



Currículo, apropiación do conhecimento e desigualdade educacional: evidências sobre os limites do Novo Ensino Médio para o acesso ao ensino superior

Luiz Guilherme Xavier Cação

Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil
E-mail: lg.cacao@unesp.br

Rafael Leite Piccolo

Faculdade de Ciências Farmacêuticas (FCF), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil
E-mail: rl.piccolo@unesp.br
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1601-477X>

Yesa Fioravanti Suzuki

Faculdade de Ciências Farmacêuticas (FCF), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil
E-mail: yesa.fioravanti@unesp.br
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1835-196X>

Sara Ubaldo Celoto

Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil
E-mail: sarah.celoto@unesp.br
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1908-6310>

Felipe Cesar Perrella

Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil
E-mail: felipe.perrella@unesp.br
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1641-9318>

Luci Regina Muezzeti

Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil
E-mail: luci.muzzeti@unesp.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6808-2490>

RESUMO

A implementação do Novo Ensino Médio (NEM), fundamentada na Lei nº 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reorganizou o currículo com foco em competências e habilidades. Este estudo analisou se o currículo assegura a apropriação dos conhecimentos exigidos pelos vestibulares paulistas e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Foi analisado um banco de 7.583 questões (2016-2026), relacionadas ao Currículo Paulista, além de formulário aplicado a estudantes e egressos de um cursinho popular paulista. Os resultados indicam que a correspondência entre currículo e vestibulares não garante a apropriação dos conhecimentos. À

luz do conceito de capital cultural (Bourdieu & Passeron, 2014), conclui-se que essa desigualdade contribui para a reprodução das desigualdades educacionais e reforça o papel dos cursinhos populares na democratização do acesso ao ensino superior.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Capital cultural. Cursinhos Populares. Democratização do acesso ao ensino superior.

Curriculum, knowledge acquisition and educational inequality: evidence on the limitations of the New Secondary Education Programme in terms of access to higher education

ABSTRACT

The implementation of Brazil's Upper Secondary Education (Novo Ensino Médio – NEM), established by Law No. 13.415/2017 and the National Common Curricular Base (BNCC), reorganized the curriculum around competencies. This study examined whether the curriculum ensures the appropriation of knowledge required by university entrance examinations and the National High School Examination (ENEM). A database of 7,583 questions (2016–2026), mapped to the São Paulo State Curriculum, and a questionnaire administered to students and alumni of a community preparatory course were analyzed. The results indicate that curriculum alignment with entrance examinations does not ensure knowledge appropriation. In light of cultural capital (Bourdieu & Passeron, 2014), this inequality reproduces educational inequalities and reinforces the role of community preparatory courses in democratizing access to higher education.

Keywords: *Novo Ensino Médio*. Cultural capital. Community preparatory courses. Democratization of access to higher education.

Plan de estudios, adquisición de conocimientos y desigualdad educativa: datos sobre las limitaciones del Nuevo Programa de Educación Secundaria en lo que respecta al acceso a la educación superior

RESUMEN

La implementación del Novo Ensino Médio (NEM), fundamentada en la Ley n.º 13.415/2017 y en la Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reorganizó el currículo con énfasis en competencias y habilidades. Este estudio analizó si el currículo asegura la apropiación de los conocimientos exigidos por los exámenes de ingreso y el Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Se analizó un banco de 7.583 preguntas (2016-2026), relacionadas con el Currículo Paulista, además de un cuestionario aplicado a estudiantes y egresados de un curso popular. Los resultados indican que la correspondencia entre currículo y exámenes no garantiza la apropiación de los conocimientos. A la luz del concepto de capital cultural (Bourdieu & Passeron, 2014), se concluye que esta desigualdad reproduce desigualdades educativas y refuerza los cursillos populares en la democratización del acceso a la educación superior.

Palabras clave: *Novo Ensino Médio*. Capital cultural. Cursos populares preparatorios. Democratización del acceso a la educación superior.

Introdução

Nas últimas décadas, as reformas curriculares da educação secundária tornaram-se um dos principais instrumentos utilizados por diferentes países para promover simultaneamente qualidade, equidade e desenvolvimento de competências consideradas essenciais para o século XXI. Nesse contexto, organismos internacionais como a UNESCO e a OCDE têm defendido currículos mais flexíveis, orientados por competências e capazes de responder às transformações sociais, tecnológicas e econômicas contemporâneas. Entretanto, permanece uma questão central ainda insuficientemente respondida pela investigação educacional: até que ponto a reorganização curricular garante que todos os estudantes se apropriem efetivamente dos conhecimentos necessários para prosseguir seus estudos em condições de equidade?

No Brasil, esse debate adquiriu especial relevância com a implementação do Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017 e operacionalizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora a reforma tenha sido apresentada como estratégia para flexibilizar os percursos formativos e aproximar a escola dos interesses dos estudantes, persistem dúvidas sobre seus efeitos concretos na aprendizagem dos conhecimentos historicamente valorizados pelos processos seletivos de ingresso no ensino superior.

Apesar do crescimento das investigações sobre o Novo Ensino Médio, a maior parte dos estudos concentra-se na análise das mudanças legislativas, da organização curricular ou das implica-

ções político-pedagógicas da reforma. Permanecem escassas as pesquisas que articulem simultaneamente três dimensões fundamentais: a correspondência entre currículo oficial e conteúdos exigidos pelos exames de acesso ao ensino superior, a distribuição efetiva desses conhecimentos nas diferentes áreas curriculares e a percepção dos próprios estudantes acerca da apropriação desses conteúdos ao longo de sua trajetória escolar. Essa lacuna limita a compreensão dos efeitos concretos da reforma sobre a democratização das oportunidades educacionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica (Brasil, 2018.), enquanto o Currículo Paulista (São Paulo, 2020), aprovado em 2020, incorpora as mudanças promovidas pela Lei nº 13.415 (2017).

O debate acerca do Novo Ensino Médio está marcado pela valorização de competências associadas ao empreendedorismo, empregabilidade e formação técnica, sendo frequentemente criticado por priorizar demandas do mercado de trabalho em detrimento de uma formação fundamentada no conhecimento historicamente acumulado (Motta & Frigotto, 2017; Krawczyk & Ferretti, 2017; Carvalho & Cavalcanti, 2022). Segundo Carvalho e Cavalcanti (2022), a reforma foi justificada principalmente pelos resultados obtidos em avaliações como ENEM, PISA e IDEB, embora tais indicadores estejam diretamente relacionados ao acesso ao ensino superior.

Sendo assim, o caminho que deveria ser trilhado pela Educação Básica brasileira seria de maior harmonia com os conteúdos cobrados nos vestibulares brasileiros. Entretanto, essas reformas

podem indicar maiores dificuldades ao acesso dos estudantes das escolas públicas ao conhecimento historicamente produzido e aprofundado pelas universidades (Krawczyk & Ferretti; Carvalho & Cavalcanti, 2022). Nesse contexto, torna-se relevante analisar se as transformações promovidas pelo Novo Ensino Médio ampliam ou restringem o acesso dos estudantes aos conceitos historicamente abordados pelos vestibulares e pelas universidades, instituições que ocupam posição central na circulação do capital cultural (Bourdieu & Passeron, 2014).

Neste estudo, será realizada uma análise com alunos de um cursinho popular localizado no interior do estado de São Paulo, para compreender se as reformas do Ensino Médio são condizentes com os conteúdos cobrados nos vestibulares através da vivência dos alunos que passaram ou ainda estão passando pelo Novo Ensino Médio.

Os cursinhos populares surgem historicamente como iniciativas voltadas à democratização do acesso ao ensino superior entre estudantes das classes populares (Kato, 2011; Groppo, 2019). Para Whitaker (2010), os processos seletivos tendem a se tornar mais excludentes quando os conteúdos exigidos não correspondem à formação efetivamente oferecida pela escola. Assim, investigar a relação entre Currículo Paulista, vestibulares e experiência estudantil permite compreender possíveis impactos do Novo Ensino Médio sobre o acesso ao capital cultural valorizado pelos exames.

