CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

PAULA TAINÁ CAMPOS RODRIGUES

ANÁLISE DOS PRÉ-VESTIBULARES SOCIAIS COMO ORGANIZAÇÕES DE DEMOCRATIZAÇÃO NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Rio de Janeiro
2022

PAULA TAINÁ CAMPOS RODRIGUES

ANÁLISE DOS PRÉ-VESTIBULARES SOCIAIS COMO ORGANIZAÇÕES DE DEMOCRATIZAÇÃO NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientador: Prof Victor Gonçalves Gloria Freitas M. Sc.

Rio de Janeiro
2022

R696a Rodrigues, Paula Tainá Campos
Análise dos pré-vestibulares sociais como organizações de democratização no acesso ao ensinosuperior do estado do Rio de Janeiro / Paula Tainá Campos Rodrigues. – Rio de Janeiro, 2022.
78 f.

Orientador: Victor Gonçalves Glória Freitas
Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2022.

1. História do currículo. 2. Pré-vestibulares sociais. 3. Comunidade disciplinar. I. Freitas, Victor Gonçalves Glória, prof. orient. II. Título.
CDD 375

PAULA TAINA CAMPOS RODRIGUES

ANÁLISE DOS PRÉ-VESTIBULARES SOCIAIS COMO ORGANIZAÇÕES DE DEMOCRATIZAÇÃO NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

O Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram de forma remota desta defesa de dissertação.

Examinado por:



Prof. Victor Gonçalves Glória Freitas, D. Sc. (UniCarioca)
Presidente da Comissão Examinadora

Profa. Regina Célia Pereira de Moraes, D. Sc. (UniCarioca)

Profa. Bianca Gomes da Silva Muylaert Monteiro de Castro, D. Sc. (UENF/RJ)

Profa. Débora Alves Morra Loures, M. Sc. (SME/Mendes-RJ)

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha filha, Eduarda Ongaratto, a minha dudinha. Mesmo tão pequena, é ela que me faz buscar a melhor versão que consigo ser a cada dia, ela que me mostrou o mais puro amor, e é por ela que luto com cada etapa da vida para que ela possa colher os frutos disso que estou plantando. Te amo minha filha.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento especial vai para minha melhor amiga, a quem eu tenho a felicidade e a sorte de poder chamar de mãe. Ela sempre me apoiou em tudo, mas nessa fase extremamente difícil em que tive que conciliar o curso com a maternidade e o trabalho, sua fonte de energia era inesgotável, era meu cilindro de oxigênio para respirar e seguir em frente. Ela não só me deu a vida, como fez valer a pena que ela fosse vivida em sua plenitude. Hoje só sou uma boa mãe, esposa e aluna (ou pelo menos tento ser) porque a tenho como exemplo, referência e espelho. Obrigada por tudo mãe, te amo. Quero registrar um agradecimento especial também ao meu pai, o homem mais maravilhoso desse planeta, o cara que me ensinou o sentido da vida e como conquistá-lo com equilíbrio; e a minha filha, que mesmo sem saber, me ilumina e me completa, me faz querer ser uma pessoa melhor a cada dia. Então, a minha família, obrigada, vocês são tudo para mim. Meu sincero agradecimento também ao meu grupo de amigos, famoso quarteto power, que não largou minha mão, não me deixou desistir, me apoiou durante todo o curso e fora dele, e são exemplos de pessoas que admiro demais, muito obrigada, vocês deram sentido a esse mestrado, então por isso e por tanto, meu sincero obrigada.

RESUMO

O trabalho pretende investigar a articulação entre currículo e distribuição social do conhecimento, tomando como referência o currículo de Pré-Vestibulares Sociais (PVS). Com essa proposta de estudo, a partir da compreensão desses processos, procura-se refletir acerca das formas de luta que foram sendo construídas por essa comunidade disciplinar específica, visando responder as seguintes questões: Que conteúdos que não se encontram no currículo regular do ensino médio os professores têm privilegiado no PVS? A formação do professor contribui para que esses conteúdos sejam selecionados e organizados no sentido de atingir o objetivo de acesso à universidade? De que forma os critérios curriculares desses conteúdos de ensino dialogam com as tradições curriculares da área? Como a população de baixa renda pode ser auxiliada na preparação do ensino para acesso democrático ao ensino superior? Especificamente, busca-se compreender os processos de seleção, de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares produzidos por professores que atuam em um PVS no estado do Rio de Janeiro. Consequentemente, procurar identificar a forma de enfrentar um histórico hiato existente entre o currículo do Ensino Médio oferecido pelo Estado e o que vem sendo exigido pelo processo de seleção para o ingresso no ensino superior em universidades públicas do país. Assim, referenciando-se na historiografia contemporânea e na história da educação as fontes de estudo, documentos pertinentes ao conteúdo curricular do Estado do Rio de Janeiro, do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e do PVS, assim como pesquisa com atores (ex-alunos, professores e coordenadores) envolvidos no PVS. Sendo assim, esse conjunto de análises evidenciam que o ensino no PVS se insere nas lutas mais amplas por uma distribuição social do conhecimento na medida em que, curricularmente, os conteúdos abordados pelo PVS ocupam parcialmente o hiato existente entre o Currículo Mínimo da SEEDUC (Secretaria Estadual de Educação) e o programa do ENEM. Por abranger uma série parcial de conhecimentos que o Currículo Mínimo da SEEDUC não aborda, e que são demandados pelo ENEM. Vale ressaltar que o respectivo estudo teve uma abordagem qualitativa, com enfoque exploratório e fundamentado na bibliografia utilizada.

Palavras-chave: História do Currículo; Pré-Vestibulares Sociais; Comunidade Disciplinar.

ABSTRACT

The work intends to investigate the articulation between curriculum and social distribution of knowledge, taking as a reference the curriculum of Social Pre-Vestibular (PVS). With this study proposal, from the understanding of these processes, we seek to reflect on the forms of struggle that were being built by this specific disciplinary community, aiming to answer the following questions: What contents that are not in the regular high school curriculum have teachers privileged in the PVS? Does teacher training contribute to these contents being selected and organized in order to achieve the goal of access to the university? How do the curricular criteria of these teaching contents dialogue with the curricular traditions of the area? How can the low-income population be helped in preparing education for democratic access to higher education? Specifically, it seeks to understand the processes of selection, organization and distribution of school knowledge produced by teachers who work in a PVS in the state of Rio de Janeiro. Consequently, seek to identify how to face a historical gap between the high school curriculum offered by the State and what has been required by the selection process for admission to higher education in public universities in the country. Thus, referring to contemporary historiography and the history of education, the sources of study, documents relevant to the curriculum content of the State of Rio de Janeiro, the ENEM (National High School Exam) and the PVS, as well as research with actors (eg -students, teachers and coordinators) involved in the PVS. Therefore, this set of analyzes show that teaching in the PVS is part of the broader struggles for a social distribution of knowledge insofar as, curricularly, the contents covered by the PVS partially occupy the gap between the Minimum Curriculum of SEEDUC (Secretariat State of Education) and the ENEM program. As it covers a partial series of knowledge that the SEEDUC Minimum Curriculum does not address, and which are demanded by ENEM. It is worth mentioning that the respective study had a qualitative approach, with an exploratory focus and based on the bibliography used.

Keywords: History of the Curriculum; Pre-university entrance exams; Disciplinary Community.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de atuação no PVS 57
Gráfico 2 – Interesse na experiência profissional 58
Gráfico 3 – Conteúdos obrigatórios 58
Gráfico 4 – Conteúdos transdiciplinares 59
Gráfico 5 – Critérios utilizados para selecionar conteúdos privilegiar e não privilegiar são relacionados ao vestibular e ENEM 59
Gráfico 6 – Materiais consultados e currículo das escolas 59
Gráfico 7 – Organização dos conteúdos do currículo do PVS 60
Gráfico 8 – Percepção da relação entre o currículo da sua disciplina elaborado no PVS e os exames pré-vestibulares 60
Gráfico 9 – Similaridade da relação entre o currículo das disciplinas elaborados no PVS e a formação dos alunos 60
Gráfico 10 – Relação entre o currículo oferecido pelo estado e os exames pré-vestibulares 61
Gráfico 11 – Importância do papel das aulas de PVS na reflexão dos alunos em relação às condições sociais em que estão inseridos 61
Gráfico 12 – Condições sociais que permeiam as trajetórias dos alunos 62
Gráfico 13 – Função do PVS na distribuição social do conhecimento 62

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Trabalhos relativos a Pré-Vestibulares Sociais 49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileirade Teses e Dissertações
BIRD – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDE – Cooperação e Desenvolvimento Econômico
CEASM – Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré
CEB – Câmara de Educação Básica
CECIERJ – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ – Centro de Ensino Superior a Distância do Rio de Janeiro
CNE – Conselho Nacional de Educação
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FMI – Fundo Monetário Internacional
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituto de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais do Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacional Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
NCLB – No Child Left Behind
OMC – Organização Mundial do Comércio
PB – Prova Brasil
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PUC-RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro
PVNC – Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes
PVS – Pré-Vestibular Social
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECTI – Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação
SEEDUC – Secretaria Estadual de Educação
UENF – Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 13
1.1. RELEVÂNCIA DO ESTUDO 13
1.2. CONTEXTUALIZAÇÃO 14
1.3. PROBLEMA DA PESQUISA 16
1.4. OBJETIVOS 17
1.4.1. Objetivo Geral 17
1.4.2. Objetivos Específicos 17

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 19
2.1. O NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS 19
2.1.1. A hegemonia do discurso construtivista 24
2.2. O TRIPÉ TEÓRICO: DESIGUALDADES, JUSTIÇA E DEMOCRATIZAÇÃO 29
2.2.1. Acesso à educação pública superior por meio dos Pré-Vestibulares Sociais ... 39
2.2.2. Pré-Vestibular Social como espaço de ensino não formal 44
2.3. ESTADO DA ARTE SOBRE OS PRÉ-VESTIBULARES SOCIAIS 45

3. MÉTODO 54

4. ANALISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 55
4.1. PRÉ-VESTIBULARES COMUNITÁRIOS NO RIO DE JANEIRO 56
4.2. ANÁLISE DE PROFESSORES, GESTORES E EX-ALUNOS 57

5. CONCLUSÃO 72

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 76

ANEXO A - QUESTIONÁRIO 78

1. INTRODUÇÃO

No presente trabalho, será investigada a interface entre distribuição social do conhecimento e acesso à educação, tomando como referência os cursos de Pré-Vestibulares Sociais. Especificamente, o interesse em compreender os processos de seleção, organização e distribuição dos conhecimentos escolares produzidos por professores que atuam nos Pré-Vestibulares Sociais no estado do Rio de Janeiro e em como os alunos utilizam esse conhecimento.

De acordo com Pereira (2017) nesses Pré-Vestibulares Sociais, pode-se verificar, entre características comuns aos vários projetos, em especial, a significativa dificuldade de acesso à universidade pública por alunos de baixa renda em relação a estudantes pertencentes a classes sociais de maior poder aquisitivo. Também verificar tal fato a partir da análise dos perfis socioeconômicos dos estudantes das universidades públicas federais do estado do Rio de Janeiro, evidenciando flagrante distorção do percentual de estudantes universitários nas diferentes classes econômicas em relação à sociedade brasileira, com clara concentração de estudantes das classes A e B em detrimento das demais.

Sendo o acesso à educação de qualidade um dos principais veículos para a redução dos mais diversos tipos de desigualdade entre os cidadãos, e, consequentemente, para a produção de outras relações sociais (FREIRE, 2002). É importante ressaltar a relevânciasocial desse estudo, na medida em que o mesmo contribui para a tentativa de elucidação e de minimização de mecanismos de segregação social, aqui representados pela exclusão educacional. Esse trabalho busca tornar visível o modo como tais mecanismos são produzidos curricularmente, tentando promover um aumento da reflexão e, mais do que isso, das formas de subversão dessas desigualdades, mesmo em uma sociedade que tenta minimizar e/ou ‘escamotear’ tais questões, tratando muitas vezes o ‘sucesso’ escolar como um mérito individual.

1.1. RELEVÂNCIA DO ESTUDO

A partir da compreensão desses processos, buscar-se-á contribuir para reflexões acerca das formas de luta que foram sendo construídas para enfrentar um histórico hiato existente entre o currículo do ensino médio oferecido pelo Estado e o que vem sendo exigido nos programas de seleção para o ingresso no ensino superior em universidades públicas do país.

O Pré-Vestibular Social que será analisado no presente trabalho é um projeto da Fundação CECIERJ (Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) e da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

A atuação social dessa fundação, explicitada pela Lei Estadual Complementar nº 103, de 18 de março de 2002, decretada pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro e sancionada pelo então governador Anthony Garotinho, tem por objetivos: *(a)* oferecer educação superior gratuita e de qualidade, na modalidade à distância, para o conjunto da comunidade fluminense; *(b)* a divulgação científica para o conjunto da sociedade fluminense; e *(c)* a formação continuada de professores do ensino fundamental, médio e superior.

A abrangência geográfica do PVS/CEDERJ da Fundação CECIERJ é de trinta e nove municípios no estado do Rio de Janeiro e conta com cinquenta e seis polos de aulas, localizados nos municípios de Angra dos Reis, Barra do Piraí, Barra Mansa, Belford Roxo, Bom Jesus de Itabapoana, Campos dos Goytacazes, Cantagalo, Duque de Caxias, Itaboraí, Itaguaí, Itaocara, Itaperuna, Macaé, Magé, Mesquita, Miguel Pereira, Natividade, Nilópolis, Niterói, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Paracambi, Petrópolis, Piraí, Queimados, Resende, Rio Bonito, Rio das Flores, Santa Maria Madalena, São Fidélis, São Francisco de Itabapoana, São Gonçalo, São João de Meriti, São Pedro da Aldeia, Saquarema, Teresópolis, Três Rios e Volta Redonda, além dos polos situados em municípios do Rio de Janeiro (Bangu, Campo Grande, Centro, Complexo do Alemão, Jacarepaguá, Madureira, Penha, Rocinha, Santa Cruz e Tijuca), em que são oferecidas as disciplinas Biologia, Espanhol, Física, Geografia, História, Inglês, Matemática, Português, Química e Redação.

É importante mencionar também que, na maioria dos polos, as aulas ocorrem aos sábados, das 8:00h às 17:00h, o que permite a conciliação entre a frequência no PVS e a rotina comum de trabalho diário. Assim, estudantesde condições socioeconômicas desfavorecidas tem a chance de trabalhar e se preparar para as provas de ensino superior.

1.2. CONTEXTUALIZAÇÃO

A partir das teorizações no campo das desigualdades sociais na educação, ao focalizarem as relações entre conhecimento e poder, é possível refletir acerca dos mecanismos de inclusão/exclusão dos vestibulandos de origem popular nas universidades públicas brasileiras. Todo esse debate pode nos auxiliar a enfrentar os desafios colocados na tarefa de democratizar o acesso a um ensino superior de qualidade por estudantes dos diversosextratos

socioeconômicos, o que caracterizaria um estado democrático como o Brasil.

Sabemos que de acordo com Bourdieu (2007), a reprodução da desigualdade passa dentro das escolas. Essa desigualdade é bem forte em especial no Ensino Médio brasileiro, contribuindo para que muitos jovens não o concluam ou não apresentem os conhecimentos desenvolvidos que os possibilitem ingressar no mercado de trabalho ou no Ensino Superior. Por mais que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ensino Médio seja de forma amostral e tenha a média por estados e não por escola é possível ver que a última etapa da educação básica passa por diversas dificuldades.

O IDEB do Ensino Médio do Brasil no ano de 2015 foi de 3,5, olhando somente para as escolas estaduais de forma amostral. A meta para o país era de 3,9. É uma taxa baixa e preocupante, pois é abaixo da nota do Ensino Fundamental, mostrando que seu desempenho vem caindo ao final da educação Básica. Como esses jovens poderiam competir com alunos com desempenho mais elevado para conquistar acesso ao Ensino Superior?

Segundo Carvalho (2006), no início do século XXI, já existiam mais de dois mil cursos pré-vestibulares comunitários pelo Brasil, com aproximadamente 100 mil estudantes. Alunos esses que são de grupos sociais tradicionalmente excluídos do ensino superior (negros, egressos de escolas públicas, moradores de bairros populares, indivíduos com nível socioeconômico baixo) que não teriam condições de arcar com mensalidades de cursos pré-vestibulares privados. Dessa forma, tais movimentos produzem ações de combate às desigualdades na educação (ZAGO, 2008).

Para isso escolhemos investigar a Política Pública que está em vigor no Estado do Rio de Janeiro desde 2003, que tem como finalidade preparar jovens oriundos de escolas públicas para o ingresso ao Ensino Superior. O chamado Pré-Vestibular Social, do Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro, órgão gestor do Consorcio CEDERJ (Centro de Ensino Superior a Distância do Rio de Janeiro) com apoio da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI). O Consórcio reúne as seis universidades públicas que estão no Estado do Rio de Janeiro. São elas: UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), UFF (Universidade Federal Fluminense), UENF (Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro), UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) e UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro).

As desigualdades podem ser de vários tipos e os resultados proveniente delas podem influenciar nas escolhas realizadas por todos os que compõem uma sociedade, tendo efeito sobre o destino dessa mesma sociedade. Dentre as desigualdades, a educacional tem sido

objeto de estudo em diversas áreas, afinal a educação adquiriu um papel privilegiado para a distribuição de oportunidades sociais, que acarreta um mecanismo de distribuição de chances profissionais, econômicas e de classe (PEREIRA, 2017).

Segundo Marschner (2017), investigando a relação das origens sociais e o alcance educacional, é possível perceber que a origem social ainda intervém na escolarização formal, auxiliando os indivíduos que possuem um nível socioeconômico alto a ter mais anos de estudos. Pois os indivíduos com origem em classes sociais privilegiadas têm mais opções de espaços educacionais para se preparem para atingir níveis mais altos na educação (ROSSETTO, GONÇALVES; 2015).

Dada essa diferença, observou-se a difusão de políticas públicas que possam assistir os alunos das camadas menos favorecidas da população a se qualificar para os exames de ingresso ao ensino superior. Os Pré-Vestibulares Sociais e Comunitários já são tema de pesquisas acadêmicas no campo da educação (CARVALHO, 2006; WHITAKER, 2010) que evidenciam a história e a importância dos pré-vestibulares comunitários que atendem alunos que não possuem condições de arcar com os pré-vestibulares pagos.

A partir de indagações, a relevância do estudo consiste em entender o acesso ao nível superior, partindo dos estudos sobre o pré-vestibular, mas especificamente do PVS, oferecido pela Secretaria de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social e da Fundação CECIERJ. Tendo em vista entender que política pública é essa que está em vigor desde 2003 (ano da sua criação), e seu processo para que funcione atéos dias atuais. Por esse viés é importante compreender a quem o pré-vestibular atende e como essas informações alcançam esses alunos, além do processo seletivo para seu ingresso.

1.3. PROBLEMA DA PESQUISA

Assim, delimitados ao tema e ao problema específico a ser desenvolvido nesse estudo, buscando responder às seguintes questões:

- Que conteúdos que não se encontram no currículo regular do ensino médio os professores têm privilegiado no PVS?
- A formação do professor contribui para que esses conteúdos sejam selecionados e organizados no sentido de atingir o objetivo de acesso à universidade?
- De que forma os critérios curriculares desses conteúdos de ensino dialogam com as tradições curriculares da área?

- Como a população de baixa renda pode ser auxiliada na preparação do ensino para acesso democrático ao ensino superior?

