirmativas para incentivo ao acesso ao Ensino Superior de parte da população menos privilegiada financeiramente, em especial aos autodeclarados como PPIs.
- 8) Um dos mitos mais recorrentes no debate sobre ensino superior no Brasil é que os “ricos” estudariam nas instituições públicas e os “pobres” nas instituições privadas. Os dois quintis de renda inferior (Q1 e Q2) respondem por 22% dos matriculados no Ensino Superior Público e por 16% dos matriculados no Ensino Superior Privado. No quintil de menor renda (Q1) o percentual de estudantes nos ES Público é quase o dobro dos 6% matriculados no ES Privado.

2 Proposta do CRUESP

2.1 Metas para matriculados oriundos da escola pública e, dentre estes, pretos, pardos e indígenas

Estabelecimento de regime de metas para promover o equilíbrio entre os percentuais de participação sócio-étnica na população do Estado e as matrículas no Ensino Superior nas universidades públicas e no Centro Paula Souza. As metas são:

- a) Ter ao menos 50% das matrículas em cada curso e em cada turno com alunos que cursaram Ensino Médio em escolas públicas
- b) Dentro desta meta de 50% dos matriculados, no mínimo, oriundos da escola pública, o percentual de pretos, pardos e índios deverá ser, no mínimo, aquele verificado pelo IBGE no Censo Demográfico de 2010 (35%).
- c) As metas acima deverão ser atingidas ao longo dos próximos quatro anos.

A Tabela 1 mostra os dados de 2012 para a quantidade de inscritos nos exames de seleção, para a quantidade de matriculados, e para o diferencial de matriculados oriundos de Escola Pública (EP) e de Escola Pública autodeclarados como Pretos, Pardos e Indígenas (PPI).

Para se atingirem as metas aqui especificadas para cada curso e cada turno será preciso encontrar mais 4.520 estudantes de Escola Pública qualificados, sendo 2.543 desses, oriundos de EP e, ao mesmo tempo, classificados como PPIs.

Tabela 1. Dados de 2012 para a quantidade de inscritos nos exames de seleção, para a quantidade de matriculados, e para o diferencial de matriculados oriundos de Escola Pública (EP) e de Escola Pública autodeclarados como Pretos, pardos e indígenas (PPI).

	Vagas	Candidatos em 2012				Matriculados em 2012				50% EP; 35% PPI	
		Total	PPI	EP	PPHEP	Total	PPI	EP	PPHEP	Δ EP	Δ PPHEP
USP	10.733	128.101	23.498	43.284	13.964	10.733	1.511	3.048	793	2.388	1.128
UNESP	7.094	102.405	19.253	45.132	13.328	7.034	1.137	2.843	697	1.234	652
UNICAMP	3.554	56.060	9.028	15.786	4.750	3.386	529	1.088	305	678	307
FAMEMA	120	7.511	925	1.150	0	160	11	19	0	61	28
FAMERP	119	4.653	526	796	190	119	9	24	2	36	19
FATEC-CPS	22.538	87.337	25.544	69.069	22.409	22.538	5.355	16.853	4.598	124	408
Total	44.158					43.970	8.552	23.875	6.395	4.520	2.543

Δ EP: estimado considerando-se 50% de egressos de EP em cada curso oferecido

Δ PPI: estimado considerando-se 35% de PPI sobre os 50% de EP em cada curso oferecido

Dados UNESP incluem as vagas de início e as do meio do ano

A Tabela 2 mostra o escalonamento da aplicação das metas de forma que em três anos se chegue ao estado estacionário.

Tabela 2. Escalonamento para o cumprimento das metas em 3 anos.

	Escalonamento EP				Escalonamento EP+PPI			
	35%	43%	50%	50%	35%	43%	50%	50%
	Ano 1	Ano 2	Ano 3	Ano 4	Ano 1	Ano 2	Ano 3	Ano 4
USP	1.108	1.708	2.388	2.388	637	871	1.128	1.128
UNESP	626	919	1.234	1.234	385	514	652	652
UNICAMP	321	488	678	678	167	233	307	307
FAMEMA	41	50	61	61	20	24	28	28
FAMERP	19	27	36	36	13	16	19	19
FATEC-CPS	43	80	124	124	77	213	408	408
Total	2.158	3.272	4.520	4.520	1.299	1.870	2.543	2.543

2.2 Os meios para se atingirem as metas

2.2.1 Programa Colégio Comunitário de Ensino Superior - CCES

Para contribuir para o cumprimento das metas, implantar, em parceria com a UNIVESP, o Programa Colégio Comunitário de Ensino Superior - CCES para criar uma estrutura de cursos superiores sequenciais, do tipo de Colleges, que promovam:

- O estabelecimento de formação sociocultural superior para exercício de cidadania na sociedade moderna (Conhecimento como Bem Público)
- O equilíbrio sócio-étnico no Ensino Superior do Estado
- O aumento da permanência de alunos no Ensino Superior
- A ampliação dos percentuais de concluintes do ES no Estado.

O curso oferecido pelo CCES terá duração de dois anos. Os estudantes do CCES que concluírem com aproveitamento superior a 70% terão ingresso garantido em cursos das universidades estaduais e FATECs. Para isso o número de admitidos no CCES deverá ser igual a 40% do total necessário para o atingimento da meta anual do sistema de ensino superior paulista, iniciando-se este procedimento após o terceiro ano de implantação do CCES, quando a primeira turma terá concluído o curso. Serão portanto:

- a) 1.808 estudantes de Escola Pública;
- b) sendo 1.017 destes da categoria PPI.