A originalidade deste estudo reside precisamente na integração dessas diferentes perspectivas analíticas. Ao combinar a análise documental de 7.583 questões dos principais vestibulares paulistas e do ENEM, o confronto sistemático com o Currículo Paulista e a percepção de estudantes oriundos de um cursinho popular, torna-se possível compreender não apenas se os conteúdos estão formalmente previstos no currículo, mas também se são efetivamente apropriados pelos estudantes e como essa relação repercute nas oportunidades de acesso ao ensino superior.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar em que medida a prescrição curricular do Novo Ensino Médio se converte em efetiva apropriação dos conhecimentos exigidos para a entrada no ensino superior, tomando como referência alunos de um cursinho popular do interior do estado de São Paulo. Para tanto, articula a análise da correspondência entre os conteúdos cobrados nos principais vestibulares paulistas e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e aqueles previstos no Currículo Paulista, à percepção dos estudantes acerca de sua trajetória formativa e das contribuições do cursinho popular para sua preparação acadêmica. Parte-se do pressuposto de que a simples presença formal dos conteúdos no currículo não assegura sua efetiva apropriação pelos estudantes, sendo necessário compreender como essa relação repercute nas oportunidades de ingresso na universidade.

Referencial teórico e justificativa

As reformas curriculares constituem um dos principais mecanismos utilizados pelos sistemas educativos contemporâneos para promover qualidade, equidade e desenvolvimento humano. Entretanto, numerosos estudos têm demonstrado que a existência de prescrições curriculares formalmente consistentes não assegura, por si só, que os estudantes se apropriem efetivamente dos conhecimentos previstos. A distância entre currículo prescrito, currículo implementado e currículo efetivamente aprendido constitui hoje um dos principais desafios das políticas educacionais (Goodlad, 1979; Young, 2013; Priestley et al., 2021).

A partir disso, o conceito de capital cultural, formulado por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, constitui o referencial

analítico para compreender como as desigualdades sociais e escolares repercutem nas oportunidades de acesso aos conhecimentos legitimados pela escola e valorizados pelos processos seletivos de entrada no ensino superior.

Essa perspectiva permite compreender que o debate sobre o Novo Ensino Médio não se restringe à organização formal do currículo, mas envolve a discussão acerca das condições concretas de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente valorizados. Assim, torna-se necessário analisar em que medida a reorganização curricular favorece ou dificulta a construção de uma formação capaz de assegurar aos alunos a apropriação dos conhecimentos requeridos para a continuidade dos estudos e para o ingresso na formação acadêmica. Sob esse viés, diferentes autores têm discutido em que medida a reorganização curricular promovida pelo Novo Ensino Médio pode ampliar a distância entre o aprendizado oferecido pela escola pública e os conhecimentos exigidos pelos vestibulares. Carvalho e Cavalcanti (2022) argumentam que a flexibilização curricular, embora apresentada como estratégia para aproximar a escola dos interesses dos estudantes, tende a restringir sua formação geral e limitar o acesso aos conteúdos historicamente acumulados.

Nesse contexto, a reorganização curricular proposta pelo Novo Ensino Médio convida à reflexão sobre o papel formativo da escola e sobre os critérios que orientam a construção do currículo. Mais do que responder a indicadores de desempenho e avaliações em larga escala, a trajetória escolar deve assegurar aos alunos a bagagem dos assuntos requisitados. Conforme destaca Ferretti (2018), as alterações introduzidas pela Lei nº 13.415/2017 suscitam críticas ao reduzirem a centralidade de determinadas áreas do conhecimento na formação geral, o que pode repercutir nas oportunidades de aprendizado no ensino básico. A esta questão, Carvalho e Cavalcanti (2022) discutem criticamente como a nova configuração, além de não assegurar a melhora na qualidade do ensino por meio da tentativa de alinhar a escolarização com os interesses dos alunos, também limita a formação ampla dos discentes:

Ao escolher apenas uma área do conhecimento no Ensino Médio para atender às possíveis trajetórias e projetos de vida, os alunos têm sua formação, que deveria ser integral, reduzida ao pragmatismo utilitarista e momentâneo fomentado pelo capital privado, que se esvai num sopro de alguns meses (p.15).

A compreensão dessas desigualdades exige recorrer ao conceito de capital cultural. Com isso, o desempenho escolar e o acesso ao ensino superior não dependem exclusivamente das capacidades individuais dos estudantes, mas também das oportunidades de apropriação dos conhecimentos socialmente legitimados ao longo de seus anos escolares. Logo, as diferenças na organização curricular e nas condições de aprendizagem podem repercutir diretamente sobre as possibilidades de acesso aos conhecimentos valorizados pelos processos seletivos. Como é evidenciado por Carvalho e Cavalcanti (2022), uma dissonância na aplicação da BNCC entre ensino público e privado, deveria ser possível identificar tal discrepância na percepção subjetiva dos educandos. Para tal, volta-se o conceito bourdieusiano de capital cultural.

Nessa ideia, a formação dos sujeitos não pode ser compreendida de maneira dissociada do contexto social. O saber bourdieusiano demonstra que as desigualdades educacionais decorrem das diferenças econômicas e da distribuição desigual do capital cultural, incorporado por meio das experiências familiares, escolares e sociais. Esse conjunto de disposições, saberes e repertórios influencia profundamente a relação dos alunos com o conhecimento escolar e com as expectativas construídas pelas instituições de ensino, ou seja, a formação do indivíduo subalter-

no oriundo de grupos desprivilegiados econômico-culturalmente com as perspectivas do meio acadêmico.

Outro ponto é que a distinção não ocorria somente pelo poder econômico, mas também nos elementos subjetivos impressos em seus repertórios, os quais eram estranhos para um campo social que há gerações ocupava o papel de elite cultural. De acordo com Whitaker (2010), as políticas públicas educacionais funcionam como instrumentos de perpetuação das desigualdades estruturais, na medida em que a escola privada insere o seu público dentro dos saberes historicamente acumulados e a escola pública não, sobretudo a partir do Novo Ensino Médio. Tal conjunto de saberes, naturalizados pela escolarização das classes médias e altas funcionaria como capital social, estabelece distinções na trajetória social dos grupos que têm ou não acesso ao mesmo, tanto no ingresso do ensino superior quanto no mercado de trabalho.

Nesse contexto, os cursinhos populares assumem papel estratégico na democratização do acesso à universidade, especialmente para estudantes oriundos de jornadas escolares marcadas por desigualdades educacionais. Mais do que espaços destinados à preparação para os vestibulares, essas iniciativas constituem ambientes de ampliação na apresentação dos conhecimentos historicamente valorizados pela escola e pelos processos seletivos. Conforme destacam Kato (2011) e Groppo (2019), os cursinhos populares desempenham importante função social ao reduzir, ainda que parcialmente, as desigualdades de saber o capital cultural, favorecendo a ampliação das oportunidades educacionais e o fortalecimento das trajetórias acadêmicas de estudantes das camadas populares.

Diante das persistentes desigualdades de ingresso no ensino superior no Brasil, especialmente para pessoas oriundas de escolas públicas, torna-se fundamental investigar se as políticas curriculares estaduais, como o Currículo Paulista, realmente favorecem a apropriação dos saberes exigidos nos vestibulares. Embora haja avanços formais, poucos estudos analisam como essa correspondência se efetiva na prática pedagógica de cursinhos populares.

O presente estudo tem como objetivo analisar em que medida a correspondência formal entre o Currículo Paulista e os conteúdos exigidos pelos principais vestibulares paulistas e pelo ENEM se traduz em efetiva apropriação do conhecimento pelos estudantes, discutindo as implicações desse processo para a democratização do acesso ao ensino superior.

Além desta introdução, o artigo apresenta inicialmente o referencial teórico que fundamenta a discussão sobre currículo, capital cultural e democratização do acesso ao ensino superior. Em seguida, descreve os procedimentos metodológicos utilizados, apresenta os resultados da análise documental e do levantamento realizado com estudantes de um cursinho popular e, por fim, discute as implicações desses resultados para as políticas curriculares brasileiras e para a redução das desigualdades educacionais.