Tomando como referência as questões anteriormente apresentadas, pretendo articular a análise curricular com as possíveis condições sociais em que os personagensdessa discussão estão inseridos, procurando responder a uma questão mais ampla, assim formulada: Como essa seleção e organização dos conhecimentos escolares participam das lutas mais amplas em torno da distribuição social do conhecimento?

1.4. OBJETIVOS

O Programa Pré-Vestibular Social é entendido aqui, portanto, como um passo na direção de oferecer alternativas aos alunos que, ao longo do ensino Médio, seja pela baixa qualidade da instrução recebida, ou por inúmeros outros percalços que a população com nível socioeconômico baixo enfrenta para desenvolver continuadamente sua escolarização não conseguiram se qualificar para realizar os exames para ingresso ao Ensino Superior. Sensível a esse fato, o Pré-Vestibular Social configurou-se como um curso com público-alvo composto por pessoas que já concluíram ou que estão frequentando o último ano do Ensino Médio e desejam ter suporte para concorrer a vagas no Ensino Superior em concursos vestibulares.

1.4.1. Objetivo Geral

Nesse sentido, o objetivo geral foi analisar os PVS e sua organização dos conhecimentos escolares para verificar se contemplam as lutas mais amplas em torno da distribuição social do conhecimento.

1.4.2. Objetivos Específicos

Os objetivos específicos, que resultaram no alcance do objetivo geral, são:

- Verificar se a formação do professor contribui para que os conteúdos sejam selecionados e organizados no sentido de atingir o objetivo de acesso à universidade pelos alunos do PVS;

- Analisar o processo de reestruturação do curso Pré-Vestibular Social na modalidade a distância, o papel do aluno no protagonismo do seu aprendizado por conta da Pandemia de COVID-19;
- Estudar a sincronia/forma de comunicação (assíncrona e síncrona) entre professor, aluno e gestão no contexto atual do PVS;
- Demonstrara importância do PVS na vida de ex-alunos, no sentido de verificar se contribuiu para seu acessoao nível superior e como melhorou sua vida.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. O NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

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

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

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

Tais políticas, originadas a partir da década de 1990, reforçam a ideia de uma gestão gerencial e tecnicista da educação pública, baseadas em planos de metas estabelecidas na Conferência Mundial da Educação para Todos (1990), ocorrida em Jomtien, na Tailândia. Essas políticas tiveram forte apoio dos principais organismos internacionais em sua elaboração e implementação em diversos países, como o Banco Mundial (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (CDE) (CARVALHO, 2006; RUSSO, 2014).

Ao final da década de 1980 e início da década de 1990 o Brasil encontrava-se inserido e

um contexto de intensas transformações em diversos campos. Com a ascensão em nível mundial do modelo toyotista como condição de método universal de expansão do capitalismo, despontam iniciativas que tentam transpor o conceito de "qualidade total" da esfera empresarial para a esfera educacional (SAVIANI, 2010).

A redemocratização e a abertura de mercado para um mundo cada vez mais globalizado exigia a adequação as novas demandas impostas pelo desenvolvimento de um capitalismo que não possuía mais limites territoriais. A esfera educacional se torna estratégica neste debate e suas reformas passam a ser apresentadas como exigências para dar conta de um novo processo formativo demandado pelo ideário que se estabelecia, de um ser social pronto para responder à reestruturação produtiva e à economia globalizada. (CARVALHO, 2006; RUSSO, 2014).

Em escala federal, houve diversas medidas tomadas no sentido de reformar o sistema educacional vigente, desde a instauração da Constituição Federal de 1988, que intensifica o processo de universalização do ensino básico promovendo, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) atualizada pela última vez em 96, que estabelece princípios como a liberdade de cátedra, a gestão democrática da escola e dá origem ao Plano Nacional de Educação (PNE), que em sua versão atual, sancionada em 2014, apresentavinte metas para a educação em todos os níveis a serem atingidas em dez anos e, no presente momento, vivencia-se a tentativa de aplicação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

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

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

Com a centralização e padronização dos conteúdos, o sistema de avaliação em massa torna-se o modelo pelo qual os dados referentes a qualidade do processo de ensino-aprendizagem passam a ser medidos. Nesse contexto, disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa são privilegiados, enquanto artes, filosofia, sociologia, história, geografia e todos os tipos de conhecimentos que não possam ser mensurados por testes ficam de fora

da avaliação e, por consequência, são desestimulados pelas escolas, que, por sua vez, são pressionadas pelos programas de mérito e bonificações oferecidos pelo estado, onde as escolas com os piores rendimentos nas avaliações ficam em situação de maior vulnerabilidade (FREITAS, 2018).

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

As políticas públicas empregadas nos últimos anos pelo governo, em consonância com as reformas empresariais e as ambições do projeto privatista de educação (FREITAS, 2018), têm tomado medidas que estimulam a prática pedagógica meritocrática e a competição entre as escolas. Por meio da adoção deum modelo gerencial e empresarial de gestão escolar baseado na implantação de um currículo único e comum a todas as escolas, o que viabiliza a aplicação dos sistemas de avaliação em larga escala, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil (PB) em nível federal que, juntamente com o Censo Escolar, dão origem ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica[1] e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)[2], ambos responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP).

O SAEB e a PB são as principais ferramentas de avaliação do sistema de ensino e tem orientado as políticas públicas ante o discurso da busca pela melhoria da qualidade do ensino público.

---

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

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

> A centralidade da avaliação externa na implantação de políticas educacionais têm levado professores a buscar melhores resultados de desempenho dos alunos tratando as avaliações como um conteúdo, tornando-a um fim em suas práticas docentes. (CURY, 2016, p. 145).

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

> A ênfase dada pela avaliação em larga escala, aos aspectos cognitivos de Língua Portuguesa e Matemática, tem induzido ao estreitamento curricular, especialmente porque promove situações em que ensinar e aprender para oteste seja a razão principal do fazer docente (MENEGÃO, 2016, p. 648).

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

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

Uma base comum prescritiva que orienta, controla e tenciona o trabalho docente, que por sua vez passa a poder ser avaliado com base nos resultados dos sistemas de avaliação externas em larga escala. Para tanto leva-se em consideração o que é oferecido pela base, comum a todas as escolas, e programas de bonificação baseados nas notas das escolas nas avaliações.

Em consequência acredita-se na elaboração de um discurso em que o fracasso de uma instituição escolar e de seus alunos nos exames que analisam a qualidade do ensino público pode ser vinculado diretamente aos professores e aos gestores da escola, partindo do pressuposto de que, tendo sido distribuídos os mesmos materiais e instruções à todas as escolasda rede, os responsáveis por sua aplicação não foram capazes de produzir o sucesso escolar.

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

O movimento em questão vem promovendo o crescimento do processo de culpabilização docente, ou *accountability*, e negando o direito à educação, como analisa Luiz

Carlos de Freitas (2018) frente ao caso de insucesso das políticas educacionais nos Estados Unidos que, depois de mais de quinze anos, puseram fim a lei *No Child Left Behind* (NCLB), responsável pela implantação do currículo comum às escolas públicas e de políticas de responsabilização verticalizadas, definidas de forma centralizada.

No atual momento vivencia-se mais uma tentativa de arregimentar a educação escolar através da aplicação de um currículo comum a todas as escolasdo território nacional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em2015, acentua o discurso da responsabilização docente e da adequação por parte das escolas aos conteúdos propostos, reforçando a busca por resultados quantitativos nos diversos sistema de avaliação em larga escala como instrumentopara se medir a qualidade da educação, ou seja, reforçando as pesquisas educacionais baseadas no abstracionismo pedagógico.

> As políticas educacionais pautadas no abstracionismo pedagógico enfatizam a importância dos currículos e as avaliações padronizadas, reforçando a ideia de uma escola pensada como organização simples, fácil de ser gerida e controlada a partir de uma lógica focada na obtenção de resultados quantitativos, que pouco ou nada expressam sobre a aprendizagem dos estudantes e as condições de ensino. Com isso, ocultam-se as múltiplas variáveis que contribuem no entendimento da relação entre escola, educação e sociedade, resultando, assim, em interpretações simplistas sobre a educação que impedem que reconheçamos as diferentes problemáticas que envolvem o fenômeno educativo, complexo por excelência. (GIROTTO, 2018, p. 21)

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

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

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

> devem ser dinâmicos e constantemente debatidos e reformulados, visto que as diversas expectativas e representações sociais integram um contexto histórico mais amplo

> e em constante movimento. Assim, a tarefa de definição dos indicadores de qualidade não é somente técnica, mas também política, ou seja, definir insumos e parâmetros para um ensino de qualidade requer uma análise dos custos, das condições reais, dos objetivos que se almeja e das expectativas sociais em torno do processo de escolarização. (Idem, 2005, p. 18).

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

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

Concluímos que por meio de um discurso que trata as escolas como indiferenciadas e desconsiderando todas as variáveis não contabilizadas por testes, internas e externas a escola, que influenciam no processo de ensino-aprendizagem e a partir de uma perspectiva gerencial e tecnicista, leis, diretrizes e documentos tem sido produzidos em nível federal e estadual com o objetivo de arregimentar a educação escolar baseadas em pesquisas que traçam um perfil irreal da educação pública.

Dessa maneira, verificaremos no próximo item como se constituem estes documentos oficiais, que orientam a educação pública, quanto as propostas didático-pedagógicas e curriculares presentes nos mesmos e de que maneira sua implementação tem impactado os alunos da rede pública quanto ao acesso ao ensino superior público.

2.1.1. A hegemonia do discurso construtivista

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

neoliberal em ascensão naquele período.

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

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

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

> Verificamos que, limitada pelo neopragmatismo, a Pedagogia das Competências, que restringe a formação ao atendimento imediato das demandas dos setores produtivos e ao ajustamento das capacidades humanas aos ambientes onde os indivíduos estão inseridos, não se mostra capaz de concretizar as finalidades que anuncia. Ela não oferece as bases necessárias ao desenvolvimento da autonomia e das capacidades amplas dos trabalhadores, por exemplo, ao se colocar circunscrita apenas àquilo que as empresas definem como necessário, e não serve como mediação para a diminuiçãodas desigualdades e para a construção da justiça social, pois se põe como mero recurso reprodutor da concepção liberal meritocrática. É desta forma que o pragmatismo na pedagogia – referência que se supunha velha e superada – ressurge vivo, limitando o debate sobre a formação como prática social capaz de promover o desenvolvimento de amplas capacidades humanas e de ser elemento que instrumentalize os indivíduos à conquista do progresso social e da efetiva democratização dos bens materiais e imateriais produzidos pela sociedade. (ARAUJO, 2004, p. 513).

Isto posto, pôde ser verificado nas análises que há uma intima relação entreas atuais propostas dos currículos com a estrutura educacional recomendada pela reforma do ensino médio público no país, no que diz respeito ao fornecimento a estes sujeitos das aptidões necessárias para sua inserção no mundo do trabalho, através da reiterada flexibilização curricular.

Desta maneira se reafirma a cisão historicamente existente entre uma educação voltada

para os ricos e bem-nascidos, e uma outra educação voltada para os filhos da classe trabalhadora. Voltando nosso olhar às, já pulicadas, cartas de intenções do governo para a educação escolar, pode-se encontrar nas Bases Legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio essa mesma articulação entre os objetivos postos para a educação escolar e as aspirações do sistema produtivo.

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

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

Fica clara uma postura onde há premência da transmissão dos conhecimentos e saberes científicos produzidos histórica e culturalmente pelo conjunto dos homens é deixada à margem do processo educativo, mais uma vez em detrimento do desenvolvimento de competências e habilidades de cunho reacionário, não instrumentalizando. Para tanto, o sujeito com os elementos necessários para que ele, imbuído desse conhecimento, necessita compreender as contradições sociais que compõem todas as esferas de sua vida, como pode-se observar nos parágrafos I e III que descrevem quais são as prioridades para a escola e para a educação escolar no que diz respeito ao aluno:

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

A Parte IV dos PCNs (2000), relativa às Ciências Humanas e suas Tecnologias, assim como o PCN+ (2002) da mesma área, trazem a referência do que deve ser o Ensino Médio de todo país. Como não poderia ser diferente, estes documentos contam com um discurso pedagógico semelhante ao presente em suas bases legais, ressaltando o aperfeiçoamento e a aquisição de competências por parte dos educandos.

Nesse sentido, conforme o primeiro documento citado, um dos objetivos das disciplinas em nível médio deve ser contribuir na formação escolar de modo a propiciar ao aluno:

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

No PCN+ é explicita a alusão à flexibilização dos currículos em nome domaior ajustamento as demandas empresariais. Segundo o documento:

> A reformulação do ensino médio no Brasil [...] procurou atender a uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira, tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, pela ampliação da parcela da juventude brasileira que completa a educação básica, como para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não qualificados, por causa da formação exigida de todos os partícipes do sistema de produção e de serviços. (PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 2002, pp. 7-8).

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

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

Mais uma vez depara-se com a ideia de que o indivíduo deve ser preparado para aprender a lidar com as *contradições* e *conflitos* em sua vida cotidiana, adaptando-se da melhor forma possível ao mundo que o rodeia. Paraque este ensino seja efetivo abre-

se espaço para a ideia de flexibilização curricular, que depende daquilo que compõe o conjunto de elementos da esfera cotidiana dos alunos, de outra forma esta ação, ou seja, o trabalho educativo nãoseria *significativo*.

No atual contexto histórico, onde o avanço das políticas públicas pautadaspelas demandas de uma agenda neoliberal tem impactado também a esfera educacional, faz-se necessária a discussão sobre a emergência de um documento que pretende arregimentar os princípios e padronizar a construçãodos currículos escolares de todo país. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) se propõe a definir quais devem ser as aprendizagens essenciais a todos os estudantes do território nacional, entendendo que o processo de escolarização deve ter como finalidade o desenvolvimento de competências e habilidades nos indivíduos.

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

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

Com a tendência a padronização sendo orientada pela lógica de mercado, conteúdos como os da geografia escolar perdem seu espaço e relevância como conhecimentos necessários à construção de uma autonomia e consciência crítica diante das contradições impostas pelo atual modelo de produção e de sociabilidade Na BNCC, em um trecho retirado do capítulo que se propõe a definir as aprendizagens essenciais a seremgarantidas a todos os alunos em território nacional, fica clara esta tendência a adaptação às demandas mercadológicas (BRASIL, 2017).

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

possa.

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

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

2.2. O TRIPÉ TEÓRICO: DESIGUALDADES, JUSTIÇA E DEMOCRATIZAÇÃO

François Dubet (2014) destaca três princípios de justiça: igualdade, mérito e autonomia para desenvolver pesquisas sobre as desigualdades escolares e no mundo do trabalho. Segundo o autor, a igualdade é um dos princípios mais perceptíveis e complexos, pois nas sociedades democráticas, ao mesmo tempo que os indivíduos deveriam ser considerados como iguais, encontra-se grande número de desigualdades de toda ordem. Muitas das quais tratadas como normais e aceitáveis, ao ponto que não cabe lhes dar atenção.

Na obra citada, o autor e seus colaboradores ouviram trabalhadores, os quais evocam a força de diferentes concepções de igualdade no acesso aos seus postos de trabalho. Este ingresso no mercado de trabalho passa ou não pela igualdade de oportunidades escolares e de posições, o que denuncia que as desigualdades escolares produzem desigualdades de acesso às diferentes posições profissionais e sociais e, por fim, aos bens.

Segundo Dubet (2014, p. 72), “a igualdade das oportunidades e a igualdade das posições são dependentes e não são forçosamente compatíveis: a igualdade das oportunidades pode produzir desigualdades incompatíveis com a relativa igualdade de posições”. Sabe-se que as desigualdades sociais não são produzidas apenas pelasdesigualdades escolares, mas evidencia-se o grande espaço ocupado por estas na constituiçãomaior de 1988.

O acesso à cultura está intimamente relacionado à oferta e permanência na escola. A

força do percurso escolar aparecem como central na sociedade moderna e por isso políticas públicas que incentivem a igualdade de oportunidades educacionais tornam-se fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Neste caminho, torna-se primordial pensar que "injusto é o acesso à escola mais que a escola em si", como recorda Dubet (2014, p. 71).

Outro princípio mobilizado pelo autor é o do mérito e este mantém relação direta com a igualdade entre os indivíduos e a escola. Para muitos, os mecanismos escolares de seleção estabelecem uma ordem considerada justa e proporcionam desigualdades, também, consideradas legítimas.

Mas para outros tantos, entre eles autores conhecidos da filosofia política e citados por Dubet (2014), o mérito somente é considerado justo se todos os indivíduos partissem do mesmo ponto, ou seja, possuíssem capitais equiparados e tivessem as mesmas condições nas provações escolares. O caráter duvidoso da meritocracia é questionado.

> À reivindicação do Partido operário alemão: "Para trabalho igual, salário igual", Marx (1963. p. 1420) replica: "Este direito igual é um direito desigual para um trabalho desigual". Do outro extremo do leque ideológico, Hayek (1976) pensa que o sucesso da atividade econômica sobre o mercado não sanciona o mérito dos indivíduos pois ele depende da chance, das oportunidades, das conjunturas, das heranças tanto quantodo mérito; afinal, o reconhecimento escrupuloso do mérito de cada um seria contraditório com uma sociedade livre e aberta. Ainda que opostas, Rawls e Nozick (2008, p. 348-353) compartilham as mesmas dúvidas em relação ao mérito. Oprimeiro pensa que é "tão justo receber fortuna como herança quanto inteligência", enquanto o segundo escreve: "Os soldados mais corajosos merecem uma medalha, ainda que não mereçam sua coragem" (DUBET, 2014, p. 82).

O processo meritocrático, por vezes utópico, de *igualdade pura* e para ele, esta condição do princípio de igualdade nunca está plenamente salvaguardada nas relações educacionais, desportivas ou de trabalho. Desta forma, o mérito não seria um princípio de justiça original e fundamental. Mas, isso não quer dizer que, nas sociedades democráticas, ele não ocupe importante espaço na crença dos indivíduos, que se imaginando livres e iguais, apostam que apenas o mérito individual pode diferenciá-los e de maneira justa.

Há a confiança na ideologia meritocrática até pelos menos favorecidos por ela. Mas, mesmo o sucesso escolar e, posteriormente, o êxito no mundo do trabalho, por intermédio do mérito, podem ser questionados. Faz parte da pesquisa empírica segundo Dubet (2014, p. 85) considerar que "é difícil dizer a um jovem sem ter remorsos: se te esforças na escola, tu conseguirás alguma coisa".

Vários estudos de sociólogos da educação demonstraram que não depende apenas do esforço pessoal para que os indivíduos prolonguem seus estudos e consigam posições elevadas no mercado de trabalho. Há uma injustiça moral quando o mérito não é reconhecido frente à

utilidade coletiva. No quadro desta reflexão, o sistema escolar, pautado no *princípio da igualdade meritocrática de oportunidad*es, coloca-se no centro do modelo de justiça escolar.

Avaliando seus alunos unicamente em função de seus méritos, deseja-se, por meio desse preceito, que as desigualdades sociais, étnicas, econômicas e sexuais, com as quais os discentes convivem antes de entrar nos espaços escolares, sejam dissimuladas no acesso e prolongamento da escolarização. As consequências da seleção por meio do mérito individual sobre o conjunto da vida social não são necessariamente justas e não preservam os indivíduos de uma espécie de *darwinismo social*, ancorado sobre a justiça dos exames escolares.

Para Dubet (2008), a igualdade das oportunidades e o mérito individual têm seus lugares numa escola justa, mas todos deveriam estar envolvidos nas discussões de como estes ideaisse concretizam ou não, ou ainda, nas distâncias entre os princípios e as práticas educativas. Pois é importante evitar que o princípio de igualdade se transforme em grande crueldade com os perdedores das competições escolares, dado que "uma escola justa não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, ela deve também se preocupar com a sorte dos vencidos", como enfatiza Dubet (2008, p. 10).