Deve ser notado que já no final do 1º ano de funcionamento do CCES os estudantes em aproveitamento superior a 70% que o desejarem poderão optar pelo ingresso em FATECs, conforme normatização que será estabelecida pelo Centro Paula Souza e pela Univesp.

2.2.2 Plano institucional de Recrutamento de estudantes capacitados e participantes dos grupos sociais no regime de metas

Criação em cada Universidade de um Plano Institucional de Recrutamento de estudantes capacitados e participantes dos grupos sociais no regime de metas.

As instituições de ensino superior estaduais deverão cumprir por meio deste procedimento:

- a) 100% da meta do Ano 1 (2.158 estudantes oriundos de EP, sendo 1.299 PPIs).
- b) 100% da meta do Ano 2 (3.272 estudantes oriundos de EP, sendo 1.870 PPIs)
- c) 60% da meta do Ano 3 e subsequentes (pois 40% da meta será cumprido com estudantes concluintes do CCES). Serão 2.712 estudantes oriundos de EP, sendo 1.526 PPIs.

2.2.3 Fundo Especial para Apoio à Inclusão Social

Criação pelo Governo Estadual e pelas Universidades de um Fundo Especial para Apoio à Inclusão Social destinado a financiar a permanência de estudantes no Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior, incluindo-se o Programa Colégio Comunitário de Ensino Superior e a permanência nas Universidades.

A permanência dos estudantes selecionados conforme a Tabela 2 deve ser apoiada com um programa de Bolsas Assistenciais de Permanência. A estimativa para o custo do pagamento de uma bolsa de meio S.M. (R\$ 311) a cada aluno selecionado é mostrada na Tabela 3, onde se considerou uma perda por desistência de 20% dos alunos em cada um dos dois primeiros anos. O efeito acumulado ao longo de oito anos de permanência dos estudantes leva o custo total a R\$ 62,7 milhões por ano.

Tabela 3. Estimativa do custo do pagamento de bolsas de 50% de S.M (R\$ 311) aos estudantes admitidos no Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior (Valores em R\$ milhões).

Custos para as bolsas nas universidades, em milhões de Reais anuais								
R\$ milhões	Ano 1	Ano 2	Ano 3	Ano 4	Ano 5	Ano 6	Ano 7	Ano 8
USP	4,135	9,683	16,656	22,764	28,467	31,523	33,146	33,146
UNESP	2,337	5,300	8,846	11,981	14,928	16,380	17,132	17,132
UNICAMP	1,197	2,778	4,753	6,486	8,105	8,958	9,413	9,413
FAMEMA	0,153	0,309	0,475	0,627	0,773	0,821	0,847	0,847
FAMERP	0,072	0,157	0,258	0,348	0,433	0,472	0,493	0,493
FATEC-CPS	0,160	0,425	0,803	1,126	1,422	1,616	1,721	1,721
Total	8,053	18,652	31,791	43,332	54,128	59,770	62,751	62,751

A estimativa dos custos em Bolsas Assistenciais de Permanência e operação para o CCES é mostrada na Tabela 4.

Tabela 4. Estimativa de custos para o CCES.

CCES	Ano 1	Ano 2	Ano 3 e seq.
Núm.de alunos	2.000	4.000	4.000
Produção	3,000	0,000	0,000
Operação	8,500	17,000	17,000
Bolsa	7,464	14,928	14,928
Custo Anual	18,964	31,928	31,928
Valores monetários em R\$ milhões			

Os custos totais em Bolsas Assistenciais de Permanência para o Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior (PPISES) são mostrados na Tabela 5.

Tabela 5. Demonstrativo dos custos em Bolsas Assistenciais de Permanência do PPISES.

(Valores em R\$ milhões)	Ano 1	Ano 2	Ano 3	Ano 4	Ano 5	Ano 6	Ano 7	Ano 8
Bolsas Assistenciais de Permanência no CCES	7,464	14,928	14,928	14,928	14,928	14,928	14,928	14,928
Bolsas Assistenciais de Permanência nas IES	8,053	18,652	31,791	43,332	54,128	59,770	62,751	62,751
Total Permanência	15,517	33,580	46,719	58,260	69,056	74,698	77,679	77,679

O custo total anual para o PPISES resulta da soma do custo das Bolsas Assistenciais de Permanência com os custos operacionais do Colégio Comunitário de Ensino Superior (CCES), e é mostrado na Tabela 6.

Tabela 6. Custo total anual do Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior (PPISES).

(Valores em R\$ milhões)	Ano 1	Ano 2	Ano 3	Ano 4	Ano 5	Ano 6	Ano 7	Ano 8
Bolsas Assistenciais de Permanência	15,517	33,580	46,719	58,260	69,056	74,698	77,679	77,679
Outros custos CCES	11,500	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000
Custo total do PPISES	27,017	50,580	63,719	75,260	86,056	91,698	94,679	94,679

A.1 Programa Colégio Comunitário de Ensino Superior – CCES Detalhamento

O Programa Colégio Comunitário de Ensino Superior (CCES) tem como objetivo aumentar a inclusão social no acesso ao ensino superior no Estado de São Paulo. Para isso o CCES oferecerá Curso Superior Sequencial e contará com um sistema de Bolsas Assistenciais de Permanência. Os alunos do CCES com aproveitamento superior a 70% poderão ingressar nas universidades estaduais paulistas (USP, Unesp e Unicamp), em faculdades estaduais paulistas isoladas (FAMEMA e FAMERP) e nas Faculdades de Tecnologia (FATECs) do Centro Paula Souza.