Metodologia

Considerando que esta pesquisa busca compreender os impactos do Novo Ensino Médio sobre o acesso aos conteúdos exigidos nos vestibulares, torna-se necessário destacar as alterações curriculares introduzidas pela Lei nº 13.415/2017 e consolidadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo Paulista (Brasil, 2017; Brasil, 2018; São Paulo, 2020), é importante levantar que, antes da reforma, o Ensino Médio era organizado predominantemente por disciplinas distribuídas ao longo de uma matriz curricular comum. Com a implementação do Novo

Ensino Médio, a estrutura passou a ser dividida entre a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos.

No estado de São Paulo, a Formação Geral Básica passou a corresponder a 1.800 horas da carga horária total do Ensino Médio, já os Itinerários Formativos passaram a ocupar 1.200 horas do currículo do estudante, totalizando 3.000 horas (São Paulo, 2020). Dessa forma, parte da carga horária anteriormente destinada às disciplinas tradicionais foi cedida aos componentes curriculares eletivos e itinerários. Tendo em vista a busca da análise qualitativa da nova matriz curricular frente às demandas dos vestibulares, a metodologia utilizada foi dividida em três grandes eixos.

O primeiro consistiu na análise, através do banco de questões Super Professor, da incidência de assuntos cobrados nos vestibulares paulistas (UNESP, FUVEST e UNICAMP) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ao longo dos últimos onze anos (entre 2016 e 2026). A escolha desses exames se justifica por sua relevância como principais meios de seleção para o ingresso ao ensino superior brasileiro (Whitaker, 2010). Como filtros de busca foram selecionadas as provas da UNESP, FUVEST, UNICAMP (incluindo o vestibular indígena) e as diferentes modalidades do ENEM (regular, PPL, digital e segunda aplicação), considerando exclusivamente questões de múltipla escolha. Após a coleta dos dados, a análise foi realizada individualmente pelos professores responsáveis por cada disciplina no Cursinho Unificado do Campus de Araraquara (CUCA), sendo posteriormente executada a quantificação das questões e o ranqueamento dos conteúdos mais frequentes em cada área do conhecimento.

O segundo eixo metodológico consistiu na realização de uma análise dos conteúdos mais frequentes frente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo Paulista. Para isso, foram considerados os dez conteúdos mais recorrentes previamente ranqueados no primeiro eixo metodológico. Como a associação entre os conteúdos cobrados nos vestibulares e os códigos de habilidades do Currículo Paulista não pode ser realizada de forma direta, uma vez que o currículo descreve habilidades e competências e não necessariamente os conteúdos de forma nominal (Brasil, 2018; São Paulo, 2020), foi elaborada uma classificação de relação entre as temáticas presentes nos vestibulares e os objetos de conhecimento previstos nas habilidades curriculares.

A análise foi realizada prioritariamente sobre os componentes da Formação Geral Básica, uma vez que esta constitui o núcleo comum obrigatório para todos os estudantes do Ensino Médio e corresponde aos conhecimentos estruturados a partir das competências e habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2018; São Paulo, 2020). Os Itinerários Formativos não foram considerados nessa etapa por apresentarem variações de oferta entre escolas e redes de ensino, impossibilitando a construção de uma base curricular comum para comparação com os vestibulares analisados.

A classificação foi dividida em três categorias:

- ✓ A categoria “direto” foi atribuída quando o conteúdo analisado aparecia explicitamente nas habilidades do Currículo Paulista ou quando constituía objeto central de aprendizagem necessário para o desenvolvimento da habilidade.
- ✓ A categoria “indireto” foi utilizada quando o conteúdo não aparecia explicitamente descrito, mas seu conhecimento era necessário para o desenvolvimento das competências previstas ou quando o tema estava inserido em conceitos mais amplos abordados pelo currículo.
- ✓ Por fim, a categoria “não encontrado” foi utilizada quando não foi identificada correspondência explícita ou implícita entre o conteúdo analisado e as habilidades previstas no Currículo Paulista.

O terceiro eixo metodológico consistiu na elaboração e aplicação de um formulário destinado a estudantes regularmente matriculados no Cursinho Unificado do Campus de Araraquara (CUCA) no ano de 2026 e a egressos do cursinho entre os anos de 2021 e 2025. O instrumento foi dividido em três blocos de questões:

- ✓ Objetivou mapear os conteúdos abordados ao longo da trajetória escolar dos estudantes. Os participantes respondiam se haviam tido contato com determinados conteúdos durante o Ensino Médio, apenas no cursinho ou se nunca haviam estudado o tema. Os conteúdos analisados foram selecionados a partir do ranqueamento realizado no primeiro eixo metodológico, buscando contemplar os assuntos mais frequentes cobrados nos vestibulares sem tornar o formulário extenso ou de difícil preenchimento. Dessa forma, foram selecionados os dois conteúdos mais recorrentes de cada disciplina para compor essa etapa da pesquisa, salvo exceções descritas nos resultados.
- ✓ Quando o participante indicava ter tido contato com determinado conteúdo, seja no Ensino Médio ou no cursinho, era direcionado para uma avaliação de sua compreensão sobre o tema. Essa avaliação foi realizada por meio de uma escala de 1 a 5, em que 1 correspondia a uma compreensão muito baixa, 2 a uma compreensão baixa, 3 a uma compreensão média, 4 a uma compreensão parcialmente boa e 5 a uma compreensão muito boa.
- ✓ O segundo bloco foi composto por questões reflexivas relacionadas à trajetória escolar dos estudantes e à sua percepção acerca da formação recebida durante o Ensino Médio. As perguntas buscaram compreender como os participantes avaliavam a contribuição das disciplinas eletivas e dos itinerários formativos para sua preparação acadêmica, especialmente em relação às exigências dos vestibulares. Também foram investigadas a suficiência da base fornecida pelo Ensino Médio para acompanhar o cursinho, a existência de conteúdos estudados no cursinho que deveriam ter sido abordados anteriormente na educação básica, o papel do cursinho na superação de lacunas formativas e a percepção dos estudantes acerca de possíveis prejuízos relacionados aos conteúdos

dos exigidos nos processos seletivos para ingresso no ensino superior.

- ✓ Além das questões objetivas, os participantes tiveram a oportunidade de justificar suas respostas e refletir sobre sua experiência escolar. Dessa forma os estudantes puderam expressar como as reformas curriculares associadas ao Novo Ensino Médio têm sido capazes de garantir o acesso aos conhecimentos exigidos pelos vestibulares e, consequentemente, aos espaços de formação superior historicamente associados ao acúmulo e à transmissão do capital cultural (Bourdieu & Passeron, 2014), discussão central nos debates contemporâneos sobre currículo e desigualdade educacional (Carvalho & Cavalcanti, 2022).

Resultados

Incidência das matérias nos vestibulares paulistas e ENEM.

A partir dos filtros utilizados na plataforma, foi obtido um total de 7583 questões, englobados nas matérias de biologia (763), filosofia (256), física (694), geografia (857), história (756), inglês (468), matemática (1444), química (783), sociologia (417) e português que foi subdividida em gramática (348) e literatura (1461).

Considerando a presença de questões que mobilizam conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento nos vestibulares analisados (Brasil, 2018) O somatório do número de questões individualizadas em cada matéria não corresponde ao valor absoluto encontrado pela análise, de 7583, uma vez que a plataforma associa a mesma questão a mais de um conteúdo, um dos motivos para a escolha desta plataforma para o estudo. Uma vez, que do ponto de vista pedagógico, a análise torna-se mais proveitosa, dado que o estudante necessita de mais competências para responder as questões que abordam o conteúdo interdisciplinar.

Com base nas próprias classificações/ subdivisões dos filtros da plataforma, foi realizado um levantamento da incidência dos conteúdos em cada vestibular. Vale ressaltar que essa base de dados organizada servirá como guia para planos pedagógicos de futuros professores a ingressar no cursinho popular. Posteriormente, foi elaborada uma lista de ranqueamento para os 10 principais conteúdos, de cada matéria os resultados referentes à área de Linguagens e suas Tecnologias são apresentados (Tabela 1).