Nesta perspectiva, corrobora-se com o autor, entendendo que a meritocracia torna-se intolerável quando associa o orgulho dos vencedores ao esquecimento dos vencidos. À vista disso, é que se pretende conhecer melhor, por intermédio deste estudo, os perfis também dos que não conseguiram acessar as cadeiras universitárias: os inscritos nos concursos.

Nossa hipótese ampara-se na afirmação de que as PAAs implementadas, principalmente na segunda metade do período pesquisado, ampliaram as oportunidades de acesso para públicos antes excluídos da universidade pública. Mas colocam-se novos desafios para toda a sociedade, no sentido de ampliação dos dispositivos legais e programas para a continuidade do processo de democratização do acesso a este nível de ensino, pois conforme Dubet (2008), a igualdade real das oportunidades ainda está longe da consolidação.

As diferenças de êxito entre as categorias sociais permanecem quase tão fortes quanto no tempo em que o acesso aos estudos era rigorosamente desigual e em que a triagem se fazia fora da escola. Nos últimos anos, como atesta a recente tese de doutorado de Martins (2017), os estudantes cotistas da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) são tratados de maneira diferenciada dentro dos muros da Instituição, seja por colegas ou mesmo professores. O que Bourdieu (2008) chama de *efeito de alocação* é o fenômeno que se evidencia aqui. Os estudantes cotistas que acessam as nossas escolas de elite, as universidades públicas, enfrentaram as imposições de:

> (...) práticas culturais que [a instituição] não inculca, nem sequer exige expressamente, mas que estão incluídos nos atributos estatutariamente associados às posições que ela

> concede, aos diplomas que confere e às posições sociais, cujo acesso é obtido por esses diplomas (BOURDIEU, 2008, p. 20).

Dubet (2008) desdobra o princípio da igualdade em quatro dimensões: distributiva das oportunidades, social das oportunidades, individual das oportunidades e a meritocrática. As dimensões fazem parte do mesmo princípio, ou seja, o da igualdade e mantêm entre si laços de relação. Para pensar o sistema escolar coloca-se em destaque a igualdade distributiva das oportunidades e a igualdade social das oportunidades. A primeira refere-se à como tornar a arbitragem escolar mais equitativa, pois o princípio não se realiza no meio escolar com eficácia, não somente pelas desigualdades sociais, mas também pelas desigualdades geradas pelo jogo escolar, o qual é mais propício aos mais favorecidos. A segunda dimensão nos lembra de um dos papeis primordiais da educação: a oferta de uma cultura comum a todos. Dessa maneira, "um colégio [teria] a função de garantir a cada um, isto é, ao mais fraco dos alunos, os conhecimentos e as competências a que ele tem direito", segundo Dubet (2008, p. 13).

Há ainda o que Dubet (2008) chama de *conjunto de ficções* dos meios escolares. Este conjunto é importante para a funcionalidade do sistema, pois permite que os indivíduos se sintam livres e iguais, apesar das desigualdades que os separam. As ficções projetadas na ilusãode que os resultados nas provas dependem apenas do esforço pessoal, sem levar em conta a subjetividade dos professores ao avaliarem os exames e a confiabilidade dos testes, seriam alguns exemplos que fazem parte deste conjunto.

Entretanto, não se pode dizer que a nota não diga nada sobre o mérito de um aluno frente ao conhecimento testado, mas à medida que o mérito escolar continua sendo um exercício incerto e construído, as diferenças sutis obscurecidas pelos exames precisam ser investigadas.

A massificação universitária tem sido conceituada e debatida por estudiosos brasileiros. Recentemente uma tese de doutorado Martins (2017) e sua dissertação de mestrado (2018) tratam do tema e elucidam que admitir um maior número de estudantes nos estabelecimentos de educação superior, não seja sinônimo de democratizar este nível de ensino. Ainda que, a massificação tenha um *efeito democrático automático* (DUBET, 2015) e que tenharesultados positivos, como o aumento do volume de capitais da população, ela pode ocultar desigualdades de acesso às diferentes universidades e cursos, como também entre as diversas categorias sociais.

Para este estudo, vamos nos deter mais especificamente no que seria a democratização segundo alguns autores, inspirando-nos em Pierre Merle (1955-), para quem esta é uma necessidade que se impõe, já que muitos pesquisadores apresentam seus trabalhos científicos como se as definições de democratização já estivessem dadas ou auto evidenciadas. Este objeto de pesquisa é complexo e suas definições, mesmo que aceitas de forma parcial ou não,

devem ser expostas e refletidas pelos interessados no tema. Ainda, parao autor existem jogos sociais inerentes a toda definição de democratização (MERLE, 2009).

Inicialmente, Merle (2009) auxilia na distinção entre os conceitos de democracia e de democratização. O primeiro está diretamente correlacionado à organização política e o segundo ao acesso aos bens (de consumo, educacionais, de saúde, de lazer, entre outros). Os dois conceitos teriam em comum o princípio de igualdade entre os indivíduos, mas na filosofia política e jurídica, caberiam as reflexões acerca dos direitos formais do cidadão e, especificamente à democratização do ensino, se debruçaria sobre a igualdade do direito a estudar e as desigualdades escolares - evidenciadas com maior força na década de 1960, em países europeus e da América do Sul.

A democratização do acesso à educação superior é um tema que pode ser analisado a partir de inúmeras perspectivas e, neste sentido, pode comportar várias abordagens. Pascueiro (2009), aponta três maneiras de investigar este tema: via um conceito sociológico, valor social e político ou ainda enquanto processo. A primeira forma se desdobraria em analisar as oportunidades e condições de acesso, a realização da formação e os resultados obtidos pelos estudantes. A segunda, abrangeria o valor social e político, o que permite tecer relações com o princípio de igualdade de acesso a posições, a bens ou serviços.

E a última maneira, enquanto processo que pode ser visto positivamente, quando o acesso à educação superior é uma realidade para pessoas que pouco conseguem usufruir deste nível de ensino, ou negativamente, quando se constata que insuficientes mudanças foram sentidas no acesso de diferentes públicos ao ensino superior.

Estas três maneiras de pesquisar a temática podem e devem ser correlacionadas, pois constituem o mesmo fenômeno. Em relação ao conceito sociológico deve-se centrar a análise nas oportunidades e condições de acesso, não adentrando aos outros dois pontos – realização da formação e resultados –, os quais são tão importantes quanto o acesso, mas não são foco desta pesquisa. No bojo destas discussões, ressalta-se que a importância da análise de dados sobreos candidatos inscritos e classificados. Quanto ao valor social e político da democratização, se concorda com a autora que destaca "o ensino superior é um mecanismo de redistribuição de posicionamentos econômicos e simbólicos. Neste sentido, as escolhas dos alunos pelas instituições e pelos cursos traduzem estratégias de classe" (2009, p. 33).

E mais, o Estado e suas instituições auxiliam na manutençãosocial, quando no caso das universidades, notadamente as públicas, ofertam número reduzido de vagas, privilegiam determinados centros de ensino, criam poucos cursos, praticamente não diversificam os turnos para os estudos e expandem suas cadeiras para apenas algumas regiões ou graduações, nem sempre as mais procuradas pelos candidatos.

O processo de democratização a nosso ver não é percebido de uma forma otimista ou pessimista, mas sim busca-se uma compreensão científica do fenômeno, ou seja, entender se à educação superior, vem sendo acessada por diferentes camadas sociais e como o PVS pode contribui nesse acesso. Antoine Prost (1933-), um dos pioneiros no estudo do tema da democratização na França, organizou o livro intitulado "L'enseignement s'est-il démocratisé?" (1986), no qual ao analisar as trajetórias de alunos de liceus e colégios da cidade de Orléans coloca à prova o processo de democratização do ensino daquele país.

Cabe destacar que a democratização da educação foi incentivada por diferentes políticas públicas nos países ocidentais após a segunda guerra mundial e o autor desejava saber se os dispositivos introduzidos pelo governo francês tinham sido eficazes e se o processo de democratização, de fato, havia ocorrido no sistema educacional.

Para Prost (1986, p. 11-12), o termo *democratização* abrangeria duas atribuições de sentido complementares, uma quantitativa e outra qualitativa. A democratização quantitativa se confundiria com o crescimento do ensino, o que não permitiria afirmar, somente com base apenas nesse aspecto, que as desigualdades escolares foram extintas, pois elas podem ter apenas se deslocado de lugar. Isso nos leva a considerar, por vezes, que a democratização quantitativa se assemelha ao fenômeno da massificação.

Merle (2009) prefere chamar a democratização quantitativa de *difusão do ensino* apontando diferenças essenciais entre os termos. Para ele, a democratização quantitativa sugere um processo igualitário, já a difusão do ensino, não pressupõe um processo de igualização. No que concerne à primeira definição elaborada por Prost, as desigualdades não seriam erradicadas, elas se movimentariam pelos níveis escolares.

Posteriormente aos estudos de Prost (1986), Goux e Maurin (1995) abordaram um elemento novo, ao pesquisar a formação e qualificação profissional. Observam que os estudantes com diplomas mais elevados eram provenientes de todos os círculos sociais e chamaram esse fenômeno de *democratização uniforme*. Mas, mais uma vez, Merle (2009, p. 77) preferiu chamar esta última democratização de *difusão uniforme*, ou seja, seria "um alargamento generalizado dos estudos sem efeito sobre as desigualdades sociais de acesso ao ensino". Cada nível escolar carrega em si diferenciações sociais próprias e cada instituição de ensino também.

Em escolas de elite, nos termos de Bourdieu (1989), ou nos cursos de alta demanda em universidades públicas, cabe investigar se a seleção do alunado não continua privilegiando o recrutamento nos mesmos grupos sociais que, historicamente, sempre acessaram mais as vagas universitárias destas graduações.

Já a democratização qualitativa definida por Prost refere-se à igualdade das chances

antes da escola, pois a meta a ser alcançada supõe "que o itinerário escolar das crianças dependa de seu mérito, e não do destino do seu meio social", como recorda Prost (1986, p. 12). As desigualdades sociais que se reproduzem em desigualdades escolares são relembradas por Prost ao citar a obra*Os Herdeiros* (1964) 22 de Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930-), pois estes autores já haviam chamado atenção para os diferentes percursos escolares entre filhos degrupos sociais díspares.

Guardadas as devidas diferenças sociais entre França e Brasil, a constatação da injustiça que ocorre no acesso à universidade, destinada a alguns e não a todos os que desejam dar continuidade aos estudos, é um ponto em comum nas preocupações dos pesquisadores de ambos os países.

Sobre a influência dos conceitos de democratização quantitativa e qualitativa desenvolvidos por Prost, Gabriel Langouët (1935-) situa a discussão em torno da democratização da escola francesa e a inserção social da juventude. As ações e políticas daquele governo possibilitaram o acesso às vagas desde o primeiro ciclo, mas ao mesmo tempo, evidenciou-se um grande processo de fracasso escolar.

Como afirmam Bourdieu e Champagne(1992; 2007), a exclusão passa a acontecer no interior da escola que mantêm uma relação estreita com a hierarquia social. Assim sendo, o sistema educativo e a sociedade são coadjuvantes na tarefa de convencimento de que o espaço escolar e as posições sociais são paraalguns, estes feitos para a escola e o êxito social.

Anos mais tarde, o acesso aos liceus e ao ensino superior francês também cresceu, promovendo a democratização quantitativa, nos termos de Prost. A este tipo de democratização Langouët (2002) denomina de *demografização.* Para este sociólogo a demografização escolar é o aumento das chances de escolarização em um certo nível escolar para um conjunto da população. Neste aspecto, o que desafia o pesquisador é compreender se de fato a democratização aconteceu, o que suporia "não somente a ampliação das chances de todos, mas também a aproximação das chances entre diferentes categorias sócio profissionais", segundo Langouët (2002, p. 86).

De imediato, afirma-se nossa aposta nos pressupostos da democratização qualitativa, pois se corrobora com a indagação levantada por Merle (2009, p. 77) que afirma que "pode existir uma democratização que não seja qualitativa?". Na nossa opinião, a resposta à questão seria: a democratização do acesso ao ensino passa por eliminar fronteiras entre as origens sociais dos alunos e o prolongamento dos percursos escolares, por isso não pode existir uma democratização que não seja qualitativa.

Dubet (2015) categoriza a noção de democratização da educação superior de quatro maneiras: democratização do acesso, democratização interna, democratização como justiça e

democratização em termos de utilidade. Martins (2018) trabalhou com as duas primeiras categorias, de modo que, assim como a autora, pensa-se que a democratização do acesso quando relacionada ao princípio da igualdade de oportunidades visa o acesso à escola para todos os indivíduos de diferentes origens sociais.

Mas como os estudos sociológicos confirmam, nem todos se beneficiam da mesma maneira dos programas e dispositivos para entrar nas instituições educacionais. E, nesta perspectiva, pretendeu-se aprofundar a discussão em relação ao sistema de ensino brasileiro, pois a democratização do acesso ao ensino superior"não depende somente dos meios financeiros e dos capitais cultural e acadêmico das famílias. Ela depende também da estrutura geral do sistema de ensino", assim como lembra Dubet (2015, p. 258).

Neste sentido, algumas dimensões permitem analisar mais demoradamente o sistema de ensino brasileiro: a baixa qualidade da estrutura física das escolas (salas de aula, laboratórios, bibliotecas) e do corpo de trabalhadores da educação; o baixo nível de aprendizado e rendimento do alunado; os baixos índices de prolongamento dos anos escolares; a inexistênciade uma *relativa igualdade de desempenho* (DUBET, 2015); as desigualdades entre rede de ensino pública e privada; as diferenciações de ensino para grupos sociais heterogêneos (ensinotécnico para uns; ensino universitário para outros).

Segundo Dubet (2015, p. 258), somente ocorre democratização do acesso se as "sociedades [que] já tenham construído um sistema de educação eficaz e relativamente democrático". No caso brasileiro, impõem-se duas questões sobre este aspecto: de um certo consenso popular às medidas governamentais, não se evidenciam reais preocupações com osistema de ensino como um todo e, de modo que, as discussões centram-se muito mais nas políticas paliativas de acesso à universidade do que numa mudança profunda das políticas educacionais.

O segundo aspecto abordado por Dubet (2015) para caracterizar a noção de democratização, é a democratização interna entre as instituições e dentro de cada uma delas. No Brasil, apesar do sucateamento das instituições públicas, a hierarquia entre os estabelecimentos de diferentes redes de ensino continua consistente. Atribui-se à universidade pública prestígio e capital simbólico de grande porte assemelhando-a às escolas de elite definidas por Bourdieu (2015). Nestas instituições de ensino a relativa igualdade de acesso, que foi conquistada recentemente de forma legal, é acompanhada das desigualdades de acesso aos diferentes cursos de formação.

Assim sendo, no momento da escolha de uma graduação pode ocorrer o que muitos autores denominam de *democratização segregativa*. Nem todos os inscritos a uma vaga universitária disputarão a formação que gostariam de fazer, pois muitos escolherão o curso que

lhes parecia, dadas suas condições objetivas, possível de conseguir realizar. Quanto à democratização como justiça, a questão da gratuidade do ensino é problematizada por Dubet (2015), como se destaca na introdução: os impostos pagos por todos não são usufruídos da mesma maneira pelas diferentes categorias sociais.

A justiça dos procedimentos de avaliação, dos sistemas de bolsas e auxílios e das políticas de discriminação positiva também sãoindagados pelo autor, pois mesmo que certos dispositivos legais e programas possam ser mais justos que outros, eles também voltam-se facilmente contra si mesmos, quando se trata da equidade24. Nesta esteira, estudiosos da sociologia da educação têm argumentado em favor daimportância de pesquisas e debates em torno da implementação e dos resultados obtidos pelas políticas públicas (HERINGER, 2015; DUBET, 2015).

Segundo Dubet (2015) a última dimensão da democratização é a das utilidades dos diplomas. Basicamente aqui o autor problematiza as relações entre os diplomas universitários e os postos de emprego. Nas sociedades modernas, os bens acadêmicos – diplomas – já ocuparam lugar central no acesso ao emprego e consequentemente a elevação de níveis de renda. Mas hoje, essa relação também está mais desigual e escassa. Não é garantia que o portador de título superior acesse um posto de trabalho, nem mesmo que seu grau de formação seja o mesmo exigido pela sua real profissão, problema que Dubet (2015) chama de *inflação dos diplomas*. Os estudantes universitários estão tendo que, cada vez mais, fazer esforço para reverter suas competências acadêmicas em profissionais (DUBET, 2015, p. 260). O próprio efeito do título está sendo questionado, como veremos a seguir.

Na introdução da obra *A Distinção* (2008a), Pierre Bourdieu ao discorrer sobre o modo de apropriação e apreciação das obras de arte, de imediato critica a ideologia carismática que considera os gostos como um dom da natureza. Partindo deste pressuposto, o autor se debruçou sobre as condições em que são produzidos os consumidores e as circunstâncias sociais que regem os modos de apropriação dos bens culturais. Sem tardar, afirma que “a observação científica mostra que as necessidades [práticas e preferências] culturais são o produto da educação: [...], estão estreitamente associadas ao nível de instrução e, secundariamente, à origem social” (BOURDIEU, 2008, p. 9). O produto final do nível de instrução é o diploma escolar e este está vinculado às possibilidades de educação familiar e escolar e, mais intimamente, ligado à origem social do agente. A influência destes fatores: origem social, educação familiar e escola formam disposições distintas para a relação legítima com a cultura.

Assim como é necessário adquirir uma disposição adequada para ler uma obra de arte, faz-se fundamental dominar códigos para aprender a ler e escrever, e ainda predisposições mais refinadas para vivenciar e prosseguir no meio escolar. No caso da educação, o *habitus*

(disposição) do aluno está interligado às características dos diferentes grupos sociaisaos quais ele faz parte, como também à posição que ocupa no espaço social. Como na arte "o gosto classifica aquele que procede à classificação" (BOURDIEU, 2008, p.13), na instituiçãoescolar as escolhas que os agentes operam também evidenciam aspectos do seu mundo social. Neste sentido, o meio educacional assume a função de legitimar as diferenças sociais, reproduzindo desigualdades de toda ordem.

As análises sobre as escolhas, as práticas e as maneiras como as pessoas apreciam as obras de arte ou praticam atividades físicas, desenvolvidas por Bourdieu (2008a), ajudam à compreensão de como diferentes grupos sociais utilizam diversas estratégias para jogar, também, no campo da educação. Mesmo a variável definida no nascimento: raça, muitas vezes, pode ter sido pensada pelos progenitores dos alunos antes das suas concepções, nos momentos das escolhas de parceiros.

Por sua vez, a influência da variável renda familiar produz estratégiase gera efeitos, por exemplo, na frequência a este ou àquele estabelecimento de ensino; nas diferentes maneiras de lazer e em convívios sociais distintos, conforme a origem social. Os benefícios econômicos, sociais, simbólicos e de distinção são usufruídos de maneiras diversas dependendo das práticas de cada grupo. Esta afirmação tem relação com a constância dos produtos que por vezes dissimula os usos sociais que podem ser atribuídos a eles (BOURDIEU, 2008).

Existem artefatos e/ou bens simbólicos que são produzidos somente para uma determinada fração de classe. Assim, como ressalta Bourdieu (2008, p. 26) "a maior parte dos produtos só recebe seu valor social douso social a que é submetido". Portanto, há vínculos entre os títulosescolares e as práticas para obtê-los. É nesta lógica de pensamento que, também, se inscreve este estudo de doutoramento. Essas práticas estão diretamente relacionadas ao capital cultural herdado da família e ao capital escolar. Inúmeros estudos comprovam que a associação dessasduas espécies de capitais resulta em bons resultados escolares, promovendo, por vezes, a mobilidade social.