A.1.1 Promoção do aumento da inclusão social no acesso ao Ensino Superior Estadual em São Paulo

A UNIVESP, em parceria com as universidades e o Centro Paula Souza, oferece, no Colégio Comunitário de Ensino Superior (CCES), Curso Superior Sequencial (similar a *College*) com propósito de:

- a) Aumento de horizonte intelectual nos campos das humanidades e ciências promovendo a preparação para o mundo do trabalho
- b) Formação sociocultural superior para exercício da cidadania na sociedade moderna
- c) Aumentar o grau de competitividade de alunos provenientes do ensino médio público quanto aos processos seletivos das universidades paulistas
- d) Aumentar a participação de categorias sócio-étnicas

No Colégio Comunitário de Ensino Superior (CCES) a UNIVESP oferecerá 2 mil vagas anuais do Curso Superior Sequencial para alunos que cursaram ensino médio em escolas públicas, sendo que:

- a) 1.100 das vagas são destinadas a PPIs classificados meritariamente através do ENEM
- b) Aos alunos concluintes do curso sequencial, considerado o desempenho de cada um, serão ofertadas vagas nas universidades paulistas e no Centro Paula Souza, de acordo com as características:
 - b.i) Aprovação integral em um ano de curso sequencial com características de formação nas áreas tecnológicas permite acesso aos cursos do Centro Paula Souza
 - b.ii) Aprovação integral com rendimento no curso superior a 70% no segundo ano de curso sequencial permite acesso aos cursos das universidades e faculdades estaduais.
- c) As escolhas de vagas nas instituições ocorrem de respeitando o mérito acadêmico e de acordo com as ofertas apresentadas anualmente pelas universidades, faculdades isoladas e Centro Paula Souza.

A.1.2 Promoção da permanência dos alunos no Ensino Superior

- a) Criação de bolsa-manutenção de meio salário mínimo destinada a alunos do Programa Profissão com renda mensal familiar igual ou inferior a 1,5 SM com:
 - a.i) Propósito de suprir necessidades fundamentais de transporte e alimentação
 - a.ii) Avaliação mensal da participação dos contemplados nas atividades escolares
- b) Criação de bolsa-manutenção de meio salário mínimo destinada a alunos oriundos do Programa Profissão, e do Programa de Busca de Candidatos a ser instituído nas universidades e faculdades estaduais, matriculados nas universidades, faculdades isoladas e Centro Paula Souza que tenham renda mensal familiar igual ou inferior a 1,5 SM com os mesmos propósitos e avaliação do item (a).

A.1.3 Disciplinas oferecidas para formação humanista e científica

A Tabela 7 mostra a grade de disciplinas proposta para o curso do CCES, e a Tabela 8 mostra a distribuição das disciplinas nos dois anos do curso, com total de 1.600 horas de aula.

Tabela 7. Disciplinas do Colégio Comunitário de Ensino Superior - áreas e horas.

Área	Horas	Disciplinas
Linguagens	80	Leitura e Produção de Texto I
	80	Leitura e Produção de Texto II
	80	Leitura e Produção de Texto III
	80	Leitura e Produção de Texto IV
	40	Inglês I
	40	Inglês II
	40	Inglês III
	40	Inglês IV
	40	Textos Fundamentais de Literatura I
	40	Textos Fundamentais de Literatura II
Ciências humanas	40	Sociedade, Ética e Cidadania
	40	Gerenciamento de Projetos
	40	Serviços e Administração do tempo
	40	Princípios de Economia
	40	Liderança e Trabalho em Equipe
	40	Profissionalização, Inovação e Empreendedorismo I
	40	Profissionalização, Inovação e Empreendedorismo II
Matemática	40	Matemática
	40	Álgebra
	40	Introdução ao Cálculo
	40	Cálculo, Séries e Equações Diferenciais
	40	Matemática Financeira
	40	Princípios de Estatística
Ciências Exatas e Tecnologia	40	Tecnologia da Informação I
	40	Tecnologia da Informação II
	40	Tecnologia da Informação III
	40	Tecnologia da Informação IV
	40	Ciências Físicas - Mecânica
	40	Ciências Físicas - Eletricidade
	40	Química Inorgânica
	40	Química Orgânica
Ciências biológicas e da saúde	40	Vida e Meio Ambiente I
	40	Vida e Meio Ambiente II
	40	Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida
Iniciação científica	40	Introdução à prática de ciências e artes I
	40	Introdução à prática de ciências e artes II
	1600	TOTAIS

Tabela 8. Disciplinas do Colégio Comunitário de Ensino Superior – distribuição por semestres.

Disciplinas	Semestres				CH
	1º	2º	3º	4º	
Leitura e Produção de Texto I	x				80
Inglês I	x				40
Sociedade, Ética e Cidadania	x				40
Serviços e Administração do tempo	x				40
Matemática	x				40
Ciências Físicas - Mecânica	x				40
Tecnologia da Informação I	x				40
Química Inorgânica	x				40
Vida e Meio Ambiente I	x				40
Leitura e Produção de Texto II		x			80
Inglês II		x			40
Gerenciamento de Projetos		x			40
Álgebra		x			40
Tecnologia da Informação II		x			40
Ciências Físicas - Eletricidade		x			40
Química Orgânica		x			40
Vida e Meio Ambiente II		x			40
Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida		x			40
Leitura e Produção de Texto III			x		80
Inglês III			x		40
Textos Fundamentais da Literatura			x		40
Princípios de Economia			x		40
Liderança e Trabalho em Equipe			x		40
Introdução ao Cálculo			x		40
Tecnologia da Informação III			x		40
Introdução à prática de Ciências e Artes I			x		40
Profissionalização, Inovação e Empreendedorismo			x		40
Leitura e Produção de Texto IV				x	80
Inglês IV				x	40
Textos Fundamentais da Literatura				x	40
Cálculo, Séries e Equações Diferenciais				x	40
Princípios de Estatística				x	40
Matemática Financeira				x	40
Tecnologia da Informação IV				x	40
Introdução à prática de Ciências e Artes II				x	40
Profissionalização, Inovação e Empreendedorismo				x	40

1ª Saída –
acesso ao
CPS

2ª Saída –
acesso ao CPS
e
universidades

A.1.4 Estimativa de custos para o CCES

A simulação considera uma oferta de 2 mil vagas anuais na operação do programa (valor 10% a mais dos 1.808 estimados para cumprimento da meta para o sistema estadual de ensino superior).