Tabela 1. Ranqueamento das matérias da ‘Área de Linguagens e suas Tecnologias’.

Área de Linguagens e suas Tecnologias				
Classificação	Conteúdo de Gramática	Nº	Conteúdo de Literatura	Nº
1º	Figuras de Linguagem	70	Interpretação de Texto	1875
2º	Classes de Palavras	43	Realismo / Naturalismo / Parnasianismo	297
3º	Termos da Oração	29	Contemporânea	205
4º	Versificação	24	Segunda fase	197
5º	Pontuação	16	Romantismo	186
6º	Tempo e Modo	12	Teoria Literária	114
7º	Frase, Oração, Período	11	Teoria da Comunicação	113
8º	Orações Coordenadas	9	Primeira fase	108
9º	Conjugação	7	Terceira fase	92
10º	Vozes	7	Pré-modernismo	30

Tabela 1 (continuação)

	Conteúdo de Inglês	
1º	Informative Texts - Journalistic	182
2º	From Web - Internet	165
3º	Charges, Comic Strips and Cartoons	57
4º	Images	47
5º	Vocabulary	43
6º	Literary Texts	37
7º	Conjunction	17
8º	Lyrics	10
9º	Informative Texts - Scientific	8
10º	Idiomatic expressions	5

O currículo paulista organiza as matérias em 4 áreas: linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática. As áreas foram usadas como guia para organização das matérias. A área “Linguagens e suas Tecnologias” engloba as matérias: artes, língua portuguesa e língua inglesa.

Para a finalidade proposta pelo projeto, não foram considerados conteúdos de artes e espanhol. Para artes, ao realizar o estudo, notou-se grande parte do conteúdo nas questões de história; já para espanhol, o levantamento das questões foge dos objetivos do projeto, pois trata-se de um conteúdo incidente somente no ENEM, e ausente nos vestibulares paulistas. Além disso, a área de língua portuguesa foi subdividida em gramática, literatura e inglês para fins de melhor observação dos conteúdos, uma vez que linguagens aparece como área com maior número de habilidades específicas no Currículo Paulista (Tabela 1).

A subdivisão da língua portuguesa pode ser melhor observada na Figura 1. Para a matéria de inglês, na confecção do for-

mulário foi utilizado como pergunta o conhecimento acerca do conteúdo “interpretação de texto em inglês”, uma vez que as principais questões de inglês abordam principalmente leitura e interpretação.

O currículo paulista organiza a ‘Área de Linguagens e suas Tecnologias’ como sendo dividido para as matérias de Artes, Língua Portuguesa e Língua Inglesa

As matérias englobadas nas demais áreas são geografia, história, sociologia e filosofia para a área de ciências humanas cujo ranqueamento encontra-se apresentado (Tabela 2). Química, física e biologia para ciências da natureza (Tabela 3) e por fim na área de matemática, a própria matéria, matemática (Tabela 4). Para as ciências humanas foram selecionadas, os conteúdos de maior classificação, com exceção de “conhecimentos gerais” em história e “questões e temas transversais” em filosofia, que não foram escolhidos por partirem de temas demasiadamente amplos, de difícil compreensão para os respondentes.

Tabela 2. Ranqueamento das matérias da ‘Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas’.

Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas				
Classificação	Conteúdo de Geografia	Nº	Conteúdo de História	Nº
1º	População do Território Brasileiro	122	Relações Socioeconômicas e Culturais	65
2º	Agropecuária no Território Brasileiro	101	Conhecimentos Gerais	64
3º	Preservação / Biodiversidade	101	Segundo Reinado	62
4º	Urbanização	91	Problemas Sociais	59
5º	Relevo	74	República Oligárquica	54
6º	Clima	65	Arte	39
7º	Vegetação	51	Escravidão	38
8º	Política Econômica	50	Atualidades	36
9º	Geopolítica Mundial	48	Era Vargas	36
10º	Cartografia	45	Regime Militar (64-85)	35

Tabela 2 (continuação)

	Conteúdo de Filosofia		Conteúdo de Sociologia	
1º	Questões e Temas Transversais	43	Sociologia Contemporânea	48
2º	Ética	31	Questões de Gênero	46
3º	Teoria do Conhecimento	17	Cidadania e Direito	43
4º	Filosofia das Ciências	15	Sociologia da Cultura	41
5º	Aristóteles	14	Questão Racial	31
6º	René Descartes	12	Desigualdades Sociais	29
7º	Contrato Social	11	Diversidade Cultural	28
8º	Platão	11	Antropologia	27
9º	Definições de Filosofia	10	Sociologia do Trabalho	26
10º	Conhecimentos Gerais	8	Capitalismo e Globalização	24

Tabela 3. Ranqueamento das matérias da ‘Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias’

Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Classificação	Conteúdo de Física	Nº	Conteúdo de Química	Nº
1º	Energia	55	Reações Orgânicas	70
2º	Potência Elétrica	46	Cálculo Estequiométrico	62
3º	Fundamentos Ondulatória	44	Forças Intermoleculares	59
4º	Equação Fundamental	43	Termoquímica	54
5º	Movimento Uniforme	38	Concentrações das Soluções	53
6º	Potência Mecânica	38	Poluição	48
7º	Fundamentos de Cinética	33	Eletroquímica	40
8º	Sistemas Conservativos	33	Óxido-redução	40
9º	Calor Sensível	32	pH, pOH, pKa, pKb e pKw	40
10º	Circuitos	32	Radioatividade	36
	Conteúdo de Biologia	Nº		
	Preservação Ambiental	77		
	Aquática	40		
	Desarmônicas	36		
	Programas de Saúde	35		
	Viroses	34		
	DNA, RNA e Bases Nitrogenadas	29		
	Populações de Ecossistema	27		
	Fitogeografia e Biomas Brasileiros	24		
	Insetos	22		
	Imunologia e Imunização	21		

Tabela 4. Ranqueamento das matérias da 'Área de Matemática e suas Tecnologias'.

Área de Matemática e suas Tecnologias		
Classificação	Conteúdo de Matemática	Nº
1º	Razões e Proporções	229
2º	Porcentagem	134
3º	Estatística	84
4º	Probabilidades	80
5º	Área das Figuras Planas	74
6º	Função Afim	58
7º	Sistema de Numeração e Métrico Decimal	46
8º	Gráficos	44
9º	Prismas	43
10º	Cilindros	41

Tabela 5. Apresentação dos Códigos dos Componentes do Currículo Paulista

Área	Quantidade de Códigos	Códigos de Competências Específicas Encontrados
Ciências Humanas	25	EM13CHS101; EM13CHS102; EM13CHS103; EM13CHS104; EM13CHS105; EM13CHS106; EM13CHS201; EM13CHS202; EM13CHS203; EM13CHS204; EM13CHS205; EM13CHS206; EM13CHS301; EM13CHS302; EM13CHS303; EM13CHS304; EM13CHS401; EM13CHS402; EM13CHS501; EM13CHS502; EM13CHS503; EM13CHS504; EM13CHS601; EM13CHS602; EM13CHS603
Linguagens	16	EM13LP01; EM13LP02A; EM13LP02C; EM13LP03; EM13LP06; EM13LP15; EM13LP46; EM13LP47; EM13LP48; EM13LP49; EM13LGG101; EM13LGG102; EM13LGG103; EM13LGG104; EM13LGG105; EM13LGG204
Ciências da Natureza	14	EM13CNT101; EM13CNT102; EM13CNT103; EM13CNT104; EM13CNT105; EM13CNT106; EM13CNT201; EM13CNT202; EM13CNT203; EM13CNT204; EM13CNT205; EM13CNT206; EM13CNT301; EM13CNT306
Matemática	14	EM13MAT101; EM13MAT102; EM13MAT103; EM13MAT104; EM13MAT201; EM13MAT203; EM13MAT301; EM13MAT302; EM13MAT303; EM13MAT304; EM13MAT401; EM13MAT402; EM13MAT403; EM13MAT405

Para ciências da natureza e matemática, a exceção encontra-se na matéria de biologia, onde foi selecionado como questão para os respondentes, o conteúdo “imunologia e imunização”, devido ao fato das outras questões, de alta classificação, estarem ligadas, de alguma forma com a questão ambiental, e segundo, pois apesar do termo imunologia estar diretamente ligada a 21 questões, outros conceitos como vacinação, doenças e aspectos moleculares, aparecem em diversos conteúdos. Pelos motivos supracitados, esse conteúdo foi selecionado para o formulário.

