

# em aberto

ÓRGÃO DE DIVULGAÇÃO TÉCNICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
(CIRCULAÇÃO INTERNA)

Brasília  
ANO I  
N.º 3  
Fev. 1982

CARLOS AVANCINI FILHO  
INEP

MEC/ANEXO I SALA 107

70047 BRASÍLIA

1  
DF 176

*Cópia*

**INEP**

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

**MEC**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

## O VESTIBULAR

*Sérgio Costa Ribeiro*

### INTRODUÇÃO

A análise histórica revela que o acesso ao ensino superior no Brasil, a princípio caracterizado como mera formalidade e mantido sob o total controle da própria organização escolar, converteu-se em problema complexo à medida em que ocorreu o alargamento no recrutamento dos candidatos aos cursos superiores. Nesse momento, a crescente solicitação aos mecanismos de ingresso foi, e continua sendo, a de que eles se tornem cada vez mais eficazes na seleção dos melhores.

No entanto, a seleção dos melhores não é um problema percebido apenas no momento da entrada em qualquer curso superior. Sua abrangência é maior, uma vez que a seleção a esse nível de ensino não se restringe ao momento específico do ingresso. Ela se inicia muito antes, através da eliminação por antecipação que ocorre na escola de 19 e 29 graus, do encaminhamento para carreiras valorizadas diferentemente segundo a hierarquização ocupacional ditada por fatores históricos, culturais e econômicos, e continua dentro do curso superior, através da evasão.

A seletividade escolar, por sua vez, não se apresenta como uma questão exclusivamente pedagógica, pelo contrário, caracteriza-se como uma questão de seletividade social. A seleção que a escola opera ocorre no sentido, não só de controlar quem tem acesso ao saber, mas também de conservar determinados valores e privilégios sociais.

### UM POUCO DE HISTÓRIA

Embora não explicitamente chamados de seleção, nos regimentos das Escolas Superiores já existiam alguns requisitos para a matrícula, desde sua criação no final do século passado. Os "Exames preparatórios" cons-

tituíam-se, na época, exames de saída do curso secundário, e não exames de entrada no Ensino Superior.

Oficialmente, o exame Vestibular foi introduzido na legislação brasileira pelo Decreto 8.659, de 05/04/191 i

De exame Vestibular, mera formalidade, porquanto não era difícil o acesso a um ensino superior aos poucos habilitados, passou, principalmente a partir da Lei 4.024/61, através do artigo 69 que abriu a todos os egressos de qualquer curso médio a possibilidade de ingresso no Ensino Superior, a constituir-se em verdadeiro concurso de Habilitação.

Durante as décadas de 50 e 60 o concurso vestibular passa a caracterizar-se realmente como um exame de entrada e, com raras exceções, tornou-se um exame específico para o curso a que se destinava. O acirramento da disputa pelas vagas existentes provocado pelo aumento da demanda ao ensino superior, que acompanhou o rápido processo da industrialização e urbanização do país, culminou com os distúrbios conhecidos de 1968.

Naquelas décadas a habilitação traduzia-se por um desempenho mínimo nos exames propostos que produziram alguns efeitos importantes.

A nota mínima exigida, ora não era atingida por um número suficiente de candidatos nas carreiras ou Instituições de menor prestígio, ora era atingida por um número muito grande de candidatos nas carreiras ou Instituições de maior prestígio, provocando, no primeiro caso, o abaixamento "a posteriori" da nota mínima e criando, no segundo caso, a figura do excedente.

Na tentativa de corrigir esse último problema, os exames vestibulares passaram a exigir conhecimentos cada vez mais específicos, transferindo-se muitas vezes conteúdos próprios do Ensino Superior para o Curso Secundário. Estas distorções tiveram efeitos desastrosos, tanto para a Escola Secundária, como para o próprio Ensino Superior.

A escola Secundária, incapaz de especializar-se ao nível aos inúmeros exames vestibulares existentes, repassa aos chamados cursos preparatórios (cursinho) a responsabilidade de treinar os candidatos aos vestibulares. A partir do 2º ano do então Colegial, os alunos eram transferidos **para** os "cursinhos"; estes, por sua vez, à margem do sistema formal, se permitiam toda a sorte de abusos, como turmas gigantescas, por exemplo.

O número de candidatos já justifica, nesse período, a utilização maciça de testes de múltipla escolha. Esta técnica, no entanto, aplicada, com raras exceções, sem o devido preparo técnico, concentrava-se em exercícios de pura memorização, onde a dificuldade do item advinha da raridade da informação solicitada.

O Ensino Superior, principalmente nas carreiras de maior prestígio, passa a estruturar-se a partir de pré-requisitos artificialmente transferidos para o Curso Secundário, em geral ocasionando erros conceituais graves na aprendizagem dos conteúdos.

É nesse contexto que surge a reforma universitária da Lei 5.540/68. Na sua abordagem específica sobre o Vestibular propõe uma retomada progressiva do caráter de exame de saída com a peculiaridade de ser exclusivamente classificatório, perdendo, pois, o caráter habilitatório do Vestibular de então.

Surgem, em várias regiões do País, os vestibulares unificados, a exemplo dos vestibulares por área de conhecimento adotados em São Paulo na década de 50.

A unificação permitiu, por um lado, racionalizar, do ponto de vista do candidato, o acesso a uma vaga, já que com um único exame disputava vagas em várias instituições. Do ponto de vista das Instituições evitava-se a múltipla matrícula de um mesmo candidato em várias Instituições em prejuízo da filosofia dominante de pleno preenchimento das vagas.

Dentro do espírito da Lei 5.540, a implantação do "primeiro ciclo geral de estudos" na Universidade pressupunha um vestibular único, isto é, sem diferenciação por cursos, exigindo igualmente de todos os candidatos os mesmos conteúdos do chamado "núcleo comum obrigatório".

Tal uniformidade traria à escola de 2º grau a possibilidade de retomar seu papel, junto aos postulantes ao ensino superior, de uma formação geral acompanhada do espírito de terminalidade profissionalizante da Lei 5692/71.

Até recentemente, houve uma tendência a aprimorar-se o vestibular único. No final da década de 70 vamos observar reações às idéias de vestibular único e classificatório.

Um dos fenômenos mais importantes ligados à atual problemática do Vestibular foi a expansão de vagas no Ensino Superior na década de 70. Proclamada, no discurso oficial, como um processo "democratizante", concomitante com o chamado "milagre brasileiro", revela-se hoje como algo crítico em relação às expectativas propaladas.

Em primeiro lugar, essa violenta expansão de vagas se deu no sistema particular de ensino e em instituições isoladas, em flagrante desconformidade com a letra da lei que preconizava a expansão prioritária das Universidades.

Do ponto de vista do modelo de vestibular implantado, este fato faz com que até hoje haja reações e retrocessos no modelo de vestibular único e classificatório. Nas Universidades, as dificuldades de implantação do 1º ciclo geral provocam reações análogas.

## O QUE O VESTIBULAR PODE MOSTRAR

O aumento da demanda pelo ensino superior, a explosão de vagas e suas consequências no processo de seleção têm que ser analisadas num contexto mais amplo.

A gênese do aumento da demanda e da expansão está intimamente ligada a um processo político, social e econômico. A análise histórica dessa relação pode ser encontrada em alguns textos já clássicos.

Interessa-nos aqui obter algumas respostas a perguntas pertinentes ao processo de seleção propriamente dito

1 Como se distribuem sócio-economicamente os candidatos às diferentes carreiras de nível superior?

## 2 — Qual o mecanismo psico-social que determina esta escolha?

A literatura sobre vestibular é fartamente contemplada com análises de como parâmetros socio-econômicos determinam as probabilidades de sucesso ou fracasso dos candidatos nos exames. Menos farta é a análise de como estas variáveis atuam no processo, qual o universo de representações de que a sociedade em geral e os candidatos em particular se utilizam para "justificar" a opção por estudos superiores e a escolha de determinada carreira.

A primeira observação a ser feita é a de que 25% das crianças brasileiras sequer têm acesso à escola; das que têm acesso, perto de 50% não passam do 1º ano do 1º grau. A conclusão do 1º grau não atinge 15%; terminam o 2º grau cerca de 10% e entre 5 a 6% adquirem os pré-requisitos para candidatar-se ao vestibular. É claro que esse quadro não encontra explicação na falta de motivação ou de esforço individual. Pelo contrário, a expectativa de estudos superiores é constatada na maioria dos alunos que ultrapassam a barreira do analfabetismo nas regiões urbanas.

No entanto, esta primeira grande seleção social não produz, como poderíamos imaginar, uma homogeneidade de Origem social às portas da Universidade. Observa-se que entre os candidatos há uma distribuição bastante heterogênea quanto às classes sociais de origem, porém, em proporções bem alteradas em relação ao total da população.

Observa-se, por exemplo, que o aumento vertiginoso da demanda na última década, muito acima do crescimento vegetativo da clientela característica das décadas anteriores, provocou um aumento da heterogeneidade social nessa clientela.

Aqui, uma nova seleção ocorre, ainda pouco discutida, que chamaremos pré-seleção social na escolha de carreira. Ao analisarmos o perfil sócio-econômico e cultural dos candidatos às diversas carreiras, observamos que existe um forte viés nessa escolha. Este fenômeno, já descrito em outros contextos sociais, aparece no Brasil de forma extremamente marcada. \* A cada carreira estão associados candidatos com perfis sócio-econômicos e culturais extremamente definidos. Forma-se assim uma escala de prestígio social das carreiras, com implicações extremamente importantes para a compreensão da estrutura político social do país.

Sem entrar nos detalhes, essa escala, obtida com os dados analisados no projeto "Vestibular: instrumento de diagnóstico do sistema escolar"\* dentro de uma série histórica que compreende a 2ª metade da década de 70, pode ser subdividida em 3 grandes grupos de carreiras. O primeiro, de mais baixo nível sócio-econômico e cultural, onde predominam rendas familiares de até 5 salários mínimos - pais sem instrução formal ou com nível primário completo ou incompleto, de ocupações manuais (operários) ou empregados nas mais humildes ocupações de serviços (balconistas, serventes, bancários, pequeno funcionário público, etc.), forma as carreiras de magistério de 1º grau ou carreiras recentemente alçadas ao nível superior e que se originaram de ocupações cujo pré-requisito educacional era o 1º grau (por exemplo, Arquivologia, Biblioteconomia, etc.).

Um segundo grupo forma as carreiras que levam ao magistério de 2º grau ou ainda carreiras novas anteriormente ocupadas por egressos do 2º grau, como Ciências Contábeis Teatro, Meteorologia, Artes, etc. As rendas familiares chegam a 10 salários mínimos — pais com curso secundário completo ou incompleto onde predominam ocupações como pequenos proprietários no comércio, médios funcionários públicos e militares.

Finalmente, um terceiro grupo pode ser considerado como o das chamadas "profissões liberais", escolhidas pelas camadas de classe média alta — pais com nível superior. Essa escala culmina com candidatos às carreiras de Medicina e Engenharia.

Uma característica ainda importante dessa escala é relativa à distribuição de candidatos por sexo. No primeiro grupo, observamos uma predominância extremamente forte de candidatos do sexo feminino; no segundo, há uma distribuição aproximadamente equivalente entre os sexos, enquanto o terceiro grupo é marcadamente masculino.

\* Embora a "escolha" seja feita pelo indivíduo, ela representa apenas o filtro de um quadro de referência socio-econômico e cultural historicamente determinado

\*\* Contrato FINEP N° B/40/79/148/00/00

Vemos aí que o processo de discriminação da mulher no mercado de trabalho, mesmo nesse nível, é um condicionamento social ainda muito estratificado, reservando as profissões de menor prestígio à escolha feminina.

É importante notar que uma análise histórica, realizada no âmbito do projeto citado, da evolução do prestígio político de algumas carreiras (Engenharia, Direito e Medicina) corrobora de forma extremamente elucidativa a escala obtida empiricamente com dados do Vestibular.

O que acontece, então, após a aplicação do exame Vestibular propriamente dito?

Como, geralmente, nesse concurso, cada candidato compete apenas com seus colegas de mesma carreira, a seleção dos "melhores" (por desempenho) em nada, ou quase nada, muda a distribuição, quer sócio-econômica, quer de desempenho de cada carreira.

4

O exame vestibular, por mais bem elaborado que seja, apenas funciona como um mecanismo secundário na seleção. Os "melhores" de cada carreira não são os "melhores" do total de candidatos; a pré-seleção é um mecanismo bem mais eficiente que o próprio exame. Como consequência, os "melhores" classificados em Letras ou Educação, por exemplo, são, do ponto de vista de desempenho, bem inferiores aos que não lograram ingresso em carreiras como Medicina ou Arquitetura.

Nota-se que a escolha de carreira por ocasião da inscrição no Vestibular, ferindo o espírito da Lei 5.540 em relação ao 1º Ciclo Geral de Estudos na Universidade, caso não ocorresse, acarretaria, neste contexto, uma forte disfunção entre o perfil de vagas do sistema e o perfil de classificados no vestibular. As consequências dessa situação dizem muito sobre as dificuldades de implantação do Ciclo Básico nas Universidades Brasileiras.

No entanto, observa-se que a aplicação do exame separa os classificados em dois grupos: aqueles que se destinam às escolas públicas (gratuitas) e aqueles que se destinam às escolas particulares (pagas).

Esta divisão (note-se que 75% das vagas são particulares) faz com que, em geral, em cada carreira, os classificados para escolas públicas tenham

um nível de desempenho e um nível sócio-econômico acima daqueles que se classificam para escolas particulares. É difícil supor que esta divisão esteja apenas ligada à possível excelência das instituições públicas. Parece-nos que a gratuidade seja o fator predominante dessa divisão.

Cabe, no entanto, salientar que, em termos sócio-econômicos, a diferença entre estes dois grupos é muito menor do que a diferença entre os classificados para carreiras de menor e de maior prestígio.

Nesse momento, a segunda de nossas perguntas vem à tona:

Qual é o mecanismo psico-social que determina a escolha de carreira?

Aqui há que se subdividir a resposta em dois aspectos: primeiro, qual o Universo de representações criado pelo indivíduo para "explicar" sua escolha de carreira; segundo, qual o processo básico que desconecta essas representações do forte viés sócio-econômico observado nessa escolha, isto é, que permite justificar sua escolha sem tomar consciência da escala de prestígio social das carreiras.

A primeira resposta foi objeto de detalhado estudo antropológico no âmbito do projeto citado. Toda uma mitologia é levantada e analisada. Surge uma visão extremamente ritualística, um rito de passagem, numa visão de margem ou liminaridade, uma espécie de tempo de suspensão tanto na vida acadêmica quanto na vida social do candidato. Nota-se motivações extremamente individualistas e egocêntricas (vocações, chamado, missão, etc).

O processo básico detectado através da interpretação de análises estatísticas multivariadas mostra claramente que existe uma polarização entre um "gostar mais" de ciências e um "gostar mais" de humanidades entre os candidatos. Essa polarização tem pouca contaminação sócio-econômica - reminiscência provável da divisão clássico-científico do antigo curso Colegial - e constitui a principal "vocações" a nível consciente da maioria dos candidatos. Por hipótese, a escolha de carreira é feita compatibilizando o caráter humanidade-ciência de cada carreira com esta "vocações" consciente.

É claro que o espectro de carreiras disponíveis para cada indivíduo é fortemente estruturado sócio-economicamente. É importante notar que para as classes sociais de menor posição a escolha se restringe a carreiras de menor prestígio, porém é interessante frisar também que para as classes altas estas carreiras de baixo prestígio não fazem, em geral, parte do espectro de carreiras disponíveis para escolha.

Da análise antropológica surgem indicações de que este mecanismo realmente co-substancia as representações de escolha de carreira. no plano individual.

### **O MITO DO VESTIBULAR COMO REMÉDIO**

É comum a crítica ao desempenho dos candidatos no vestibular como indicador da queda da qualidade de ensino nos graus anteriores. A culpa recai quase sempre sobre a forma do exame (múltipla escolha), e não sobre seu conteúdo. Em contrapartida, imputa-se ao vestibular um poder pedagógico mágico, capaz de restaurar a qualidade perdida.

Esta tentativa de reduzir o problema ao pedagógico, esquecendo o seu contexto social e cultural e as mudanças que discutimos no sistema, nas motivações e na clientela, não invalidam, de imediato, uma crítica ao aspecto técnico-pedagógico.

Existe uma influência desse exame na prática pedagógica do 29 grau?