Tabela 9. Estimativa de custos para o CCES.

CCES	Ano 1	Ano 2	Ano 3 e seg.
Núm.de alunos	2.000	4.000	4.000
Produção	3,000	0,000	0,000
Operação	8,500	17,000	17,000
Bolsa	7,464	14,928	14,928
Custo Anual	18,964	31,928	31,928
Valores monetários em R\$ milhões			

A.1.5 Avaliação

Sugere-se que após o terceiro ano de operação do Programa se faça uma ampla avaliação de seus resultados. Um bom indicador a ser avaliado seria o percentual de pretos, pardos, índios e pobres ingressantes em cursos públicos de graduação e, se possível qual o percentual destes que participaram do Programa.

Para a continuidade do Programa seriam propostas correções aos pontos que assim o requeiram, bem como seriam propostos incentivos a seus pontos fortes.

PDF to Word

ANEXOII

Questão do vestibular 2010 identificada no corpo da Tese como questão 2

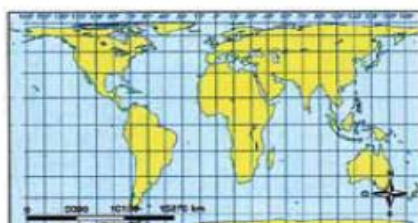
Questão 46

Observe os mapas.

MERCATOR



PETERS



(Regina Vasconcelos, Ailton P. Alves Filho. *Novo Atlas Geográfico*. São Paulo: FTD, 1999. Adaptado.)

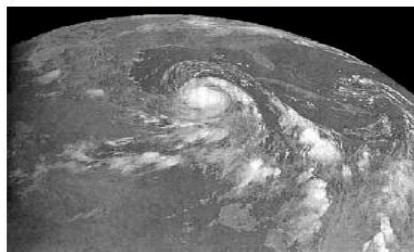
A respeito destas projeções cartográficas é correto afirmar que

- (A) na projeção de Mercator, os meridianos e os paralelos são linhas retas, que se cortam em ângulos retos, provocando distorções mais acentuadas nas áreas continentais de baixas latitudes.
- (B) a de Peters é frequentemente apontada como uma projeção que expressa o poderio do Norte sobre o Sul, visto que superdimensiona as terras do Norte.
- (C) a de Peters é muito útil na navegação, pois respeita as distâncias e os ângulos, embora não faça o mesmo com o tamanho das superfícies.
- (D) a projeção de Mercator é, comumente, utilizada em cartas topográficas e, no Brasil, é adotada como base do sistema cartográfico nacional.
- (E) a projeção de Peters utiliza a técnica de anamorfose, o que explica o alongamento dos continentes no sentido Norte – Sul, mantendo a fidelidade à proporção de áreas.

ANEXO III

Questão do vestibular 2009 identificada no corpo da Tese como questão 7

31. Observe a imagem de satélite e o mapa.



Assinale a alternativa que identifica o fenômeno climático representado, a área de ocorrência e a causa principal que favorece sua formação.

- (A) Ciclone; Mar das Caraíbas; áreas oceânicas com predominância de ventos fracos, mas constantes, fenômeno típico de áreas tropicais.
- (B) Tufão; Antilhas; formação de frentes frias em áreas oceânicas, fenômeno típico de altas latitudes.
- (C) Tornado; América do Norte; formação de ciclones extratropicais nos oceanos, fenômeno típico de áreas polares.
- (D) Furacão; Caribe; áreas oceânicas onde a temperatura da água é mais elevada, fenômeno típico de áreas tropicais.
- (E) Tromba d'água; América Central; formação de frentes frias e úmidas nas áreas oceânicas, fenômeno típico de áreas temperadas.

ANEXO IV

Questão do vestibular 2009 identificada no corpo da Tese como questão12.

36. Observe o mapa.



Utilizando seus conhecimentos geográficos, assinale a alternativa que indica o estado destacado no mapa e o tipo de clima que favorece a grande ocorrência de incêndios florestais em determinada época do ano.

- (A) Flórida; clima subtropical, com verões quentes e secos e invernos amenos.
- (B) Texas; clima tropical, com invernos secos e verões quentes e chuvosos.
- (C) Oregon; clima mediterrâneo, com invernos secos e verões chuvosos.
- (D) Nevada; clima temperado, com invernos rigorosos e verões extremamente secos e quentes.
- (E) Califórnia; clima mediterrâneo, com verões quentes e secos e invernos chuvosos.

ANEXO V

Questão do vestibular 2010 identificada no corpo da Tese como questão 3

Questão 47

Em 1997 foi aprovada a Lei n.º 9.433, que institui a Política Nacional de Recursos Hídricos e no Estado de São Paulo foram criados os Comitês de Bacias Hidrográficas (CBHs) para gerenciar o uso das águas. Estes têm ações conjuntas e trabalham com órgãos estaduais, municipais e com a sociedade civil organizada para a gestão dos recursos hídricos.

COMITÊS DE BACIAS HIDROGRÁFICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO



(Unidades Hidrográficas de Gerenciamento de Recursos Hídricos do Estado de São Paulo, 1994-1995. Adaptado.)