Análise de confronto dos tópicos ranqueados com o Currículo Paulista e a BNCC

Foi organizado, para a análise dos resultados, os códigos das habilidades das seguintes áreas: “Linguagens e suas Tecnologias”, “Matemática e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” (Tabela 5). A separação dos códigos segundo os critérios metodológicos, se deu em uma posterior análise.

Ao observar a área de Linguagens, percebe-se que esta apresentou a maior proporção de relações indiretas entre os conteúdos mais cobrados nos vestibulares e as habilidades previstas no Currículo Paulista.

Entretanto, os conteúdos relacionados à gramática, encontram-se presentes de forma indireta, vinculados à análise linguística, à produção textual e à construção de sentidos, sem serem abordados como conteúdos gramaticais autônomos, o que sugere que o Currículo Paulista privilegia o desenvolvimento de

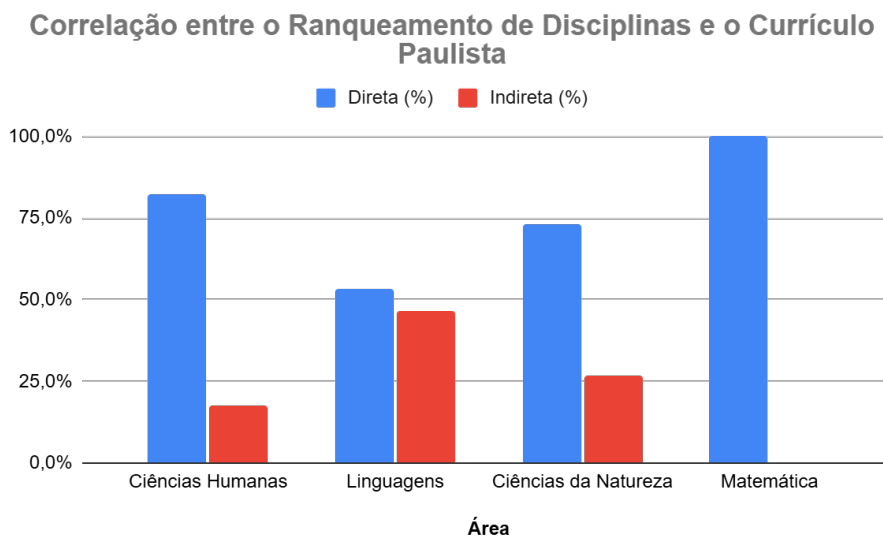
competências de interpretação, argumentação e análise discursiva, em detrimento da explicitação de conteúdos tradicionalmente organizados em disciplinas, como gramática normativa. Já os conteúdos de Literatura apresentaram maior incidência de relações diretas, uma vez que movimentos literários, escolas e aspectos da produção artística aparecem de forma mais explícita nas habilidades curriculares. A língua inglesa, por sua vez, reuniu tanto relações diretas quanto indiretas com os conteúdos mais frequentes nos vestibulares.

Nas áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, observou-se que conteúdos associados a temáticas amplas, como relevo, problemas sociais, ética, energia e preservação ambiental, apresentaram relação direta com as habilidades previstas no currículo, resultando em percentuais maiores que 75%.

Entretanto, quando analisados conteúdos mais específicos, como Era Vargas, Segundo Reinado ou determinados grupos biológicos, como os insetos, a correspondência explícita torna-se menos frequente, uma vez que são abordados dentro de contextos históricos, sociais ou biológicos mais abrangentes. Ainda assim, a descrição das habilidades permite estabelecer relações indiretas com esses conteúdos, evidenciando que eles permanecem presentes no currículo.

Por fim, a área de Matemática apresentou relação direta para todos os conteúdos analisados. Tal resultado pode estar associado ao fato de que os conteúdos mais recorrentes nos vestibulares correspondem a conhecimentos estruturantes da própria área, os quais permanecem descritos de forma explícita nas habilidades da Formação Geral Básica do Currículo Paulista (Figura 1).

Figura 1. Gráfico de correlação entre os códigos do currículo paulista e da lista de conteúdo que mais caem nos vestibulares



Embora a análise inicial tenha demonstrado que os conteúdos cobrados nos vestibulares possuem correspondência com as habilidades previstas no Currículo Paulista, a simples presença desses conteúdos não garante sua centralidade no processo formativo.

Considerando a ampla quantidade de habilidades que compõem o currículo do Ensino Médio, torna-se relevante investigar qual espaço os conteúdos vestibulares ocupam dentro desse conjunto.

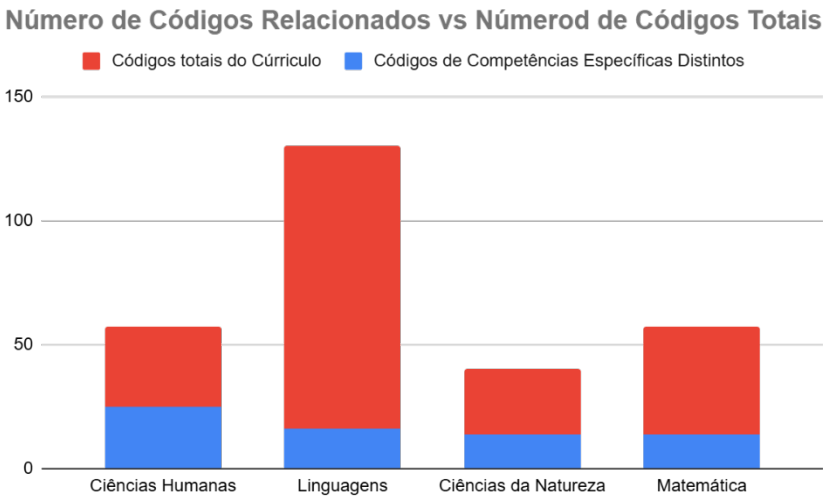
Assim, buscou-se analisar quantos códigos de habilidades estão diretamente ou indiretamente relacionados aos temas identificados nos vestibulares paulistas e no ENEM, em comparação ao número total de habilidades previstas para cada área do conhecimento conforme ilustrado na Figura 2.

A Tabela 6 sintetiza essa relação, permitindo avaliar a existência dos conteúdos no currículo, e também sua representatividade frente ao conjunto de aprendizagens que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica.

Tabela 6. Porcentagem de códigos de habilidades ligados de forma direta ou indireta aos conteúdos mais abordados no vestibular

Área	Códigos totais do Currículo	Cobertura (%)
Ciências Humanas	32	78,13%
Linguagens	114	14,04%
Ciências da Natureza	26	53,85%
Matemática	43	32,56%

Figura 2. Gráfico do número de códigos de competências cobradas pelo vestibular (em azul) vs códigos de competências totais (em vermelho)



A análise da cobertura evidencia que a correspondência entre currículo e vestibulares ocorre de forma desigual entre as áreas do conhecimento. Enquanto Ciências Humanas apresenta elevada sobreposição entre habilidades curriculares e conteúdos cobrados nos exames, Linguagens apresenta baixa cobertura, indicando que grande parte das habilidades previstas pelo Currículo Paulista é voltada para competências que extrapolam os conteúdos exigidos pelos processos seletivos.

Esses resultados sugerem que a correspondência entre currículo e vestibulares não deve ser analisada somente no que tange à existência dos conteúdos, mas também da proporção que ocupam dentro do conjunto das aprendizagens previstas.