A ação de inculcação, sanção e imposição dos métodos de aprendizagem e suas formas de avaliação contribuem para que além da disposição inicial, a da origem social, sejam constituídas disposições gerais de cultura legítima e legitimada pela escola. A crença nos veredictos escolares ultrapassa as fronteiras da escola e os efeitos dos diplomas podem ser sentidos quando das suas reconversões no mercado de trabalho e também na ascensão ou não nos grupos sociais.

Quando esta reconversão é efetivada, todo o esforço familiar e individual foi recompensado. A partir daí, o portador do título pode usufruir dos direitos e deveres do grupo e quando esse movimento de reconhecimento não ocorre, ele pode ser estigmatizado. Os

estudantes universitários são “definidos pelos títulos que os predispõem e os legitimam a ser o que são”, segundo Bourdieu (2008, p. 28).

Cabe destacar aqui a eficácia técnica do título escolar, o qual autoriza a competência profissional e sem o qual não se pode exercer o *métier* profissional. No caso dos cursos de alta demanda, como seus diplomas são mais raros e de maior prestígio, seus portadores obtêm mais reconhecimento e maiores recompensas em termos de inserção salarial.

2.2.1. Acesso à educação pública superior por meio dos Pré-Vestibulares Sociais

Ainda que o processo de universalização tenha sido logrado, a educação pública enfrenta outros tipos de desafios, como por exemplo, a alta taxa de evasão dos jovens, principalmente nos anos finais da Educação Básica (Ensino Médio), e a qualidade do ensino.

Urgências que emanam de uma sociedade que historicamente distribuiu seus bens materiais e imateriais de modo desigual, consolidando uma estrutura de classes na qual o berço e, não menos importante, o sobrenome determinaram trajetórias e destinos. A história da escola pública na sociedade brasileira seguiu essa trilha. Tardia, desigual e insuficiente, tanto em termos do tempo educativo, quanto nas dimensões formativas contempladas, distribui-se de modo assimétrico, privilegiando alguns em detrimento da maioria (MOLL; GARCIA, 2014, p.7).

A atual crise do Ensino Médio é uma consequência dessa ausência histórica dessa etapa na condição de educação básica, tornando-a ainda mais complexa com a perda do sentido identitário e pedagógico da instituição. Fundamentalmente, o Ensino Médio, tem como principais finalidades: o aprimoramento do educando a fim de se tornar um cidadão consciente de seus direitos e deveres como ator social e ativo; o desenvolvimento de uma consciência ética, fundamentada em valores como o respeito à diferença (cultural, étnica, sexual), de uma autonomia intelectual e de um pensamento crítico; e, atribuir ao sujeito, não apenas habilidades e competências valorizadas e necessárias para o mundo do trabalho, como a formação de indivíduos aptos a viverem e se relacionarem dentro das sociedades contemporâneas e suas particularidades.

No entanto, não é novidade que o sistema de ensino público, em sua grande maioria, está muito distante de atingir esses ideais de forma satisfatória. Trabalhar ou continuar os estudos são duas opções das quais os estudantes, ao terminar a escola deveriam estar aptos e poderem escolher. A preparação para a entrada na universidade, um dos objetivos do Ensino Médio, pode ser usado como um meio de comparação da qualidade e eficiência entre o sistema público e privado de ensino, na medida em que, apesar de todas as políticas de incentivo, a

maioria dos estudantes do ensino superior, principalmente, na rede pública, vem das classes mais altas da sociedade.

Em 1999, na Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-Americanas, determinado no Acordo de Santiago, o conceito de universidade pública foi definido como um lugar que pertence a todo o povo e está a serviço do bem comum e da cidadania; a educação é tratada como um direito a qual todos devem ter acesso. Porém, quando se analisa o cenário do Ensino Superior brasileiro, vê-se que o seu acesso vai diminuindo à medida que descemos na pirâmide social e, que apesar dos avanços, ele ainda é elitista e excludente. De fato, houve um aumento na heterogeneidade dos estudantes, através do sistema de cotas e de programas de incentivo como o Prouni (Universidade para todos), por exemplo.

> A conquista por uma vaga numa instituição de ensino superior (IES) pública – federalou estadual – fica praticamente inalcançável para aqueles que não tiveram acesso aos recursos educacionais, familiares, afetivos e emocionais suficientes para vencer a disputa. [...] configura-se um descompasso entre a excelência das IES públicas e a sua disponibilidade de estar aberta àqueles que mais precisam de seu serviço. (PEREIRA, RAIZER e MEIRELLES, 2010, p. 87).

Uma das grandes dificuldades de acesso às Instituições de Ensino Superior (IES) é a aprovação por meio de um mecanismo seletivo, que é o vestibular. Os conteúdos exigidos pelo exame vão muito além daqueles compreendidos no Ensino Médio, principalmente, no sistema público, onde muitas vezes os conteúdos básicos previstos não são vencidos. No Rio de Janeiro, os cursinhos pré-vestibulares (PV) atuam há quase 30 anos e são como uma ferramenta preparatória para as provas, agindo como meio de complemento para os estudos, embora, muitas escolas privadas têm todos os seus conteúdos do Ensino Médio voltados para o vestibular.

A configuração de suas aulas oferece uma lógica bem diferente daquela vista nas escolas, as "aulas-show" (PEREIRA, 2007) comandadas por professores mágicos, músicas, truques e macetes que ajudam a memorizar os conteúdos presentes nas provas, sem se importar com o real entendimento da matéria, não contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de pensar. "*Notemos que a questão do conhecimento, da criatividade e da compreensão crítica do saber é deixada de lado em detrimento da objetividade da prova, da média matemática e da competição em si"* (PEREIRA, 2007, p.49).

Além disso, a lógica dos cursinhos privados explicita as contradições de classes presentes em nossa sociedade capitalista, pois os seus elevados custos impedem expressivos segmentos de fazer parte de um processo preparatório especifico para o vestibular. Com isso, não estou querendo afirmar que a frequência a um seja condição suficiente para a aprovação no vestibular, mas que, para um bom desempenho nos concorridos vestibulares das IES (Instituto de Ensino Superior) públicas, um curso preparatório pode fazer a diferença (PEREIRA, 2007).

Apesar de existirem desde a metade do século XX, é a partir de 1980 que começa a se popularizar os Pré- Vestibulares Sociais e, surgem como resposta as demandas dos novos movimentos sociais de caráter progressistas, juntamente com as práticas da educação popular. O trabalho dos PVSs, além da preparação para o vestibular, desenvolve uma educação que prioriza o pensamento crítico sobre a realidade social e sobre o próprio processo seletivo do vestibular, eles mantêm uma preocupação com a transformação da sociedade, por meio da educação e da conscientização.

De maneira geral, os PVSs se sustentam com o auxílio de voluntários e/ou militantes, pessoas engajadas política e tecnicamente com a educação. Os espaços dos PVSs são ambientes de socialização e, fornecem experiências para seus participantes que vão muito mais que, simplesmente, a preparação para as provas, mas mexe com a concepção e o entendimento que o indivíduo tem e si próprio e da sociedade. As ideias de pensamento crítico e de conscientização são traduzidas na perspectiva do filósofo Paulo Freire (2009, p. 98) como sendo "a educação é umaforma de intervenção no mundo. Intervenção que vai além do conhecimento dos conteúdos bemou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologiadominante quanto o seu desmascaramento".

Diferente dos cursinhos pré vestibulares (PVs) privados que buscam o lucro através de uma lógica de mercado e adotam uma pedagogia que privilegia a memorização, os pré-vestibulares populares oferecem os cursos de forma gratuita, ou com uma taxa mínima usada apenas para a manutenção das despesas básicas, e, trabalham sob uma dimensão crítica da educação e das possibilidades sociais postas para o indivíduo. Ao mesmo tempo em que preparam o estudante com os conteúdos exigidos para os exames de ingresso nas universidades, procuram desenvolver uma visão crítica da sociedade, incluindo em seus currículos, disciplinas ou temas relacionados a Direitos Humanos, Cidadania e Cultura. Os trabalhos realizados nos PVSs, procuram promover experiências de ensino que lhes possibilitem desenvolver uma relação com o conhecimento que não seja meramente instrumental, mas que contribua para sua formação no plano cognitivo e social como cidadãos ativos, portadores de um conteúdo que lhes permita a formulação de um projeto de vida pessoal, com horizontes mais amplos e maiores chances de crescer profissionalmente ao auxiliar no ensino e aprovação para ingresso no ensino superior.

Além das dificuldades no ingresso em cursos superiores, outros problemas que os jovens oriundos de classes populares enfrentam são a permanência na universidade e a conclusão do curso. Em muitos casos, os estudos nas IES exigem demasiado tempo e dedicação tanto em sala de aula como na realização das tarefas, o que prejudica aqueles estudantes que necessitam trabalhar; ao mesmo tempo, o trabalho e a possibilidade de crescimento nele, exigem uma

melhor qualificação do trabalhador.

Essas contradições existentes na sociedade brasileira, também são levantadas e debatidas durante o cursinho popular, deixando os alunos conscientesde futuros desafios os quais enfrentarão. Os PVSs buscam uma transformação da sociedade, começando pela mudança no perfil dos alunos do ensino superior, e buscam a maior participação dos estudantes provenientes das camadas historicamente excluída dessa etapa do ensino.

> [...] a melhora da educação básica e média é a única forma de mudança significativa no cenário do acesso à educação superior pública; todavia, enquanto essa melhora não ocorre, [...] o papel dos pré-vestibulares populares e alternativos é uma medida paliativa, mas com uma grande tarefa social: inserir um público crescente de jovens de camadas populares – reflexo da expansão do ensino médio público – na educação superior. (NASCIMENTO, 2009, p.43).

Os PVSs operam à luz da ideologia da educação popular, que tem no Brasil o educador Paulo Freire (1996) como seu principal representante. Educar é transformar e compreender que ensinar alguém não é simplesmente passar conhecimento; é dotar, o educando, com os meios para intervir na sua realidade e na realidade que o cerca. A intervenção, independente da apreensão e dos conteúdos ensinados, implica tanto a reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (FREIRE, 2009). A educação libertadora, como chama Freire, é uma das principais armas dos oprimidos na luta contra as desigualdades sociais; a partir da tomada de consciência (o desmascaramento) da realidade concreta e dos mecanismos de opressão, e, também, do desenvolvimento de um pensamento crítico, se cria, neles, a humanidade.

> A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. [...]. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobreo mundo para transformá-lo. [A educação] não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2014, p. 93-94).

Mais adiante complementa:

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, volta problematizado aos sujeitos pronunciantes,a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 2014, p.108).

É essa a lógica da práxis que compõe a maioria do corpo docente dos PVSs, formado, basicamente, de estudantes conscientes das injustiças e desigualdades sociais e que buscam formas de reverter a situação atual de alguma maneira. Muitos deles passaram pelas mesmas dificuldades e ao final lograram ingressar na universidade. Por isso, a relação entre movimentos sociais e grupos comunitários é muito próxima, sendo que a popularização dos PVSs, na década

de 1990, se deu a partir de iniciativas de movimentos sociais.

O movimento negro, por exemplo, constatava que a realidade é de que negros, pobres, estudantes de escolas públicas apresentam em geral maior dificuldade em passar nos exames de ingresso nas universidades, principalmente nas universidades públicas mais disputadas. De acordo com Freire, a realidade não é estática, pelo contrário, ela é um processo e está constantemente sendo construída pelos indivíduos, isso significa que os sujeitos são condicionados e não determinados. Em suas próprias palavras, devemos "reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar,é problemático e não inexorável", segundo Freire (2009, p.19).

Essa ideia de movimento que motiva esses sujeitos a agirem em prol da transformação social através da educação. Os espaços físicos utilizados pelos cursinhos populares, em geral, são ambientes variados de acordo com as possibilidades, sendo desde locais alugados específicos para o curso, até mesmo, em uma residência pessoal cedida. Muitas vezes as instalações são mantidas por doações e por pequenas quantias cobradas dos alunos para custear as despesas básicas como o aluguel ou a energia elétrica.

Os PVSs são espaços de socializaçãoe de troca de experiência que buscam mais do que a apreensão dos conteúdos das disciplinas, eles têm influência na autoestima dos estudantes e na compreensão de si, como ser individual esocial. Conforme recorda Pereira (2010, p.89) "o trabalho desenvolvido pelos cursinhos populares, por meio da socialização oriundadas relações horizontais de reciprocidade, pode influenciar positivamente as noções psicológicas das pessoas envolvidas nos projetos".

São diversos os fatores que influenciam o bom desempenho dos alunos nos estudos. Essa dimensão pedagógica, chamada de políticas da subjetividade, se insere no âmbito da educação crítica, e tem grande relevância quando se trata dos estratos sociais populares na medida em que coloca o valor da educação na confiança das capacidades dos alunos que permitem a formulação de projetos de futuro e dando significação objetiva para as experiências escolares.

> Pesquisas mais recentes sobre o valor da confiança na capacidade dos alunos revelam, por sua vez, o peso que as representações de si mesmos e dos professores têm sobre as opções e os comportamentos desses jovens. Indicam que a dimensão cognitiva do processo educativo deve estar integrada à dimensão afetiva e à abertura cultural se se quer eliminar estigmas sociais e estereótipos e contribuir para o empoderamento educacional e político-social desses jovens (MITRULIS e PENIN, 2006, 292).

O fortalecimento da autoestima e a capacidade de formular projetos de futuro ajudam o estudante não apenas na educação, mas na construção de sua própria identidade, entendida como a forma com que o indivíduo se percebe e se coloca no mundo, agora capaz de projetar ideias que vão além do suposto determinismo dos alunos de escola pública. A compreensão dos

conteúdos é acompanhada pelas transformações pessoais, pelo aumento da confiança em si mesmo, pela valorização das oportunidades e pela busca por um objetivo.

2.2.2. Pré-Vestibular Social como espaço de ensino não formal

O processo de aprendizagem é fluido, não se limita à quase nenhuma barreira e ocorre nos mais diversos espaços sociais. Com o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas eexpansão da tecnologia estes espaços têm se tornado potenciais ferramentas para serem utilizadas tanto nos espaços formais de aprendizagem quando nos espaços não formais.

Para Gohn (2010) existe uma linha tênue que difere essas duas práticas educacionais, a primeirapertence a um espaço territorial da escola, com sua regulamentação e normatização, assim comoa presença dos currículos, a segunda se debruça sobre um aprendizado espontâneo e a instrumentalidade presente na figura do educador social.

Quando fala-se do processo educacional, é importante estabelecer que a diretriz nacional está baseada na promoção de uma sociedade democrática e balizada por uma política mundializada, na inter-relação dos fenômenos de natureza política, econômica, tecnológica e cultural dos diversos países do mundo, independentemente das suas fronteiras e diferenças linguísticas, étnicas e outras; a globalização. Um movimento de mundialização não significa auniversalização, na medida em que grandes “periferias” são excluídas deste processo como recorda Veltz (2014, p. 25).

Como inspiração de pesquisa para a temática sobre ensino não formal, Oliveira e Dias (2017, p. 6) ressaltam que “a educação não formal, neste trabalho, tem sido tomada como um instrumento de libertação, capaz de contribuir para a humanização, conscientização e transformação das pessoas e da realidade social em que vivem”.

Para Jacobucci (2008), o termo “espaço não formal” é polissêmico e tem sido utilizado por pesquisadores em Educação, professores de diversas áreas do conhecimento e profissionais quetrabalham com divulgação científica para descrever lugares diferentes da escola, onde é possível desenvolver atividades educativas. Além disso, a autora disserta que os espaços não formais são bivalentes, em que uma demanda de uma estrutura física, possui algunsmecanismos reguladores, necessita de profissionais qualificados para a prática educativa dentrodeste espaço; e os espaços não institucionalizados que não dispõe de uma estrutura preparada para este fim, contudo, bem planejado e utilizado, poderá se tornar um espaço educativo.

De acordo com Gohn (2009), esta modalidade educativa tem buscado o desenvolvimento de ações e atividades cuja intencionalidade concerne na promoção de cidadania, principalmente para crianças e adolescentes que dela participam, de maneira que

possam lidar e solucionar os problemas emergentes em seu cotidiano.

No contexto dos espaços de formação e discussão sobre cidadania, temos como entendimento as contribuições de Gramsci, em que o autor os descreve como espaço de elevação cultural das massas, da construção do pensamento crítico e formação dos não intelectuais. A construção do saber potencializa o entendimento de cidadania, do papel do indivíduo e a educação tem ofício de difundir o conhecimento.

Quando analisa-se o PVS nesta modalidade educativa, ressalta uma das especificidades do projeto, que se preocupa em ser um espaço de aprendizagem e formação para o educador social, na figura de professor voluntário, além de manter o compromisso com o grupo de estudantes das classes populares que se reúnem de forma coletiva para estudos e preparação para as seletivas provas dos vestibulares que dão acesso ao ensino superior.

Esta ação popular visa romper a lógica em que só os que tinham condições financeiras faziam esses cursos e tinham mais chance de ingressar na universidade em virtude de uma melhor preparação escolar, por financiarem estudos voltados para as provas dos vestibulares, em que os estudantes revisavam conteúdos desde as séries iniciais do ensino de base escolar (CANDAU, 2000).

Nos espaços não formais, o educador social é peça chave, ao identificar os variados níveis de instrução e a formação heterogênea das turmas. Visto que os espaços não formais não possuem as mesmas “regras” que os formais, o educador precisa ser articulado e dinâmico, para desta forma captar a atenção e alcançar com eficiência e eficácia seus objetivos de ensino curricular e, ainda, cultural, tendo em vista a contribuição de vida que vai além da matéria em si, mas alcança também mudanças no futuro dos jovens.

A temática sobre Pré-Vestibulares Sociais é abrangente e de caráter transversal, há váriosestudos acerca do tema. Uma delas é analisar o pré-vestibular comunitário como um movimentosocial, além de estabelecer esforços para o processo de democratização de acesso ao nível superior de ensino. Um dos rastilhos que acarretam a inacessibilidade ao ensino superior (principalmente das universidades públicas) é a baixa qualidade do ensino básico nas escolas públicas, que geralmente não preparam os estudantes para as provas dos vestibulares.

Não temos a pretensão de analisar de forma detalhada as políticas de acesso aos estágios educacionais, porém compreendemos o sistema educacional formal e não formal como um conjunto de ações correlacionadas e de complexa magnitude. Por essa razão, qualquer tipo de mudanças nesse complexo sistema reflete de forma significativa em suas extremidades – do ensino de base ao ensino superior.

2.3. ESTADO DA ARTE SOBRE OS PRÉ-VESTIBULARES SOCIAIS

A fim de buscar trabalhos que abordem o tema *Pré-Vestibular Social*, consultei os bancos de teses e dissertações dos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileirade Teses e Dissertações (BDTD), utilizando como critério de busca os termos pré-vestibulares sociais e pré-vestibulares comunitários. Como resultado dessa pesquisa, encontrei um total de dezoito teses e sessenta dissertações, das quais uma tese e cincodissertações foram encontradas no portal da CAPES, enquanto dezessete teses e cinquentae cinco dissertações foram encontradas no portal da BDTD.

Deste total de trabalhos, apenas dez apresentam maior proximidade temática com o presente estudo, uma vez que, diferentemente de outros trabalhos, se dedicam arefletir sobre os Pré-Vestibulares Sociais a partir do histórico dos seus atores, desde alunos e ex-alunos, até professores e coordenadores.