A partir da localização das bacias hidrográficas do Estado de São Paulo assinale a que corresponde ao seu respectivo comitê.

- (A) 6 – Comitê da bacia do Jacaré e Batalha.
- (B) 16 – Comitê das bacias dos rios Sorocaba e Médio Tietê.
- (C) 5 – Comitê da bacia do Tietê e Grande.
- (D) 13 – Comitê da bacia do Tietê e Paranapanema.
- (E) 19 – Comitê da bacia do Baixo Tietê.

ANEXO VI

Questão do vestibular 2008 identificada no corpo da Tese como questão 12

Questão 36

Às margens das represas Billings e Guarapiranga, que abastecem a Grande São Paulo, vivem, irregularmente, cerca de 1.800.000 pessoas. O impacto desta população nas águas represadas é intenso e contínuo. Assinale a alternativa que contém três impactos ambientais que alteram a qualidade das referidas águas.

(A) Baixo índice pluviométrico; escassez de água potável; elevação do nível do aquífero.

(B) Baixo consumo de água; poluição do solo; estiagem prolongada.

(C) Contaminação da água; alta insolação; chuvas torrenciais.

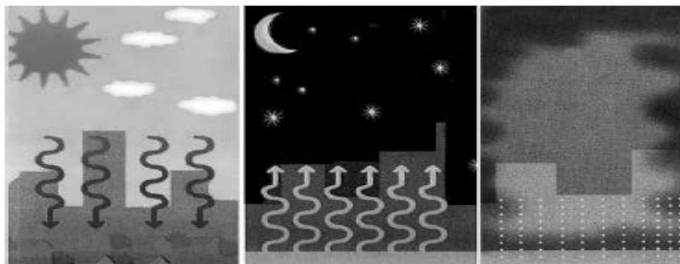
(D) Baixa insolação; enchentes; deslizamentos.

(E) Desmatamento; despejo de esgoto; depósitos de lixo.

ANEXOVII

Vestibular 2009 questões identificadas no corpo da Tese como 2 e 6).

26. O esquema refere-se à formação de um fenômeno climático que, no hemisfério sul, ocorre com maior incidência entre os meses de maio e setembro.



Assinale a alternativa que contém a identificação do fenômeno, duas regiões brasileiras onde sua ocorrência é mais freqüente e a principal dificuldade que provoca aos meios de transporte.

- (A) Precipitação pluvial; Sudeste e Nordeste; escorregamento em rodovias.
- (B) Geada; Nordeste e Norte; dificuldade na navegação de cabotagem.
- (C) Neblina; Sul e Sudeste; perda de visibilidade.
- (D) Granizo; Sudeste e Centro-Oeste; avalanches em estradas.
- (E) Névoa; Centro-Oeste e Norte; fechamento de aeroportos.

30. O mapa contém o sentido da migração entre vários países latino-americanos e a renda per capita de cada um deles.



(Banco Mundial, 2007.)

Assinale a alternativa que contém o sentido geral das migrações, um destino na América do Norte, um na América do Sul e outro no Caribe, nesta ordem.

- (A) Para países ricos: Nicarágua para El Salvador; Panamá para Colômbia; Costa Rica para Nicarágua.
- (B) Para países mais pobres: Haiti para República Dominicana; Costa Rica para Panamá; Nicarágua para Costa Rica.
- (C) Para países menos pobres: Guatemala para México; Colômbia para Venezuela; Haiti para República Dominicana.
- (D) Para países pobres e ricos: Nicarágua para Costa Rica; Venezuela para Colômbia; República Dominicana para Haiti.
- (E) Para países com mesma renda per capita: Panamá para Costa Rica; Colômbia para Venezuela; El Salvador para Guatemala.

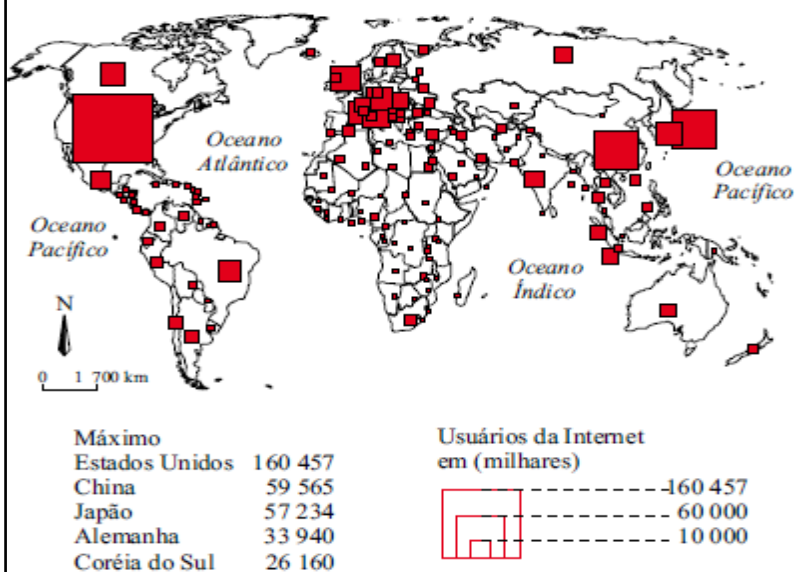
ANEXO VIII

Questão do vestibular 2010 identificada no corpo da Tese como questão 5.

Questão 49

Espaço, território e rede geográfica são palavras-chaves na Geografia. A rede geográfica tem o poder de ultrapassar as fronteiras nacionais através da internet.

Analise o mapa com os usuários da internet no mundo.



(Secretaria da Educação, Geografia, Ensino Médio, São Paulo, 2008.)