Perguntas de mapeamento de conteúdos abordados no Ensino Médio

Com a análise do formulário, foi obtido um total de 67 respostas, tanto de alunos atuais (n=41) quanto a de ex-alunos (n=26). Essas respostas tiveram distintos anos de formação, característica essa que vem em decorrência do cursinho atender alunos já formados e os que ainda estão concluindo o 3º ano do ensino médio, devido a isso o n amostral alcançou alunos formados nos anos de 2019 (n=2), 2020 (n=1), 2021 (n=2), 2023 (n=6), 2024 (n=4), 2025 (n=24) e 2026 (n=27) organizados segundo o ano de conclusão do Ensino Médio (Figura 3).

As respostas foram organizadas pelos anos de formação no ensino médio e pelos conteúdos abordados no formulário. Em verde, representa-se os alunos que tiveram contato com esses conteúdos durante o seu ensino médio; em laranja, os alunos que viram os conteúdos apenas no cursinho; em amarelo, são aqueles que afirmam não terem contato com os conteúdos.

A distribuição das respostas evidencia que o contato com determinados conteúdos permanece bastante distinto entre os estudantes, mas com uma particularidade importante: As disciplinas de Gramática e Matemática Básica apresentam elevada frequência de contato durante o Ensino Médio, enquanto conteúdos específicos de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Filosofia aparecem com maior frequência como aprendidos apenas no cursinho ou mesmo nunca estudados.

Esse padrão sugere que a efetiva apropriação do currículo ocorre de maneira desigual entre as áreas, abrindo para conjecturas que apontam que o recorte populacional analisado, de alunos do Cursinho Popular, depende do projeto para o contato com as disciplinas que eventualmente poderão estar presentes nos processos seletivos de final de ano.

A análise do contato dos estudantes com os conteúdos selecionados revelou diferenças entre as áreas do conhecimento conforme apresentado na Tabela 7.

Alguns conteúdos apresentaram elevados percentuais de contato durante o Ensino Médio, destacando-se Porcentagem

(95%), Figuras de Linguagem (93%), Áreas de Figuras Planas (77%), Preservação Ambiental (72%).

Por outro lado, outros conteúdos apresentaram baixos percentuais de contato, como Teoria do Conhecimento (31%), Razão e Proporção (33%), Imunologia e Imunização (34%) e Agropecuária no Território Brasileiro (37%).

Tendo vários conteúdos com mais da metade dos respondentes afirmando não ter tido contato com o tema durante o Ensino Médio.

Contato EM: traz a porcentagem de alunos que em algum momento viram ou tiveram contato com os conteúdos durante o ensino médio, independentemente da qualidade. Contato CUCA: são os alunos que viram ou tiveram contato pela primeira vez com esse conteúdo no cursinho, não tendo visto o mesmo durante o ensino médio. Os conteúdos marcados em vermelho representam aqueles onde pelo menos 50% dos alunos não tiveram contato com o conteúdo durante o ensino médio.

Figura 3. Representação gráfica com cores dos estudantes (e seus respectivos anos de conclusão do Ensino Médio) que afirmam contato ou não com os conteúdos das matérias selecionadas.

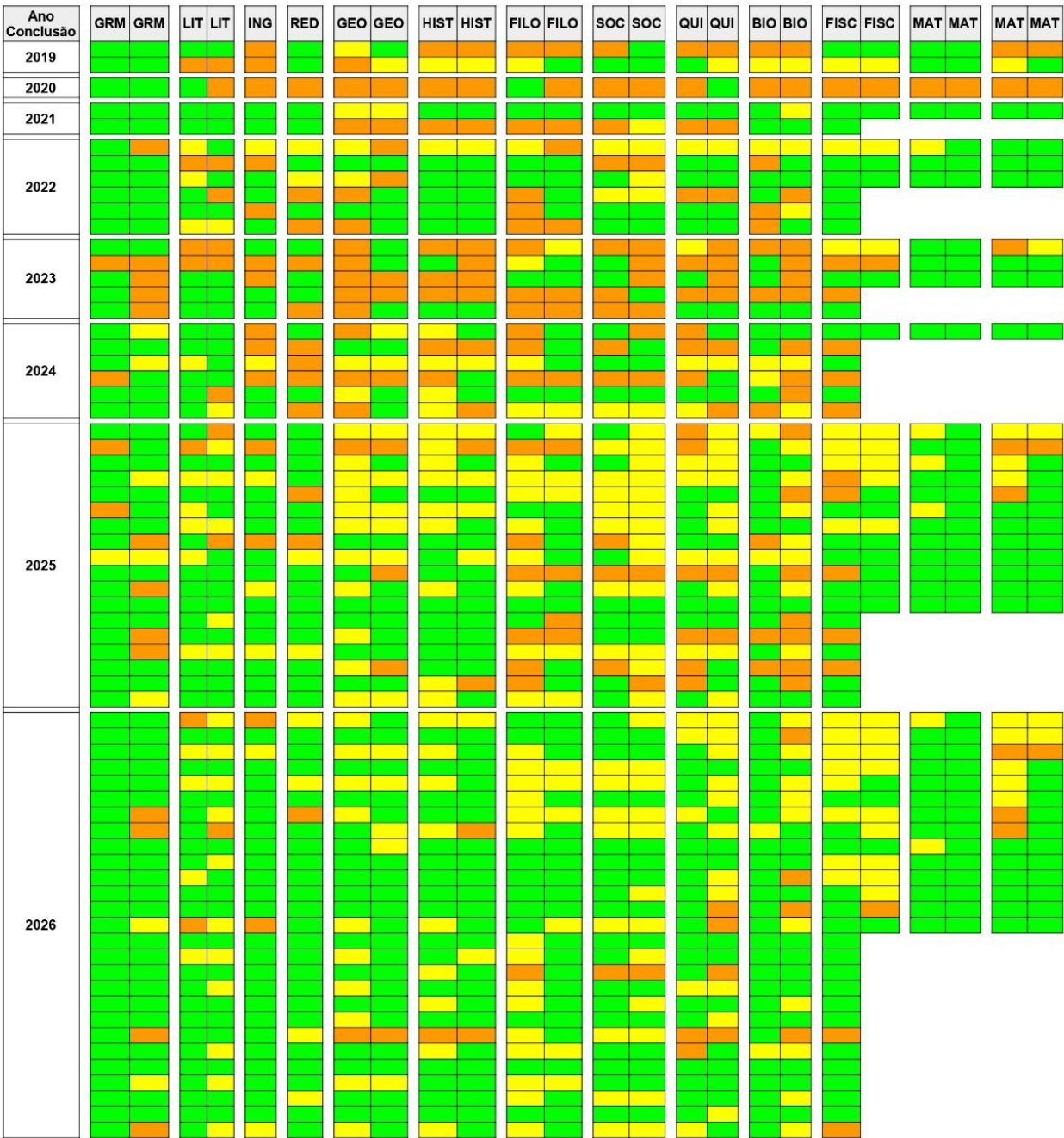


Tabela 7. Análise do contato dos alunos frente aos conteúdos abordados

CONTEÚDO SELECIONADO	Contato EM (%)	Contato CUCA (%)	CONTEÚDO SELECIONADO	Contato EM (%)	Contato CUCA (%)
Figuras de linguagem	93%	6%	Sociologia contemporânea	54%	19%
Classe de palavras	70%	19%	Questões de gênero em sociologia	39%	16%
Realismo, naturalismo e parnasianismo	70%	10%	Reações orgânicas	55%	25%
Literatura contemporânea	58%	15%	Cálculo estequiométrico	42%	22%
Interpretação de texto em inglês	69%	21%	Preservação ambiental	72%	16%
Produção de texto no gênero dissertativo-argumentativo	70%	18%	Imunologia e imunização	34%	31%
Agropecuária no território brasileiro	37%	22%	Potência elétrica	58%	19%
População e urbanização do território brasileiro	61%	16%	Trabalho e energia em dinâmica	47%	14%
Segundo reinado	51%	13%	Razão e proporção	33%	2%
Relações socioeconômicas e culturais durante o colonialismo no Brasil	67%	19%	Porcentagem	95%	5%
Teoria do conhecimento	31%	27%	Geometria espacial-prismas	56%	23%
Ética em filosofia	63%	18%	Áreas de figuras planas	77%	14%

Um aspecto importante observado foi o papel do cursinho popular como espaço complementar de aprendizagem. Em diversos conteúdos, os percentuais de contato relatados no cursinho aproximaram-se daqueles observados para o Ensino Médio, especialmente em Imunologia e Imunização (31%), Teoria do Conhecimento (27%), Reações Orgânicas (25%), Geometria Espacial – Prismas (23%), Cálculo Estequiométrico (22%) e Agropecuária no Território Brasileiro (22%). Esses resultados indicam que o cursinho não atua apenas como ambiente de revisão de conteúdos previamente estudados, mas também em alguns casos, de primeiro contato com conhecimentos frequentemente cobrados nos processos seletivos.