Além disso, esses estudos tambémse aproximam da temática de minha dissertação por conceberem os Pré-Vestibulares Sociais como espaços em que, através do ensino, tais atores participam de lutas mais amplas por condições sociais mais justas e igualitárias. São elas: nove dissertações de mestrado (NASCIMENTO, 1999; SANGER, 2003; VALERIANO, 2006; BARCELLOS, 2007; SANTOS, 2007; SAFFIOTTI, 2008; NASCIMENTO, 2009; CORRÊA, 2011; BARROUIN, 2012) e uma tese de doutorado (SILVA, 2006).

Nascimento (1999) abordou a história, as concepções e as práticas políticopedagógicas dos Cursos Pré-Vestibulares Populares por meio da análise de documentose depoimentos de lideranças do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC). Com esse estudo, o autor analisa a relação entre movimentos sociais, cidadania e educação, além de verificar as possibilidades que os Cursos Pré-Vestibulares Populares têm de se constituírem como movimentos de construção de relações educacionais democráticas.

Como resultado dessa análise, o estudo conclui que osCursos Pré-Vestibulares Populares podem apresentar-se como movimentos sociais expressivos, capazes de combater a exclusão social, a discriminação e o racismo. Sanger (2003) se propôs a apresentar e discutir as iniciativas desenvolvidas em dois Cursos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes de Porto Alegre, no que diz respeito ao ingresso de estudantes negros e pobres no ensino superior. Para isso, analisa documentos e formula entrevistas com coordenadores e alunos de ambos os cursos pré-vestibulares.

Os resultados dessa pesquisa convergem para a reafirmação do reconhecimento do preconceito e da discriminação sofridos pelos negros e pobres na sociedade e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de lideranças negras que vêm propondo ações para a superação desse quadro social.

Valeriano (2006) procurou conhecer e analisar as motivações e aspirações dos alunos inseridos nos Cursos Pré-Vestibulares Populares para Negros e Carentes da ONG Educafro, assim como a inserção desses jovens no ensino superior e no mercado de trabalho, considerando os mecanismos de inclusão e exclusão da população negra no sistema educacional brasileiro.

Ao longo dessa análise, o estudo trata de questões relacionadas aos mecanismos de impedimento dos negros ao ensino superior e os mecanismos capazes de reverter esse quadro. Para tanto, o trabalho realizou análise de documentos, entrevistas com professores e coordenadores, além de questionários com os alunos de Cursos Pré-Vestibulares Populares para Negros e Carentes da Ong Educafro.

Como resultado dessa pesquisa, o estudo apontou que os alunos dos núcleos estudados buscam na ONG Educafro uma alternativa de inserção no ensino superior, vislumbrando um melhor posicionamento no mercado de trabalho. Barcellos (2007) analisou aexperiência de jovens oriundos de cursos pré- vestibulares comunitários e que, atualmente, sãouniversitários da PUC-RIO (Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro), considerando, na trajetória desses estudantes, o papel do projeto Bolsa de Ação Social, que possibilita a formação gratuita para jovens impossibilitados de arcarcom os custos relativos a um curso superior.

O estudo considerou também o papel das propostas político-pedagógicas de alguns cursos pré-vestibulares comunitários, que se caracterizam por promover mudanças nas concepções dos alunos frente ao mundo. A estruturação metodológica desse estudo se baseou em entrevistas com os bolsistas da PUC-RIO e da observação-itinerante. O estudo concluiu que, em um espaço estruturado para um perfil discente específico, como é o caso da PUC-RIO, os alunos bolsistas se apropriam desse espaço na medida em que criam táticas para enfrentar impasses e diferenças, corroborando antigos paradigmas e, ao mesmo tempo, ressignificando-os.

Santos (2007) abordou, como objeto de pesquisa, o projeto político do curso Pré-Vestibular Social criado pela ONG Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), cuja proposta, além de aumentar o acesso dos estudantes moradores da Maréao ensino superior, é formar cidadãos capazes de reverter as condições opressivas às quais estão submetidos. Exposto esse cenário, o estudo busca, por meio de entrevistas com universitários da PUC-RIO que foram alunos do CPV-Maré, verificar se as expectativas do curso Pré-Vestibular se realizaram. Os resultados constataram que os universitários entrevistados fizeram da universidade um espaço privilegiado de luta porreconhecimento, o que vai ao encontro das expectativas do CPV-Maré.

Saffiotti (2008) objetivou identificar e discutir crises e transformações psicossociais

pelas quais passaram estudantes de um curso Pré-Vestibular Popular de São Paulo, considerando que os cursos populares assumem a tentativa de favorecer o acesso de estudantes de camadas sociais desprivilegiadas à universidade pública. Para tanto, o estudo se baseou na memória dos atores envolvidos, de modo a promover, como metodologia, a reconstrução autobiográfica do autor e entrevistas com ex-alunos do curso Pré-Vestibular Popular analisado.

Os resultados desse estudo mostraram que a postura dos professores e demais agentes do curso em questão foi fundamental para a mudança na relação dos alunos com o estudo e a cultura escrita, e que a experiência em comunidade fomentou, nesses ex-alunos, a consideração de uma possibilidade de superação, por meio do estudo, das experiências de humilhação social passadas.

Nascimento (2009) buscou delinear fatores que levaram jovens de camadas populares à aspiração por ingressar no ensino superior. Para tanto, aplicou questionários abertos a coordenadores, além de entrevistar e aplicar questionários fechados a alunos de pré-vestibulares sociais. A partir disso, concluiu que, apesar de as motivaçõesestarem ligadas ao cotidiano e à biografia individual de cada jovem, um importante ponto comum a essas motivações é a percepção do ensino superior como uma estratégia para a melhoria de sua condição econômica.

Corrêa (2011) procurou analisar a trajetória de ex-alunos de um curso Pré- Vestibular Popular de Campinas, São Paulo, buscando identificar pontos comuns a essas trajetórias que possam ter contribuído para a manutenção desses alunos na escola, além de possíveis contribuições da instituição na formação de uma visão crítica em relação ao sistema educacional do país. Para tanto, realizou entrevistas com ex-alunos do curso Pré-Vestibular analisado.

O estudo concluiu que esse curso contribuiu significativamente para a formação do senso crítico e militância desses alunos, em detrimento do corpo docente do ensino médio, que praticamente não orientava os alunos em relação ao prosseguimento escolar. Além disso, a pesquisa aponta que as lutas relacionadas aos obstáculos e desafios presentes nas trajetórias desses ex-alunos continuam na universidade.

Diante dessas conclusões, o estudo indica uma contradição no próprio curso Pré-Vestibular Popular analisado, na medida em que esse busca aumentar o acesso de estudantes de classe trabalhadoras ao ensino superior e, em contrapartida, estimula a formação de um pensamento crítico em relação ao sistema educacional brasileiro.

Barrouin (2012) investigou formas particulares de articulação entre juventude e política, dentro do contexto contemporâneo brasileiro, tomando a educação popular como centro, por meio dos cursos pré-vestibulares comunitários. Ao longo do trabalho,o autor propôs

uma reflexão sobre a construção da subjetivação política desses estudantes dentro do espaço dos cursos pré-vestibulares comunitários, e como essa construção se reflete nas práticas cotidianas desses alunos na universidade. Para tanto, a pesquisa utilizou a metodologia da cartografia e da imagem. Como produto resultante desse trabalho, foi realizado um documentário com os sujeitos da pesquisa, a fim de ampliar, para além da academia, as reflexões e os debates relativos ao tema de estudo.

Silva (2006) procurou mensurar em que medida o ensino de Biologia contribui para as mudanças dos níveis de analfabetismo científico. Para isso, tomando por referência as matrizes de competências do ENEM, e tendo professores e alunos de cursos pré-vestibulares como sujeitos de pesquisa, foram realizados simulados com os alunos de cursos pré-vestibulares comunitários, além de entrevistas com professores de Biologia desses cursos.

A pesquisa aponta, como resultado, a necessidade de revisão crítica do ensino de Biologia nos cursos pré-vestibulares comunitários, no sentido de desenvolver medidas para o estímulo da criticidade e da participação político-social dosalunos, a fim de possibilitar a superação de práticas sociais excludentes. O quadro a seguir caracteriza, de modo geral, os trabalhos aqui analisados, definindo suas estratégias metodológicas, os principais conceitos utilizados e suas principais referências bibliográficas.

Quadro 1 – Trabalhos relativos a Pré-Vestibulares Sociais

Estudo	**Metodologia**	**PrincipaisConceitos**	**Principais referências bibliográficas**
NASCIMENTO, A. Movimentos Sociais, Educação eCidadania: um estudo sobre os cursos Pré-Vestibulares Populares. Dissertação de Mestrado. UERJ, 1999.	Análise documental e entrevistas	Democracia, cidadania, autonomia, identidade e interculturalismo.	Castoriadis (1987, 1992, 1997); Oliveira (1991, 1994, 1995); McLaren (1997); Amorim (1995); Benevides (1994); Ferreira (1995); Canivez & Frigotto (1995); Gentili (1995); Gohn (1992 e 1997); Gramsci (1995).
SANGER, D. S. Para além do ingresso na universidade – Radiografando os cursos pré-vestibulares para negros e Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2003.	Etnografia, análise documental e entrevistas.	Raça, racismo, preconceito e ação afirmativa.	Munanga (1996); Guimarães (2000).
VALERIANO, S. M. S. Um estudo de ideologia. Educação cidadã: uma análise sobre as motivações e aspirações dos alunos da ONG Educafro. Dissertação de Mestrado. Univ. Metodista de SP, 2006.	Análise documental, formulação de entrevistas e questionários.	Cidadania, inclusão e ação afirmativa.	Freire (1996); Munanga (1986); Nascimento, (1999); Ribeiro (2000).
BARCELLOS, L. Jovens De Pré-Vestibulares Comunitários na PUC-RIO: experiências e táticas no	Entrevistas e observação itinerante.	Modos de subjetivação, contemporaneidade e	Certeau (2004).

convívio com a alteridade. Dissertação de Mestrado. PUC-RIO, 2007.		alteridade.	
SANTOS, S. B. O Sentido Político do Pré-Vestibular Comunitário da Maré: adesões e resistências. Dissertação de Mestrado. UERJ, 2007.	Análise documental e entrevistas.	Intelectual orgânico e política de reconhecimento.	Gramsci (1968); Taylor (1994, 1995).
SAFFIOTTI, A. Crise e transformação: umestudo sobre a experiência de alunos de baixa renda numcursinho popular. Dissertação de Mestrado. USP, 2008.	Autobiografiae entrevistas.	Memória, culturade resistência, ação e comportamento.	Benjamim (1993, 1994); Bosi (1994, 2003); Thompson (2002); Queiroz (1983, 1988).
NASCIMENTO, E. Jovens e educação superior: as spirações de estudantes de cursos pré-vestibulares populares. Dissertação de Mestrado. USP, 2008	Questionáriose entrevistas.	Juventude; condição juvenil; trajetória-tentativa	Abramo (1997); Touraine (1994); Guimarães (2006); Bourdieu (2007).
CORRÊA, L. Cursinho popular: Estudo sobre a trajetória de estudantes das classes trabalhadoras. Dissertação de Mestrado. PUC Campinas, 2011.	Análise documental e entrevistas.	Volume e composição de capital (cultural, econômico, social, simbólico);poder; reproduçãoe regulação social	Bourdieu & Passeron(2008).
BARROUIN, A. Juventude e Política: o Pré-Vestibular Comunitário enquanto espaço de subjetivação. Dissertação de Mestrado. PUC-RIO, 2012.	Pesquisa intervenção.	Tensionamento do sistema educacional, agenciamentos coletivos de enunciação, subjetividade política e revolução silenciosa.	Santos (2005); Guattari & Rolnik (1980, 1992, 2007); Miranda (1996, 2000, 2002); Dauster (2004).
SILVA, M. Aprender para a vida ou para o vestibular? O alfabetismo científico e a construção social de conceitos biológicos entre estudantes de Cursos Pré-Vestibulares Comunitários. Tese de Doutorado. PUC-RIO, 2006.	Formulação de simulados e entrevistas.	Alfabetismo, letramento, literacia, deficiência cultural, conhecimento científico.	Chassot (2000); Soares (1996, 1999); Graff (1990); Bourdieu & Passeron(1975).

Fonte: Elaborada pela própria autora, 2022.

Produzindo uma análise geral e comparativa entre esses trabalhos, podemosperceber semelhanças e distinções quanto à abordagem metodológica e o embasamento teórico. No que se refere ao primeiro aspecto – isto é, a abordagem metodológica –, as pesquisas baseiam-se na análise de documentos, entrevistas e/ou questionários, considerando as condições sócio históricas nas quais os atores analisados estão envolvidos.

É o caso, por exemplo, de Saffiotti (2003, p. 43), o qual ressalta que a "pesquisa adotou como instrumentos a reconstrução autobiográfica do pesquisador no Cursinho Popular (como aluno no ano de 1995) e o depoimento de alunos egressos do cursinho", a partir deum roteiro de entrevistas (GONÇALVES FILHO, 2003). Tais metodologias ainda se combinam com a observação, que aparece como "imersões nas salas de aula (...), dasquais resultaram registros e relatos das observações" (SANGER, 2003, p. 15), como "observação-itinerante"

(BARCELLOS, 2007, p. 71) ou como observação direta.

> A leitura de documentos, a convivência com coordenadores, professores e alunos, a observação direta e as entrevistas realizadas com as principais lideranças dos Cursos Pré-Vestibulares Populares, forneceram elementos importantes e fundamentais para a análise. Das entrevistas utilizamos os fragmentos mais expressivos. (NASCIMENTO, 1999, p. 14)

Além da observação, a análise de documentos, entrevistas e/ou questionários também aparece combinado, nesses estudos, ao uso de métodos quantitativos. É o casode Nascimento (2009, p. 44-45), que produziu sua pesquisa "por meio do perfilestatístico (quantitativo) e de entrevistas (qualitativas) versando sobre a trajetória de jovens de camadas populares na sua aspiração à educação superior".

> As técnicas de pesquisas utilizadas neste estudo de campo foram as mais usuais nos estudos de natureza qualitativa, embora tenhamos também recorrido a dados estatísticos como fonte para as análises. Empregou-se os métodos de análise documental, entrevistas coletivas por meio de grupo focal e aplicação e análise de questionários. (Silva, 2006, p. 66).

Diferentemente dos demais, o trabalho de Barrouin (2012) é o único que não utiliza documentos, entrevistas e/ou questionários, estando situado apenas na área da pesquisa-intervenção. Nela, a cartografia de Deleuze & Guattari (1995) é a principal referência metodológica, sendo utilizada a produção audiovisual de um documentário envolvendo os sujeitos pesquisadores e pesquisados, conforme evidenciado abaixo: o método da cartografia e as discussões sobre o lugar da imagem técnica no contemporâneo (JOBIM E SOUZA, 2011; GODINHO, 2011) são as principais referências para nossa construção metodológica.

A cartografia nos guiou pelas diferentes experiências no campo dos pré-vestibulares comunitários, até a definição da Associação Mangueira Vestibulares como campo de pesquisa. Já as considerações sobre a importância das imagens na contemporaneidade motivaram a criação de uma narrativa audiovisual sobre a dimensão política desse movimento social, construindo um documentário coletivamente com os sujeitos da pesquisa na intenção de ampliar o debate para além dos limites da academia (BARROUIN, 2012, p. 6).

Quanto ao segundo aspecto por meio do qual percebemos semelhanças e distinções entre os trabalhos investigados – qual seja, o embasamento teórico –, há uma interessante diversidade na apropriação de conceitos e de autores. A dissertação de Nascimento (1999), por exemplo, apresenta e discute os conceitos de 'democracia', 'cidadania', 'autonomia', 'identidade' e 'interculturalismo', dialogando com autores como Castoriadis (1987, 1992, 1997), Oliveira (1991, 1994, 1995), McLaren (1997), Amorim (1995), Benevides (1994), Ferreira (1995), Frigotto (1995), Gentili (1995), Gohn (1992, 1997) e Gramsci (1995).

Já a dissertação de Sanger (2003), ao abordar os conceitos de ‘raça’, ‘racismo’, ‘preconceito’ e ‘ação afirmativa’, dialoga com os referenciais teóricos de Munanga (1996) e Guimarães (2000) e se aproxima de Valeriano (2006), uma vez que a mesma também se utiliza da noção de ‘ação afirmativa’, aliando-a aos conceitos de ‘cidadania’ e ‘inclusão’ por meio do diálogo com Freire (1996), Munanga (1986), Nascimento (1999) e Ribeiro (2000).

Em outro conjunto de textos, a dissertação de Santos (2007) emprega os conceitos de ‘intelectual orgânico’ e ‘política de reconhecimento’, dialogando, respectivamente, com Gramsci (1968) e Taylor (1994, 1995). Já a dissertação de Saffiotti (2008) trabalha com os conceitos de ‘memória’, ‘cultura de resistência’, ‘ação’ e ‘comportamento’, dialogando com Benjamim (1993, 1994), Bosi (1994, 2003), Thompson (2002) e Queiroz (1983, 1988). A dissertação de Nascimento (2009), por sua vez, ao utilizar os conceitos de ‘juventude’, ‘condição juvenil’ e ‘trajetória-tentativa’, no diálogo com Bourdieu (2007), Abramo (1997), Touraine (1994) e Guimarães (2006), se aproxima da dissertação de Corrêa (2011), que se embasa em Bourdieu & Passeron (2008) ao operar com os conceitos de ‘volume e composição de capital (cultural, econômico, social, simbólico)’, ‘poder’, ‘reprodução social’ e ‘regulação social’.

Em um terceiro conjunto de estudos, a questão do sujeito é abordada mais centralmente por meio dos conceitos como, por exemplo, ‘subjetivação’, ‘contemporaneidade’ e ‘alteridade’, que são apropriados por Barcellos (2007) no diálogo com Certeau (2004). Ela também se destaca na dissertação de Barrouin (2012), que utiliza os conceitos de ‘tensionamento do sistema educacional’ (SANTOS, 2005), ‘agenciamentos coletivos de enunciação’ (GUATTARI & ROLNIK, 1980), ‘subjetividade política’ (CASTRO, 2008a) e ‘revolução silenciosa’ (DAUSTER, 2004).

Por fim, em um último movimento, Silva (2006) aborda os conceitos de ‘alfabetismo’ ou ‘letramento’ tomando como referência Chassot (2000), Soares (1996) e Graff (1990). Em uma análise mais geral, evidencia-se que os trabalhos aqui investigados conversam mais com autores com os quais o campo do Currículo dialoga no país do quecom os próprios curriculistas brasileiros.

A dissertação de Nascimento (1999), por exemplo, conversa com McLaren & Gutierre (1996) quando expõe que o multiculturalismo crítico está comprometido, acima de tudo, com a questão ética da solidariedade dos grupos culturalmente dominados. Esse mesmo trabalho também conversa com Silva (1996a) ao defender que a presente ofensiva neoliberal necessita ser vista como uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos por meio dos quais se pode definir a sociedade e o mundo.

Ele conversa, ainda, com o conceito de ‘intelectual’ de Gramsci (1995), para quem o

mesmo tem papel essencial na organização da cultura, em um movimento semelhante ao que é feito por Santos (2007) quando igualmente conversa com Gramsci (1968), entendendo que o 'intelectual orgânico' é aquele que luta pela construção e consolidação do domínio de um grupo social sobre outro ou, ainda, pela emancipação de grupos sociais dominados.

Já a dissertação de Valeriano (2006) dialoga com a concepção de 'educação cidadã' de Paulo Freire (1996) para uma melhor reflexão sobre a importância emancipatória e socialmente transformadora do trabalho desenvolvido pelo Pré- Vestibular Social da ONG Educafro.