A partir dessa análise, pode-se afirmar que

- (A) os EUA, o Reino Unido e a Índia lideram os índices de usuários da internet.
- (B) o Brasil e o Canadá apresentam número semelhante de internautas.
- (C) a África Subsaariana tem o número total de internautas superior ao da América Latina.
- (D) a China, a Coreia do Sul e o Japão têm o mesmo número de internautas.
- (E) o número de usuários da internet da Austrália supera o do Mercosul.

ANEXO IX

Quadros: Conteúdos de Geografia para o Ensino Médio, por ano, por bimestre, segundo o Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Ano	Bimestre	Conteúdos
1º	1	Cartografia e poder Os elementos dos mapas As projeções cartográficas As técnicas de sensoriamento remoto Geopolítica do mundo contemporâneo O papel dos Estados Unidos da América e a nova “desordem” mundial Conflitos regionais e os deserdados da nova ordem mundial
	2º	Os sentidos da globalização As mudanças das distâncias geográficas e os processos migratórios A globalização e as redes geográficas A economia global Organismos econômicos internacionais As corporações transnacionais Os fluxos do comércio mundial Fluxos econômicos na escala mundial
	3º	Natureza e riscos ambientais Estruturas e formas do planeta Terra O relevo terrestre • Agentes internos: os movimentos da crosta • Agentes externos: clima e intemperismo Riscos de catástrofes em um mundo desigual • A prevenção de riscos
	4º	Globalização e urgência ambiental Os biomas terrestres • Clima e cobertura vegetal A nova escala dos impactos ambientais Os tratados internacionais sobre meio ambiente

Ano	Bimestre	Conteúdos
	1º	Território brasileiro A gênese geoeconômica do território brasileiro As fronteiras brasileiras Do “arquipélago” ao “continente” O Brasil no sistema internacional Mercados internacionais e agenda externa brasileira
		Os circuitos da produção O espaço industrial brasileiro

2º	2º	O espaço agropecuário brasileiro Redes e hierarquias urbanas A formação e a evolução da rede urbana brasileira A revolução da informação e as cidades
	3º	Dinâmicas demográficas Matrizes culturais do Brasil A transição demográfica Dinâmicas sociais O trabalho e o mercado de trabalho A segregação socioespacial e a exclusão social
	4º	Recursos naturais e gestão do território A placa tectônica sul-americana e o modelado do relevo brasileiro Os domínios morfoclimáticos e as bacias hidrográficas Gestão pública dos recursos naturais

Ano	Bimestre	Conteúdos
3º	1º	Regionalização do espaço mundial As regiões da Organização das Nações Unidas (ONU) O conflito Norte e Sul Globalização e regionalização econômica
	2º	Choque de civilizações? Geografia das religiões A questão étnico-cultural América Latina?
	3º	A África no mundo global O continente africano África: sociedade em transformação África e Europa África e América
	4º	Geografia das redes mundiais Os fluxos materiais Os fluxos de ideias e informação As cidades globais Uma geografia do crime O terror e a guerra global A globalização do crime

Fonte: Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo, 2011

APÊNDICES

APÊNDICE I

Relação de Diretorias de Ensino (DEs) do estado de São Paulo²⁰**CEI**

Adamantina
Americana
Andradina
Apiaí
Araçatuba
Araraquara
Assis
Avaré
Barretos
Bauru
Birigui
Botucatu
Bragança Paulista
Campinas
Capivari
Caraguatatuba
Catanduva
Fernandópolis
Franca
Guaratinguetá
Itapetininga
Itapeva
Itararé
Itu
Jaboticabal
Jacareí
Jales
Jaú
José Bonifácio
Jundiaí
Limeira
Lins
Marília
Miracatu
Mirante do Paranapanema
Mogi Mirim
Ourinhos
Penápolis
Pindamonhangaba
Piracicaba

Piraju
Pirassununga
Presidente Prudente
Registro
Ribeirão Preto
Santo Anastácio
Santos
São Carlos
São João da Boa Vista
São Joaquim da Barra
São José do Rio Preto
São José dos Campos
São Roque
São Vicente
Sertãozinho
Sorocaba
Sumaré
Taquaritinga
Taubaté
Tupã
Votorantim
Votuporanga

COGESp

São Paulo
Caieiras
Piraju
Carapicuíba
Diadema
Guarulhos
Itapeceira da Serra
Itapevi
Itaquaquecetuba
Mauá
Mogi das Cruzes
Osasco
Santo André
São Bernardo do Campo
Suzano
Taboão da Serra
COGESp

²⁰ Para esta pesquisa algumas Diretorias foram agrupadas por municípios como por exemplo Campinas que possui duas Diretorias, agrupadas em uma única unidade. Os dados da cidade de São Paulo também foram agrupados em uma única diretoria de ensino.

APÊNDICE II

Tabela: Desempenho dos candidatos na prova objetiva, Geografia, Vestibular Unesp 2008.