Quando comparados aos resultados da análise curricular, observa-se que parte dos conteúdos com menor reconhecimento pelos estudantes corresponde a temas classificados como de correspondência indireta com as habilidades do Currículo Paulista. Nesses casos, os conteúdos tendem a ser abordados de forma integrada a competências mais amplas, o que pode dificultar sua identificação pelos estudantes como conteúdos específicos.

Assim, embora a análise documental tenha demonstrado elevada correspondência entre os temas dos vestibulares e as habilidades curriculares, os dados dos estudantes sugerem que a presença formal de um conteúdo no currículo não garante, necessariamente, sua percepção ou apropriação pelos alunos ao longo da Educação Básica.

Análise da avaliação de compreensão dos conteúdos ranqueados

Observa-se que as notas atribuídas aos conteúdos estudados durante o Ensino Médio concentraram-se predominantemente nos níveis intermediários de compreensão. Em Linguagens,

34,4% dos estudantes atribuíram nota 3 e outros 34,4% atribuíram nota 4. Em Ciências Humanas, as maiores concentrações ocorreram nas notas 3 (41,3%) e 4 (28,8%). Em Ciências da Natureza, a nota 3 representou 34,4% das respostas, seguida pela nota 4 (25,1%). Já em Matemática, houve predominância da nota 4 (39,1%), seguida pela nota 3 (24,8%).

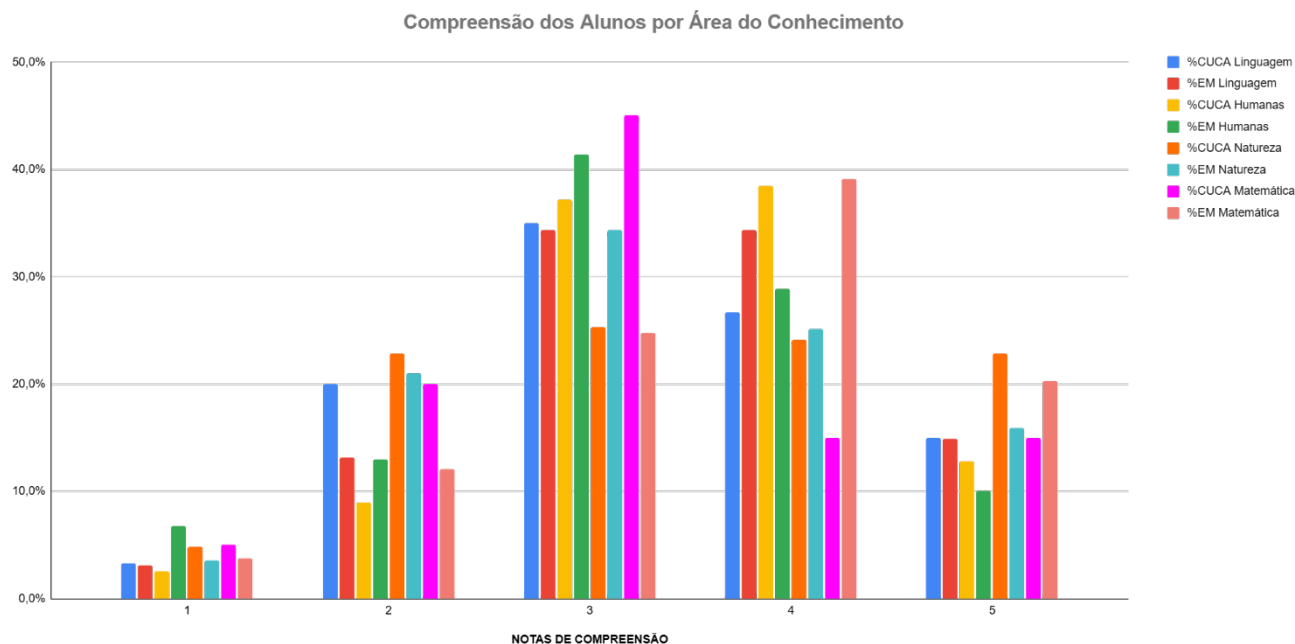
Apesar da concentração das respostas entre os níveis intermediários e elevados de compreensão, os resultados devem ser analisados em conjunto com os dados de contato prévio com os conteúdos, uma vez que parte significativa dos estudantes relatou não ter tido acesso a determinados temas durante o Ensino Médio, especialmente nas áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza como pode ser observado na Figura 4.

Quando analisados os conteúdos estudados no Cursinho Unificado do Campus de Araraquara (CUCA), observa-se comportamento semelhante ou superior ao encontrado para o Ensino Médio. Em Ciências Humanas, 38,5% dos estudantes atribuíram nota 4 aos conteúdos aprendidos no cursinho, enquanto em Ciências da Natureza 22,9% atribuíram nota máxima (5), percentual superior ao observado para os conteúdos estudados no Ensino Médio (15,9%).

Esse resultado torna-se particularmente relevante quando considerado em conjunto com os dados de contato prévio, uma vez que muitos estudantes afirmaram ter tido acesso a determinados conteúdos apenas após ingressarem no cursinho.

Dessa forma, os resultados sugerem que o cursinho não atua apenas como espaço de revisão dos conteúdos aprendidos na educação básica, mas também como ambiente de aprendizagem efetiva para conhecimentos que, em muitos casos, representam o primeiro contato dos estudantes com conteúdos frequentemente exigidos nos vestibulares.

Figura 4. Gráfico sobre a avaliação da compreensão dos alunos a respeito dos conteúdos mais recorrentes nos vestibulares, por área de conhecimento e contato no cursinho ou Ensino Médio

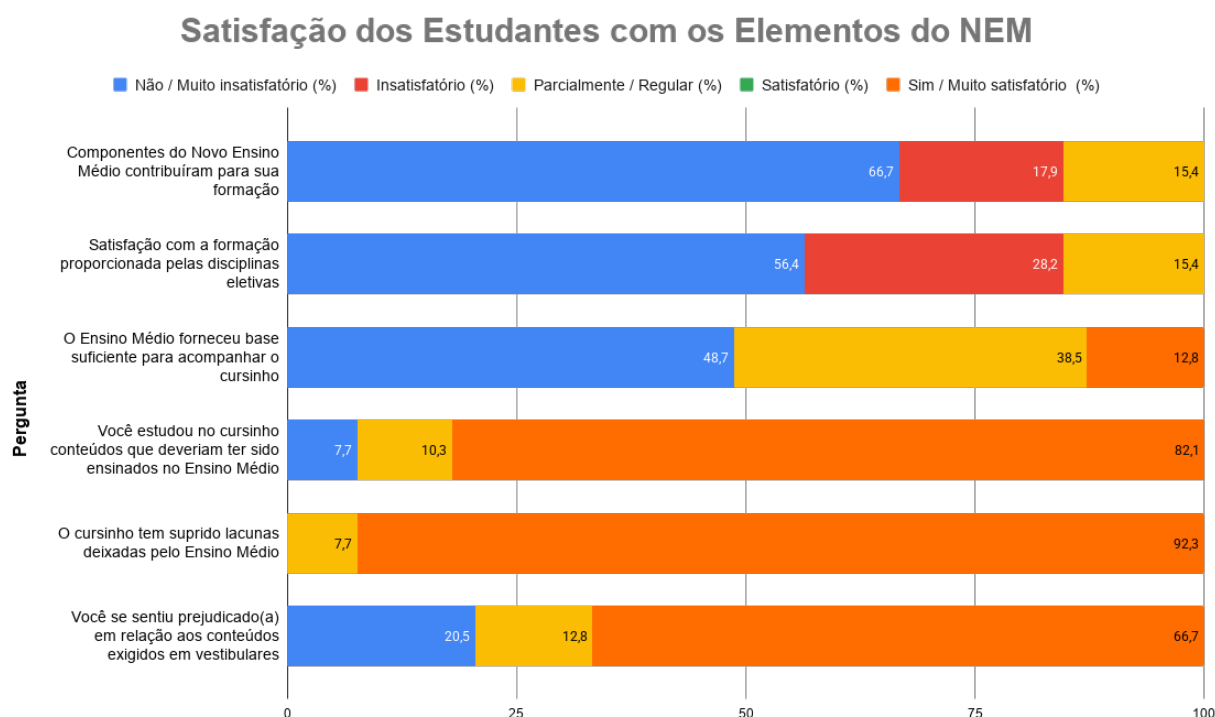


Análise das perguntas reflexivas acerca do Novo Ensino Médio

Para a análise das questões reflexivas, foram consideradas apenas as respostas dos estudantes que concluíram o Ensino Médio a partir de 2022, período correspondente à implementação do Novo Ensino Médio. (São Paulo, 2020).

Nas duas primeiras perguntas reflexivas deveriam ser respondidas com 'muito Insatisfatório', 'insatisfatório', 'regular', 'satisfatório' ou 'muito satisfatório', é notório uma grande insatisfação dos alunos quanto a formação proporcionada pelo novo ensino médio (NEM), como apontado no Gráfico 5, onde 84,6% dos alunos, relataram como 'muito Insatisfatório' ou 'insatisfatório', para ambas as perguntas.

Figura 5. Avaliação dos estudantes acerca das perguntas reflexivas sobre o NEM



As respostas obtidas corroboram os resultados anteriormente apresentados. Embora a análise documental tenha identificado ampla correspondência entre os conteúdos cobrados nos vestibulares e o Currículo Paulista, os estudantes percebem que sua formação não foi suficiente para prepará-los adequadamente para os processos seletivos.

Essa aparente contradição reforça a hipótese central deste estudo: a presença formal dos conteúdos no currículo não garante sua efetiva apropriação.

À luz da teoria do capital cultural (Bourdieu & Passeron, 2014), esse cenário indica que estudantes oriundos da escola pública continuam dependendo de espaços complementares, como os cursinhos populares, para acessar conhecimentos socialmente valorizados pelos exames de ingresso ao ensino superior.

Conclusão

Os resultados deste estudo indicam que a maior parte dos conteúdos mais recorrentes nos vestibulares paulistas e no ENEM apresenta correspondência direta ou indireta com as habilidades previstas no Currículo Paulista. Dessa forma, não foi identificada uma ausência sistemática dos conteúdos tradicionalmente exigidos pelos processos seletivos de ingresso ao ensino superior. Entretanto, a análise também demonstrou que esses conteúdos representam apenas uma parcela do conjunto de habilidades previstas para a Formação Geral Básica do Ensino Médio.

Nesse contexto, emerge uma discussão sobre o espaço efetivamente ocupado pelos conteúdos vestibulares dentro da organização curricular do Novo Ensino Médio. Embora presentes no currículo, tais conteúdos disputam tempo e aprofundamento com um amplo conjunto de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da formação escolar. Assim, a existência formal de correspondência curricular não garante, necessariamente, que os estudantes tenham oportunidades equivalentes de contato, compreensão e apropriação desses conhecimentos.

Os resultados obtidos junto aos estudantes reforçam essa interpretação. Diversos conteúdos recorrentes nos vestibulares apresentaram baixos índices de contato relatado durante o Ensino Médio, ao mesmo tempo em que o cursinho popular surgiu como espaço complementar de aprendizagem e, em alguns casos, de primeiro contato com conteúdos exigidos pelos exames de seleção. Tal cenário sugere que parte dos conhecimentos valorizados pelos vestibulares continua dependendo de mecanismos educacionais suplementares para sua efetiva consolidação, especialmente entre estudantes oriundos da rede pública.

Uma possível explicação para esse fenômeno está na própria estrutura do Novo Ensino Médio. A Formação Geral Básica, responsável pelos conhecimentos comuns a todos os estudantes, passou a concentrar um amplo conjunto de habilidades em uma carga horária limitada, enquanto os Itinerários Formativos assumiram a função de aprofundamento. Entretanto, como os

itinerários variam entre escolas e dependem das escolhas dos estudantes, diferentes trajetórias formativas podem resultar em diferentes oportunidades de aprofundamento dos conteúdos tradicionalmente cobrados nos vestibulares.

Dessa forma, os resultados não permitem atribuir o eventual descompasso entre currículo e vestibular exclusivamente ao Currículo Paulista, tampouco aos processos seletivos. A análise sugere que a questão decorre de uma tensão mais ampla entre as finalidades formativas propostas pela BNCC e os conhecimentos historicamente valorizados pelos exames de ingresso ao ensino superior. Nesse sentido, o desafio não reside apenas em discutir quais conteúdos estão presentes no currículo, mas em compreender se a organização curricular vigente é capaz de garantir que todos os estudantes tenham acesso efetivo aos conhecimentos necessários para disputar, em condições mais equitativas, o ingresso nos espaços de produção e circulação do capital cultural.

Por fim, os resultados reforçam a relevância dos cursinhos populares como instrumentos de democratização do acesso ao ensino superior. Ao atuar na complementação de lacunas formativas e na aproximação dos estudantes aos conteúdos exigidos pelos vestibulares, esses espaços assumem papel estratégico na redução das desigualdades educacionais e na ampliação das oportunidades de acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela sociedade.

Referências

- Biesta, G. J. J. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (7.ª ed.). Vozes.
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Carvalho, C. P. F., & Cavalcanti, F. (2022). O Novo Ensino Médio Paulista: Velhas propostas de manutenção da dualidade estrutural e da precarização do ensino. *Educação & Formação*, 7, e7317. <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7317>
- Cássio, F. (2023). *A reconstrução do Ensino Médio no Brasil*. Cortez.
- Darling-Hammond, L. (2021). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Ferretti, C. J. (2018). A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, 32(93), 25–42.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Groppi, L. A. (2019). Cursinho popular por estudantes da universidade: Práticas político-pedagógicas e formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240039. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240031>
- Hopmann, S. T. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.2.109>
- Kato, D. S. (2011). O papel dos cursinhos populares nos processos de democratização do acesso ao ensino superior. *Cadernos CIMEAC*, 1(1), 5–24.
- Krawczyk, N., & Ferretti, C. J. (2017). Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Retratos da Escola*, 11(20), 33–44. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>
- Laval, C. (2020). *A escola não é uma empresa* (Ed. brasileira). Boitempo.
- Motta, V. C., & Frigotto, G. (2017). Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, 38(139), 355–372. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>
- OECD. (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b14bef59-en>
- Porter, A. C. (2002). Measuring the content of instruction: Uses in research and practice. *Educational Researcher*, 31(7), 3–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007003>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Priestley, M., Philippou, S., Alvunger, D., & Soini, T. (Eds.). (2021). *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts*. Emerald Publishing.
- Reeves, D. B. (2020). *Achieving equity and excellence*. Solution Tree Press.
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Saviani, D. (2021). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (6.ª ed.). Autores Associados.
- São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. (2020). *Currículo Paulista: Etapa Ensino Médio*. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>
- Schmidt, W. H., & Burroughs, N. A. (2016). The role of schooling in perpetuating educational inequality: An international perspective. *Educational Researcher*, 45(7), 371–386.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- UNESCO. (2024). *Global Education Monitoring Report 2024: Leadership in education*. UNESCO.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: What might Didaktik teach curriculum? En I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp. 15–39). Lawrence Erlbaum Associates.
- Whitaker, D. C. A. (2010). Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a orientação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 289–297.
- Young, M. F. D. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.
- Young, M. F. D. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>