A dissertação de Barcellos (2007), por sua vez, conversa com os conceitos de 'táticas' desenvolvidos por Certeau (2004), para o qual, em meio a um espaço visível, controlado, regrado e planejado, coexistem 'maneiras de fazer' criativas dos sujeitos nele inseridos. Já Barrouin (2012) dialoga com o conceito de 'subjetividade capitalística' de Guattari (2007), apontando para a existência de forças hegemônicas que, amparadas pelos meios de comunicação de massa, influenciam os processos de subjetivação dos indivíduos, normatizandocondutas e formas de existir.

Por fim, evidencia-se que um conjunto significativo dessas produções dialoga com Pierre Bourdieu. A dissertação de Nascimento (2009), por exemplo, dialoga com Bourdieu (2007) ao abordar as diferenças de condições entre classes sociais, diferenças essas potencializadas pela luta de concorrência por qualificação verificadas nas trajetórias escolares de estudantes de origens sociais distintas.

Já a tese de Silva (2006) conversa com a teoria da reprodução de Bourdieu & Passeron (1975), segundo a qual a função da escola tem sido de manter e perpetua a estrutura social e suas desigualdades, conferindo privilégios a determinados grupos sociais em detrimento de outros. Também a dissertação de Corrêa (2011) conversa com Bourdieu & Passeron (2008) por meio da teoria da reprodução, explicitando os mecanismos perversos e obscurecidos de desigualdade reproduzidos pelo sistema escolar, os quais possibilitam, dentro da escola, a legitimação de diferenças de origem social, cultural e econômica, por meio de classificações de empenho.

Conversando especificamente com Bourdieu (2008), o mesmo trabalho aborda o conceito de volume de capital (cultural, econômico, social, simbólico), que marca a posição relativa das classes no espaço social e influencia a trajetória e o desempenho dos estudantes, mas que, no sistema escolar brasileiro, não é considerado como critério de avaliação dos resultados dos estudantes.

Tomando como referência a análise das dez produções aqui realizada, em meio ao levantamento inicial que produzi e no qual encontrei setenta e oito pesquisas, pude verificar

que a produção acadêmica brasileira relativa a esse tema, apesar de pequena, é significativa e se localiza em diversos programas de pós-graduação do país.Relativamente aos trabalhos aqui analisados, posso afirmar que, de modo geral, o presente estudo apresenta similaridades com os trabalhos já realizados sobre o tema, uma vez que se apoia em uma perspectiva crítica de currículo e investe na associação dedocumentos e entrevistas como fontes privilegiadas de estudo.

3. MÉTODO

A pesquisa configura-se como um estudo de cunho qualitativo e terá como campo de pesquisa os PVS no estado do Rio de Janeiro. Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), o pesquisador pode usufruir de diversos meios para constituição e analises de dados, para tal

pesquisa será utilizados três instrumentos: a pesquisa documental, formulário para as instituições (*Google Forms* com 70% de questões fechadas e 30% de questões abertas, para ouvir, alunos, professores e gestores).

Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015) a pesquisa documental é um procedimento para extrair informações de documentos que não passaram por nenhum trabalho de análise ou que podem ser reexaminados na busca de outras interpretações, novas informações ou informações complementares. Segundo Oliveira (2007), os documentos considerados como fonte de informação podem ser leis, regulamentos, normas, etc. O importante é que o pesquisador entenda esses documentos como "meios de comunicação", pois foram elaborados com alguma finalidade.

Com isso, será analisado para a pesquisa do Pré-Vestibular Social, editais para o ingresso, normas, leis que promulgam a iniciativa, até mesmo sites da instituição e redes sociais que passem informações sobre essa política.

Para Oliveira, Fonseca e Santos (2010), o objetivo do recurso questões abertas é para obter informações do entrevistado sobre certo tema e assim conseguir dados objetivos, como por exemplo, representações, sentimentos, valores. Em um primeiro momento, as amostras serão do tipo bola de neve (*snowball*) que segundo Marschner (2017, p. 16) são "utilizadas em estudos exploratórios, nos quais o pesquisador, não dispõe, de antemão, de informações detalhadas sobre o universo de análise, ou não tem acesso direto à população pesquisada.

Desse modo, tais analises ajudarão a entender e identificar informações sobre o Pré-Vestibular Social, sua origem e se de fato a iniciativa corrobora para a entrada de jovens de escolas públicas e com nível socioeconômico baixo a ingressar no ensino superior.

4. ANALISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, tenho por objetivo dialogar com as fontes de estudo utilizadas neste trabalho, buscando evidenciar tanto os resultados obtidos quanto os mecanismos de análise das mesmas. As fontes primárias foram obtidas por meio de questionário enviado pelo *Google*

Forms (ANEXO A), produzidos *a posteriori*, com uma explícita intencionalidade de pesquisa, com professores, coordenadores e ex-alunos, atores sociais envolvidos na orientação, no planejamento e na execução das aulas de no PVS.

O objetivo do capítulo é analisar as respostas de atores cujas trajetórias estão estreitamente relacionadas ao PVS: dois tutores de Biologia (tutor A e tutor B), dois ex-alunos (aluno D e aluno E), e um coordenador da disciplina escolar Biologia (coordenador C), usada nesse estudo como exemplo e pelo tutor estar disponível para pesquisa.

Tal análise foi feita tomando como referência os seguintes aspectos: *(a)* aspectos relativos à seleção e organização dos conteúdos; *(b)* aspectos relativos à distribuição social do conhecimento; e *(c)* aspectos relacionados à comunidade disciplinar do ensino de Biologia, em especial a participação dos tutores nesta. Nela, procuro explicitar características dos entrevistados quanto às suas concepções de currículo, às relações com a construção do currículo, aos conteúdos que são mais ou menos privilegiados ao longo de suas aulas, aos conteúdos que não são abordados nas suas aulas, e às características do PVS que o diferenciam de outros pré-vestibulares.

A essas características, busco incorporar minhas interpretações sobrecomo, a partir de suas abordagens, os professores mesclam as tradições utilitárias, pedagógicase acadêmicas, conforme descritas por Ivor Goodson (2001).

4.1. PRÉ-VESTIBULARES COMUNITÁRIOS NO RIO DE JANEIRO

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1986, se desenvolve o Pré-vestibular popular da Associação dos Funcionários da Universidade Fede-ral do Rio de Janeiro (Assurfrj, atual Sintufrj), importante experiência destinada a preparar trabalhadores para o vestibular. Este curso pré-vestibular incorporou conhecimentos básicos sobre política, economia e sociedade aos seus conteúdos, pois entende que não se limita à preparação dos estudantes para os exames do vestibular, mas também tem como fundamental contribuição ao desenvolvi-mento de consciência crítica para serem protagonistas ao se inserirem nos cen-tros universitários.

Nos anos 1990, dois segmentos de referências de Pré-vestibular Popular nascem no Rio de Janeiro, o curso Mangueira Vestibulares e o PVNC. O curso Mangueira Vestibulares, de caráter comunitário, era destinado aos estudantes da comunidade do morro da Mangueira. Este curso também tinha a proposta de ir além do ensino de conteúdo padrão para os vestibulares, mos-trando a preocupação de desenvolver práticas pedagógicas que contribuíssem para a construção de uma consciência crítica acerca darealidade.

> Dado o seu caráter comunitário, a Associação Mangueira Vestibulares tem uma atuação política diferente do Curso Pré-Vestibular do SINTUFRJ, que tem uma preocupação

> claramenteclassista. Pode-se afirmar, de acordo com Valla (1998), que a atuação da Associação MangueiraVestibulares se baseia muito mais na ideia de “grupo social”, do que na ideia de “classe social”, embora esta última não tenha perdido a validade. (NASCIMENTO, 1999, p. 75).

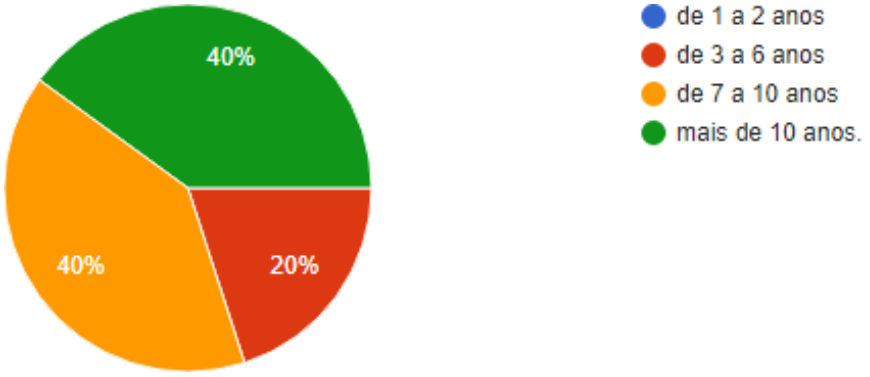
Segundo Santos (2006), em 1990, ao desenvolver a carta dos princípios básicos do PVNC, buscava-se desenvolver um padrão organizacional para a implementação de novos núcleos na cidade do Rio de Janeiro. Em contrapartida, a criação desses novos núcleos de PVNCs trouxe um descompasso no padrão organizacional em seus núcleos e membros. Havia uma falta de comuni-cação de caráter pedagógico, institucional e qualitativo entre os membros e, na tentativa de solucionar esse problema, foi proposta a implementação de assembléias entre os núcleos.

Essa iniciativa, porém, tornou-se um espaço de disputas, promovendo embate entre a questão de aceitação de estudantes e professores que não fossem negros. Havia, ainda, a crítica aos membros que entendiam a posição de coordenação como “status”, a permanência e a ênfase da disciplina “Cultura e Cidadania”, e até mesmo se o foco seriam as universidades públicas ou particulares.

4.2. ANÁLISE DE PROFESSORES, GESTORES E EX-ALUNOS

Em relação ao tempo que os pesquisados atuam no PVS, observa-se no gráfico 1 que a maioria, 80% trabalha há mais de 7 anos.

Gráfico 1 – Tempo de atuação no PVS

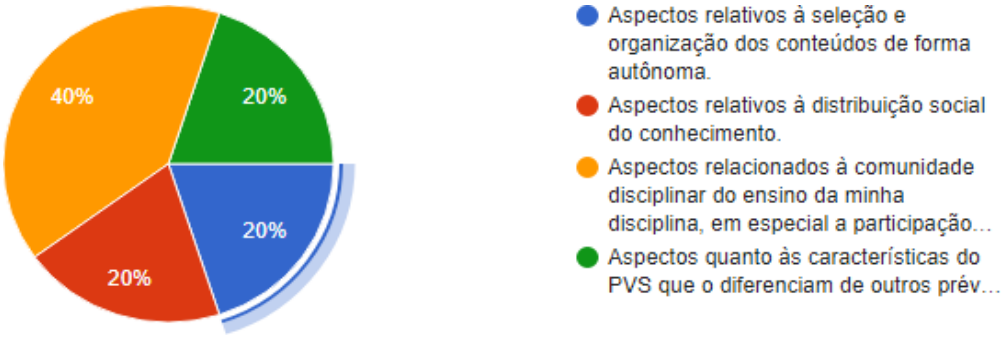


Fonte: Elaborado pela própria autora, 2022.

Quanto ao interesse nessa experiência profissional, observa-se que Aspectos relativosà seleção e organização dos conteúdos de forma autônoma, somou 20%, Aspectos relativos à distribuição social do conhecimento, 20%, Aspectos relacionados à comunidade disciplinar do ensino da minha disciplina, em especial a participação dos tutores nesta, 40% e Aspectos quanto

às características do PVS que o diferenciam de outros pré-vestibulares, 20%.

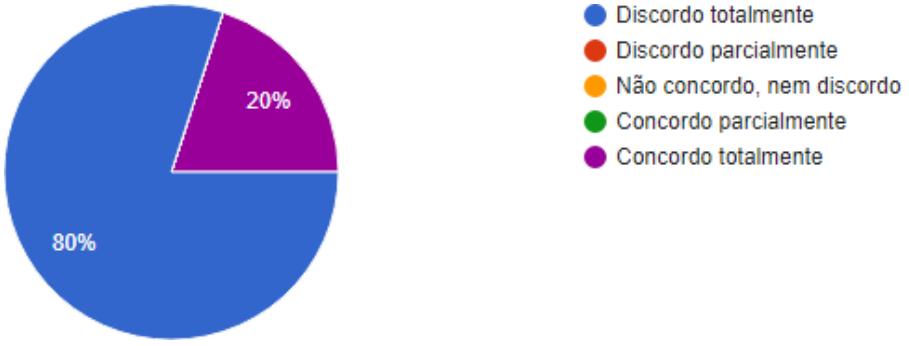
Gráfico 2 – Interesse na experiência profissional



Fonte: Elaborado pela própria autora, 2022

Ao ser questionados se privilegiam somente conteúdos obrigatórios do currículo da disciplina, observa-se que 80% discorda totalmente.

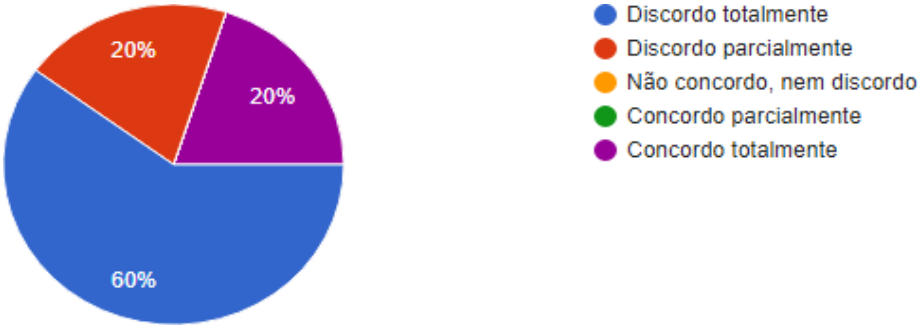
Gráfico 3 – Conteúdos obrigatórios



Fonte: Elaborado pela própria autora, 2022

Os conteúdos transdisciplinares você aborda menos ou deixa de fora. 60% discorda totalmente.

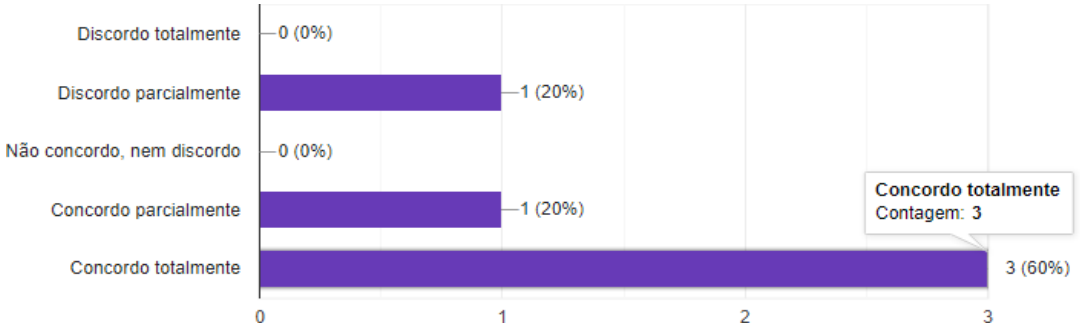
Gráfico 4 – Conteúdos transdiciplinares



Fonte: Elaborado pela própria autora, 2022

Os critérios que você usa para selecionar quais conteúdos privilegiar e não privilegiar são relacionados ao vestibular e ENEM.

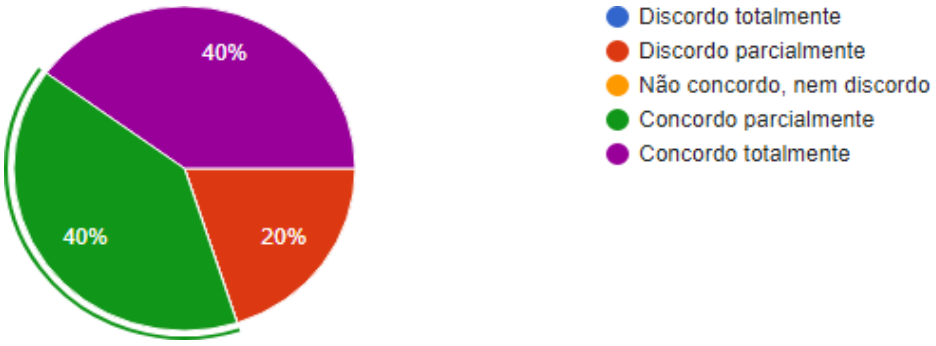
Gráfico 5 - Critérios utilizados para selecionar conteúdos privilegiar e não privilegiar são relacionados ao vestibular e ENEM.



Fonte: Elaborado pela própria autora, 2022

Os materiais consultados para auxiliar nessas decisões são os de origem do currículo das escolas. 40% concorda parcialmente, 40% concorda totalmente e 20% discorda parcialmente.

Gráfico 6 - Materiais consultados e currículo das escolas.

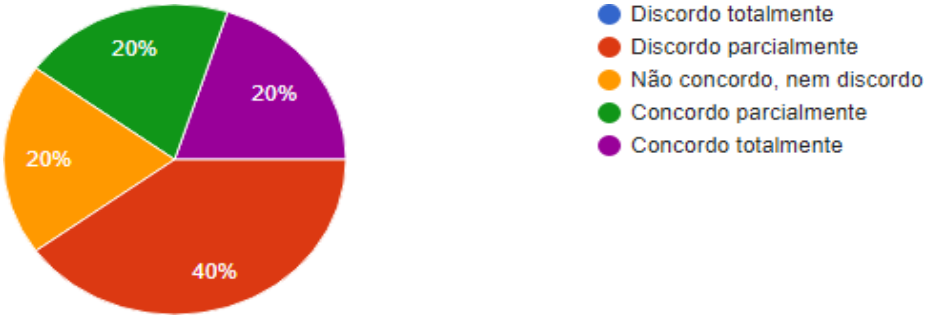


Fonte: Elaborado pela própria autora, 2022

Quanto à organização dos conteúdos do currículo do PVS, o principal aspecto

considerado como responsável pela ordem dos assuntos dispostos no material didático do PVS é uma preocupação com a formação dos alunos:

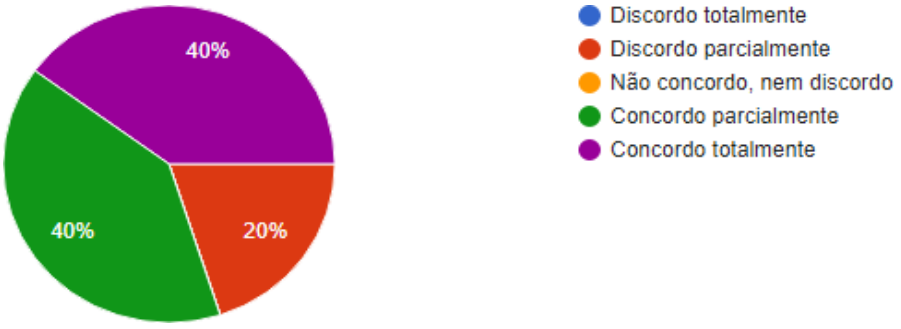
Gráfico 7 - Organização dos conteúdos do currículo do PVS



Fonte: Elaborado pela própria autora, 2022

Percebe a relação entre o currículo da sua disciplina elaborado no PVS e os exames pré-vestibulares.