Caso exista, em que aspectos e em que profundidade?

Na esperança de obter alguma resposta a estas perguntas, foi feita uma pesquisa, ainda no âmbito do projeto citado, numa amostra de cerca de 80 escolares de 29 grau entre as 500 do Estado do Rio de Janeiro, das quais provêm os candidatos ao Vestibular Unificado do Grande Rio.

Se bem que os resultados deste estudo não podem ser generalizados para o país, dadas as particularidades do próprio sistema unificado local, algumas conclusões são bastante pertinentes.

Desde 1976, o Unificado do Rio de Janeiro introduziu um programa construído a partir de objetivos formulados em termos comportamentais, hierarquizados segundo a taxonomia de objetivos educacionais de Bloom. Este programa, obtido por consenso entre os especialistas nas disciplinas das Universidades e Escolas que compõem o sistema, pretendeu estabelecer o que a lei chama de uma "escolaridade normal a nível de 29 grau".

De 76 para cá, as questões de provas têm sido formuladas procurando medir estes objetivos no nível de abrangência e complexidade em que foram propostos.

Seria plausível supor que tanto o Programa quanto as provas tivessem exercido nesse período alguma influência na prática pedagógica dessas escolas.

A primeira constatação é de que as médias dos candidatos são persistentemente baixas, próximas da média aleatória, o que indica claramente que o conceito de "escolaridade normal de 29 grau" perde o sentido diante da realidade.

Os resultados pertinentes à nossa discussão mostraram que:

19) Apenas 40% das questões de prova nas escolas são formuladas em múltipla escolha, quando o Vestibular à época da coleta de dados era praticamente todo em múltipla escolha.

29) Apenas 20% dos professores declaram que utilizam o programa do Unificado ao organizarem seus cursos.

39) As provas recolhidas nessas escolas mostraram que 90% das questões eram formuladas a nível de puro conhecimento e compreensão enquanto no Vestibular apenas 30% das questões são formuladas nesses níveis de habilidade, sendo as demais em níveis superiores de aplicação de conceitos e análise.

49) A distribuição dos conteúdos não obedece à distribuição proposta nos programas; alguns conteúdos detectados como de baixo desempenho no Vestibular são totalmente ausentes na programação das escolas.

Por outro lado, a pesquisa mostra que a média efetiva de alunos por professor é acima de 400; que em média um professor leciona em 2,5 colégios simultaneamente e dá em média 27 horas efetivas de aula por semana, dispondo em média de menos de 2 horas pagas por semana para planejamento e preparação de cursos.

Diante deste quadro, nos parece que a realidade das condições em que é exercida a prática pedagógica no 2º grau não permite que haja influência benéfica ou maléfica, do ponto de vista pedagógico, pelo Vestibular. É claro que alguns colégios que não chegam a representar 10% dos candidatos podem, em princípio, pautarem-se por um ensino moldado pelo Vestibular.

## CONSEQUÊNCIAS E TENDÊNCIAS

6 Alguns dos pontos mencionados merecem destaque especial. Em primeiro lugar, a constatação de que os cursos superiores que levam ao magistério de 19 grau e cursos tradicionais como Letras e Educação, formam hoje o elenco de carreiras de mais baixo prestígio social e atraem candidatos de menor desempenho e mais baixo nível sócio-cultural da sociedade. Este fato mostra que nossa sociedade (e não o Vestibular) seleciona para o ensino fundamental seus membros menos competentes. É um verdadeiro processo degenerativo este que estamos observando na educação fundamental brasileira. Em escala menos grave ocorre um fenômeno análogo em relação ao magistério de 29 grau. A expansão de vagas manteve os cursos de alto prestígio com a clientela tradicional, porém nas de médio prestígio (entre elas as de magistério de 29 grau) o recrutamento de candidatos se faz hoje em estratos de menor nível sócio-cultural.

Também, aqui, observamos que além dessa queda de origem social do magistério de 2º grau as próprias condições em que é exercida a profissão nos levam a concluir que observamos um processo degenerativo.

Em segundo lugar, nos parece falsa a idéia de que a massificação do ensino é a causa da queda de qualidade. O dilema qualidade quantidade só

é verdadeiro na medida em que a sociedade em si é extremamente heterogênea. Vê-se claramente que não é através da educação (somente) que vamos operar uma redistribuição de riquezas culturais ou não, em nossa sociedade; a idéia de expansão de ensino como "democratizante" deve ser abandonada. A sociedade desenvolve mecanismos que compensam tentativas nessa direção como, neste caso, a forte pré-seleção social na escolha de carreira parece mostrar. Fosse nossa sociedade bem mais homogênea, o dilema quantidade-qualidade, se existisse, pelo menos não seria tão marcante.

Parece óbvio que não podemos por simples reformas em dispositivos legais operar milagres pedagógicos, no entanto, políticas corretivas permitiriam minorar alguns problemas.

Uma prioridade de investimento de recursos econômicos e humanos no sentido de restaurar o prestígio social da profissão de magistério, principalmente de 19 grau, poderia, a médio e longo prazos, reverter o processo degenerativo mencionado acima.

Quanto ao Vestibular em si, deve ser abandonada a idéia de que possa funcionar como remédio, mesmo que paliativo, dos problemas educacionais.

O que observamos, diante da realidade da expansão de vagas em escolas isoladas e da não implantação do 1º ciclo geral nas Universidades, é que o modelo de vestibular único e classificatório começa a ser abandonado; uma volta a um caráter habilitatório parece estar em curso. No entanto, a situação hoje, em que 75% das vagas são particulares, não nos permite supor que este caráter venha a produzir resultados significativos, já que o nível mínimo de exigência estará sempre comprometendo a sobrevivência financeira das instituições particulares.

Já a volta à especialização do vestibular por cursos, outra tendência observada, levará provavelmente, como no passado, ao ressurgimento dos chamados "cursinhos" e à perda de poder pela escola de 29 grau.

## VESTIBULAR: A VOLTA DO PÊNDBULO\*

Luiz Antônio Cunha

De uns dois anos até esta data houve um aumento na frequência de aparecimento, na imprensa, de depoimentos reveladores do "baixo nível" do ensino superior no Brasil. Correlativamente, diz-se que esse fenômeno tem comprometido a formação das elites tão necessárias ao país.

Esse não é um tema novo no campo educacional. Ele é recorrente. Podemos encontrá-lo, por exemplo, nas discussões na Câmara dos Deputados, em **1912**, em torno da Lei Orgânica, de Rivadávia Correa, a mesma que instituiu os exames vestibulares nas escolas superiores. O Relatório do Ministro do Interior, em sua defesa, dizia que os primeiros exames vestibulares realizados na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro reprovaram 50% dos candidatos, os quais, sem aquela barreira, seriam matriculados, com sérias consequências para a qualidade do ensino.

Esse exemplo não foi tomado ao acaso. A instituição dos exames vestibulares, 1911, foi uma reação do Estado e de corporação acadêmica ao crescimento considerado "vertiginoso" dos alunos nas escolas superiores, os quais, por sua vez, se multiplicavam devido às facilidades legais advindas com a proclamação da República. Quando os colégios estaduais e muitos colégios particulares foram "equiparados" ao Colégio Pedro II, no que se referia ao valor acadêmico de seus diplomas, cresceu a quantidade de alunos que passaram a se matricular nas escolas superiores existentes de medicina, engenharia e direito. Não havendo outras restrições que a posse do título de "bacharel em letras", entravam para aquelas escolas alunos

que não tinham a formação prévia considerada adequada para um bom curso superior: a qualidade do ensino estava ameaçada pela queda de qualidade dos estudantes.

Os exames vestibulares pretendiam, diante dessa situação, recompor a qualidade do ensino pela exclusão dos candidatos julgados menos capazes de estudos superiores, por não disporem dos conhecimentos prévios supostos como o mínimo necessário.

Pois bem, seis décadas após, parece que essas mudanças, e outras que vieram depois, podem ser associadas ao movimento de um pêndulo. Na época do Império, só o Colégio Pedro II tinha o poder de preparar candidatos para as escolas superiores (os preparados pelos outros colégios precisavam provar ter conhecimentos equivalentes). A hegemonia das correntes liberais e positivistas com a proclamação da República fez quebrar esse monopólio do Colégio Pedro II, passando o Estado a "equiparar" a este colégios estaduais e particulares. Com isso, o pêndulo se deslocou para a posição de *fechamento* de oportunidades de acesso ao ensino superior para a posição de *abertura*. Quando os positivistas (e as corporações profissionais defensoras do controle monopolista do mercado de trabalho) constataram a "proliferação" de escolas e de diplomados, apontando para a perda de suas funções de conformação ideológica dos membros das futuras elites e de produção de um diploma raro, capaz de reivindicar alto prestígio e altos honorários, imaginaram conter **aquele** processo pelos exames vestibulares. E o pêndulo se deslocou, então, mais uma vez, para uma posição de *fechamento*, continuando o percurso nesse sentido até 1925, quando, no contexto da política repressiva de Artur Bernardes, foi instituído o número máximo de vagas para cada curso. Se, antes, todos os candidatos aprovados nos exames vestibulares podiam se matricular, agora, só podiam fazê-lo os que, além daquela condição, tivessem as N maiores notas, sendo N o número de vagas. Após a queda do Estado Novo, em 1945, iniciou-se um novo movimento de *abertura* que parece ter atingido seu ponto máximo de 1976: multiplicaram-se as escolas supe-

naram-se equivalentes os diplomas de cursos de 2º grau, para efeito de inscrição nos exames vestibulares, eliminou-se o requisito de aprovação, generalizou-se o uso da prova de múltipla escolha. Pois bem, em princípios de 1977, novas mudanças na legislação relativa aos exames vestibulares começa a levar o pêndulo mais uma vez para a posição de *fechamento* reintroduzindo-se mecanismos limitadores do critério classificatório,

Neste texto, pretendemos avaliar, com algum detalhe, o

ciclo, isto é, o movimento de expansão do ensino superior iniciado com a redemocratização, em 1946, e o movimento de contenção que já se inicia. Como conclusão vamos fazer algumas especulações a respeito do significado desse movimento pendular.

## 1. A EXPANSÃO

As transformações sofridas pelo ensino superior desde a redemocratização, EM 1945, estão marcadas pelo grande crescimento da demanda de vagas nesse grau de ensino e na resposta do Estado a essa demanda, ca populista, primeiro, e autoritária, depois.

Vamos tratar, em primeiro lugar, do crescimento da demanda e suas causas econômicas.

Essas causas estão ligadas ao processo de monopolização da economia brasileira, cuja etapa marcante tem início com o término da 2ª Guerra Mundial, cujas consequências, no campo econômico, levaram a economia brasileira a ter mais presos os laços de dependência que a unia ao capitalismo internacional, em particular ao centralizado nos Estados Unidos.

Se a produção, numa economia capitalista, tende necessariamente à monopolização, pela lei de ferro que faz a concorrência destruir a concorrência, esse processo "espontâneo" foi acelerado, no Brasil, por dois processos "induzidos". *Primeiro*, pela ação dos capitais externos ao instalarem estabelecimentos industriais e comerciais de grande porte, capazes de se beneficiar dos ganhos de escala, de fontes creditícias externas, de

manipularem os meios de comunicação de massa e, através disso, de influenciarem no gosto e nas preferências dos consumidores. *Segundo*, pela ação do Estado que, movido pelos interesses dos grupos monopolistas ou por outros interesses, como os da segurança, criava condições favoráveis ao seu sucesso, como a abertura de grandes estradas de rodagem interligando num só mercado nacional os diversos mercados regionais; correlativamente montando uma rede nacional de (tele) comunicações; estabelecendo condições legais para a existência de empresas que tornavam inviáveis os pequenos negócios; manipulando condições de crédito, incentivos e subsídios; e outros mecanismos afins.

Pelos processos "espontâneos" ou pelos processos "induzidos" o processo de monopolização consistiu na centralização do mercado, da renda e do capital, fazendo com que um número reduzido de empresas ocupas sem o espaço econômico antes preenchido por numerosas pequenas empresas industriais ou comerciais. No setor industrial esse processo foi marcante na produção de tecidos, confecções, alimentos, utensílios domésticos. No setor de prestação de serviços, a concentração empresarial se fez pela substituição de firmas de serviços médicos, jurídicos e de consultoria técnica, tornando cada vez mais reduzida a participação de escritórios e consultórios de profissionais liberais, os quais têm se transformado em assalariados daquelas firmas. No comércio, verifica-se o mesmo fenômeno, notável, principalmente, na abertura, expansão e fusão de grandes cadeias de lojas, como as de supermercados, inviabilizando, progressivamente, os pequenos armazéns e as feiras-livres.

Na medida em que o processo de monopolização avançava, menos viáveis ficava a expansão e mesmo a sobrevivência dos negócios resultantes de investimentos da escala das camadas médias. Embora a monopolização tenha induzido o surgimento e o crescimento de certas pequenas empresas industriais (como as de autopeças) e comerciais (como o artesanato de luxo), o saldo é desfavorável a estas últimas. Assim, as camadas médias tiveram estreitado seu canal de ascensão social através da reprodução do pequeno capital, constituído pela poupança, num negócio próprio na indústria, no comércio ou na prestação de serviços.

Paralelamente ao estreitamento desse canal, as camadas médias dividem um outro, e para ele deslocam suas esperanças: é a ascensão nas burocracias das empresas que se tornaram gigantes (ou que já nasceram assim) e do Estado, ampliando e diferenciando seus aparelhos de modo a implementar e garantir a política propiciadora da monopolização. Mas a admissão e promoção nessas burocracias é regulado, entre outros mecanismos, pelos requisitos educacionais.

Para disputar a promoção nas burocracias públicas e privadas, as camadas médias passaram a procurar nos diplomas um requisito cada vez mais necessário, não garantindo a ascensão, mas permitindo que ela seja postulada. Essa procura de escolarização, de ensino superior, em particular, induz um aumento acelerado dessa procura, na medida em que contingentes já empregados passam a voltar ao sistema escolar em busca de diplomas superiores de modo a enfrentar a concorrência dos jovens mais escolarizados que chegam ao "mercado de trabalho", e de outras demandas sociais.

É essa, no nosso modo de entender, a determinação dos processos econômicos sobre a demanda de ensino superior. Mas, é preciso alertar para o fato de que todas essas mudanças não se deram de uma vez só. Elas vêm se processando desde a segunda metade da década de 40 e não parecem estar próximas do fim.!

Vejamos, agora, o que ocorreu do lado da oferta.

No período 1946/64, sob o signo do populismo, e no período 1964/72, sob os ditames do autoritarismo, foram tomadas várias medidas tendentes a facilitar o ingresso das camadas médias no ensino superior. Vamos apresentá-las abaixo.

(i) O ensino secundário! era aquele tipo de ensino pós-primário que preparava candidatos ao ensino superior. Outros tipos de ensino pós-primário, desenvolvidos em escolas industriais, comerciais, agrícolas e normais, não tinham esse privilégio. Os concluintes destas escolas, se quisessem candidatar-se a um curso superior qualquer, eram obrigados a buscar

o certificado de conclusão do curso secundário. De 1942 a 1946 foram promulgadas as chamadas leis orgânicas do ensino, contendo promessas de articulação de todos os ramos do ensino médio com o superior. O ensino secundário continuava sendo o que se convencionou chamar de "estrada real para a universidade". Os ramos profissionais poderiam dar acesso (mediante aprovação nos exames vestibulares) a certos cursos considerados "de acordo" com a formação anterior. Mas a regulamentação dessa articulação só veio a ser feita em 1950, tendo sido ampliada em 1953<sup>2</sup>. Em 1961, finalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornou equivalentes, para efeito de candidatura ao ensino superior, todos os cursos do ensino médio. Já era possível, então, ao concluinte de um curso técnico agrícola, por exemplo, inscrever-se nos exames vestibulares dos cursos de agronomia (como anteriormente), direito, engenharia, economia, belas-artes ou qualquer outro<sup>3</sup>.

É o caso de grande procura de mulheres por cursos superiores, resultante tanto da redefinição do papel da mulher como trabalhadora e na definição da faculdade como o espaço privilegiado de convivência da jovens das camadas médias.

A lei n° 1.076, de 1950, permitia aos concluintes do 1° ciclo dos cursos médios profissionais a matrícula no 2° ciclo secundário. A lei n° 1.821, de 1963, estendeu essa possibilidade aos concluintes do primeiro ciclo normal, dos cursos de formação de polícias militares e dos seminários, conforme o currículo cursado. Previa a existência de "exames de complementação" para os egressos de cursos cujos currículos não estavam de acordo com o secundário. O decreto n° 34.330, de 1953, ao regulamentar esta lei, especificou, também, os cursos para os quais os concluintes dos cursos médios profissionais podiam se candidatar.