Número da questão	Porcentagem de alunos que indicaram a alternativa correta			
	Geral		Candidatos com taxa subsidiada - convênio	
			SEE/SP	
Componente				
Geografia*	Presente	Matriculado	Presente	Matriculado
1	83,4	92,2	67,4	87,0
2	73,2	84,5	50,5	76,8
3	52,6	66,9	26,2	46,4
4	72,3	86,9	41,2	73,9
5	77,5	88,1	58,7	74,6
6	37,5	44,7	24,8	34,8
7	67,0	78,6	41,9	64,1
8	68,4	82,7	41,3	64,9
9	71,0	82,9	51,2	75,0
10	65,5	79,0	41,6	60,9
11	64,4	72,2	51,0	69,6
12	85,8	92,5	73,3	87,0

Fonte: Relatório Vestibular Vunesp 2008. Organizado pela autora

Tabela: Desempenho dos candidatos na prova objetiva, Geografia, Vestibular Unesp 2009

Número da questão	Porcentagem de alunos que indicaram a alternativa correta			
	Geral		Candidatos com taxa subsidiada - convênio	
			SEE/SP	
componente				
Geografia*	Presente	Matriculado	Presente	Matriculado
1	82,0	89,5	62,4	76,2
2	87,1	91,8	79,1	87,3
3	60,9	70,9	40,6	54,1
4	65,8	75,9	44,2	55,5
5	67,3	76,5	46,0	61,3
6	88,0	94,6	74,6	89,2
7	49,3	56,4	31,9	37
8	48,4	57,3	30,7	41,1
9	64,3	72,6	49,4	61,3
10	71,3	76,0	61,9	65,9
11	61,7	72,0	38,1	49,8
12	53,0	58,7	32,4	35,1

* A Numeração original da prova foi alterada para facilitar a representação das informações nos gráficos, sendo a questão 1 representada pela questão 25 e assim sucessivamente até a questão 12, 36 na versão original.

Fonte: Relatório vestibular Vunesp 2009. Organizado pela autora.

Tabela: Desempenho dos candidatos na prova objetiva, Geografia, Vestibular Unesp 2010

Número da questão componente Geografia	Porcentagem de alunos que indicaram a alternativa correta			
	Geral		Candidatos com taxa subsidiada - convênio SEE/SP	
	Presente	Matriculado	Presente	Matriculado
1	80,2	87,4	71,2	83,2
2	38,6	42,8	36,2	46,6
3	16,1	19,3	14,1	15,5
4	37,4	47,1	19,8	31,4
5	81,1	91,5	62,4	84,9
6	58	65	48,8	61,6
7	72,9	85,2	51,8	72,4
8	56,4	68,0	37,3	58,2
9	70,9	74,9	62,2	71,8
10	65,8	77,5	44,9	63,9
11	64,8	81,5	46,8	69,3
12	72,6	86,5	48,1	71,6
13	39	47,3	35,6	48,7
14	83,1	92,3	69,5	85,4
15	61,7	77,3	41,4	67

Fonte: Relatório Vestibular Vunesp 2010. Organizado pela autora.

APÊNDICE III**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Caro Professor:

Peço licença para apresentar a pesquisa que venho desenvolvendo sob orientação do Professor Dr. José Gilberto de Souza, junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Unesp (Campus de Rio Claro) e que neste momento encontra-se na fase de coleta de dados junto aos professores efetivos da disciplina de Geografia na Diretoria de Ensino de Limeira.

Esta fase do trabalho tem o objetivo de identificar a percepção dos professores com relação aos conteúdos de Geografia trabalhados nas escolas e algumas características do perfil docente e suas práticas pedagógicas.

Esclareço que os dados serão analisados sob a perspectiva acadêmica e que a participação dos docentes deverá ocorrer de forma voluntária não havendo necessidade de identificação dos mesmos. Esclareço ainda, que sua colaboração será de grande importância para a reflexão que venho desenvolvendo com o objetivo de compreender os aspectos referentes ao ensino e as aprendizagens dos alunos no componente curricular de Geografia.

Finalmente, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento e sugestão que considerem relevantes.

Iára Ieme Russo Cury

Aluna do curso de Pós-Graduação Unesp – Rio Claro

Professora de Geografia da Rede Estadual de Ensino

Tel. (019) 3524-0489

Pesquisa sobre o perfil docente dos professores efetivos de Geografia da Diretoria de Ensino de Limeira

Identificação: Unidade escolar _____ Sexo : () F () M

PERFIL DOCENTE

Formação Acadêmica

1. Graduação () Pública () Privada
- () Licenciatura Curso _____
- () Bacharelado Curso _____
- () Técnico Curso _____
- () Outros
2. Pós-Graduação
- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
3. Área de conhecimento da Pós Graduação:
- () Educação () Outra _____

Perfil Profissional

4. Anos de atuação no magistério: _____ anos.
5. Este trabalho é exclusivo na composição de sua renda pessoal? () Sim () Não
6. Qual o peso de seu salário na composição da renda familiar:
- () 100% () 75% () 50% () 25 %
7. Qual é a sua jornada semanal de trabalho: _____ horas/semana
8. Há quanto tempo atua nesta unidade escolar: _____ anos
9. Em quais séries trabalhou nos últimos 5 anos:
- () Ensino Médio () Ensino Fundamental
- () Ensino Médio e Fundamental
10. Você participou de Orientações da Diretoria de Ensino nos últimos 5 anos ?
- () Sim () Não
11. Em quantas unidades está atuando em 2013 ? _____ unidades escolares
12. Realizou cursos oferecidos pela SEE/SP nos últimos 5 anos ?
- () Sim () Não
- Quais: _____
- _____
- _____
13. Na sua opinião, os cursos e capacitações contribuem para melhorar sua prática docente?
- () Sim () Não
14. Você considera que o desempenho da escola na avaliação Saresp reflete o trabalho dos docentes realizado com os alunos ao longo do ano ?
- () Sim () Não

PRÁTICA DOCENTE

Parte 1

Indique o grau de importância dos conteúdos de suas

aulas na formação dos alunos, considerando:

(1) pouco importante e (5) muito importante)

Conteúdo	1	2	3	4	5
Vegetação					
Cartografia					
Hidrografia					
Relevo					
Dinâmicas demográficas					
Geopolítica					
Questões ambientais					
Clima					
Dinâmica populacional					
Regionalização do Brasil					
Recursos naturais					
Redes mundiais					
Escala					
Globalização					
Blocos econômicos					
Regionalização do espaço mundial					
Educação ambiental					

Parte 2

Indique a relação **grau de importância/ carga horária** utilizada com os conteúdos ao longo da carga horária letiva anual, considerando:

(1) pouco importante, pouco tempo e (5) muito importante, muito tempo.

Conteúdo	1	2	3	4	5
Vegetação					
Relevo					
Regionalização do espaço mundial					
Regionalização do Brasil					
Redes mundiais					
Recursos naturais					
Questões ambientais					
Hidrografia					
Globalização					
Geopolítica					
Educação ambiental					
Escala					
Dinâmicas demográficas					
Dinâmica populacional					
Clima					
Cartografia					
Blocos econômicos					

Parte 3: Considerando a sua experiência na docência, quais são as práticas docentes que facilitam a aprendizagem dos alunos? _____

Parte 4

Indique o nível de dificuldade dos alunos na aprendizagem dos conteúdos, sendo:

(1) muita dificuldade e (5) pouca dificuldade.

Conteúdo	1	2	3	4	5
Blocos econômicos					
Cartografia					
Clima					
Dinâmica populacional					
Dinâmicas demográficas					
Escala					
Geopolítica					
Globalização					
Hidrografia					
Questões ambientais					
Recursos naturais e a gestão do território					
Redes mundiais					
Regionalização do Brasil					
Regionalização do espaço mundial					
Relevo					
Vegetação					

Parte 5

Em sua prática docente, indique o grau de facilidade ao trabalhar os conteúdos com os alunos, sendo: (1) muito fácil ; (2) fácil; (3) intermediário; (4) difícil e (5) muito difícil

Conteúdo	1	2	3	4	5
Vegetação					
Relevo					
Regionalização do espaço mundial					
Regionalização do Brasil					
Redes mundiais					
Recursos naturais e a gestão do território					
Questões ambientais					
Hidrografia					
Globalização					
Geopolítica					
Escala					
Dinâmicas demográficas					
Dinâmica populacional					
Clima					
Cartografia					
Blocos econômicos					

Parte 6: Numere em ordem crescente a utilização dos recursos que considera facilitadores da aprendizagem dos alunos em sua prática docente, sendo **(1) muito utilizado e (5) pouco utilizado:**

() mapas () infográficos () textos () tabelas () charges e figuras

Assinale a alternativa que revela a frequência das ações com os alunos, em seu trabalho, por ano escolar

Ações	Em algumas aulas	Em quase todas as aulas	Nunca
Incentiva os alunos a melhorar o desempenho			
Propõe atividades de debates e seminários com os alunos			
Propõe trabalhos para serem realizados em grupos			
Propõe atividades de pesquisa e trabalhos individuais			
Leva os alunos a visitar museus, exposições e outros lugares educativos			
Costuma mostrar a aplicação dos conteúdos estudados em Geografia em outras disciplinas			
Tem dificuldade com a indisciplina dos alunos			
Relaciona os conteúdos de Geografia com a vivência cotidiana dos alunos			
Utiliza recursos de multimídia para apresentar o conteúdo da disciplina			
Utiliza jornais e revistas			
Trabalha com mapas, gráficos, figuras e fotografias			
Prepara as aulas com antecedência			
Utiliza o material da SEE/SP destinado aos alunos – “caderno do aluno”			
Leva os alunos a realizar pesquisas e trabalhos na sala de informática			
Utiliza a Biblioteca da escola			
Sente-se valorizado pela equipe gestora da unidade escolar			
Trabalha com projetos interdisciplinares			
Utiliza livros didáticos			

Parte 7: Com relação a sua prática docente, numere em ordem crescente os fatores que dificultam a aprendizagem dos alunos:

() indisciplina dos alunos () excesso de faltas dos alunos () falta de interesse dos alunos
 () falta de recursos materiais na unidade escolar () problemas na sua formação docente

Parte 8: Em sua opinião, o que contribuiria para melhorar a prática docente na rede estadual de ensino ?

Parte 9 – Com relação ao Currículo Oficial de Geografia no Estado de São Paulo

Indique a adequação do **tempo** na abordagem dos conteúdos prevista no material Caderno do Aluno, sendo:

(1) tempo insuficiente; (2) adequado; (3) acima das necessidades ou desnecessário

Ensino Fundamental

Conteúdo	1	2	3
Vegetação			
Relevo			
Regionalização do espaço mundial			
Regionalização do Brasil			
Redes mundiais			
Recursos naturais			
Questões ambientais			
Hidrografia			
Globalização			
Geopolítica			
Educação ambiental			
Escala			
Dinâmicas demográficas			
Dinâmica populacional			
Clima			
Cartografia			
Blocos econômicos			

Ensino Médio

Conteúdo	1	2	3
Vegetação			
Relevo			
Regionalização do espaço mundial			
Regionalização do Brasil			
Redes mundiais			
Recursos naturais			
Questões ambientais			
Hidrografia			
Globalização			
Geopolítica			
Educação ambiental			
Escala			
Dinâmicas demográficas			
Dinâmica populacional			
Clima			
Cartografia			
Blocos econômicos			

Indique a porcentagem de cumprimento das atividades do “Caderno do Aluno” no ano de 2012

Vol. 1 () 25 % () 50% () 75% () 100%

Vol. 2 () 25 % () 50% () 75% () 100%

Vol. 3 () 25 % () 50% () 75% () 100%

Vol. 4 () 25 % () 50% () 75% () 100%

Indique a Adequação dos conteúdos do Caderno do Aluno a realidade dos alunos:

Ensino Fundamental () Adequado () Inadequado

Ensino Médio () Adequado () Inadequado