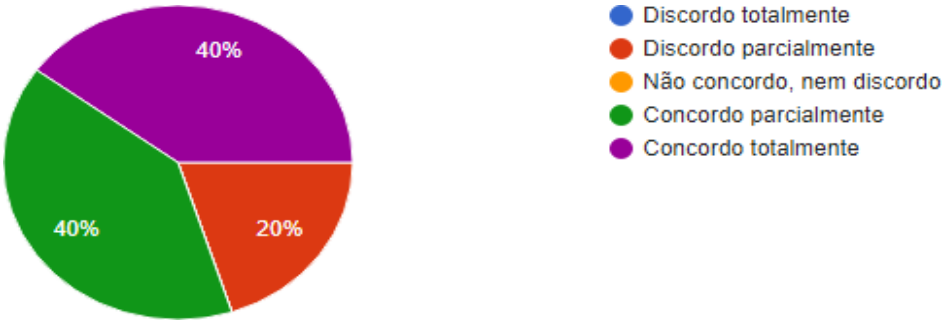
Gráfico 8 – Percepção da relação entre o currículo da sua disciplina elaborado no PVS e os exames pré-vestibulares.



Fonte: Elaborado pela própria autora, 2022

A similaridade da relação entre o currículo da sua disciplina elaborado no PVS e a formação dos alunos.

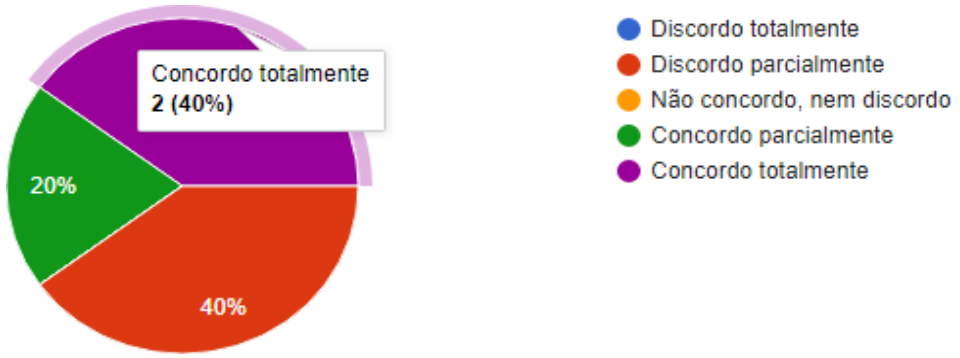
Gráfico 9 - Similaridade da relação entre o currículo das disciplinas elaborados no PVS e a formação dos alunos



Fonte: Elaborado pela própria autora, 2022

A relação entre o currículo oferecido pelo estado e os exames pré-vestibulares.

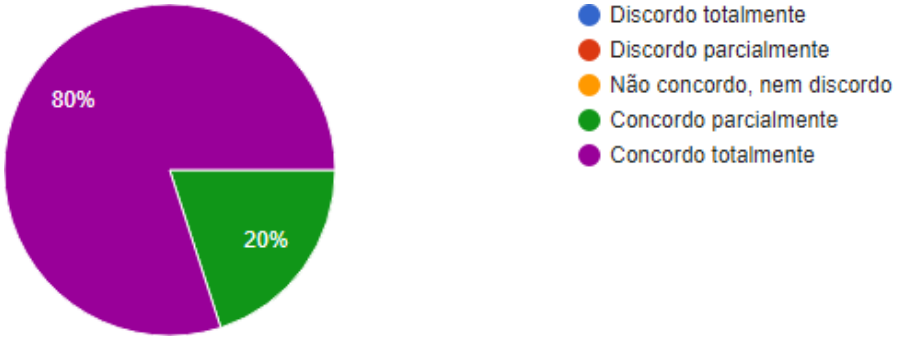
Gráfico 10 - Relação entre o currículo oferecido pelo estado e os exames pré-vestibulares.



Fonte: Elaborado pela própria autora, 2022

Percepção, ao longo do ano, a importância do papel das aulas de PVS na reflexão dos alunos em relação às condições sociais em que estão inseridos.

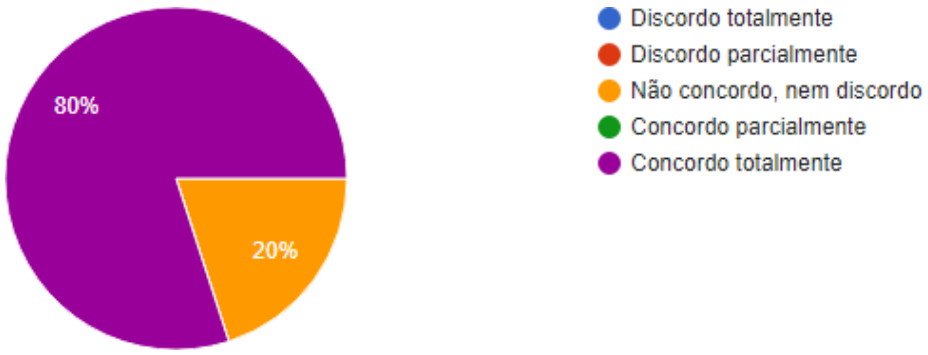
Gráfico 11 - Importância do papel das aulas de PVS na reflexão dos alunos em relação às condições sociais em que estão inseridos.



Fonte: Elaborado pela própria autora, 2022

Dentro da sua área de atuação, gestor/tutor há a reflexão, vinda dos alunos, na tentativa de problematizar as condições sociais que permeiam as suas trajetórias.

Gráfico 12 - Condições sociais que permeiam as trajetórias dos alunos



Fonte: Elaborado pela própria autora, 2022

Sobre os aspectos relativos à distribuição social do conhecimento, você concorda queo PVS possui essa função.

Gráfico 13 – Função do PVS na distribuição social do conhecimento



Fonte: Elaborado pela própria autora, 2022

De acordo com os depoimentos analisados, a seleção dos conteúdos do PVS é definida, principalmente, de modo a contemplar um conjunto de conhecimentos que permitam aos alunos resolverem as questões propostas nas provas de vestibular, em especial a prova do ENEM, o que me parece indicar, da parte dos sujeitos entrevistados, uma concepção de currículo como um guia de preparação dos alunos para a vida profissional e acadêmica, de *status* elevado.

Essaconcepção está estreitamente relacionada à tradição disciplinar acadêmica proposta por Goodson (2001), a qual, no contexto do PVS, assume outros contornos, uma vez que se volta para a preparação de alunos de classes sociais menos favorecidas, e não para a preparação de alunos das classes média e alta, com a finalidade de torna-los aptos à vida acadêmica e profissional.

Nesse contexto, são valorizados, em especial, conteúdos relacionados à Ecologia, aos Impactos Ambientais, à Evolução Biológica, à Fisiologia Humana e ao Metabolismo

Energético; ao passo em que foram excluídos do currículo da disciplina escolar Biologia do PVS conteúdos voltados ao ensino de Histologia Animal e Vegetal, Fisiologia Vegetal e Embriologia.

Neste momento, considero importante direcionar a atenção para quem são os sujeitos pesquisados e quais as respectivas posições das quais os mesmos estão se expressando. Com esse intento, ressalto que tanto a entrada no PVS quanto a preocupação dos dois tutores entrevistados em relação à aprovação do aluno do PVS esbarram em características de suas próprias trajetórias.

Para ambos os tutores – *tutor A* e *tutor B* –, é significativo o sentimento de identificação entre as suas trajetórias e aquelas dos alunos do PVS, todas marcadas pela sensação de dificuldade de acessar uma vaga no Ensino Superior por limitantes socioeconômicos – como baixa renda, distância e baixo capital cultural – e pela demanda por incentivo, conforme evidenciado nos três fragmentos transcritos a seguir:

No Ensino Médio, a gente não tinha um incentivo para procurar fazer o vestibular,só quem tinha alguma influência de fora que mostrasse o caminho. Então, no Ensino Médio, além do ensino não ser direcionado para o vestibular, não acontecenem um encaminhamento para fazer as provas. O jovem de hoje tem acesso a muitas coisas, então ele tenta ocupar o seu tempo com outras coisas. Então, se nãotiver alguém para ajudar, dar um toque nele, no sentido de despertar, ele não procura garantir o seu futuro. (Trecho de depoimento do aluno D).

Eu acho a proposta do PVS muito interessante, pois são alunos de baixa renda, alunos que muitas vezes não têm todas as disciplinas na escola, não têm um ensinoregular de boa qualidade, e querem. E, se existe uma coisa que tem que se valorizar é o querer do indivíduo. E querer é poder. Porque quando você quer, se determina e se esforça, o querer te incentiva a correr atrás, e correr atrás faz vocêobter o êxito. E foi assim que eu obtive o êxito de passar para medicina, pois muitos não acreditaram em mim, mas eu tive um pai que acreditou em mim, eu tive professores que acreditaram em mim, e isso fez a diferença. E eu gosto de incentivar os sonhos alheios, pois um dia, um professor, incentivando o meu sonho, acreditando que ele poderia se tornar realidade, que foi o ponto de partida para ele se tornar. (Trecho de depoimento do tutor A).

A questão social é o meu principal foco de interesse, porque dar oportunidade a pessoas que não têm condições de alcançar o objetivo de passar no vestibular foi oque me levou a permanecer no PVS. E eu também tenho uma estória parecida coma dos alunos, vim de escola pública, de uma família que, mal ou bem, trabalhou, sofreu para pagar, com desconto, um pré-vestibular, e eu estudando por conta própria

> *consegui entrar na universidade. Então, a gente sabe o quanto é sofrido, oquanto é difícil. Eu me lembrando das pessoas que conviveram comigo no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, são raríssimas aquelas que chegaram ao nível superior. Que tenha chegado ao Ensino Superior público, das pessoas que eu conheço, que tenho contato, ninguém, só eu. Então, quando eu conheci o PVS, eu vi que era uma oportunidade de pessoas com uma estória similar ou pior que a minha terem essa oportunidade de entrar na universidade.*
> *(Trecho de depoimento do tutor B).*

Mesmo não evidenciando uma identificação pessoal com a trajetória da maior parte dos alunos do PVS, o coordenador da disciplina escolar Biologia do PVS também explicita um interesse pessoal pelo combate às desigualdades socioeconômicas e culturais que o PVS/CEDERJ tenta travar, conforme o trecho transcrito a seguir:

> *Me interessa o fato de que se trata de uma iniciativa do Estado voltada para uma faixa da população que dificilmente tem acesso à universidade. Eu sempre trabalhei em escola pública. Minha motivação para abraçar esses projetos, essas iniciativas, tem a ver com o serviço público, com aquilo que eu acho que o Estadodeve oferecer à população, principalmente em áreas que estão fechadas à população menos favorecida. (Trecho de depoimento do coordenador C).*

Dessa maneira, a seleção dos conteúdos de Biologia mais abordados, dentro da concepção dos dois tutores e do coordenador entrevistados, obedece, primordialmente, ao critério de aumentar a possibilidade de acesso do aluno de baixa renda à universidade. Entretanto, para o *tutor A*, além desse critério, a carência que a maior parte dos alunos apresenta em um ou outro conteúdo específico também condiciona uma abordagem mais aprofundada de alguns assuntos em detrimentos de outros, conforme exemplifica o trecho seguir:

> *Aí eu dou privilégio, por exemplo, ao conteúdo sobre genética, que, apesar de não ser a matéria mais frequente, cai nas provas, e quando cai, faz diferença para o aluno, e o aluno geralmente não tem contato nenhum com genética durante o Ensino Médio. Outro tema: célula. O aluno não sabe o que é uma célula, o que é uma organela celular. E é uma matéria bastante frequente. Então, apesar de não haver um capítulo específico sobre célula no material didático do PVS, dentro das aulas, eu vou abordando aquilo que é interessante, eu tomo essa liberdade. Eu douo conteúdo que somos orientados a dar, mas eu vou inserindo observações, detalhes que, ainda que não estejam na apostila, são relevantes para a prova e, muitas vezes, o aluno não apresenta um conhecimento prévio. Os sistemas eu também valorizo muito, pois os alunos também têm muitas dificuldades. Ecologia, que é uma das*

> *matérias que mais caem no vestibular, sempre caem questões de ecologia, e os alunos não tem muita noção, então é uma aula que eu tenho todo umcarinho para dar, geralmente faço em Datashow, para ilustrar. (Trecho de depoimento do tutor A).*

É importante pontuar que a seleção de conteúdos feita pela coordenação de Biologia e trabalhada pelos tutores de Biologia do PVS é também consequência da noção curricular desses atores, que, no caso do PVS, concebem o currículo como um programa regido, primordialmente, por influências externas, como os conteúdos mais frequentes das provas de vestibular e as trazidas pelos alunos que chegam ao PVS, conforme evidencia o trecho a seguir:

> *É até difícil você falar, em termos acadêmicos, em currículo, quando se diz respeito a um Pré Vestibular. Porque os conteúdos abordados por um Pré Vestibular são pautados externamente. Quando o ENEM passa a fazer parte do vestibular, ele passa a discriminar. Mas, mesmo assim, ele se pauta pelo currículo das escolas. E aí, você tem um conflito entre o que a universidade quer e o que aescola pode fazer. Então, o ENEM tenta pautar o currículo das escolas, conseguindo parcialmente. O estado não alcança isso esse currículo satisfatório.*
> *E o pré-vestibular vem para tapar o buraco daquelas escolas que não conseguemalcançar isso. Então, nós não temos um currículo pré-concebido, nós não temos uma articulação no sentido acadêmico de currículo, nós fazemos uma série de recortes sobre aquilo que mais cai nas provas, e é assim que todos pré-vestibulares funcionam.*
> *(Trecho de depoimento do coordenador C).*

Quanto à organização dos conteúdos de Biologia do currículo do PVS, o principal aspecto considerado como responsável pela ordem dos assuntos dispostos no material didático de Biologia do PVS é uma preocupação com a formação dos alunos. De acordo com o *coordenador C*, por exemplo, a presença de assuntos como noções gerais de Bioquímica Celular, Evolução Biológica e Fisiologia Humana são essenciais para que o aluno do PVS solidifique conceitos básicos, os quais o permitirão aprender conteúdos mais aprofundados sobre os mesmos assuntos, os quais são tratados nos capítulos posteriores. Observe:

> *A ênfase que nós da Biologia optamos por dar foi na formação mais do que nainformação. Com o tempo, nós fomos pensando: "Qual é a linha mestra da Biologia?". Evolução é importante. Não dá para você abordar uma série de temasda Biologia, sem pensar no aspecto evolutivo. Então, nossos primeiros materiais tinham uma parte sobre célula: núcleo, hereditariedade, divisão celular, metabolismo celular. Então, nós organizamos os módulos de maneira que o módulo 1 seja*

> *fundamental. No módulo 2, os dez primeiros capítulos são fundamentais. Os outros, como nós mesmos dizemos, são capítulos de aprofundamento, que se remetem aos capítulos anteriores. Então, nós não esperamos que sejam dadas aulas sobre esses capítulos.*
> *(Trecho de depoimento docoordenador C).*

A preocupação com a formação dos alunos do PVS como um dos principais fatores condicionantes da organização curricular dos conteúdos também aparece nos depoimentos dos tutores entrevistados, conforme os dois trechos a seguir:

> *O PVS trabalha com alunos de baixa renda, oriundos, em maioria, da rede públicade ensino, alunos que vêm com déficits desde o Ensino Fundamental. Então é preciso ter essa preocupação com a formação deles, pois não adianta colocar as matérias que mais caem no vestibular, e não me preocupar com o fato de que ele não tem base nenhuma. Então, há essa preocupação, sim, de dar uma base inicial para o aluno. Eu entendo o PVS como uma porta de entrada para o aluno, para ele ver que pode estudar, e que, principalmente por vontade e iniciativa própria, ele pode passar no vestibular.*
> *(Trecho de depoimento do tutor A).*

> *Então, os meus alunos saem da aula com a noção de Biologia não só como conteúdo para passar numa prova, mas também com uma visão de como viver bem, como ter uma boa relação com o planeta. Uma questão para a vida, mesmo. (Trecho de depoimento do tutor B).*

A coexistência, por parte do coordenador e dos tutores entrevistados, de uma preocupação em facilitar o acesso do aluno do PVS à universidade e da atenção em contribuir para um aprimoramento da formação desses alunos, parece representar, dentro da disciplina escolar Biologia, um movimento que busca mesclar as tradições acadêmica – na medida em que o prepara para a vida profissional e acadêmica – e utilitária – por colaborar para o seu desenvolvimento no que diz respeito a competências relativas à sua vida prática e à sua visão de mundo (GOODSON, 2001).

Quanto aos materiais utilizados para a seleção e a abordagem dos conteúdos de ensino, assim como para privilegiar mais alguns conteúdos em detrimento de outros, os depoimentos divergem significativamente.

Preocupado com a formação dos alunos e aproximando a produção do material didático a aspectos relativos à sua própria trajetória acadêmica, o*coordenador C* analisa e utiliza, além das provas de vestibular, documentos originais sobre experimentos que permitiram a descoberta do conhecimento abordado na aula, como mostra otrecho a seguir:

> *Para a seleção de temas, nós vemos aquilo que os vestibulares estão cobrando, pelas provas e conteúdos programáticos, e baseados na experiência que nós temoscom o Ensino Médio. Nós pensamos sobre o que é significativo para aquele aluno,naquele contexto, para aquele objetivo. Para a construção do material, nós, muitas vezes, pesquisamos os artigos originais dos experimentos que resultaram na descoberta daqueles conhecimentos. (Trecho de depoimento do coordenador C).*

No que concerne aos tutores, esses analisam e utilizam, além do material didático produzido pela equipe de coordenação de Biologia do PVS, provas anteriores de vestibular e livros didáticos de autores legitimados pelo meio docente, conforme explicitam os dois fragmentos a seguir:

> *Eu consulto livros de Biologia que são conceituados em Ensino Médio, como o daSônia Lopes. Consulto também as provas anteriores, para me direcionar sobre o que eu posso ou não apresentar pelas frequências. (Trecho de depoimento do tutorA).*

> *Eu estou sempre atento às provas, pela prática de dar aula para o terceiro ano. Eutenho uma experiência com os livros didáticos, já experimentei muitos, e me servem até hoje de apoio para aprofundar os temas que eu considero importantes.*
> *Um exemplo de autor que eu gosto é o Amabis.*
> *(Trecho de depoimento do tutor A).*

Quanto à preocupação de tornar o ensino de Biologia no PVS uma ferramenta de distribuição social do conhecimento, os tutores e o coordenador consideram, em seus depoimentos, significativamente a situação desigual de acesso a um ensino médio de qualidade, à qual está exposta a maior parte dos alunos do PVS, como relata os dois seguintes trechos:

> *Nós lidamos com meninos que, por mais que tenham capacidade, potencial, ao longo da sua escolaridade boa parte deles não teve oportunidade de desenvolveresse potencial. E ao concorrer com alunos oriundos de escolas particulares, se eles não desenvolverem, em um curto período de tempo certas capacidades, hábitos, "sacações", habilidades, eles não vão conseguir concorrer.*
> *(Trecho de depoimento do coordenador C).*

> *Eu tento puxar mais pelas matérias que são mais cobradas e as matérias que os alunos têm maior deficiência, que eles não tiveram*

contato no Ensino Médio. Eusempre trabalhei muito com esquema de aula-extra, porque aqui eu tenho um cronograma de aulas a seguir, então eu não posso me dar o privilégio de selecionar as matérias que eu acho que são mais relevantes, que têm maior frequência nas provas de vestibular. Porém, eu posso dar aula-extra, depois do horário, sem vínculo com o projeto.
(Trecho de depoimento do tutor A).

A noção de acesso desigual ao conhecimento e a consequente demanda por estratégias que busquem amenizar essas diferenças também são refletidas pelos alunos, como evidencia os dois fragmentos abaixo:

Eu entrei no PVS porque queria conquistar uma vaga na faculdade. Sabia que eramuito concorrido e eu tinha que ter um bom preparo além do que eu tinha. O preparo que eu tinha não me proporcionava a realização do meu sonho. (Trecho de depoimento do aluno D).