Os sargentos das forças armadas também pretenderam essa equivalência, mas os currículos das escolas que os formavam não foram considerados suficientes pelo Conselho Federal de Educação, apesar das pressões políticas favoráveis.

(ii) As "feiieralizações" de escolas superiores foram um procedimento adotado com frequência para superar problemas de falta de recursos para expansão de matrículas e/ou para tornar o ensino gratuito. Em um levantamento realizado pelo MEC<sup>4</sup>, encontramos um total de 24 escolas superiores "federalizadas" no período de 1946/1961, sendo que nos anos de 1949/1950, 1956/1960 verificou-se maior número dessas medidas.

(iii) Foram requeridos os aumentos de vagas nos cursos existentes, bem como a criação de cursos novos nas universidades e escolas isoladas controladas pelos governos federal e estadual. Em 29 de fevereiro de 1964, o decreto nº 53.642 determinava a mais dramática dessas medidas: a duplicação de matrículas no primeiro ano das escolas superiores em 1965, mediante utilização de recursos humanos e materiais disponíveis suplementados por verbas e subvenções adicionais. As transformações políticas ocorridas um mês depois não permitiram o cumprimento desse decreto.

Mas as mudanças políticas de 1964 não fizeram mudar a tendência de expansão das matrículas no ensino superior, embora a conjuntura política de 1968, decorrente em parte da expansão das vagas oferecidas nas escolas públicas a um ritmo inferior ao da demanda, propiciasse a institucionalização de um conjunto de medidas de repressão às manifestações de descontentamento das camadas médias. A reforma universitária foi iniciada nas universidades federais pelos decretos-leis 53/66 e 252/67 e generalizada pela lei nº 5.540/68, seguida de várias normas legais. O sentido das mudanças administrativo-pedagógicas da reforma, compreendendo a departamentalização, o ciclo básico, o regime de créditos, e outras medidas, era a diminuição do custo médio do estudante, permitindo a expansão das matrículas a custos adicionais menos que proporcionais<sup>5</sup>. Ao mesmo tempo em que se criavam novas bases para a expansão, acautelava-se o Estado diante da suposta ameaça que podia representar para o

<sup>4</sup> Albuquerque, Francisco. 1969. Cronologia da criação dos estabelecimentos de ensino superior no Brasil. In Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Anais da 4ª Conferência Nacional de Educação*. Rio de Janeiro, MEC/INEP

regime a existência de grandes contingentes de diplomados em cursos superiores sem emprego "compatível", ameaça considerada ainda maior do que a dos "excedentes" que se pretendia absorver. A solução aventada para essa ameaça de longo prazo, além das medidas tendentes a "disciplinar" o crescimento do ensino superior, foi a profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau, com o fim de desviar para o mercado de trabalho, supostamente carente de "profissionais de nível médio". Essa solução foi assumida pela lei nº 5.692/71, mas as resistências à sua implantação de fato, assumindo caráter político na conjuntura de crise do chamado "milagre brasileiro", dramatizada pelos resultados das eleições legislativas de 1974, levaram o Estado a "reinterpretar" a lei, retomando-se a função propedêutica do ensino de 2º grau, antes mesmo que a função contenedora que lhe foi atribuída pudesse ser desempenhada com alguma eficácia<sup>6</sup>.

Apesar das medidas contencionistas, a expansão continuou a ser propiciada pelo Estado, mesmo após a repressão das manifestações políticas que as reivindicavam, em 1968. Vamos apresentar, abaixo, as principais medidas propiciadoras da expansão. Depois disso, trataremos das medidas de contenção.

(i) Imediatamente após a promulgação do Ato Institucional nº 5, no bojo da crise onde a questão dos excedentes tinha um lugar relevante, o Estado tratou de ampliar as vagas como um meio de arrefecer o descontentamento das camadas médias. O decreto-lei nº 405/68, promulgado alguns dias após o AI-5, e com base nele, determinava a transferência de recursos financeiros adicionais às escolas superiores com o fim de amplia-

<sup>5</sup> Para o aprofundamento desse significado, ver Cunha, Luiz Antônio. 1973. O milagre brasileiro e a política educacional. In *Argumento*, 2, nov. 1975. A expansão do ensino superior: causas e consequências. In *Debate e Crítica*, 5 mar.

<sup>6</sup> Ver Cunha, Luiz Antônio 1976. Ensino médio: reforma da reforma? In *Síntese*, III(8), jul.-dez. Uma versão modificada deste texto foi acrescentada à 2ª edição do livro deste autor *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1976.

ção das vagas nos vestibulares de 1969. Em maio deste ano, o decreto-lei nº 574/69, com a mesma base do anterior, proíbe a diminuição das vagas nos cursos superiores, a não ser com autorização expressa do Conselho Federal de Educação.

(ii) Os critérios para autorização e reconhecimento das escolas superiores particulares foram afrouxados, permitindo que estas, responsáveis por 40% das matrículas, em 1962, reunissem 60% dos estudantes, em 1973. Um bom exemplo desse afrouxamento foi a aprovação de estatutos de escolas superiores que exigiam pouca frequência às aulas, permitindo a concentração dessas em dois ou três dias na semana, surgindo, em consequência, as "faculdades de fim de semana". Somente durante o ano de **1972**, o Conselho Federal de Educação autorizou o funcionamento de mais de cem novas escolas superiores que, somando-se aos cursos autorizados a funcionar em escolas já existentes, prometiam o oferecimento de mais de 30 mil vagas na 1ª série<sup>7</sup>.

(iii) Os exames vestibulares foram unificados por região e por tipo de curso, prometendo-se chegar à realização de um exame único que servisse para todas as escolas do país, qualquer que fosse o curso. A realização de exames únicos para os candidatos a curso de mais de uma escola, era uma tendência que se firmava, principalmente em São Paulo, onde foram unificados os de medicina, em 1964, e engenharia, ciências humanas, em **1967**. No Rio de Janeiro, os exames de engenharia foram unificados em **1967**. A unificação dos exames de cursos diferentes já vinha sendo feita na Universidade de Brasília, desde a sua criação em 1961. A unificação dos vestibulares propiciou a expansão das matrículas na medida em que dispensava os estudantes de pagarem várias taxas de inscrição, e de se deslocarem de uma cidade para outra, o que não era acessível a todos os candidatos. Além disso, evitava a existência de vagas não preenchidas em certas escolas e cursos, por falta de candidatos, divididos entre exames realizados nos mesmos dias.

7

Para detalhes desse processo, consultar Horta, José Silvério Bahia. 1975. Expansão do ensino superior no Brasil: mecanismos e tendências. *In Revista de Cultura Vozes*, 6(49), ago.

(iv) O decreto nº 68.908/71 instituiu o "vestibular classificatório"<sup>8</sup>, medida destinada a atenuar a pressão dos candidatos aprovados nos exames vestibulares, mas não admitidos por falta de vagas. Esses "excedentes" engrossavam as manifestações dos estudantes, em 1968, por melhores condições de ensino, com graves desdobramentos políticos. Conseguiram, não raro, matricular-se mediante mandatos de segurança julgados a seu favor pelo judiciário. Pelas novas normas, os candidatos passaram a ser admitidos até o número pré-fixado de vagas, em ordem decrescente de notas médias, independentemente de nota mínima. Assim, deixou de existir a figura do "aprovado não classificado", o "excedente". As vagas "ociosas", antes coexistentes com "excedentes", foram preenchidas por candidatos que, de outro modo, seriam rejeitados pelo sistema seletivo.

(v) As necessidades práticas de seleção de contingentes crescentes de candidatos, bem como os imperativos de se estabelecerem critérios de avaliação comuns a vários cursos, escolas e universidades, fez com que as provas de múltipla escolha se impusessem como indispensáveis. A racionalização técnica do processo seletivo levou ao registro das respostas diretamente em cartões de computador, pelos próprios candidatos. Pois bem, a própria utilização desse tipo de prova, a múltipla escolha, e desse tipo de notação de resposta, o sinal X ou o borrão no espaço indicado, facilitou a muitos a obtenção de notas mais elevadas do que as obtidas caso o modo de seleção exigisse demonstrações, cálculos, redações, argumentações, explicações.

## 2. A CONTENÇÃO

Essa série de medidas propiciadoras da expansão do ensino superior não resultaram de consenso da burocracia educacional. Se, de um lado, esta tinha alvos políticos a atingir com a expansão, percebia, de outro, que

8

O exame vestibular, era até então, um exame de *habilitação*, destinado a verificar a presença, nos candidatos, de condições para os estudos superiores. Daí, a exigência de nota mínima para aprovação, correspondente à posse de "condições intelectuais mínimas" para esses estudos.

essa expansão comprometia a "qualidade" do ensino superior, categoria sob a qual eram entendidas as funções de discriminação social e inculcação das ideologias dominantes.

Assim, ao mesmo tempo em que o Estado formulava ou aplicava medidas para a expansão, formulava e aplicava outras, tendentes a evitar o "abastardamento" do ensino superior por efeito daquelas outras. Essa expressão apareceu no Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, onde adquiria o sentido de deterioração da qualidade do ensino. A conciliação entre a necessidade (política) de expansão e a necessidade (ideológica e política) de contenção se fez pela tentativa de se permitir o funcionamento de novas escolas e cursos e aumento de vagas nos já existentes, dependendo das "necessidades do mercado de trabalho"<sup>9</sup>. A

operacionalização dessa conciliação foi feita pelo Conselho Federal de Educação, julgando com maior severidade os pedidos de autorização para funcionamento dos cursos cujos mercados de trabalho se consideravam "saturados", e com menor severidade os demais<sup>10</sup>. Com 1974, por exemplo, o CFE já não autorizou o funcionamento de nenhum curso novo de direito e de economia, por já estar "saturado" o mercado para advogados e economistas.

A resistência da burocracia do Estado à expansão "desenfreada" do ensino superior tinha dois fundamentos manifestos: um político e outro ideológico. O fundamento político consistia no temor de que ela produzisse grandes contingentes de profissionais sem os empregos considerados compatíveis com a dignidade dos seus diplomas, situação essa antevista como mais ameaçadora à ordem vigente do que a dos "excedentes" de candidatos. O fundamento ideológico consistia no reconhecimento de que a qualidade do ensino superior estava caindo, formando profissionais incompetentes. Esse julgamento tem sido assumido por muitos professores, considerando os estudantes cada vez menos capazes de aprender aquilo que ensinam. Por baixo dessas razões manifestas havia outras, não

<sup>9</sup> É esse o conteúdo do decreto 63.341/68 e do decreto-lei 464/69.

10

Para maiores detalhes, consultar Horta, *ob. c/f.*

manifestas, que temiam a perda do valor econômico (salário) e do valor simbólico (prestígio) das "profissões de nível superior" pelo aumento da oferta de diplomados. Além das resistências à expansão no nível do ensino superior de graduação, desenvolveu-se a estratégia de organizar o de pós-graduação, posto, desde o início, a salvo da "massificação"<sup>11</sup>. Os diplomas de mestre e doutor recuperariam a raridade perdida pelo diploma de graduação e, em consequência, o valor econômico e o valor simbólico do diploma superior, isto é, o mais elevado.

A defesa da "qualidade" do ensino superior, pelo freio à expansão empreendida pela burocracia educacional, foi reforçada pelas corporações profissionais, ligadas ambas, aliás, por fortes elos de interesses e por quadros comuns. As corporações dos advogados e dos médicos são exemplos de reações diferentes diante do mesmo problema. Os médicos integrantes de uma comissão organizada pelo MEC, em 1973, para estudar a questão do ensino de medicina, propuseram que não se criassem mais escolas nem se expandissem as vagas das já existentes. Menos fortes do que os médicos, portanto menos capazes de imporem mecanismos "internos" de controle, os advogados adotaram um mecanismo "externo": a Ordem de Advogados submeteria a um exame os concluintes dos cursos de direito, só fornecendo licença para exercer a profissão àqueles que mostrassem conhecimento suficiente para isso<sup>12</sup>.

O biênio 1974/75 presenciou o clímax das resistências contra a expansão/deterioração da qualidade do ensino superior. Vamos alinhar, abaixo, os eventos que nos pareceram mais importantes.

(i) As faculdades criadas no período de maiores facilidades já tinham formado muitos estudantes cujos diplomas não podiam ser registrados,

11

Cunha, Luiz Antônio. 1974. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. *In Revista de Administração de empresas*, set-out.

12

Esse mecanismo de controle, análogo ao do "exame de estado" francês, não chegou a funcionar, pois encontrou-se um meio de contornar o exame pelo estágio, o qual nem sempre chegava a acontecer de fato.

pois elas não tinham sido reconhecidas. Havia, nesse ano, cerca de 600 cursos nessa situação. Se foi facilitada a autorização, até 1972, o reconhecimento (só possível após a faculdade ter formado a primeira turma) devia ser solicitado numa época em que os critérios ficaram mais severos. **Havia** o temor de que os milhares de diplomas impedidos de usufruírem **dos** privilégios ocupacionais esperados com o diploma pudessem acumular tal densidade de frustração que poderia vir a ter expressão política contrária ao Estado patrocinador, mais ou menos diretamente, da escolarização expandida. Esse temor era dramatizado pelos resultados das eleições legislativas de **1974** e seus desdobramentos posteriores, evidenciadores do estreitamento da base política do Estado.

(ii) A expansão das escolas particulares foi tão intensa que chegou a ultrapassar a demanda efetiva de vagas, isto é, o contingente de candidatos capaz de pagar as taxas cobradas por elas. A dimensão dessa demanda efetiva deve ter se estreitado por força do recrudescimento da inflação desde fins de 1973, atingindo fortemente os orçamentos das camadas médias. Pelas previsões do MEC, teria havido, em 1976, um total de 80 mil vagas não preenchidas. Várias faculdades fecharam as portas, sendo os alunos transferidos para outras. Para evitar a intensificação da crise, foi criado, em 1976, o Programa de Crédito Educativo, destinado ao empréstimo de dinheiro pela Caixa Econômica Federal e por bancos particulares aos estudantes que dele necessitassem para pagar taxas escolares e/ou para custear sua própria manutenção. A dívida deveria ser paga após a formatura, durante o mesmo tempo em que foi contraída, com um ano de carência. Embora severamente criticado por muitos estudantes<sup>13</sup>, essa medida foi muito bem recebida pelas escolas superiores particulares, as quais ofereciam a maioria absoluta de vagas, e são frequentadas predo-

13

O sistema de crédito educativo, tem sido criticado pelos estudantes como elitizante por conduzir ao ensino pago nas escolas superiores públicas e impedir aos deles necessitados de fazerem cursos de pós-graduação, devido à necessidade de pagar a dívida contraída.

minantemente por estudantes de mais baixa renda<sup>14</sup>. Com o crédito educativo, previsto para atender a 40% dos estudantes, esses setores sociais continuaram a ocupar as vagas que, de outra forma, ficariam desocupadas, comprometendo as taxas de lucro (invisíveis) dessas escolas. Embora possam ter seus aspectos benéficos para a política educacional do Estado, não é descabido pensai que foi aceito a contragosto a necessidade de sustentar, com subsídios dessa ordem, impopulares, justamente as escolas que oferecem o ensino reconhecido como o de pior qualidade.

(iii) Após alguns anos de sucesso, começou o desligamento de escolas particulares dos sistemas de vestibulares unificados. Sua vinculação vinha sendo mantida por força de portaria ministerial determinando que os estabelecimentos de ensino participantes do sistema de vestibular unificado tivessem prioridade na distribuição dos subsídios governamentais diretos. Elas perceberam que a receita não auferida das taxas de inscrição nos exames próprios era significativa, talvez superior àqueles subsídios, ainda mais considerando a possibilidade de utilização da prática usual dos exames sucessivos, até se preencherem as vagas. O sistema sofreu um rude golpe, em **1976**, quando a PUC/RJ desligou-se parcialmente do CESGRANRIO.

(iv) Avolumaram-se as críticas contra os processos seletivos adotados no bojo da expansão, em particular contra as chamadas "provas objetivas", fazendo incidir sobre o ensino médio e sobre o superior a impossibilidade de avaliar os alunos a não ser pela escolha da resposta correta dentre as de uma lista apresentada. Surgiram clamores pela volta da redação aos exames vestibulares, de membros do Conselho Federal de Educação, da Academia Brasileira de Letras e de professores universitários. A Universidade de São Paulo decidiu, em **1974**, reintroduzir provas de redação nos exames para os cursos de ciências humanas. Na mesma direção, a Universidade de Minas Gerais resolveu, também adotar prova de redação nos

14

Ver Pastore, José. 1972. *O ensino superior em São Paulo* 132 Cia. Editora Nacional, São Paulo.

exames vestibulares, com base em um projeto elaborado em 1976. A defesa da prova de redação vinha acompanhada, frequentemente, da defesa da volta às provas eliminatórias, comprovando-se a *habilitação* dos candidatos, abandonando-se o vestibular classificatório<sup>15</sup>.

(v) Em outubro de 1975 foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação o Parecer nº 4.031, de Abgar Renault, sobre o ensino da língua portuguesa nas escolas de todos os graus, em particular sobre o ensino da redação. Denunciando a progressiva incapacidade de os estudantes se expressarem corretamente por escrito, com repercussões danosas para o aprendizado de todas as matérias, esse conselheiro apontou duas causas para esse mal. A primeira seria a não existência de prova de redação nos exames vestibulares e a segunda, consequência da primeira, o descaso do ensino de redação no 1º e 2º graus. Para sanar o mal, propôs uma série de medidas, dentre elas, a verificação do domínio da língua portuguesa, pelos candidatos, pela redação das provas das diversas matérias. Se isso não fosse possível, o conselheiro sugeriu que se diagnosticasse aquele domínio por meio de prova, pelos candidatos já matriculados nos cursos superiores. Os que mostrassem preparo deficiente deveriam frequentar aulas especiais de comunicação e expressão.

Todas as resistências resultaram em duas medidas concretas por parte do Ministério da Educação.

As autorizações e reconhecimentos de novos cursos foram suspensas como um meio de se limitar a expansão de vagas nos cursos superiores.

A inclusão de prova de redação nos exames vestibulares foi facultada pela Portaria nº 652/74, desde que se procurasse "minimizar a subjetividade de critérios de correção".

**Em defesa do critério classificatório, o CESGRANRIO divulgou dados mostrando que, nos exames vestibulares de 1975, somente obteriam notas iguais ou superiores a cinco, em todas as provas, 8% dos classificados na área tecnológica, 4% na biomédica e 3% nas ciências humanas.**

Mas, em princípios de 1977, foi promulgado o decreto nº 79.298, tornando obrigatório o que antes era proibido e, depois, facultado: os exames vestibulares deverão incluir, a partir de 1978, "prova ou questão de redação em língua portuguesa". O critério do exame vestibular como verificador da *habilitação* dos candidatos voltou a vigorar, pela sua realização em várias etapas. Na primeira etapa (ou nas primeiras etapas) os candidatos são separados em dois grupos: os que "comprovem um mínimo de conhecimento a nível de 2º grau e de aptidão para prosseguimento de estudos em curso superior" e os demais. Os primeiros têm direito às provas da última etapa, destinados a classificá-los para efeito de matrícula nos cursos para os quais fizeram opção, até que se completem as vagas existentes.

Com isso, procedeu-se à conciliação do critério eliminatório com o classificatório mantendo-se a solução dotada em 1971 para a camuflagem jurídica dos "excedentes". Mas essa conciliação parece favorecer mais aos ditames do critério classificatório, pela possibilidade, aberta pelo decreto, de se promover tantos exames vestibulares (também com duas ou mais etapas) quantos sejam necessários para o preenchimento das vagas que sobraram dos primeiros exames. É de se supor que os exames subsequentes ao primeiro tenham dificuldades menores nas etapas eliminatórias, de modo a poderem cumprir seus objetivos: o preenchimento de todas as vagas disponíveis.

### 3. CONCLUSÕES

A expansão do ensino superior iniciada na segunda metade da década de 40 resultou da combinação de processos econômicos (dependência/monopolização), induzindo a demanda e processos políticos (populismo e, depois, a busca de base política para o regime autoritário), induzindo a oferta.

As primeiras reações da política educacional do Estado contra a deterioração do valor econômico e simbólico determinada pela expansão consistiu na institucionalização da pós-graduação, patamar do ensino superior capaz não só de formar professores na quantidade e qualidade

exigidas pelos cursos de graduação, como, também, de fornecer diplomas dotados da raridade necessária à recuperação do valor econômico e simbólico do diploma superior, isto é, do diploma mais alto. Essas reações estavam articuladas com a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, destinada a deslocar para um mercado de trabalho supostamente carente de "profissionais de nível médio" parcela dos demandantes potenciais de vagas nos cursos superiores.

Mas essas medidas não puderam cumprir todos os seus objetivos.

Várias foram as razões que obrigaram à contenção. A expansão das escolas particulares foi tão intensa que obrigou o Estado a subsidiá-las, direta e indiretamente (através do Programa de Crédito Educativo), comprometendo os esforços destinados a economizar recursos financeiros numa época de gravíssima crise econômica. A expansão das vagas, das matrículas e dos diplomas fazia crescer o temor antigo do diplomado sem emprego "compatível" com a dignidade de sua escolaridade, tida como possível fonte de mobilização política contra o Estado. As ocupações consideradas apropriadas às pessoas "de nível superior" estavam sendo preenchidas por indivíduos julgados incapazes, resultado, por sua vez da expansão desse grau de ensino que levava à improvisação de professores, bibliotecas e laboratórios, à admissão de estudantes incapazes de fazer um curso superior, só aprovados pela benevolência espontânea dos professores ou pela pressão dos empresários sobre eles para que assim procedessem.

Mas outros fatores vieram a se somar a esses outros, principalmente a "reforma da reforma" do ensino de 2º grau<sup>16</sup>.

A política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, instituída pela lei nº 5.692/71, gerou resistências de setores da

<sup>16</sup> Ver Cunha. Luiz Antônio. 1976. Ensino médio: reforma da reforma? *In Síntese*. III (8>, jul.-dez.

burocracia do Estado, no campo educacional, de empresários do ensino, de estudantes e de educadores. Essas resistências adquiriram dimensão política com a crise do chamado "milagre brasileiro", em fins de 1973, o que levou o Estado, enfraquecido em suas bases políticas, fato evidenciado pelas eleições legislativas de 1974, a redefinir o conceito de "ensino profissionalizante", recolocando ênfase no caráter propedêutico desse grau de ensino, lançando mão de uma reinterpretção da lei" que abandonava a política contenedora até então adotada<sup>17</sup>. Isso implicava na aceitação da inevitável continuação do crescimento da demanda de ensino superior.

Abertas as válvulas do ensino de 2º grau, procurou-se fechá-las no grau seguinte. A primeira válvula foi a segregação dos cursos de curta duração, pelo menos os da área tecnológica, para as escolas técnicas (de 2º grau), reformulando seus currículos de modo que os tecnólogos não possam pretender "completar" seus cursos até obterem uma graduação "inteira"<sup>18</sup>. A segunda válvula foi o aumento de rigor nos critérios de autorização de novos cursos superiores, bem como a sua suspensão provisória. A terceira válvula foi a mudança no modelo dos exames vestibulares, instituindo-se etapas eliminatórias, com provas ou questões de redação, seguidas de uma etapa final classificatória.

Essas medidas de contenção definem a inflexão do movimento de expansão do ensino superior.

Usando a imagem inicial, o pêndulo começa a se deslocar da posição de *abertura* para a de *fechamento*. Seu percurso poderá ser longo, com trajetória definida por medidas como a intensificação da jubilação, a cobrança de preços "de mercado" nas escolas públicas, o abandono do que restou do critério classificatório de seleção, o aumento do rigor no ensino de

<sup>17</sup> Parecer nº 76/75 do Conselho Federal de Educação.

<sup>18</sup> Parecer nº 1.589/75 do Conselho Federal de Educação.

2º grau, principalmente nos exames supletivos, não se concedendo certificados a alunos "incapazes", e outras medidas que nossa imaginação não é capaz de prever.

De que depende esse movimento pendular? Certamente não das transformações de energia cinética em potencial (e vice-versa) dos pêndulos mecânicos.

Esse movimento pendular de *abertura/fechamento*, ou de *expansão/contenção*, tem seu motor nas contradições entre a função do sistema de ensino (superior em particular) de discriminação social e a sua imagem (ideológica) de mecanismo de ascensão social, de redistribuição de renda.

## SUA EXCELÊNCIA, O VESTIBULAR\*

Cláudio de Moura Castro\* \*

O processo de seleção para o ensino superior reveste-se, no Brasil, de um tom climático e de uma dramaticidade que não poderiam ser encontrados em muitos países. Na verdade, essa dimensão emocional reflete, corretamente, na sua posição de epicentro da problemática educacional. Neste ensaio, discutimos as possíveis influências do vestibular sobre os níveis anteriores, suas consequências sobre o ensino superior e, finalmente, as opções e falsas opções existentes.

Se captamos corretamente o debate, em que pesem algumas exceções, há um hiato entre o tom técnico e circunspecto das análises de validade e fidedignidade dos instrumentos e o tom exaltado dos sermões e denúncias sobre o papel mais amplo do vestibular. Vem faltando aos técnicos em avaliação a coragem para abandonar seus refúgios estatísticos e encarar as perguntas mais básicas. Por outro lado, falta a muitos serenidade para conduzir, com rigor analítico, a discussão e, mesmo, conhecimento factual acerca do assunto.

Propomo-nos, aqui, a selecionar os temas que nos parecem mais impor -

\* O autor agradece os úteis comentários de João Batista A. a Oliveira, Sérgio Costa Ribeiro • Rogério Córdova, não prometendo, contudo, que tenha sido capaz de contornar todas as críticas e incorporar todas as sugestões.

\* \* Diretor Geral da CAPES.

N. da R. - Transcrito de "Educação a Seleção" n° 3, julho - 1981 - Fundação Carlos Chagas/CAPES.

tantes e a incorporar á sua discussão as condições de contorno que nos revelam as pesquisas recentes. Claramente, nossa ambição é mais de formular perguntas que de respondê-las.

### 1 - 2° GRAU É O ADESTRAMENTO PARA A UNIVERSIDADE

A incômoda convivência do vestibular com o Segundo Grau vem sendo repetidamente denunciada. Nem sempre, entretanto, são as críticas corretas ou pertinentes. Nesta seção, tomamos alguns dos temas mais importantes.

A — Os critérios de alocação de tempo ao longo da vida escolar: o mito da "virada".

Estudar requer esforço e mobilização de tempo. Há consciência de que, para ser aprovado no vestibular, não basta o esforço mínimo necessário para obter um diploma qualquer de Segundo Grau. Boas escolas exigem mais e, portanto, contribuem para o ingresso na Universidade. Percebe-se, contudo, uma indecisão do aluno entre diluir o esforço ao longo dos anos ou concentrá-lo nos anos finais. Boa parte dos candidatos acredita que esta segunda alternativa não só é viável, como é melhor: basta dar uma "virada" no último ano. Não há números que meçam a proporção dos que assim pensam; não são todos e nem é desprezível o seu número.

Um inevitável corolário desta estratégia é a polarização do ensino no Segundo Grau e, em particular, no último ano dessa etapa escolar. Alunos e diretores estão interessados em encontrar ali a melhor instrução, empenhando-se fortemente por isso. Como consequência, o ensino torna-se mais caro. Com vistas a atrair os melhores professores, os salários são muitas vezes mais altos. Poucos alunos poderiam pagar o necessário para cobrir os custos envolvidos. Há, então, prejuízo no terceiro ano.

Adapta-se, pois, a escola a uma estratégia de concentração de esforços por parte dos alunos.

Cabe, contudo, perguntar se o ritmo do aprendizado oferece os graus de liberdade que permitem reordenar as suas sequências ao longo do eixo do tempo. Mais esforço no último ano compensa a falta de estudos nos anteriores?

Ao arrepio do que pensam os estudantes, a resposta é negativa. Há suficiente evidência de que a aprovação no vestibular não é estatisticamente explicada pelo que acontece no último ano e, muito menos, pela frequência a cursinhos.

A evidência disponível indica que, quase sempre, são aprovados para os cursos mais cobiçados os alunos que frequentaram por longo tempo as escolas que são melhores e que exigem continuado esforço dos alunos durante todo o tempo e não, apenas, no último ano. Em outras palavras, é fatal a desatenção para com a formação básica.

Encontramos uma forte concentração dos aprovados nas escolas de boa qualidade, tal como medida pelos Indicadores convencionais (salário do professor, anuidade etc). De fato, 54% dos aprovados provinham de apenas 10% das escolas, enquanto 50% das escolas não conseguiam levar qualquer de seus graduados à Universidade<sup>3</sup>. Neste mesmo estudo, a frequência a cursinhos não se associava à aprovação.

18

1

Cláudio de Moura Castro, G. Frigotto *et alii*.. A Educação na América Latina. Estudo comparativo de Custos e Eficiência. Rio FGV/IESAE, 1979.

2

É ilustrativo verificar que, ano após ano, a CESGRANRIO registra escores estatisticamente não diferenciados entre os que fizeram e os que não fizeram cursinho.

3

Não confundir essa relação entre aprovados no vestibular e graduados de 2º grau com a mais conhecida proporção entre candidatas e vagas, onde muitos candidatos estão repetidos, fazendo o exame pela 2ª ou 3ª vez, daí as relações de 3:1 e 4:1.

Há, pois, um equívoco. A observação da realidade nega a viabilidade da estratégia de deixar o esforço para a última hora. Saem-se bem justamente os que começam cedo.

Claramente, estamos diante de uma questão não resolvida. A evidência que apresentamos, além de insuficiente, capta apenas contornos muito gerais da questão. Não obstante, permite detectar uma forte disfunção no processo.

Segundo alguns, o exame vestibular, por seu sistema de múltipla escolha e suposta ênfase em memorização, levaria a um processo de preparação, que privilegiaria o adestramento de última hora. Daí, a execrada proliferação dos cursinhos. Todavia, não parece ser isso o que acontece, pelo menos no caso dos vestibulares de melhor qualidade. Não parece ser possível, por via de adestramento de última hora, compensar uma formação deficiente. Nesse particular, o problema não está, necessariamente, no vestibular, mas num erro de estratégia dos alunos. De fato, é a correta percepção desse ponto que, possivelmente, explica a maior popularidade dos cursinhos nas cidades em que as provas são mais deficientes.

#### B - A loteria do vestibular e os planos de vida: o fracasso da profissionalização

A evidência disponível indica que os universitários percebem rendimentos superiores, em média, aos dos secundaristas. O vertiginoso crescimento da matrícula universitária seguramente vem deteriorando esse rendimento. Os empregos disponíveis são cada vez mais simples, exigem menos preparação, têm menos status e subutilizam o currículo universitário. De resto, com a força de trabalho crescendo a 3% e a matrícula a quase 20% não poderia ser de outra forma.

Não obstante, é o mercado tradicional dos secundaristas que está sendo pilhado cada vez mais; os universitários invadem um mercado anteriormente ocupado pelos graduados do 2º grau, haja vista a elevação progressiva das exigências de escolaridade dos empregos burocráticos. Mas

a alternativa de cursar uma universidade ainda parece melhor que a de interromper os estudos ao fim do secundário. Por fraco que seja o mercado universitário, o diploma do curso superior ainda permite acesso aos melhores empregos, isto é, bons ou ruins, os universitários competem melhor pelos empregos existentes.

Esta situação é perfeitamente captada pelos alunos, que percebem, inequivocamente, as vantagens de se frequentar a Universidade. De fato, todas as pesquisas indicam que próximo de 98% dos que concluem o secundário pretendem ir para a universidade<sup>4</sup>. Do ponto de vista Individual, é uma decisão racional e correta.

Contudo, apenas cerca da metade dos graduados no 2º grau consegue passar no vestibular<sup>5</sup>. Frustram-se, então, as intenções de metade dos candidatos. Como se explica a persistência destas candidaturas ao vestibular? Claramente, os candidatos parecem perceber uma dimensão aleatória no processo de seleção, justificando tentar a sorte.

A observação sugere que os candidatos acreditam no forte papel da sorte para entrar na universidade. Por outro lado, sobretudo no eixo Rio-São Paulo, conhecemos bem as características das provas. Bem sabemos que, nas áreas de maior procura, onde os candidatos são mais bem preparados, o papel da sorte é perfeitamente desprezível: apenas entra quem sabe. E como o conhecimento não é algo volátil e aleatoriamente distribuído, a aprovação associa-se a condicionantes conhecidos, como notas anteriores, excelência do colégio frequentado, características sócio-culturais da família etc.

4

Maria Aparecida Clavatta Franco e Cláudio de Moura Castro - A contribuição da Educação Técnica à Mobilidade Social, *Cadernos de Pesquisa*, fev 1981.

5

Não confundir essa relação entre aprovados no vestibular e graduados de 2º grau com a mais conhecida proporção entre candidatos e vagas, onde muitos candidatos estão repetidos, fazendo o exame pela 2ª ou 3ª vez, daí as relações de 3:1 e 4.1.

Porém, se o número de candidatos despreparados é grande, a média de respostas corretas se aproxima daquela que se obtém respondendo aleatoriamente ao teste<sup>6</sup>. Na ausência de nota mínima, o que aconteceu até 1979, são aprovados os que fazem mais pontos, por baixo que seja o score. Então, dentre dois candidatos que nada sabem, entra o que tem mais sorte. Dentre dois macaquinhos treinados para marcar sempre uma resposta qualquer, passa o macaquinho com mais sorte.

Tal situação de fato ocorre no vestibular. Há áreas que atraem candidatos cujas médias pouco ultrapassam os níveis de acerto aleatório. É, então, o reinado da sorte. Nessas áreas, usualmente nas humanidades e ciências sociais, o vestibular é uma grande loteria. E, sendo socialmente cobijado o status de vestibulando, o mito da sorte permite explicar, como azar, o inevitável fracasso de muitos.

É possível mesmo defender a equidade de tal sistema. Se ninguém sabe nada, por que não sortear? Se alguns países industrializados, mais preocupados com equidade, - por exemplo, a Alemanha - têm sorteio em certas faixas de candidatos, por que não o Brasil? De fato, não há como negar tais méritos ao sistema, embora não se possa dizer que foi assim planejado.

Entretanto, há outra ordem de considerações que talvez se imponham sobre estas. Por conta das áreas mais fracas, o sistema, como um todo, é percebido como aleatório. Sua imagem não é de um acesso baseado em mérito, mesmo nas áreas em que o é. A sinalização é incorreta, portanto.

Isso significa que os candidatos não são corretamente instruídos. Se a

6

Se há cinco alternativas, a probabilidade de acerto casual é de 20%, isto é, em cinco perguntas, quem nada sabe, pode acertar uma delas, gerando, assim, 20% de acertos. Portanto, a nota do candidato despreparado pode flutuar em torno de 20% nas provas com questões de cinco alternativas

aprovação depende de sorte, não há por que se preparar. Não há, então, candidatos que se considerem sem oportunidades. Todos se sentem com chances. Portanto, todos entendem que devem fazer o exame.

Ora, há uma profunda disfuncionalidade a nível social. Apenas metade vai passar e, em boa medida, o sucesso está condicionado a fatores objetivos e a priori identificáveis. A decisão de fazer o exame tem como contrapartida a decisão de não tomar o Segundo Grau como terminal, isto é, não se preparar para o mercado de trabalho nesse momento. Resulta disso, o fato de não serem levadas a sério as propostas de profissionalização a esse nível, por melhores que sejam elas. Parar os estudos no segundo grau é mais drástico quando o estudante o faz despreparado para o mercado de trabalho e após a frustração de ter sido reprovado.

Se fossem conhecidas e aceitas pelos alunos suas reais distribuições de probabilidades de aprovação, a proporção de candidatos ao vestibular seria muito menor. Se fosse eliminada essa dimensão realmente lotérica em certas áreas, esse número seria dramaticamente menor. É instrutivo verificar o papel que desempenham os escores nos "simulados", levando os candidatos mais alertas e realistas a escolherem suas carreiras de acordo com a competição que irão encontrar.

Em outras palavras, a presença de um componente aleatório na seleção e a ilusão de que esse componente seja ainda maior faz com que os estudantes optem todos por uma carreira universitária, à qual metade não terá acesso efetivo, e, ipso facto, rejeitam uma opção profissionalizante que, para os não aprovados, é amplamente melhor do que o curso acadêmico. Parece-nos, portanto, que uma percepção incorreta das chances de aprovação é um dos fatores que impedem a profissionalização de ser considerada seriamente pelos secundaristas. Parece, também, que isto se deva à presença exagerada de fatores aleatórios no sistema de seleção.

C — O que não cai no vestibular, não se ensina na escola

Tem sido observado que os currículos efetivamente adotados no secun-

dário dependem muito mais do vestibular do que dos programas oficiais ou das preferências das escolas e professores. Mudanças no que é pedido no vestibular são seguidas por alterações no que é efetivamente ensinado<sup>7</sup>.

Isso escraviza o Segundo Grau ao vestibular; ao mesmo tempo que escraviza o vestibular ao Segundo Grau. Na prática, as escolas perdem tua liberdade para um ensino mais variado, mais criativo e mais experimental, ficando atadas a uma cópia cega e servil dos conteúdos exigidos no vestibular.

Igualmente, o vestibular perde sua liberdade de buscar livremente a melhor forma de seleção. Se os candidatos à Engenharia forem testados apenas nas ciências naturais, o ensino das humanidades no secundário se tornará para eles um mero ritual. Observou-se, no passado, que os colégios especializavam seus alunos durante todo o Segundo Grau. Para evitar essa prematura especialização, o vestibular viu-se obrigado a abandonar a especificidade do processo de seleção. Na verdade, nada há a lamentar nesse aspecto da Lei da Reforma Universitária. Não obstante, representa uma perda de graus de liberdade para o vestibular.

Há, portanto, uma perniciosa mudança de centro de gravidade no processo de ensino. Um mero processo de seleção passa a ser o epicentro do ensino médio, fazendo com que as escolas venham perdendo sua liderança. Se perdeu sua autonomia, ou apenas pensam que a perdem, não é crítico sabê-lo.

D — O mimetismo das formas de avaliação: cruzinhas e redação

Da mesma forma que no caso dos currículos, os métodos de avaliação do vestibular são copiados pelo Segundo Grau. É um mimetismo pouco inteligente.

7

Naturalmente, os vestibulares que não divulgam os programas confundem ainda mais, gerando "adivinhação", falsas noções e estímulos aos cursinhos.

O exame de escolha múltipla é de preparação caríssima (Cr\$ 1.250,00 por item em 1980) e correção muito rápida. Possibilita a avaliação de suas propriedades estatísticas (fidedignidade, dificuldade, etc). Aplica-se mais facilmente nas questões de memorização e análise do que naquelas onde se buscariam síntese e criatividade.

Assim sendo, seus méritos estão ao lidar com os grandes números que ocorrem ao vestibular, permitindo uma avaliação rápida, sem subjetividades maiores e um conhecimento razoável da margem de erro introduzida. As escolas secundárias, por outro lado, não têm um número de alunos que justifique o esforço de preparação da prova (elaborando-a de forma canhestra e amadorística) e deixam, além disso, de beneficiar-se de métodos mais subjetivos, mais artesanais e que permitem um julgamento mais abrangente e mais construtivo do aluno, além de desenvolverem sua capacidade de expressão e elaboração de conceitos. O fato de que a boa pergunta de múltipla escolha testa essa capacidade de expressão e elaboração não quer dizer que seja uma estratégia para o seu desenvolvimento.

Naturalmente, a razão desse mimetismo é a idéia de que é necessário adestrar-se na técnica de responder provas de escolha múltipla. Lamentavelmente, esse é um falso argumento. Há suficiente experimentos sobre os efeitos da preparação nos resultados dos testes. Sabemos que há um pequeno, ainda que significativo, ganho resultante do treinamento. Contudo, chega-se logo ao limite desse ganho, não se justificando, pois, senão uma preparação de última hora.

É altamente ilustrativo verificar que as escolas do Rio de Janeiro que loquam enviar as maiores proporções de alunos à universidade não utilizam a escolha múltipla como forma de avaliação.

Observou-se, no passado, que a prática da redação nas escolas vinha diminuindo, como resultado de não se exigir essa prova no exame vestibular. Decidiu-se, então, introduzir a redação. Ao que indica a

evidência casual, hoje, as escolas treinam os alunos em redação. É bem verdade que ainda não sabemos se haverá uma melhoria na competência em redação dos futuros candidatos.

Vemos, então, que só estará na sala de aula o que estiver no vestibular. Isto dá ao vestibular um incrível poder e responsabilidade.

E — Um outro vestibular para uma escola melhor?

Essa excessiva dependência do Segundo Grau ao vestibular tem sido repetidamente denunciada. Algumas das mais desagradáveis arestas - redação, por exemplo - têm sido objeto de ações específicas. Falta ir até o fim e perguntar até que ponto poderemos usar o vestibular como instrumento para melhorar o Segundo Grau.

Para tal, devemos melhor conhecer os contornos da função que associa vestibular à prática de sala de aula no Segundo Grau. Os aspectos negativos têm sido denunciados e alguns alterados. Necessitamos, agora, usar o vestibular de forma mais criativa.

Se queremos uma escola com mais preocupações de desenvolver análise e raciocínio, como deverá ser o vestibular? Se queremos que as escolas utilizem mais os laboratórios, o que se deverá introduzir no vestibular? Como formular provas de tal maneira que o ensino seja mais inteligente? Não acreditamos que haja algo intrinsecamente perverso com o vestibular, fazendo com que suas consequências sobre os níveis anteriores sejam necessariamente negativas.

Claro, há um limite ao que pode ser conseguido por essa via. Mas, isso, não é uma questão para controversas doutrinárias ou teóricas, mas sim para uma visão pragmática de encontrar, na prática esse limite. Além disso, não podemos ver o teste de forma ingênua ou linear, devemos vê-lo como teste e como uma estratégia de intervenção no 2<sup>o</sup> Grau. Que o vestibular tem tido efeitos deletérios sobre o Segundo Grau é evidência de seu poder. Cabe, então, desenvolver estratégias

para usar de forma construtiva esse poder ou, eventualmente, para dissociar o vestibular do Segundo Grau.

Há um aspecto de particular interesse para a presente discussão. O ensino médio vai do catastrófico e fraudulento ao tradicional e sólido. O que produziu o século XX de tecnologia educacional não chegou a essas escolas. O espírito empresarial, premiando com lucros a excelência do desempenho, em boa medida inexistia no ensino médio. Nada responde tão mal à sinalização econômica.

O vestibular cria duas flagrantes exceções: o cursinho e as organizações que preparam vestibular. São ambos exemplos de tudo que o ensino médio não é. No cursinho, os professores são brilhantes expositores, exibindo impecável didática. A tecnologia educacional é abundantemente usada. A gerência é agressiva, empresarial e gera lucros. Não há reparos à lógica do seu funcionamento. Os estudantes acreditam que a preparação deve ser de última hora. Como o freguês sempre tem razão, eles não desmentem e oferecem o melhor ensino da última hora que o dinheiro pode comprar.

As grandes fundações que preparam os exames vestibulares organizam as provas com invejável precisão, garantem um sistema de correções vertiginosamente rápido, provas aceitavelmente bem formuladas, enfim, respondem, alertas, às demandas que o sistema lhes impõe. Não é reduzido e nem trivial o número de obstáculos organizacionais que superam para chegar ao seu nível presente. Se lhes foi atribuído um papel correto e legítimo, isso já é outra coisa.

Em suma, vemos o sistema do vestibular gerando dois tipos de organização brilhantemente ajustadas ao "nicho ecológico" que ele cria. Há um fascinante desafio: se o sistema criou duas entidades ajustadas à sua lógica - ainda que pouco ajustadas às necessidades educacionais - não seria possível pensar em um outro sistema de vestibular cuja lógica leve muitos participantes a responderem com um melhor sistema de ensino?

## II - QUEM ENTRA NA UNIVERSIDADE?

Se o vestibular se propõe a escolher quem entrará na Universidade, é preciso indagar se o faz bem. Escolhe de fato os melhores? Melhores em que? Os melhores são suficientemente bons? De onde vêm os eleitos?

A -- Escolher os melhores?

Sem maiores dificuldades, podemos concordar com a ideia de que cumpra escolher os melhores candidatos para a Universidade. Tomando os conteúdos do 2o Grau como base, as provas são construídas partindo-se usualmente de uma taxionomia de objetivos educacionais. Em forma simplificada além de cobrirem o currículo prescrito, as provas devem conter questões que significam o domínio da informação (memória), raciocínio, síntese e assim por diante.

Os métodos de processamento eletrônico utilizados permitem a aplicação rotineira de todas as baterias de técnicas de avaliação de testes. O que estas técnicas fazem é verificar se os testes medem o que se propõem a medir e com que frequência levam a um julgamento errado. Elas respondem, pois, algumas perguntas muito centrais acerca dos testes. É preciso entender que no limite de sua aplicabilidade, esses resultados não podem ser ignorados. A sua interpretação correta torna retundante, e põe por terra, uma enorme barragem de argumentos leigos, comuns em conversas, jornais e, lamentavelmente, nas falas de pessoas que, por sua posição, deveriam evitar erros tão grosseiros.

As maiores universidades e, em particular, a Fundação Carlos Chagas e CESGRANRIO vêm exaustivamente submetendo seus dados às técnicas convencionais de avaliação de testes. De fato, não restam dúvidas de que os padrões internacionais de excelência de instrumentos são atingidos na maioria das vezes (o que não quer dizer que não possam ser significativamente melhorados). Isso significa, simplesmente, que os melhores não estão sendo reprovados e os piores não estão sendo aprovados. A frequência de erros, de resto estimada e conhecida, é suficientemente baixa.

É preciso, contudo, não ver de forma simplista a tarefa de selecionar. O que fica claramente demonstrado é que escolhido o subconjunto de conhecimentos que se quer avaliar, os testes o fazem a contento. Naturalmente, imagina-se que os construtores dos testes escolham aqueles domínios em que funcionam melhor as técnicas de avaliação. Cumpre demonstrar que *essas* são dimensões relevantes no processo ou que, pelo menos, se associam estatisticamente com *essas* dimensões.

Preocupa, portanto, a escolha das dimensões em que o candidato será testado — afinal, buscam-se os melhores em quê? Claramente, parte da resposta está dada pela definição curricular do 2º grau, cujos conteúdos a lei estabelece como o conteúdo do vestibular. Todavia, há grande latitude aí dentro. Qual o peso das questões de mera memorização em confronto com o daquelas que testam competências de ordem superior? Física ou História deverão exigir mais dos alunos? Por que não exigir a coordenação motora para realizar experiências em laboratório de Química? Na verdade, os melhores sistemas de vestibular são bastante fiéis ao espírito do currículo e cada vez mais reforçam os exames com perguntas menos dependentes de memorização. Nesse sentido, não são corretas as críticas de arbitrariedade ou aleatoriedade que lhas são imputadas.

Há, todavia, uma outra ordem de considerações: em que medida são arbitrários os próprios conteúdos do 2º grau, bem como a decisão de usá-los? Mas, ainda, não serão estes os conteúdos responsáveis pela diferenciação social encontrada na universidade? Não é nossa intenção desenvolver *essas* considerações, porque vemos pouca credibilidade nesses argumentos. Por outro lado, seguramente não se referem a uma área de manobra dos organizadores de vestibulares, além de serem críticas sumamente rarefeitas em termos de propostas concretas.

Um outro teste possível dessas proposições é a sua validade preditiva, isto é, o desempenho subsequente dos alunos. Sem dúvida, seria uma dimensão importante de avaliação da competência do vestibular para desincumbir-se da sua função. Inevitavelmente, não sabemos como se sairiam os candidatos reprovados no exame. Mas, dentre os aprovados,

há considerável distância entre os melhores candidatos e aqueles aprovados na margem. Esperaríamos forte correlação entre os escores no vestibular e notas subsequentes.

Lamentavelmente, os resultados são ambíguos. Sandra Azzi, estudando a Universidade Federal de Minas Gerais, encontra resultados desapontadores<sup>8</sup>. Praticamente, não há correlação entre os pontos no vestibular e as notas no semestre seguinte. E estudando os resultados na área de Engenharia, na Universidade do Estado da Guanabara, Magda V. G. de Silva encontra associações fracas, mas positivas<sup>9</sup>. Pesquisas na área Bio-médica, pela Fundação Carlos Chagas, ao contrário revelam correlações razoavelmente elevadas<sup>10</sup>.

Mesmo os resultados mais negativos não devem ser tomados sem cuidado. A ausência de associação não deve significar uma condenação ao vestibular. É bem possível que a falha esteja nas avaliações feitas pela Universidade. De fato, não seria absurdo afirmar que o vestibular é a melhor prova que um aluno faz em toda sua carreira de estudante. A avaliação na Universidade pode ser lamentavelmente fraca. A própria distribuição de frequência das notas revela uma gama de variação muito estreita<sup>10</sup>. As exceções são as carreiras tradicionalmente mais exigentes, como medicina e engenharia. De resto, estas são as áreas onde se observam as mais altas correlações com o escore no vestibular.

Em suma, enquanto fica muito claro que, nas áreas de maior prestígio, o vestibular se apresenta como um competente mecanismo de seleção dos melhores candidatos, a evidência é inconclusiva quanto ao subse-

**8** Sandra Azzi, op. cit. - *Relação entre Resultados do Concurso Vestibular e Desempenho Acadêmico*. UFMG. 1972. RJ, PUC. 1977.

**9** Magda V. G. da Silva - *Características dos Estudantes, Exame Vestibular e Desempenho na Universidade*, RJ. PUC, 1977.

**10** Carmen Barroso e outros - *Estudos de Predição do Comportamento Acadêmico. Cadernos de Pesquisa* 5, nov 1972

quente desempenho superior daqueles mais bem colocados no teste (Validade Preditiva). Como há sérias dúvidas quanto à excelência da avaliação realizada na Universidade, não se pode usar esse resultado como crítica ao vestibular, simplesmente devemos reservar o julgamento e considerar a questão aberta.

B — Os melhores são suficientemente bons?

Anteriormente, perguntamos se o vestibular ordena corretamente os candidatos, em termos de seu preparo acadêmico. Aqui, perguntamos se são suficientemente bons para entrar na Universidade. De fato, devemos identificar a existência de duas funções diferentes para o vestibular. Perguntamos, antes, quem são os melhores? Um critério puramente relativo. É cabível perguntar, também, se atingem certo limiar de conhecimentos, supostamente necessário para um adequado desempenho na Universidade.

Como resultado de discrepâncias entre o número de aprovados no vestibular e o número de vagas nos diferentes cursos, criou-se então uma tensão política em torno do "excedente", ao fim da década de 60. A saída pouco imaginativa foi a eliminação da nota mínima para aprovado, bastando ser ela diferente de zero. Na verdade, a exigência de nota diferente de zero depõe contra a inteligência de quem a criou. É de cerca 1/80000 a probabilidade de obter zero por desconhecimento.

Ao abrir mão da função de estabelecer um limiar de desempenho, dois enormes problemas são criados. Inicialmente, passam a ser admitidos na Universidade pessoas com níveis de conhecimento absurdamente baixos. Uma vez que os critérios de aprovação no secundário são sumamente elásticos, é suficiente a inexistência de candidatos bem preparados para que entrem os outros, que nada sabem. Passam a ser, então, os critérios do secundário as exigências de conhecimento. Claramente, não há hoje no Brasil qualquer controle sobre o que se exige para um diploma de secundário. As revisões que têm sido feitas nas provas de redação

ilustram níveis de conhecimento inacreditavelmente baixos. Alguns não poderiam sequer ser considerados alfabetizados.

No fundo, está subjacente uma idéia quanto ao grau de homogeneidade que se deseja em cada nível de ensino. Se entendemos que o ensino superior pode ter a mesma heterogeneidade dos graus anteriores, devemos estar apenas preparados para a perda do significado do diploma, bem como para a perda de rendimento em classes tão heterogêneas. Mas, enfim, é uma questão de doutrina e não de técnica.

A ausência de nota mínima traz uma dificuldade para o processo de seleção em si. O teste busca ordenar os alunos por seu conhecimento. Contudo, se diante da dificuldade do teste esse conhecimento é ínfimo, os acertos com conhecimentos de causa passam a confundir-se com o ruído dos acertos casuais. Isto é, o teste ordena pelo conhecimento; se este inexistente, a ordenação será pela sorte. Portanto, nas áreas onde predominam os candidatos fracos, o vestibular não é capaz de selecionar os melhores - ou menos fracos —, transformando-se em uma loteria.

Em 1979, foi estabelecida a nota mínima equivalente a 30% de acertos". Esta medida corajosa corta um nó górdio. Durante dez anos esse foi um tabu. Curiosamente, foi eliminado sem que suas consequências fossem percebidas pela imprensa ou pelo público.

"foi-se o conforto político e teórico de um vestibular apenas classificatório. Passa a haver a desconfortável vaga ociosa e cria-se a necessidade de explicitar o nível de conhecimento mínimo.

Nada pode haver de mais arbitrário. Trinta por cento de acertos nada nos diz sobre a dificuldade da prova, exceto ao nível tautológico. Há

11

Os primeiros resultados indicam que essa nota mínima não afeta as carreiras de maior prestígio. Em contraste, nas escolas privadas, cujas vagas concentram-se nas áreas menos competitivas, situam-se 90% das vagas não preenchidas.

um critério inapelavelmente arbitrário nesse limiar de conhecimentos. Será o que bem entenderem os formuladores do teste. Não é possível legislar sobre esse assunto. Quem prepara o teste decide sobre sua dificuldade e, *ipso facto*, decide sobre o número de vagas ociosas. Com o conhecimento que hoje se tem sobre o assunto, é possível na elaboração decidir quanto ao número de vagas ociosas.

Portanto, dentro da organização atual, o nível de dificuldade do teste passa a ser uma questão central aos seus formuladores. Está em suas mãos o nível de matrícula do nível superior. É um grau de liberdade adicional, com sua inerente responsabilidade.

### C — De onde vêm os escolhidos?

A probabilidade de o candidato exibir os conhecimentos exigidos relaciona-se com a educação que recebeu anteriormente, seja na escola, seja por via de interação com sua família. Como há profundas diferenças entre escolas e a natureza do ambiente imediato tem fortes consequências sobre a educabilidade, a probabilidade de sucesso associa-se fortemente ao nível sócio-econômico da família do candidato.

Não devemos, naturalmente, ignorar a pré-seleção obtida pela deserção seletiva ao longo da escolaridade prévia. Uma coorte de primeiro ano do primeiro grau, tipicamente, terá cerca de 60 a 70% de filhos de pais em profissões manuais ou de supervisão, refletindo a composição da sociedade. Ao fim do segundo grau, esta proporção terá se reduzido para próximo de 20%.

Chamamos, aqui, atenção para a pouca confiabilidade dos dados de renda dos pais, tais como reportados pelos candidatos. O mesmo se dá com os dados de instrução dos pais — de interpretação precária pelo aumento das médias de escolaridade no país. Somente as escalas de status ocupacional oferecem uma alternativa viável para esse tipo de análise<sup>12</sup>.

Os dados nos indicam que a proporção de aprovados no vestibular, cujos

pais têm profissões manuais ou de supervisão, está próxima de 10%. Isto é, há uma redução para cerca de metade entre graduação no secundário e entrada na Universidade. Em parte, esta queda reflete uma redução na matrícula do vestibular, mas, também, uma menor taxa de aprovação deste grupo<sup>13</sup>.

Esses são resultados importantes, revelando o grau de elitização da Universidade. O ensino superior tem um perfil bastante seletivo, em termos da origem social dos seus alunos.

E interessante examinar a evolução histórica dessa participação. Em 1968 foi realizado um grande levantamento da clientela das Universidades. Apesar das dificuldades de comparação das categorias sócio-econômicas utilizadas, parece que de lá para cá o ensino superior não muda o seu perfil de recrutamento. Em outras palavras, apesar de haver passado de 180.109 em 1966 para 1 225.557 em 1978, o ensino superior não é hoje, significativamente, mais aberto em termos de origem social do aluno, isto é, não aumentou a participação dos alunos de nível sócio-econômico baixo.

Este é um resultado, vale repetir, de grande importância. A dramática expansão observada, com o seu alto preço, que foi a queda nos padrões dos alunos, tem sido justificada como sendo uma abertura da Universidade, apreciável pelo seu papel social. Vemos, contudo, que essa mu-

12 Ver Cláudio de Moura Castro e Sérgio Costa Ribeiro. *Desigualdade Social e Acesso à Universidade - Dilemas e Tendências*. In Forum Educacional Rio FGV. 3(4): 3-23, out/dez.

13 Examinamos mais devidamente os dados do Rio de Janeiro. Não parece haver, contudo, diferenças importantes com respeito a outros Estados. Ver a esse respeito as edições anuais da CESGRANRIO.

14 Célia Lúcia Monteiro de Castro. *Caracterização sócio-econômica do estudante universitário*. Rio de Janeiro. INEP/MEC, 1968.

dança não ocorreu de forma apreciável. Quem entrou na Universidade não foi o pobre, mas o irmão dos alunos de classe média menos apto academicamente.

Por outro lado, é preciso que se entenda a falácia de se "abrir as portas da Universidade para o povo". Legitimamente, o acesso à Universidade se determina nos níveis anteriores. Abrem-se mais as portas da Universidade quanto mais numerosos e mais bem preparados forem os egressos do 1º e 2º Graus. O ensino superior é uma vítima passiva dos níveis anteriores e da legislação que regula o vestibular.

### III - AS FALSAS OPÇÕES

O vestibular é um alvo sistemático de opiniões ingênuas ou amadorísticas, algumas infelizmente emanadas de pessoas que teriam acesso a interpretações mais confiáveis. Apresentamos aqui alguns falsos caminhos que vêm sendo apresentados.

#### A - As provas inteiramente discursivas

Identificam-se erradamente os problemas do vestibular e imputam-se às questões de escolha múltipla boa parte das mazelas identificadas.

Como consequência, indica-se como solução a volta às questões discursivas.

Já tentamos mostrar que é improcedente grande parte das críticas às "cruzinhas". Além disso, o uso de provas inteiramente discursivas representaria um retrocesso sob muitos pontos de vista. No Rio de Janeiro, por exemplo, há cerca de 150.000 candidatos a um exame vestibular. Os problemas legítimos de aplicação e correção tornariam o vestibular um pesadelo para os seus organizadores, além de proibitivo o seu custo para os candidatos. -

Não é improvável que se tornem menos confiáveis os seus resultados. Há problemas sérios de controle de qualidade e, mesmo, de sigilo, com milhares de professores necessários para a correção. As notas passam a

refletir a subjetividade da correção, introduzindo uma margem de erro que inexistente no sistema atual. Abre-se, ademais, a caixa de Pandora da corrupção, detectada em países tão diferentes quanto China e México. Há mesmo suspeitas de que universidades fora dos grandes sistemas de seleção nas capitais brasileiras ocasionalmente cedam a pressões. É também preciso indicar a improcedência de fraude em larga escala nos melhores sistemas presentes. Além das precauções, o processamento subsequente das provas revelaria padrões irregulares de respostas.

Em suma, um exame puramente discursivo teria consequências inauspiciosas previsíveis e não há qualquer garantia de que se torne mais fidedigno. Pelo contrário, o oposto poderia mesmo ocorrer. Contudo, não vai aqui qualquer sugestão de que a presença de questões discursivas não seja eminentemente desejável.

#### B - A eliminação do critério seletivo

A existência do vestibular resulta, em parte, da incompatibilidade numérica entre candidatos e vagas. Se fosse desprezível a diferenciação de aptidões acadêmicas dos candidatos, um sorteio resolveria a questão. No entanto, é profundamente diferenciado o nível dos alunos, como bem demonstra o próprio vestibular.

Há, portanto, uma tarefa inevitável. Algum conjunto de exigências de demonstração de aptidão acadêmica deve ser utilizado. Até o momento, o vestibular revelou-se a melhor solução. Contudo, todas elas deverão preencher as mesmas funções de avaliar e selecionar.

#### C - A multiplicação dos organizadores

A última década presenciou o surgimento e o amadurecimento das equipes de preparação e aplicação dos testes nas grandes Universidades e em Fundações especializadas. Nota-se, contudo, nos últimos anos, um movimento de descentralização.

Há um conflito entre as vantagens da centralização sob o ponto de vista

técnico das provas e as desvantagens desta mesma centralização do ponto de vista da autonomia das universidades. De fato, as instituições de ensino superior são observadoras passivas, ainda que descontentes, de um sistema que nem sempre atende aos seus objetivos. Como consequência, é pequeno o seu envolvimento no processo, abrindo mão de sua iniciativa e responsabilidade. Ademais, os programas de menos competitividade pelos melhores alunos vêm-se frequentemente em situação de não terem alunos indicados.

Não podemos, contudo, perder de vista os condicionantes técnico-econômicos dessas alternativas. A prova de escolha múltipla não se justifica em pequena escala. O custo de preparação de cada questão é muito elevado. As análises de fidedignidade dos testes igualmente exigem equipes especializadas e treinadas. O fato de um número crescente de instituições estar abandonando as redes unificadas terá, como consequência, uma queda vertiginosa na qualidade de seus exames ou um forte aumento nos custos para os candidatos.

Há, contudo, outras alternativas intermediárias que poderiam ser mais amplamente utilizadas. As Fundações que preparam exames poderiam ser usadas de duas formas. Com os bancos de questão que hoje possuem, poderiam preparar provas mais ajustadas às necessidades de cada instituição, talvez a custos perfeitamente aceitáveis.

Alternativamente, os vestibulares convencionais poderiam passar a ser parte apenas do processo de seleção. Pequenas instituições poderiam incluir entrevistas, arguições e outros instrumentos complementares.

Seja como for, insistimos na inviabilidade dos exames convencionais de múltipla escolha sem a existência de grande número de candidatos necessários para justificar os custos fixos de preparação de uma prova.

#### **IV - ONDE ESTÃO AS OPÇÕES?**

Há um bom número de decisões importantes intermediadas pelo vestibular.

A - Selecionar quem sabe ou aliviar as tarefas do 2º Grau?

Não há uma fronteira natural separando o que é conteúdo do 2º Grau e o que só pertence ao ensino superior. O que vemos hoje é fruto apenas da tradição do passado. Não há razões contundentes para decidir se integrais riesmanianas ou capítulos de álgebra vêm antes ou depois do vestibular.

O ciclo básico é um reconhecimento tácito de uma certa confusão. Repetem-se na Universidade coisas supostamente já vistas. Mas não realmente ensinadas e sim apressadamente revistas. Ao que parece, irrita, profundamente, os alunos, sem outras consequências positivas. Seguramente, eis um território que carece de mais atenção.

Seja como for, não é clara a fronteira. Até que ponto a Universidade deve consertar o mal feito no secundário<sup>7</sup>

Pessoalmente, vemos com particular ceticismo a tentativa de transformar a Universidade em orfanato ou instituição de caridade. Não parece correto ir muito longe para adaptá-la a alunos mal preparados. Entendo que devemos esperar mais e exigir mais do 2º grau.

B — Capacidade ociosa ou incapacidade diplomada

Já mencionamos, anteriormente, que o estabelecimento da nota mínima devolve, de fato, à Universidade (ou pelo menos aos organizadores do vestibular) a decisão de não aceitar alunos cujo desempenho esteja abaixo de um nível que, em última estância, ela determina. Assim sendo, ela tem hoje o controle efetivo do número de vagas ociosas. É necessário decidir entre capacidade ociosa (vagas não preenchidas) e incapacidade diplomada.

A existência de capacidade ociosa, por outro lado, aumenta o custo/aluno, tornando o ensino mais caro.

Esta questão nada tem de trivial. Devemos preencher todas as carteiras? Os gastos são praticamente os mesmos, haja ou não carteiras vagas.

Mesmo um aluno menos dotado, aprenderá algo útil para ele e para a sociedade, frequentando uma faculdade. E, se sua presença não onera o sistema de ensino, por que não deixá-lo lá? De fato, o argumento é persuasivo.

Contudo, há outros aspectos a serem considerados. Inicialmente, o nível de ensino que é conduzido em sala de aula reflete o nível dos alunos mais fracos. Não é, pois, sem contra-indicações a presença de alunos fracos na classe. Sem querer entrar mais a fundo no problema, a sociedade brasileira, hoje, parece precisar de gente superlativamente bem preparada, mais do que de mais gente com diploma universitário. Se além de apresentarem baixo rendimento, esses alunos mais fracos prejudicam o aprendizado dos outros, devemos ver com bastante reticências a sua presença nos bancos escolares<sup>15</sup>.

C - A corrida à Universidade: frear no vestibular?

O Brasil não difere de muitos outros países na existência de fortes aspirações ao ensino superior. De fato, há certa ingenuidade em autores que buscam razões autóctones para uma coisa tão internacional, como a pressão social para a entrada na Universidade. Talvez divirja, contudo, o Brasil, na solução encontrada para contê-la. Será o vestibular o melhor momento para frear a multidão?

Estados Unidos e França usam soluções diametralmente opostas, que já nos foram propostas. As universidades francesas permitem o livre acesso, sendo a seleção obtida principalmente no primeiro ano. Como solução política, é amplamente superior, diluindo o fracasso ao longo do tempo.

15

Naturalmente, esses problemas são contornados pela distribuição dos alunos, em programas de diferentes níveis. Por outro lado, a estratificação crescente das escolas parece uma tendência clara, mas que não deixa de apresentar aspectos que preocupam. Ver Cláudio de Moura Castro e Sérgio Costa Ribeiro, *op. cit.*

Os que falharam foram simplesmente' reprovados. Outra vantagem, é que se elimina a dimensão traumática de uma seleção realizada em curto intervalo de tempo, com todos os denunciados riscos do candidato estar em momento de pouca inspiração. Há uma universidade brasileira, a UNISSINOS que parece utilizar eficazmente o sistema.

Entretanto, de modo geral, a Universidade brasileira tem imensa dificuldade em reprovar. De fato, essa é uma das mais contundentes acusações dirigidas a ela: o vestibular é o último obstáculo sério antes da formatura. A solução, portanto, apesar de atraente, requer fortaleza, justamente onde é mais fraca.

O que podemos chamar de solução americana é um sistema de informações a respeito do aluno, utilizado de forma dupla. De um lado, a universidade analisa suas notas, a excelência das escolas frequentadas, a opinião que dele têm seus professores, tudo isso subsidiando seu julgamento. Mas de outro, esses mesmos dados servem para informar o aluno acerca de sua probabilidade de aceitação pelas diferentes universidades. Ajustam-se, assim, suas aspirações às realizações.

Difícilmente tal sistema poderia ser adotado entre nós, em toda a sua integridade. Inicialmente, é caro e complicado. Além disso, exige uma franqueza, nas cartas de recomendação, desconhecida de nossa cultura. Mais ainda, o julgamento da universidade é subjetivo, requerendo, entre outras coisas, uma apreciação sobre a qualidade do ensino de cada escola. Isso pode mesmo prejudicar o aluno talentoso, oriundo de escolas fracas.

Não obstante, há uma possibilidade interessante, inspirada nesse sistema: um pré-vestibular. Digamos, ao início do 2º grau, seria aplicado um teste referente ao 1º grau. Resultados altos nesse teste contariam pontos mais adiante, quando fosse realizado o vestibular, resultados baixos não prejudicariam, no sentido de subtrair pontos do vestibular, mas serviriam para informar o aluno acerca de suas deficiências. Este deveria, então ficar sabendo de suas reais probabilidades de entrar em diferentes carreiras mais adiante, a se manter o seu rendimento observado. Como consequência, seria encorajado o esforço acadêmico em anos anteriores, pela valo-

rização dos seus resultados. Ao mesmo tempo, os alunos de menores pen-  
dores para cursos superiores que pretendam seguir seriam mais realistica-  
mente encorajados às carreiras vocacionais de 2º grau.

D - Provas inteligentes ou equidade?

Provas mais inteligentes selecionam dimensões mais nobres de aprendiza-  
do — na Taxionomia de Bloom, as dimensões mais elevadas de análise,  
síntese etc. São, portanto, mais desejadas, tanto por selecionar alunos que  
nelas são bem sucedidos — obviamente desejáveis na universidade — como  
por sugerirem ao 2º grau melhores paradigmas de ensino. Assim, já há  
tempos que vemos valorizadas estas dimensões, não apenas na retórica  
oficial, mas, também, na progressiva evolução dos vestibulares.

Mas não é sem custos essa evolução. Ao contrário do que poderia parecer,  
essas provas distanciam mais os diferentes níveis sociais, em termos dos  
seus resultados. Pobres e ricos - traduzindo em termos de escalas ocupa-  
cionais, filhos de pais em diferentes níveis ocupacionais - distanciam-se  
mais nas suas respostas a estas perguntas "mais inteligentes". Ao contra-  
rio, as respostas que dependem mais de memorização diferenciam menos  
os grupos sociais<sup>16</sup>.

É como se a memória fosse um traço mais igualmente distribuído na  
sociedade. Os níveis superiores de raciocínio parecem ser mais condicio-  
nados à qualidade da escolaridade anterior e a outros fatores que diferen-  
ciam o ambiente dos diferentes níveis sociais.

Realmente, não há muito o que se possa fazer nesse particular, a nível  
dos testes, sob pena de se jogar por terra importantes realizações pedagó-  
gicas. Não podemos contudo, perder de vista as consequências inauspicio-  
sas desse progresso na formulação de testes.

<sup>16</sup> Cláudio de Moura Castro, Maria Aparecida P. Franco *et alii* - *Mudanças no  
Ensino e Distância Social VI: Ensaios sobre a Escola Latinoamericana: acesso,  
desempenho e equidade* Rio. Programa ECIEL, 1980, p. 375 e ss.

E — Critérios técnicos ou imposição de paradigmas na construção dos  
testes

O vestibular não é apenas uma prova, é também, um símbolo, um meca-  
nismo de sinalização para alunos e escolas, enfim, é um paradigma do que  
deve ser o ensino. Não podemos, portanto, ignorar essas funções.

Se não fosse isso, seria possível formular provas mais eficientes. Bastaria  
fazê-las mais fáceis, já que para enorme proporção de candidatos é difícil  
demais, perdendo, portanto, seu poder de discriminação. Mas, seria  
criar uma imagem diferente do que se espera dos futuros universitários.

É preciso levar essas preocupações mais longe. A presença ou ausência de  
certas coisas no vestibular, não pode apenas prender-se a critérios de fide-  
dignidade das provas. Por exemplo, a redação, no vestibular justifica se  
por levar as escolas a devotarem mais tempo e esforço a fazerem os  
alunos escrever. É até possível que o processo de seleção não seja apefei-  
çoado pela redação. Mas, mesmo que haja uma queda na fidedignidade do  
processo, o outro objetivo o justifica.

Cumprir estender esse raciocínio, separando o efeito de paradigma das  
características técnicas da prova. Haverá alguma formulação da prova que  
leve as escolas a utilizarem mais laboratórios, no ensino de Ciências? É  
possível fazer com que as escolas adotem melhores livros? Possivelmente,  
essa é a área onde os vestibulares poderiam ser usados criativamente, com  
maiores horizontes de modificação do ensino de 2º grau

F — Os tratamentos de exceção: as artes

Com certeza, o sistema presente de vestibular é mais danoso nas artes do  
que em qualquer outra área. Em suas versões mais ortodoxas, cego entra  
em curso de artes plásticas e surdo na Escola de Música

As tentativas de consertar o sistema têm sido feitas no sentido de adicio-  
nar critérios artísticos aos critérios acadêmicos usuais. Então, além das  
provas acadêmicas convencionais, é preciso fazer testes específicos da

área. Portanto, busca-se a interseção do conjunto dos candidatos que têm predores artísticos e, além disso, sabem algo de Física, Geografia etc.

Na prática, isso provavelmente assegure a mediocridade artística dos candidatos. Trata-se seu potencial artístico de forma secundária ou subalterna. Não faz sentido selecionar os candidatos a engenharia por sua capacidade para entoar, ou reconhecer notas musicais, dando-lhes, acessoria-

mente, uma provinha de Física. Pelas mesmas razões, não faz sentido selecionar futuros artistas por meio de seu desempenho em Geografia ou Matemática.

Esta é uma área que merece um tratamento diferente, privilegiando aquelas dimensões que estão na base da formação de um bom artista. Não há boas razões para que permaneça dentro de um sistema integrado.

FIORI, Neide Almeida, coord. Acesso ao ensino superior; articulação entre ensino superior e ensino de 2º grau. Florianópolis, UFSC/INEP, 1980. 2 v.

Diante do fenômeno da democratização da sociedade brasileira, o problema da seletividade do sistema escolar não poderia "ficar imune ao questionamento próprio de qualquer abordagem científica da realidade". Nessa linha de preocupação, o presente trabalho foi desenvolvido tendo como objeto de estudo o aspecto da integração entre vários níveis de ensino, privilegiando a análise da articulação entre o ensino de 2º grau e superior, onde é focalizado o concurso vestibular como um fator de seleção dos candidatos ao ensino de 39 grau.

Organizado em dois volumes, o trabalho apresenta, inicialmente, uma análise do problema numa perspectiva histórica, abrangendo uma revisão bibliográfica de documentos e de legislação. Em seguida, a questão em estudo é abordada enfocando, sobretudo, o ensino de 1º grau, seus problemas de evasão-repetência -fenômeno que caracteriza a seletividade do sistema educacional em todos os seus níveis. Ainda no primeiro volume, o problema da integração do ensino de 1º e 29. graus é analisado baseando-se em levantamentos de dados referentes ao Estado de Santa Catarina.

Ai é abordada a situação anterior e a decorrente da implantação da Lei nº 5.692/71, onde a autora analisa o 19 Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (1970), que implantou a escolarização elementar de "oito anos de ensino obrigatório e articulado, e introduziu o sistema de avaliação escolar denominado 'avanço progressivo'".

Quanto ao ensino médio, cuja implantação sofreu seus percalços, optou-se pela sua profissionalização.

Em 1974, a Secretaria de Educação do Estado criou o Teste Classifica-

tório para os candidatos ao ensino de 29 grau em escolas públicas estaduais.

Outro aspecto estudado neste 19 volume refere-se à expansão do ensino de 19 e 29 graus, sendo que este último cresceu acentuadamente no período de 1956-1970, provavelmente numa tentativa de ajustar-se às necessidades do modelo econômico e às aspirações da classe média.

O segundo volume cuidou mais especificamente da análise da integração do ensino de 29 e 39 graus.

Alguns pressupostos e observações conduziram o trabalho quanto aos procedimentos usados para efetivar o estudo sobre o exame vestibular como fator de articulação entre o ensino de 29 grau e o ensino superior.

Assim, a autora faz, inicialmente, uma distinção entre avaliação segundo "Critérios", onde o ponto de referência seriam os objetivos e os conteúdos, e a avaliação segundo "Norma", quando o critério passa a ser a comparação do desempenho do indivíduo em relação ao grupo. Esta é a posição adotada, na realização do exame vestibular, pelas instituições de ensino superior no Estado de Santa Catarina e objeto de estudo do trabalho.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à validação das questões do exame analisado (UFSC E ACAFE, 1978). Foi feita através da aplicação dos índices de discriminação e de dificuldade, cujo referencial teórico adotado baseou-se nos trabalhos de Henry Garret, Samuel Levine e Freeman Elzey.

Em decorrência do fato da demanda de candidatos ser superior ao número de vagas, a universidade tem adotado o procedimento de adequar o vestibular às características do ensino superior e não às do 29 grau

(Núcleo Comum), conforme dispositivo legal. Dessa fôrnia, "os estabele cimento-, de ensino superior têm de fato, na avaliação efetuada em seus concursos vestibulares, se distanciado de preocupações de integração com o ensino de 29 grau".

Além disso, considerado como "gargalo do sistema educacional" o curso vestibular, "pela força que exerce, em razão da importância que assume na vida do nosso jovem, condiciona e desvirtua o ensino de 29 e até do 1º grau" que, afastando-se de suas finalidades próprias, passam a organizar-se em função do preparo para aquele exame.

Colocadas essas observações de caráter geral, a autora passa à análise específica do exame vestibular em Santa Catarina-

A expansão do ensino superior nesse Estado ocorreu, sobretudo, a partir da década de 60. Data dessa época (1961) a criação da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. Nos anos 70 verifica-se a expansão desse nível de ensino no interior do Estado, "organizado sob a forma de fundações municipais (e uma fundação estadual)".

A partir de 1974, as 18 instituições de ensino superior do Estado de Santa Catarina reuniram-se formando a Associação Catarinense das Fundações Educacionais ACAFE. Organizada a Associação, inicia-se a prática da realização do vestibular único que, nos anos de 1977 e de 1978, foi totalmente unificado a nível estadual.

O resultado desse vestibular unificado revelou uma diferença significativa do desempenho dos alunos da USFC para os da ACAFE. O padrão de desempenho varia conforme a área de conhecimento e o grau de "competição pela entrada" nos diversos cursos. Assim, o concurso vestibular, como procedimento classificatório, sofre a influência da oferta e da demanda de vagas.

Continuado a análise, a autora restringiu o estudo da situação àqueles alunos que concluíram o 2º grau em Santa Catarina (sem frequência a cursinho), pois o objetivo da pesquisa era estudar articulação entre o ensino superior e o ensino de 2º. naquele Estado. O índice de aprovação desses alunos foi mínimo (8,3%) e "a maior concentração de vestibulandos deu-se na área de Ciências Humanas e Sociais". Constatou-se tam-

bém que esses educandos eram egressos de um ensino de 2º grau organizado conforme as diretrizes da Lei nº 5.692/71.

O pressuposto de que o nível qualitativo do ensino é mais elevado nas maiores escolas públicas não pode ser confirmado.

No que diz respeito à dicotomia entre ensino público e ensino particular, a autora faz uma breve retrospectiva histórica analisando as diferentes fases de organização do sistema educacional brasileiro, desde o início, com a vinda dos jesuítas para o Brasil, passando pela expulsão desses e a instituição do regime de aulas régias pelo Marquês de Pombal, a expansão da iniciativa particular durante o Império, a separação de Igreja e Estado com a Proclamação da República, a origem do movimento da escola nova inspirada da ideologia liberal, etc, até os nossos dias, quando, segundo Dermeval Saviani, a contraposição entre a concepção de ensino público e a particular, que caracterizou a realidade da década de 50, cede lugar a uma nova dicotomia: ensino de elite e educação popular.

"... O ensino de 19 e 29 graus público se articula com o ensino privado em nível superior e, em contrapartida, o ensino de 19 e 29 graus privado se articula com o ensino público em nível superior. Com efeito, os membros da elites são preparados, via de regra, em algumas poucas e caras escolas particulares para, com ou sem auxílio dos cursinhos, conquistarem as poucas e disputadas vagas das universidades oficiais. Aqueles, porém, que não integram as elites (...) frequentam os cursos de 1º e 2º graus públicos". \*

Mais uma vez a autora recorre à análise histórica para melhor situar a questão do ensino supletivo versus ensino regular. Assim, retoma a origem do sistema educacional quando analisa o ensino seriado e focaliza os exames parcelados, a criação do exame de madureza com a Reforma Benjamin Constant, a origem do exame vestibular (1911), a organização

\* Saviani, Dermeval. Uma estratégia para a defesa da escola pública: retirar a educação da tutela do Estado. *Revista de ensino de física*, 2:80, 1980.

sistemática do ensino seriado e a presença simultânea do exame de maturidade nas reformas Francisco de Campos (1931). Gustavo Capanema (1942), LDBEN (1961), até a criação do Ensino Supletivo pela Lei 5.692/71, que permanece como uma forma de equalizar as oportunidades educacionais oferecidas para aqueles que não tiveram chance de frequentar uma escola na idade regular. Portanto, ele surge também como "uma manifestação da seletividade do ensino brasileiro", já que foi a

rede particular que assumiu, na maior parte, essa modalidade de ensino, oferecendo, portanto, "ensino pago predominante às classes menos favorecidas". Em seguida, a autora analisa a situação do ensino supletivo no Estado de Santa Catarina

Finalmente, são apresentadas as oito hipóteses que nortearam a pesquisa e os resultados alcançados confirmando ou não as mesmas

SOARES, Magda Becker. coord. **A utilização de testes de aptidão acadêmica no vestibular na UFMG.** Belo horizonte, UFMG/INEP, 1980. 81 p. (anexos).

Já foi constatado, através de pesquisas, que os candidatos aprovados nos concursos vestibulares são na sua maioria provenientes de classe sócio econômica mais alta, em detrimento da classe baixa que embora seja mais numerosa, o seu acesso ao ensino superior é irrisório. Muitas propostas de mudança na sistemática de avaliação desse concurso têm sido apresentadas visando alterar tal situação. Estas propostas baseiam-se no pressuposto de que é possível medir a "capacidade de raciocínio, de pensamento crítico, de análise", enfim, "a aptidão para estudos superiores" independente da escolaridade anterior e origem sócioeconômica dos candidatos.

Com base nesta argumentação foi desenvolvida a presente pesquisa do tipo descritivo correlacional, que analisou a aplicação de um teste de Aptidão Acadêmica no vestibular da UFMG, em 1979. Os resultados do mesmo foram comparados com a origem sócio-econômica e sexo dos candidatos e o seu desempenho nas diferentes provas do vestibular. Pretendeu-se ainda verificar a "validade preditiva", do teste, isto é, prever o sucesso acadêmico desses candidatos.

O teste utilizado teve por base a teoria das operações lógicas de Jean Piaget e foi elaborado por Ronald J. Raven - R.C.C. T., "Raven's Content Comprehension Test", para diagnóstico das operações lógicas de seriação, classificação, multiplicação lógica, compensação, proporcionalidade, probabilidade e correlação.

No desenvolvimento do trabalho, é apresentado o conceito de vestibular como um mecanismo de passagem entre o 2º e 3º graus que, progressivamente, assumiu as características de mecanismo de seleção dadas as condições peculiares do sistema educacional brasileiro, ou seja, a expansão das oportunidades de escolarização a nível de 2º grau sem uma correspondente expansão de vagas no curso de 3º grau, a aspiração das

camadas emergentes no processo de modernização da sociedade em relação ao prestígio conferido pela formação de nível superior, e outras.

Em relação às medidas de desempenho utilizadas no vestibular, constatou-se que a partir da década de 60 foi generalizado o uso do teste do tipo objetivo.

Com a reforma universitária importantes medidas foram adotadas no sentido de alterar a sistemática do vestibular, tais como: "(1) a nível do concurso, o conteúdo único para todas as carreiras, a execução unificada e o caráter classificatório; (2) a nível de estudos superiores fundas mentais, a criação do primeiro ciclo, que incluía a função de corrigir deficiências denunciadas pelo próprio concurso".

A partir da adoção desse novo conceito de exame vestibular baseado na possibilidade de "se obter o delineamento do 'perfil psico-cognitivo' individual do candidato", surgem preocupações em como transformá-lo em "instrumento de prospecção de potencialidades".

Isto é explicitado na Portaria nº 520, de 29/05/1979, do Sr. Ministro da Educação e Cultura que estabelece que as provas do vestibular devem medir "com predominância a capacidade de raciocínio, de pensamento crítico e de análise sobre os conteúdos que envolvam simples mecanização".

O presente trabalho ao analisar a aplicação de um teste de aptidão acadêmica procurou identificar essa possibilidade de "apurar a aptidão" para os cursos universitários.

Antes da análise, porém, a autora descreve algumas experiências que já existem neste campo. É o caso do SAT Teste de Aptidão Acadêmica e o ACTP Programa Americano de Teste para Universidade, que são os dois mais conceituados programas de testes de seleção para a universidade norte americana.

*A experiência da Univesidade do Chile que incluiu, nos exames de seleção, a partir de 19/0, a prova de aptidão acadêmica destinada a medir a capacidade geral ou a maturidade para o trabalho universitário, sendo exigida para todas as carreiras.*

*Outra experiência narrada pela autora é a da CESGRANRIO. Em novembro de 1973, o Departamento de Pesquisas da Fundação Cesgranrio iniciou "um estudo de instrumentos destinados a avaliar o potencial do candidato ao ensino superior, independente de seu conhecimento específico em dado momento". Com base nesse estudo foi organizado uma bateria de testes destinados a aferir aquele potencial. Algumas conclusões foram apresentadas com a ressalva de que as mesmas eram derivadas de uma amostra apenas, com uma significativa restrição de amplitude*

*Na presente pesquisa o teste de aptidão acadêmica utilizado foi elaborado e testado pelo Dr. Ronald J. Raven e adaptado para a realidade do sistema educacional brasileiro. O teste usa o modelo de compreensão operativa ou compreensão de relações lógicas referentes a conteúdos específicos para diagnóstico de operações lógicas, segundo a interpretação de Jean Piaget.*

*Após a aplicação do teste e análise de seus resultados foi possível formular conclusões como:*

*Quanto aos resultados no Teste de Aptidão Acadêmica verificou-se que o mesmo não foi difícil para os candidatos que constituíram a amostra e que o "promédio" no teste dos candidatos classificados no vestibular é significativamente superior ao dos não-classificados.*

*Em relação ao sexo constatou-se uma diferença significativa entre as médias do grupo masculino e feminino, favorecendo ao sexo masculino*

*No que diz respeito ao nível sócio-econômico dos candidatos, "os mais altos promédios, globais e por subteste, são apresentados pelos candidatos de nível sócioeconômico elevado".*

*Quanto à relação entre os subtestes obtidos no teste de aptidão acadêmica e os cursos pretendidos pelos candidatos observou-se que os maiores resultados foram alcançados pelos candidatos ao curso de Engenharia (Elétrica, Civil e Química) e de Medicina. Os resultados mais baixos são os dos candidatos aos cursos de Pedagogia, Matemática, Medicina Veterinária e Enfermagem.*

*Finalmente, a análise dos dados obtidos nesta pesquisa possibilitou interpretações que confirmam, mais uma vez, que, qualquer que seja o instrumento de medida, a seleção beneficia sempre os mais favorecidos do ponto de vista sócio-econômico, porque estes, por isso mesmo, são também mais favorecidos intelectualmente. Na verdade, a medida de aptidão acadêmica, ao contrário do que se costuma crer, funciona tal qual a medida de conhecimentos e habilidades adquiridos através do processo de escolarização: beneficia os que gozam de melhores condições sociais e econômicas. O que se conclui é que aquilo que se convencionou chamar aptidão acadêmica nada mais é que um conjunto de habilidades consideradas importantes pelas e para as classes dominantes, de modo que numa seleção de candidatos com base em testes de aptidão acadêmica seria, também, uma solução socialmente elitizadora*

ALMEIDA, Pedro. O acesso ao ensino superior no Brasil. Spaco, Natal, (3): 22-3, out./nov. 1981.

BACCEGA, Maria Aparecida. Redações no vestibular: uma abordagem sociolinguística. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (23): 73-82 dez. 1977.

BARROSO, Carmem Lúcia de Melo & BARRETO, Elba Siqueira de Sá. O vestibular e a auto-estima do jovem. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (16):48-57, mar. 1976.

BESSA, Nécia M. Aspectos metodológicos do processo de seleção para o ingresso nas universidades brasileiras. Educação e Seleção, São Paulo, (2):39-56,dez. 1980.

CARONE, Flávia de Barros. A experiência da redação no acesso à universidade. Educação e Seleção, São Paulo, 1(1): 111 20, jul. 1980.

CASTRO, Cláudio de Moura. Sua excelência, o vestibular. Educação e Seleção, São Paulo, (3)3 16, jul. 1981.

\_\_\_\_\_ & COSTA RIBEIRO, Sérgio. Desigualdade social e acesso à universidade. Fórum Educacional, Rio de Janeiro, 3(4):3-23, out./dez. 1979.

\_\_\_\_\_. Mudanças na clientela da universidade. Brasília, XXVII Reunião do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1978. mimeo.

CHAGAS, Valnir. O vestibular e o ensino de 19 e 2º graus. Educação Brasileira, Brasília, 2(5):191 205, 2º sem. 1980.

COSTA, Valpi. Evasão, retenção e rendimento em relação a ordem de opção atendida nos cursos de graduação na UFRGS. Porto Alegre, UFRGS, 1979. 135p. (Tese mestrado)

COSTA RIBEIRO, Sérgio. A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. In: SEMINÁRIO SOBRE O VESTIBULAR; dilemas do acesso ao ensino superior no Brasil. Anais. Rio de Janeiro, PUC, 1980.

\_\_\_\_\_. Flutuações de critério na avaliação rias redações. Educação e Seleção, São Paulo, (4). jun./dez. 1981.

\_\_\_\_\_. A influência do vestibular no ensino de 19 e 29 graus. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 29, São Paulo, jul. 1977 Simpósios 3. São Paulo, SBPC, 1980. p. 89 92.

\_\_\_\_\_. Mecanismos da escolha da carreira e estrutura social da universidade. Educação e Seleção, São Paulo, (3):93-104, jan./jun. 1981.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. Vestibular; a volta do pêndulo. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 29, São Paulo, jul. 1977. Simpósios 3. São Paulo, SBPC, 1980 p. 106-14.

DELLA SENTA, Tarcísio. Acesso à universidade e mudança educacional a perspectiva do MEC Educação e Seleção, São Paulo, 1(1) 27 9. jul. 1980.

DENIPOTI, Elza Lúcia. O ambiente sócio-econômico como fator predi

tivo nas chances de classificação no vestibular e no êxito acadêmico na universidade. Rio de Janeiro, FGV, 1977. 166p. (Tese mestrado).

DIAS, José Augusto & MARTINELLI, Anita Favaro. Caracterização dos candidatos ao vestibular. São Paulo, USP, 1978. 151p. (Estudos e Documentos, 14).

FERRETTI, Celso João. A mulher e a escolha vocacional. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (16):20-40, mar. 1976.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Desempenho da comunicação escrita no vestibular. Brasília, INEP/Secretaria de Educação e Cultura da Bahia, 1980. 66 p.

KOWARICK, Lúcio. Os favoritos; a corrida rumo à universidade. Ciência e Cultura, São Paulo, 28 (2): 133-8, jan. 1976.

LARRUBIAT, Luiz Martins. Fatores determinantes do rendimento escolar: análise econômica dos vestibulandos em agronomia da UFSM, em 1976. Santa Maria, UFSM/RS, 1976. 137 p. ti. (Tese mestrado). Cit. in: Catálogo do Banco de Teses. Brasília, MEC/CNPq 1976. v. 1.

LEÃO, Manoel Luiz. O vestibular no contexto educacional. Educação e Seleção, São Paulo, 1(1):49-60, fev. 1980.

LEWIN, Helena. Análise do processo de incorporação ao ensino superior na área do Grande Rio. Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, 1975. mimeo.

\_\_\_\_\_. Diversificação da demanda ao ensino superior: o comportamento feminino diante da carreira universitária. Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, 1977. mimeo.

MARTINS, Octávio. Os exames de admissão na UnB nos primeiros anos de seu funcionamento. Forum Educacional, Rio de Janeiro, 4(1): 87-96, jan./mar. 1980.

MASSARO, Geraldo & CASTILHO, Euclides Aires de. Vestibulando:

mudança de valores em um ano de cursinho. Ciência e Cultura São Paulo, 30(6): 723-32, jun. 1978

MORAES, Lygia Corrêa Dias de. A utilização de provas objetivas em língua portuguesa. Educação e Seleção, São Paulo, 1(1): 79-90 jul. 1980.

MOREIRA JUNIOR, Ennes et alii. Acesso ao ensino superior; articulação entre o ensino superior e o ensino de 2º grau. Belo Horizonte, UFMG/INEP, 1979. 65 p.

NORMANDO, Raimundo Alberto. Índice de preferência no concurso vestibular. Educação em Debate, Fortaleza, 2(2): 51-67, 1979.

NORMANDO, Raimundo Alberto et alii. O vestibular na Universidade Federal do Ceará. Educação e Seleção, São Paulo, (3): 105-110 jan./jun.1981.

OLIVEIRA, José Henrique de. Determinante do sucesso no vestibular - 79 da Universidade de Viçosa (MG). Rio de Janeiro, PUC, 1980 212 p. (Tese mestrado).

OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. Urbanização e acesso ao ensino superior. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (17):53-68, jun.1976.

PEREIRA, José Carlos. Sobre os rumos do sistema educacional brasileiro. Forum Educacional, Rio de Janeiro, 1(4):87-100 out./dez 1977.

RIBEIRO NETTO, Adolpho. Acesso à universidade; seu significado e implicações. Educação e Seleção, São Paulo, 1(1):9-26, jul. 1980

\_\_\_\_\_. Qualidade de ensino, avaliação do aprendizado e acesso à universidade. Educação e Seleção, São Paulo, (3): 81-4 jan./jun 1981.

\_\_\_\_\_. O vestibular no sistema educacional brasileiro. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (24):47-51, mar 1978.

\_\_\_\_\_. O vestibular no sistema educacional brasileiro. In: i RE-

- UNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. 29. São Paulo, jul. 1977. Simpósios 3. São Paulo, SBPC, 1980. p. 114 9.
- RODRIGUES, Ada Natal. Redações no vestibular: apresentação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (23):5-6, dez. 1977.
- SANTA CATARINA. Associação Catarinense das Fundações Educacionais. Introdução de questões discursivas no vestibular. Florianópolis, 1980. 222 p.
- SANTAROSA, Lucila Maria Costi & PRADO, Zênia Rauppdo. Implicações da opção do aluno no vestibular unificado da UFRGS. Educação e Realidade, Porto Alegre, 5 (2):99-117, maio/ago. 1980.
- SANTOS, Maria Aparecida Murtados et alii. **Levantamento das** causas de baixo índice na procura de  **cursos na área do magistério por alunos dos cursos pré-vestibulares da capital**. Belo Horizonte, I Congresso Estadual de Escolas de Formação de Educadores, 1976. 17 p.
- SANTOS, Wladimir. O vestibular como forma de acesso ao ensino superior. Educação Brasileira, Brasília, 2 (5)207-28, 2º sem. 1980.
- SEMINÁRIO SOBRE O VESTIBULAR; dilemas do acesso ao ensino superior no Brasil. Anais. Rio de Janeiro, PUC, 1980. 310 p.
- SILVA, José Corrêa da. Relação entre habilidade de expressão escrita e aspectos do vocabulário nas redações de vestibulandos do CES **GRANRIO**. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1980. 2 v. (Tese mestrado).
- SOARES, Magda Becker. A redação no vestibular. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (24):53-6, mar. 1978.
- \_\_\_\_\_. A redação no vestibular. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 29, São Paulo, jul. 1977. Simpósios 3. São Paulo, SBPC, 1980. p. 92-6.
- \_\_\_\_\_. coord. **A utilização de testes de aptidão acadêmica no vestibular da UFMQ**. Belo Horizonte, UFMG/INEP, 1980. 81 p.
- SOUZA, Lícia Regina Carvalho Moreira de. **Indicadores do nível de desempenho da comunicação escrita no concurso vestibular**; Salvador, INEP/Secretaria de Educação e Cultura, s. d. 52 p. anexos.
- TEIXEIRA, José Geraldo. Valor real e valor proclamado da prova de redação no concurso vestibular. **Educação e Seleção**, São Paulo, (2):75-8, dez. 1980.
- VIANNA, Heraldo Marelím. Acesso à universidade: reflexão sobre problemas atuais. Educação e Seleção, São Paulo, 1(1):61-72, jul. 1980.
- \_\_\_\_\_. Aplicação de critérios de correção em provas de redação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (26):29-34, set. 1978.
- \_\_\_\_\_. Processos alternativos de seleção para ingresso no ensino superior. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (34):35-7, ago. 1980.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Comissão Permanente do Vestibular. Caracterização **sócio-econômica-cultural dos vestibulandos de 1979**. Florianópolis, 1979. 145 p.

---

---

## FORUM DE DEBATES - "EM ABERTO"

A Secretaria Geral e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) promoverão mensalmente um **Forum de debates — "EM ABERTO"**.

O "Fórum" quer ser um prolongamento vivo e autêntico do boletim "EM ABERTO", que será, então, distribuído uma semana antes da data fixada, na programação do "Forum", para a apresentação da conferência sobre o tema geral, **leit-motiv** da publicação.

A participação dos técnicos, com suas presenças ou eventuais contribuições aos debates do "Forum", é a razão mesma de ser da promoção que visa a estimular o diálogo e a comunicação de modo o mais livre e espontâneo possível.

### OBJETIVOS:

- 1) Promover o debate e a reflexão crítica sobre questões emergentes e do mais amplo interesse para a Educação, a Cultura e o Desporto.
- 2) Privilegiar as discussões e a abordagem de assuntos pouco tranquilos que mereçam aprofundamento.
- 3) Estimular a comunicação e o diálogo entre os técnicos do MEC, provocando a manifestação da criatividade e originalidade das visões pessoais.

O **Forum de debates — "EM ABERTO"** insere-se assim no esforço geral do MEC em oferecer aos seus técnicos um espaço onde se estimule e se alimente o sã pluralismo das percepções da realidade nacional.

O primeiro "Forum" terá lugar no **AUDITÓRIO DO MEC** (sede), no próximo dia 30 de março, das 15h às 18h, com a conferência do Prof. Sérgio Costa Ribeiro, Diretor de Estudos e Pesquisas do INEP, sobre o tema "**Exame Vestibular**".

---

---

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)