Eu percebi que quando eu fosse disputar uma vaga com alunos de outras escolas, principalmente as escolas particulares, eu iria ter uma certa desvantagem. E eu achava que o tempo de estudo das escolas estaduais era muito curto, de sete da manhã até meio-dia é pouco. Eu via que alguns alunos estudavam de sete da manhã até às três da tarde, e depois faziam intensivo até as cinco da tarde.
(Trecho de depoimento do aluno E).

A fim de analisar o conjunto de aspectos que caracterizam o grupo de tutores do PVS, recorro ao conceito de comunidade disciplinar de Goodson (2001), que defende a ideia de que uma consequência importante do aumento do nível de exigência do ensino das disciplinas de caráter acadêmico foi a profissionalização dos professores, os quais passaram a se considerar como membros de uma comunidade disciplinar específica.

Essa profissionalização desenvolveu-se acompanhada de uma demanda por formação específica que diferenciasse e legitimasse cada comunidade disciplinar. A partir desse apoio teórico, buscarei, a seguir, traçarsimilaridades e dissemelhanças entre o conceito de comunidade disciplinar definido por Goodson (2001) e o grupo de tutores do PVS, procurando evidenciar as especificidades desse grupo.

A partir da continuidade da análise dos depoimentos utilizados nesse estudo, o interesse desse grupo academicamente heterogêneo de tutores em compor a comunidade disciplinar que caracteriza a equipe de tutores do PVS se justifica principalmente pela sensibilidade dos tutorese coordenadores à causa da desigualdade de acesso educacional. Tal evidência sugere que essa

sensibilidade, juntamente ao consequente conjunto de esforços no sentido de democratizar o ensino de qualidade, tornando-o mais acessível a estudantes de camadas menos favorecidas da população, sejam alguns dos principais motivos para que, no âmbito do PVS, o ensino da disciplina Biologia se insira nas lutas pela distribuição social do conhecimento.

Há décadas os estudos na área da educação vêm problematizando a noção de escola republicana, compreendida como símbolo da igualdade de oportunidades e meio de corrigir as desigualdades de origem, confrontando-a com as teorias que consideram a escola moderna como um dos mecanismos de reprodução e dominação da sociedade através da transmissão doscapitais entre as famílias.

A teoria dos capitais de Pierre Bourdieu (1968) lançou uma nova luzinterpretativa para os estudos sociológicos, principalmente na área de educação, onde demonstra que o sucesso escolar não depende tão somente do dom ou da dedicação de cada um,mas da relação existente entre o acúmulo dos capitais cultural e socioeconômico herdados.

A partir de 1990 no Brasil, com a democratização do Ensino Básico, Fundamental e Médio, houve um aumento considerável dos números de matrículas e, em 2015, mais de 99% da população de 6 e 13 anos estavam na escola. De acordo com o relatório do Ministério da Educação (MEC), em 2013, 87% das matrículas para o Ensino Médio eram oferecidas pelas escolas da rede pública. Em um quadro geral, após o ano 2000, os índices de educação dos jovens entre 15 e 17 anos apresentam melhorias: aumento na frequência escolar de 81,1% (2001) para 84,2% (2012); a diminuição da quantidade de jovens fora da escola de 18,9% para16,3%, durante esse período; e, a diminuição da taxa de distorção idade-série de 48,8% em 2000para 44,9% em 2010. A taxa de abandono na etapa do Ensino Médio teve uma diminuição de 43,1%. Não entrando, no momento, nas questões de qualidade do ensino, os dados demonstramque sob um panorama geral, o Brasil vem apresentando um quadro de significativas melhorias.

A democratização e as melhorias estão relacionadas ao nível básico do ensino. Quando se fala de Ensino Superior, o quadro é outro. A educação superior também apresente forte expansão: de 2 milhões de alunos em 1998, passando para mais de 6 milhões em 2007, no entanto, ao contrário da etapa obrigatória, 76% das matrículas estão no setor de ensino privado. Até o ano de 2011, 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos estava matriculada na graduação.

As políticas de expansão da educação superior do governo federal nos últimos anos têm apontado três eixos: a) programas de bolsas para jovens de classes populares no setor privado; b) aumento da oferta de crédito educativo; c) expansão de vagas nas Instituições Federaisde Ensino Superior (IFES) e adoção de medidas de ações afirmativas no acesso, como cotas para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas, e de permanência por meio de programas de

assistência estudantil (NASCIMENTO, 2009, p.28).

Essas medidas demonstram que, na realidade, a democratização do acesso ao Ensino Superior ainda não se concretizou. Grande parte da população que ocupa as posições mais baixas da sociedade está excluída do ensino superior, sobretudo o público. Estes jovens oriundos dessa camada, em geral, são a primeira geração familiar a ter a possibilidade de acesso ao Ensino Superior, e acabam por enfrentar grandes dificuldades para permanecer estudando. O baixo nível da qualidade do ensino nas escolas públicas, a pouca informação sobre os programas de auxilio e incentivo e a dificuldade dos exames de vestibular, explicam, em parte, a permanência desse quadro elitizado.

À luz da teoria de Bourdieu, o sistema educacional promove uma reprodução Inter geracional das condições socioeconômicas, assegurando, assim, a legitimação das desigualdades e hierarquias sociais. A mobilidade social através da formação educacional não se deve somente, ou principalmente, ao bom desempenho nos estudos, competência e esforço individual, mas sim a fatores condicionantes externos como os recursos familiares e certaspráticas culturais, ou seja, o alcance educacional está diretamente relacionado à quantidade equalidade do capital cultural e socioeconômico do estudante.

A sociedade contemporânea nos permite pensar a construção de um novo do sujeito social, mais complexo e ativo, não influenciado e determinado apenas pelas instâncias tradicionais de socialização como a família e a escola. A concepção de um sujeito, nesse caso o estudante, que experiências múltiplas socializações, contempla a complexidade da realidade individual, abrindo espaço para a subjetividade e autonomia do ator, qualidades particulares do ser humano, sem, contudo, negar a o determinismo social e cultural no qual está inserido (DUBET, 1994). Dessa forma, a relação entre o discente e a instituição pode ser pensada dentro de um conjunto de transformações macrossociais e culturais, que dão uma nova configuração em sua relação, conferindo ao estudante espaço de subjetivação de suas experiências e construção de ações e estratégias.

Os estudantes de baixa renda do Ensino Médio recentemente têm acesso aos bancos escolares no Brasil, mas se precisa problematizar a realidade de forma que se possa respondera questões como as que seguem: quais as possibilidades desses estudantes ingressarem em instituições de educação superior e de cursarem a faculdade? Qual seu capital cultural para enfrentarem esse desafio? De que maneira suas experiências escolares e familiares proporcionem construção de sentidos e meios de ação que colaborem o ingresso no Ensino Superior? E de que forma promovem a elaboração de projetos de futuro?

O aumento do número de estudantes no Ensino Médio, e o aumento do número de vagas e da heterogeneidade dos estudantes nas universidades brasileiras demonstram uma tentativa

de mudar o perfil dos educandos a fim de atingir setores mais amplos da população. Apesar deavanços com base na política de ações afirmativas e em mais vagas nos cursos noturnos, as universidades brasileiras ainda são espaços elitistas e excludentes. A precariedade do Ensino Médio e as dificuldades nos processos seletivos de ingresso nas IES são alguns dos fatores que contribuem para manter essa desigualdade.

Como uma tentativa de reverter esse quadro, os cursinhos Pré-Vestibulares Sociais atuam, em sua maioria, de forma voluntária e atendem um significante número de alunos. Em sua maioria os PVSs têm como proposta não apenas repassar os conteúdos previstos nos vestibulares, mas também, desenvolver aprendizagens e reflexões que coloquem o estudante como sujeito de experiências e ações sociais capazes de estimulá-los na produção de mudanças e transformações sociais. Trata-se de uma educação para a cidadania e construção de indivíduos autônomos e críticos, tal qual a modernidade defendeu, mas considerando a complexidade da sociedade atual, essa proposição enfrenta aspectos dominantes na educação escolar atual entendida como produto disponível no mercado, isto é, como acessível, primordialmente, para aqueles que podem pagar por ela. Esse quadro é cada vez mais comum quando se trata de ensino superior.

> A educação passa a ser, em termos de informação virtual e alta tecnologia, uma fantástica fábrica de lucros, pois o conhecimento se valoriza como um poder e, em certo sentido, como uma exigência de reestruturação produtiva do trabalho e da globalização dos mercados. (PEREIRA, 2007, p. 15-16).

O crescimento da diversidade dos estudantes nas universidades é sensível. Há maior heterogeneidade nas instituições públicas, que surge como um resultado dos diversos movimentos como as ações afirmativas e o trabalho dos PVPs. Essas experiências já atingiram um número significativo de pessoas e instituições, ONGs, escolas públicas e privadas, universidades e comunidades.

Os cursinhos populares organizam-se de forma a valorizar experiências de liberdade crítica, pontos de vista dos estudantes, sempre estimulando o sentimento de coletividade do grupo entre alunos, professores e funcionários. Promovem, assim, o aumento da autoestima e odesenvolvimento do pensamento crítico. A idéia de pensamento crítico é entendida, por muitosdesses coletivos e organizações de preparação para o ingresso no ensino superior, a partir da noção de educação popular tal qual concebida por Paulo Freire (PEREIRA, 2007)

O que se pretendeu, aqui, é analisar como a experiência social e educacional no cursinho popular produz conflitos, mudanças, conscientização da realidade social, e aprendizados que incidem sobre a vida dos jovens estudantes, sobre suas ações, opiniões e seus projetos de futuro.

5. CONCLUSÃO

Por todos os fatos mencionados, buscou-se delinear o percurso desenvolvido na construção desta pesquisa, que teve por objetivo contribuir para a compreensão de como a disciplina de Biologia lecionada no Pré-Vestibular Social participa das lutas mais amplas pela distribuição social do conhecimento. Para tanto, é apresentado uma série consecutiva de passos que precedem e permeiam toda a produção desta dissertação, passos que se iniciam pelaminha trajetória como ex-aluna de pré-vestibulares sociais, passando para as escolhas do objeto de pesquisa e das ferramentas teórico-metodológicas que caracterizaram a produção inicial deste estudo.

Por tudo informado, conclui-se que outros trabalhos que apresentam aproximação temática com esta pesquisa, e, em seguida, a determinação das fontes de estudo edas formas de análise que colaboraram para o desenvolvimento desta dissertação. Logo, verso sobre os resultados aos quais esta pesquisa chegou, de maneira a reconhecer suas limitações e a importância da continuação deste estudo por outros trabalhos.

Diante das perspectivas observadas, percebe-se no estudo da História do Currículo, e, mais precisamente das tradições disciplinares propostas por Ivor Goodson (2001), que ocorreu um auxílio na tentativa de entender os precedentes de um cenário educacional caracterizado por profundas diferenças na abordagem das disciplinas oferecidas para estudantes de camadas sociais distintas.

Desse modo, evidenciou-se que, desde a Inglaterra do século XIX, aos alunos de menor poder aquisitivo, filhos de trabalhadores, era oferecido um conjunto de conhecimentos relacionados à sua vida prática, configurando o que foi denominado por Goodson (2001) de tradição utilitária. Ao passo que, aos estudantes oriundos de famílias de maior poder aquisitivo,era oferecido um conjunto de conhecimentos cuja função principal era prepará-los para a sua carreira acadêmica e profissional, configurando o que foi denominado por Goodson (2001) de tradição acadêmica.

O fato de um aluno de pré-vestibular social trazer diversas lacunas de conhecimento demanda uma preocupação, por parte dos professores, no que diz respeito à abordagem das disciplinas, o que se assemelha à terceira tradição disciplinar definida por Goodson (2001), a tradição pedagógica, a qual é centrada no aprendizado do estudante.

Em vista dos argumentos apresentados, observa-se uma aproximação com o campo do Currículo, verificando-se que o conceito de comunidade disciplinar de Goodson (2001)

apontava importantes características peculiares ao PVS/CEDERJ, uma vez que nos pré vestibulares sociais nem sempre os profissionais são graduados em suas áreas de atuação. De acordo com Goodson (2001), uma comunidade disciplinar demanda uma formação específica, aspecto que não se verifica no PVS/CEDERJ, cujo corpo de tutores da disciplina escolar Biologia é formado por graduandos e graduados em Biologia e em outras carreiras da área Biomédica, como Nutrição e Medicina.

Este aspecto causou estímulo na investigação deste estudo, nas quais as características seriam responsáveis por esses estudantes e profissionais formarem uma mesma comunidade disciplinar. A partir da análise das fontes, a principal questão comum a esses tutores é o interesse em diminuir as desigualdades educacionais de acesso ao ensino superior por estudantes de diferentes perfis socioeconômicos, interesse este que, na maioria dos casos, é fruto da identificação dos tutores. Muitos dos casos, também são oriundos de camadas menos privilegiadas da população, como a trajetória dos alunos.

O desenvolvimento desta pesquisa se inicia pela análise de trabalhos afins, considerandoque este estudo apresenta, quanto à sua proposta temática, ao seu embasamento teórico e à suametodologia aspectos comuns a outros trabalhos. A partir desta premissa, foram analisados outros estudos que abordam, isoladamente ou de maneira articulada, os temas “pré-vestibulares sociais”, “currículo” e “ensino de Biologia”. Assim, observaram-se duas perspectivas interessantes: primeiramente, investigar como este estudo se insere no conjunto de trabalhos com temáticas e propostas teórico-metodológicas analisadas, buscando definir quais semelhanças e diferenças são identificáveis; além de buscar contribuições teórico-metodológicas.

O progresso deste trabalho reflete um conjunto de escolhas que diz respeito, primeiramente, à definição do objeto deste estudo, o PVS, é uma instituição hierarquicamente organizada e que apresenta um currículo materializado em um material didático construído por uma coordenaçãoespecífica e utilizado por todos os tutores, o que me garante boas fontes de estudo.

Um segundo aspecto concernente ao conjunto de escolhas que permearam o desenvolvimento deste estudo foi o perfil de análise das fontes escolhidas. No que diz respeito à pesquisa, investigou-se a concepção de currículo dos entrevistados, quais os conteúdos mais abordados, quais os conteúdos menos abordados, quais conteúdos não são abordados, qual o pensamento dos entrevistados sobre a função do PVS e o que pode diferenciá-lo de outros pré-vestibulares, quais as especificidades da comunidade disciplinar da qual fazem parte.

Convém lembrar que se criou categorias de análise para estudar os depoimentos. A primeira categoria de análise diz respeito à organização, seleção e finalidades dos conteúdos selecionados no PVS. A segunda categoria de análise diz respeito às noções de distribuição socialdo conhecimento que influenciam as funções dos tutores. Por fim, a terceira categoria de análisese configura acerca da comunidade disciplinar formada pelos tutores de Biologia do PVS, em especial, como os tutores percebem a sua prática no âmbito de um pré-vestibular social, e quais os fatores influenciaram tais tutores a fim de que se interessassem em compor esta comunidade disciplinar específica.

Para tanto, os resultados das análises dos documentos e dos depoimentos recolhidos para esta pesquisa apontam que o ensino da disciplina escolar Biologia lecionada no PVS se insere nas lutas mais amplas por uma distribuição social do conhecimento. Isso ocorre na medida em que,curricularmente, os conteúdos de Biologia abordados pelo PVS ocupam parcialmente o 'hiato'existente entre o Currículo Mínimo de Biologia da SEEDUC e o programa de Biologia do ENEM, por abranger uma série parcial de conhecimentos que o Currículo Mínimo de Biologiada SEEDUC não aborda, e que são demandados pelo programa de Biologia do ENEM.

Pode-se afirmar, que os resultados deste estudo indicam que a comunidade disciplinar formada pelos tutores de Biologia do PVS, ao contrário de uma comunidade disciplinar tradicional, não é caracterizada por uma formação específica, mas por um conjunto de interessesque incluem o aprimoramento didático e a preocupação com a formação do aluno. Os depoimentos mostraram que tal conjunto de interesses parte, primordialmente, de um movimento em defesa de uma distribuição mais justa do conhecimento e de uma identificação pessoal destes tutores com a trajetória dos alunos.

Assim, a análise dos depoimentos dos ex-alunos do PVS aponta que esta preocupação social é refletida pelos alunos, cujos depoimentos demonstram certa consciência em relação às diferenças de abordagem, orientação e empenho didático entre os profissionais de seu Ensino Médio e a figura do tutor de Biologia.

É importante ressaltar que este trabalho não visa, em hipótese alguma, esgotar o estudo realizado. Desse modo, defendo que um grande número de questões pode ser levantado à luz desta temática, como por exemplo de que forma outros pré-vestibulares sociais participam desta luta por uma distribuição igualitária do conhecimento, que ferramentasdidático-metodológicas são e/ou podem ser utilizadas no processo de distribuição social do conhecimento, além de quais outros possíveis precedentes influenciaram a distribuição do conhecimento necessário para o acesso ao Ensino Superior no país.

Por fim, este estudo destaca-se por tanger a desigualdade social através da distribuição do conhecimento, assunto ainda muito mal resolvido no Brasil. Reconhecendo-se a necessidade da continuidade quanto a sua reflexão, o que sugere o desenvolvimento de pesquisas futuras sobre a temática aqui abordada.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELLOS, L. F. **Jovens de Pré-Vestibulares Comunitários na PUC-RIO**: Experiências e Táticas no Convívio com a Alteridade. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica). PUC - RIO, 2007.

BARROUIN, A. W. **Juventude e Política**: O Pré-Vestibular Comunitário enquanto espaço de subjetivação. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica). PUC - RIO, 2012.

BOURDIEU, P. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. Dispõe sobre a Base Nacional Comum Curricular - 2017. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 de dezembro de 2017. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 26 mar. 2022.

CARVALHO, J. C. B. Os cursos Pré-Vestibulares Comunitários e seus condicionantes pedagógicos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 299-326, maio/ago., 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa Documental:considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. In: 4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (IV CIAIQ - 2), 4, 2015, Aracajú. **Anais**... Aracajú: CIAIQ, 2015.

MASCHNER, M. Novas Tendências ou Velhas Persistências? Modernização e expansão Educacional no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, v. 47, n. 163, p. 224-263, jan./mar., 2017.

NASCIMENTO, A. **Movimentos Sociais, Educação e Cidadania**: Um estudo sobre os cursos Pré-Vestibulares Populares. Dissertação (Programa de Prós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

NASCIMENTO, E. **Jovens e educação superior**: as aspirações de estudantes de cursos pré-vestibulares populares. Dissertação (Programa de Prós-Graduação em Educação). Universidade de São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, I. A. *et al*. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. (Org.). **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010, p. 37-53.

PEREIRA, O. A. V. Desigualdades de Oportunidades Educacionais: Perspectivas Teóricas Contemporâneas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação 6.1**, 2017.

SANGER, D. S. **Para além do ingresso na universidade** – Radiografando os Cursos Pré-Vestibulares para negros em Porto Alegre. Dissertação (Programa De Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

SANTOS, S. B. **O Sentido Político do Pré-Vestibular Comunitário da Maré**: Adesões e

resistências. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, M. A. J. **Aprender para a vida e para o vestibular**: o alfabetismo científico e a construção social de conceitos biológicos entre estudantes de cursos Pré-Vestibulares Comunitários. Tese (Programa De Pós-Graduação em Educação). PUC - RIO, 2006.

VALERIANO, S. M. S. **Um estudo de ideologia - Educação cidadã**: Uma análise sobreas motivações e aspirações dos alunos da ONG EDUCAFRO. Dissertação (Programa De Pós-Graduação em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

WHITAKER, D. C. A. Da "invenção" do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 289-297, jul./dez, 2010.

ZAGO, N. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174, 2008.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO