

CIBEC/INEP



B0011599

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

SEMINÁRIOS **VESTIBULAR HOJE**

COLETÂNEA DE TEXTOS

BRASÍLIA – SETEMBRO DE 1987

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**SEMINÁRIOS VESTIBULAR HOJE
COLETÂNEA DE TEXTOS**

Brasília - Setembro de 1987

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ernani Bayer

SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Luiz Otávio Moraes de Souza Carmo

COORDENADORIA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO
EDUCACIONAL

Cecília Eugenia Rocha Horta

ORGANIZAÇÃO

Cecília Eugenia Rocha Horta (UFJF - SESu/MEC)

Marilda de Almeida Marfan (SESu/MEC - CNPq)

Amadeu Valdomar Teixeira da Mota (SESu/MEC)

PLANEJAMENTO, SUPERVISÃO E REVISÃO

Oscar Vieira da Silva (PUC/MG)

DATILOGRAFIA

Maria Helena de Camargo Souza

- *Rosival Afonso de Oliveira*

Vânia Maria dos Santos

COMPOSIÇÃO E IMPRESSÃO

FUMARC — Fundação Mariana Resende Costa

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Superior. Coordenadoria de Apoio ao Desenvolvimento Educacional.

Seminários Vestibular Hoje - Coletanea de Textos

1. Vestibular - Coletanea de textos

I. Título

SUMÁRIO

Apresentação

I. TEXTOS APRESENTADOS NO SEMINÁRIO NACIONAL

O Acesso à Universidade — Uma Questão Política e um Problema Metodológico — <i>Maria Aparecida Ciavatta Franco</i>	11
O Vestibular ao Longo do Tempo — Implicações e Implicâncias — <i>Adolpho Ribeiro Neto</i>	17
A Visão de Professores e Alunos das IES Hoje — <i>Sérgio Costa Ribeiro</i>	29
A Avaliação Técnica ao Longo do 2º grau e o Acesso à Universidade — <i>Carlos Alberto Serpa de Oliveira</i>	41
Proposta para um Novo Sistema de Acesso à Universidade de Brasília — <i>Lauro Morhy</i>	53
O Modelo de Concurso Vestibular da ACAFE — <i>Fernando Fernandes de Aquino</i>	57
O Concurso Vestibular da UFRGS — <i>Bernardo Bushweitz</i>	63
Experiência da UFPE em Vestibular Unificado, através do CESESP — <i>Mário Duarte da Costa</i>	71

II. TEXTOS APRESENTADOS NOS SEMINÁRIOS REGIONAIS

Seminário de Fortaleza

O Processo de Seletividade Social e o Vestibular — <i>Maria Nobre Damasceno</i>	85
Aspectos Políticos do Vestibular — <i>L. F. Perret Serpa</i>	97
Qualidade Técnica das Provas dos Vestibulares — <i>Raimundo Hélio Leite</i>	103
As Relações entre o Vestibular e o Ensino de 1º grau — <i>Maria Lúcia Lopes Da/lago</i>	111
Relação Terceiro Grau/Vestibular — <i>Vianney Mesquita</i>	117

Vestibular: Modelo Alternativo ou Alternativas de Procedimentos?	
— Raimundo Alberto Normando.	127
Acesso à Universidade — Análise de Alguns Modelos Alternativos de Seleção	
— Hera/do Marelím Viana.	131
Concurso Vestibular: A Experiência da UFPa	
— Arnaldo Corrêa Prado Júnior	
— Odinéia Telles Figueiredo	
— Sônia Ferreira Pinto.	141
Seminário de Belo Horizonte	
Seletividade Social e o Vestibular	
— Ernesto Wolfgang Hamburger.	153
Relação entre o Vestibular e o Sistema Educacional	
— Mário Sérgio Cortella.	161
O Processo de Seletividade Social e o Vestibular	
— Zaia Brandão.	165
Relação entre o Vestibular e o Sistema Educacional	
— Beatriz Alvarenga Peixoto.	177
Aspectos Políticos do Vestibular	
— Ildeu Moreira Coelho.	189
Relação entre o Vestibular e o Sistema Educacional	
— Amália Introcaso Bandeira de Mello.	197
O Vestibular: uma Questão Política	
— Maria Célia Azeredo Souza Falcon.	203
Seminário de Florianópolis	
A Pseudo-Oemocratização do Concurso Vestibular: Alternativas de Superação	
— Francisco Alfredo Garcia Jardim.	213
Relação Entre o Vestibular e o Sistema Educacional	
— Neide Almeida Fiori.	219
Modelos Alternativos de Seleção	
— Armando O. Strambi.	223
Aspectos Políticos e Técnicos do Concurso Vestibular	
— Dulce Helena Porto Meirelles Leite.	227
A Redação no Vestibular da URGde 1984 a 1986	
— Dulce Helena Porto Meirelles Leite (Coordenação)	
— Carmem Barbosa Dorvil	
— Hilda Orquídea H. Lontra	
— Marcos Antônio S. Amarante	
— Talita Maria Duarte Drews.	231

APRESENTAÇÃO

A Secretaria da Educação Superior, no intuito de sistematizar as discussões e, em especial, colher subsídios importantes para a busca de alternativas que atendam às necessidades da sociedade, promoveu os Seminários "Vestibular Hoje", abertos à participação de toda a comunidade acadêmica e científica do País.

Foram realizados em duas etapas, a primeira em dezembro de 1985, com um Seminário Nacional em Brasília, sob a coordenação desta Secretaria, e a segunda, em abril de 1986, com Seminários Regionais em Fortaleza, Belo Horizonte e Florianópolis, sob a coordenação das Universidades Federais do Ceará, de Minas Gerais e de Santa Catarina, da Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina e da Associação Catarinense das Fundações Educacionais.

A presente coletânea compõe-se de textos apresentados e discutidos durante os Seminários e, ainda, de modelos adotados por várias instituições de Ensino Superior em seus concursos vestibulares, bem como de propostas alternativas de novas sistemáticas de seleção e acesso ao ensino de 3º Grau.

Com esta publicação, a Secretaria da Educação Superior pretende continuar contribuindo para o avanço das discussões e o esforço das práticas que privilegiem mecanismos de acesso ao Ensino Superior cada vez mais identificados com os anseios da sociedade.

Esta Secretaria agradece a participação dos autores dos trabalhos aqui publicados pelo empenho na organização dos textos.

Ernani Bayer
SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

TEXTOS APRESENTADOS NO
SEMINÁRIO NACIONAL

O ACESSO À UNIVERSIDADE UMA QUESTÃO POLÍTICA E UM PROBLEMA METODOLÓGICO*

Maria Aparecida Ciavatta Franco

(Universidade Federal Fluminense)

Este trabalho é parte de um projeto de pesquisa integrado ao Programa de Avaliação da Reforma Universitária que vem sendo desenvolvido pela CAPES em conjunto com instituições de ensino superior de todo o país. Trata-se de uma abordagem, tanto quanto possível crítica e abrangente, do tema acesso à Universidade, natureza e função do vestibular a partir da literatura produzida e divulgada em forma de artigos, dissertações de mestrado, relatórios de pesquisa, documentos institucionais e legislação de ensino no período aproximado de 15 anos.

Privilegiamos uma abordagem crítica do material examinado de modo a compreender o vestibular nos seus aspectos histórico-legais, as medidas de caráter técnico e suas interfaces com o contexto econômico-social e político da sociedade brasileira e do sistema educacional de modo especial. O período estabelecido para análise vai desde a vigência da lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, até 1983. Os limites estabelecidos têm por base as mudanças substantivas ocorridas no sistema de acesso ao ensino superior nesse espaço de tempo.

"^ A questão do acesso à Universidade torna-se, na maior parte das vezes, uma discussão técnica em que predominam as considerações sobre os mecanismos do processo seletivo, as provas e testes dos concursos vestibulares. Uma minoria de estudos sobre o acesso à Universidade, natureza e função do vestibular esboça a preocupação com os aspectos culturais e políticos. Dos 40 títulos consultados para este tema, poucos discutem por que, a partir do final dos anos 60, o Estado brasileiro se empenhou em uma ostensiva política de expansão do ensino superior. E um número mais reduzido ainda indaga por que a busca de um diploma de nível superior tem raízes tão fortes em nossa sociedade.

O ensino superior é, tradicionalmente, no País, o *locus* privilegiado de formação das elites. O atual concurso vestibular que dá acesso à Universidade e que hoje lida com grandes contingentes de jovens, presu-

- O tema que apresentamos é o resumo do texto do mesmo nome que integra um estudo sobre o estado do conhecimento do vestibular. Ver FRANCO, Maria Aparecida et al.. *Quinze anos de vestibular - 1968 a 1983*. Rio de Janeiro. UERJ/NEPES. 1985. Relatório de Pesquisa.

mivelmente, das camadas médias, tem uma história que lhe dá sentido e razão de ser.

Este estudo tem por base o pressuposto de que o acesso à Universidade através dos diferentes mecanismos dos concursos vestibulares é uma questão histórica e, como tal, se constitui em uma prática de seletividade social. O vestibular é uma questão histórica no sentido de que os sistemas de seleção à Universidade extrapolam as dimensões imediatas dos procedimentos técnico-metodológicos e ganham sentido e compreensão quando vistos no conjunto das práticas sociais que o geraram e desenvolveram. O que implica o caráter provisório das relações sociais e uma visão do real dentro da totalidade das relações e das contradições que envolvem os fatos sociais. Negamos assim a possibilidade de se efetivar uma análise técnica do vestibular supostamente neutra, descomprometida com o todo social, isenta de escolhas e valorações. Ela é antes um ato de apropriação teórica, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos, uma atividade claramente seletiva.

Como prática de seletividade social, o vestibular não é a única nem, talvez, a mais importante barreira da seleção efetuada pela escola. Essas barreiras podem ser detectadas ao longo de todo o sistema escolar. Elas se relacionam com a emergência de novas classes e grupos sociais, com a perda ou conquista do poder político ao longo do processo histórico e, nas últimas duas décadas, com o momento em que afloraram com vigor as contradições de um sistema que houve por bem buscar sua legitimação através da expansão quantitativa das oportunidades educacionais.

Constata-se que os pontos de estrangulamento do sistema podem ser identificados não apenas por ocasião do vestibular, mas antes, também no início do primário, do antigo ginásio e do colégio. Fica evidente que o acesso a um patamar não é garantia de prosseguimento até o seguinte. Além disso, a seletividade social opera através do crescimento extraordinário dos estabelecimentos isolados, privados, na maioria, sem recursos pedagógicos como bibliotecas, laboratórios, sem tradição de ensino e pesquisa; opera, também, através da reelitização interna entre as carreiras e instituições provocada como compensação social face à rapidíssima expansão de vagas no início da década de 70.

Três são os temas principais que identificamos nos trabalhos selecionados sobre a questão do acesso à Universidade, natureza e função do vestibular: a preocupação com o aperfeiçoamento dos mecanismos de seleção do concurso vestibular, o problema das vagas e o tema de democratização.

Os que se preocupam com o aperfeiçoamento do vestibular, com a racionalidade do processo, partem, implicitamente, da concepção de

que o vestibular é necessário. O vestibular tem fins seletivos do ponto de vista intelectual, tendo em vista a formação de profissionais altamente qualificados. Cabe aperfeiçoar os métodos e técnicas de seleção como já vinha sendo feito antes da Reforma Universitária, a partir da criação do CEECEM, em meados dos anos 60.

A adoção do aparato tecnológico que incorporava o sistema de unificação regional com opções sucessivas dos candidatos, o uso de provas de múltipla escolha, o exame abrangente de todas as disciplinas comuns do então curso médio, o critério classificatório, bem como as decorrentes inovações na logística da aplicação das provas e sua correção mecanizada representaram, sem dúvida, inegável racionalização do trabalho de seleção de alunos para os cursos superiores, aumentando substancialmente a eficiência do processo, pela redução dos custos sociais de operação e pelo aprimoramento da qualidade da seleção realizada (Ribeiro Netto, 1978).

Dentro dos mesmos princípios, mais tarde outras medidas foram introduzidas, como o vestibular em duas etapas e as provas de habilidades específicas (1976), a volta à redação e às questões discursivas (1977), a substituição do critério classificatório pelo eliminatório (1977) com a introdução do número mínimo de acertos.

A maior parte desses autores pertencem às próprias instituições organizadoras do vestibular. Um menor número deles critica o vestibular tal como é realizado e, de certa forma, também o papel das instituições responsáveis por sua execução.

Outros autores tratam da questão do acesso à Universidade em função do número de vagas. No primeiro momento, tratava-se da falta de vagas que gerou a questão dos "excedentes". Depois, a preocupação é com o aumento de vagas e os critérios de sua expansão. Era necessário aumentar-se o número de vagas através da ampliação das Universidades existentes e da criação de novas, porque "o desenvolvimento nacional precisava de mais profissionais".

A essa visão que instrumentaliza a educação para o desenvolvimento econômico opõem-se raras vozes que defendem que aumentar o número de escolas não é solução para o problema. É preciso melhorar as existentes e também alargar as oportunidades no ensino médio e no primário. Em meados de 70 há quem aponte que as oportunidades de acesso à Universidade estão cristalizadas e, em média, definidas na origem socioeconômica do candidato.

No final dos anos 70 e começo de 80, a questão das vagas reaparece, mas aí, com outro sentido. Há mudanças significativas no comportamento da população que busca um diploma de nível superior. O agravamento das condições econômicas recessivas se fez acompanhar por

uma retração na demanda por profissionais de nível superior, por desemprego e subemprego e pela queda da demanda no ensino superior e a consequente *não* ocupação das vagas ociosas.

Mas o aprimoramento dos mecanismos de seleção não se esgota no cumprimento de sua reconhecida função técnica. Ele serve aos objetivos de uma política de vagas, de expansão ou de contenção do acesso ao ensino superior (Cunha, 1977). No entanto, prevêm-se duas linhas de ação possíveis: "a correção de rumos", mantendo as provas objetivas e o classificatório unificado, ou modificações profundas no vestibular, como um "exame de saída" do 2º grau, avaliação cumulativa e outras medidas "reguladoras".

O terceiro grande tema nos textos que tratam do acesso à Universidade, natureza e função do vestibular, é a questão de democratização, que assume diferentes feições nos trabalhos por nós revistos. Fala-se em democratização do ensino, democratização de oportunidades, democratização de vagas, democratização de carreiras. O tratamento da questão nos diferentes textos tem em comum o fato de opor um momento em que o ensino superior é atributo das elites a outro em que o acesso à educação começa a ser aspiração de outras camadas sociais. A tendência observada é tratar o tema antes como uma questão de meios do que como um problema de fins, o que seria mais justo em uma sociedade desigual como a brasileira.

Em uma de suas acepções, a ideia de democratização se concretiza na medida em que, com o vestibular unificado, oferecem-se "iguais" condições de seleção aos candidatos. Em outra, a democratização ocorre por força da expansão de vagas que representaria a democratização das oportunidades educacionais.

Uma visão mais crítica e mais consistente da questão aponta o vestibular como instrumento de discriminação. Outros autores apontam a pré-seleção e a reestruturação socialmente elitizante entre as carreiras e instituições (Ribeiro e Klein, 1982). Também são salientados os aspectos distorsivos do vestibular, tendo em vista o papel legitimador que lhe imprime o Estado capitalista, mediante a ideia liberal de que a "educação para todos" corresponde à democracia social e econômica. As medidas tomadas para a promoção dessa igualdade é contraditória porque, ambivalentemente, não se conferem os mecanismos reais de superação das disparidades geradas no sistema social mais amplo.

Em síntese, não obstante o tratamento restrito que muitas vezes a questão do vestibular tem merecido, sua problemática não se esgota em mecanismos de distribuição de vagas, nem mesmo no aperfeiçoamento desse processo. O vestibular é necessário não no sentido de ser condição intrínseca do acesso ao ensino superior, mas no sentido de

uma construção histórica imposta pela sociedade em que vivemos, como uma prática de seletividade social. A democratização das oportunidades educacionais se relaciona com a democratização dos demais setores da vida social. No entanto, o que se observa, no momento atual, é, primeiro, a preocupação das instituições em preencherem todas as vagas — principalmente as que estão em instituições privadas. Segundo, manifesta-se a tendência a aperfeiçoar ainda mais os mecanismos de seleção, promovendo, talvez, uma reelitização do ensino superior.

O VESTIBULAR AO LONGO DO TEMPO: IMPLICAÇÕES E IMPLICÂNCIAS

Adolpho Ribeiro Neto

(Fundação Carlos Chagas)

Tudo começou em abril de 1911, no Governo Hermes da Fonseca, com a promulgação de vários decretos, dentre eles os de nºs 8.661 e 8.662, que aprovavam, respectivamente, os regulamentos das Faculdades de Medicina e das Faculdades de Direito.

Ambos os decretos estabeleciam que, para matricular-se, o candidato deveria apresentar: certidão de idade, provando ter, no mínimo, 16 anos, atestado de idoneidade moral, certificado de aprovação no exame de admissão e recibo da taxa de matrícula.

O exame de admissão encontrava-se definido no Decreto 8.659, também de 5 de abril de 1911, que aprovava a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República.

O artigo 65 desse Decreto estabelecia: "Para concessão da matrícula, o candidato passará por um exame que habilite a um juízo de conjunto sobre o seu desenvolvimento intelectual e capacidade para empreender eficazmente o estudo das matérias que constituem o ensino da faculdade". Seu parágrafo primeiro complementava: "O exame de admissão a que se refere este artigo constará de prova escrita em vernáculo, que revele a cultura mental que se quer verificar e de uma prova oral sobre línguas e ciências".

A preocupação era, portanto, a de uma avaliação global do desenvolvimento intelectual do candidato e de uma aferição da sua capacidade para empreender estudos em nível superior sem vinculação a carreiras ou cursos específicos. A preocupação de não se atrelar o ensino fundamental da época aos caprichos do ensino superior, pode ser constatada quando a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República estabelecia, no seu artigo 69, que, "pela completa autonomia didática que lhes é conferida cabe aos institutos a organização dos programas de seus cursos devendo os do Colégio Pedro II revestir-se de caráter prático e libertar-se da condição subalterna de meio preparatório para as academias".

Encontramos este princípio também consignado no Decreto nº 8.660, que regulamentava o Colégio Pedro II. O artigo 19 desse decreto estabelecia: "O Colégio Pedro II tem por fim proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das ciências e das letras, libertando-o da

preocupação subalterna de curso preparatório". Nota-se que o legislador da época, Rivadávia da Cunha Correia, então Ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores, teve o cuidado de, ao instituir o exame de admissão às escolas de ensino superior, procurar evitar que ele pudesse ser um elemento de distorção dos objetivos básicos do então ensino fundamental.

O exame de admissão às instituições de ensino superior que, na sua concepção original, procurava fazer um juízo de conjunto acerca do desenvolvimento intelectual do candidato, compatível com o objetivo básico do ensino secundário — o de conferir ao aluno uma formação humanista capaz de permitir-lhe uma visão das ciências, das artes, das letras, proporcionando-lhe oportunidade de desenvolvimento de suas potencialidades e preparando-o para o exercício consciente da cidadania — passou, posteriormente, a ser desvirtuado e, nesse sentido, o ensino superior tem grande parcela de responsabilidade.

De fato, o terceiro grau de ensino tem, frequentemente, desconsiderado a importância dos objetivos mais nobres e abrangentes dos graus de ensino que o precedem, preocupado apenas com o papel propedêutico que desempenham, relativamente ao ensino de algumas disciplinas consideradas de maior relevância para o aprendizado de outras que figuram no currículo de nível superior pretendido pelo candidato. Desta forma, contribui o ensino superior para que se instale uma especialização precoce, imediatista e mesquinha nos seus propósitos.

Lembramos, por oportuno, que apenas parcela diminuta dos que ingressam na base do sistema de ensino chega às portas da Universidade e, portanto, também não faz sentido que, numa postura egoísta, o ensino superior queira moldar o ensino fundamental de 19 e, sobretudo, de Grau ao seu bel-prazer.

Foge ao objetivo deste trabalho abordar todas as reformas que o ensino brasileiro experimentou. Convém, no entanto, tomarmos alguns marcos de referência.

Em 1931, o Governo Federal criou o Ministério da Educação e Saúde e, logo após, Francisco Campos, então Ministro, procedeu à nova reforma do ensino. O ensino secundário foi caracterizado como tendo uma parte fundamental com 5 anos de duração e outra complementar de 2 anos, destinada a adaptar os estudantes às futuras especializações profissionais. Esta última, ministrada nas próprias escolas de nível superior. Eram os chamados pré-universitários: pré-jurídico, pré-médico, pré-politécnico. O vestibular passou a ser determinado pela natureza do curso de nível superior e restrito a algumas disciplinas tidas como pré-requisitos mais importantes.

Este quadro perdurou mesmo com o advento de nova reforma do

ensino que, dez anos após, ou seja, em 1942, foi implantada por Gustavo Capanema. Extinguiu-se a parte complementar do curso secundário, vale dizer, aquela que era ensinada nas próprias escolas superiores, mas surgiram os cursos colegiais nas modalidades clássico e científico, também destinados a preparar os estudantes para a continuação de estudos em nível superior.

Frequentemente, na prática, o ramo científico do curso colegial era subdividido em científico para Medicina e científico para Engenharia, posto que Matemática não era matéria exigida nos vestibulares das escolas de Medicina, e Biologia não figurava no elenco de provas dos exames de ingresso às escolas de Engenharia.

A Lei nº 4.024/61, denominada "Diretrizes e Bases da Educação Nacional", não alterou significativamente o retratado, mas teve o mérito de estabelecer o princípio da equivalência dos diferentes ramos do ensino médio — o secundário tradicional, o normal, o comercial, o industrial e o agrícola.

Sucediam-se as reformas do ensino e, paralelamente, a sociedade brasileira experimentava importantes alterações: destacado crescimento demográfico, acelerado processo de urbanização e industrialização, e maior aspiração por mais educação.

Esses fatores, dentre outros, faziam com que contingentes cada vez mais numerosos de candidatos procurassem ingressar nas escolas superiores, notadamente naquelas de maior prestígio e que ofereciam as carreiras de maior tradição.

Crescia assustadoramente a relação candidato/vaga. Algumas instituições começavam a sofrer as consequências do ingresso, por força de mandados de segurança dos chamados excedentes, ou seja, dos candidatos habilitados além do limite das vagas oferecidas. O vestibular transformava-se num instrumento para descartar candidatos e não para selecioná-los; aumentava o grau de dificuldades das provas, tornando-as incompatíveis com aquilo que, de fato, era ensinado no curso colegial. O distanciamento no vestibular criou um vazio entre o ensino secundário e o superior no qual, com muito senso de oportunismo, os conhecidos "cursinhos" se insinuaram e floresceram.

Vejamos como era, na grande maioria das escolas superiores, o vestibular no início da década de 60.

Já dissemos que o vestibular restringia-se apenas à verificação de conhecimentos de umas poucas disciplinas consideradas "básicas" para determinado curso superior. No caso da Medicina, por exemplo, encontrávamos provas de Física, Química e Biologia. Para a Engenharia, mais frequentemente, as provas eram de Matemática, Física e Química. Não figurando, por exemplo, a Matemática nos programas dos vestibulares

de Medicina, os alunos que pretendiam inscrever-se em vestibular de escola médica consideravam desperdícios o tempo e o trabalho dedicados ao seu estudo.

Em síntese, o estudo de qualquer matéria que não constasse dos programas de vestibular era considerado supérfluo ou mesmo sem sentido. Ficavam assim os colégios pressionados, pelos alunos e seus familiares, no sentido de se aterem apenas às matérias que figuravam nos vestibulares e desconsiderarem as demais que, juntamente com aquelas, contribuiriam para que o curso secundário pudesse, de fato, cumprir com os seus objetivos.

Quando o colégio resistia a esse tipo de pressão e cobrava de seus alunos os conhecimentos que estes deveriam ter adquirido relativamente às matérias não constantes do vestibular, os alunos, frequentemente, transferiam-se para outros colégios, ou melhor dizendo, "espeluncas", onde o único requisito exigido era a pontualidade no pagamento.

As comissões examinadoras eram constituídas às vésperas do concurso e as questões das provas, em número diminuto, estabelecidas ao arbítrio dos examinadores, ou por sorteio de uma relação de pontos do programa. Evidentemente, não apresentavam a abrangência desejável e o destino do candidato ficava largamente dependente de serem estes ou aqueles os tópicos do programa representados na prova. Claro é, também, que o resultado logrado pelo candidato, na prova, sofreria a influência da subjetividade de julgamento.

Concluída a aplicação das provas escritas, o vestibular prosseguia com a realização dos exames orais ou práticos que se estendiam por vários dias. A diversidade das questões formuladas a cada candidato, acrescida da flutuação dos critérios de julgamento dos examinadores em dias sucessivos, ou até mesmo de um candidato para outro, infringia, claramente, o princípio de igualdade de condições para todos os candidatos e impedia, conseqüentemente, a comparabilidade de resultados.

As provas eram habilitatórias; estabelecia-se um limiar mínimo de aprovação, por exemplo, numa escala de 0 a 10, nota 4 em cada matéria.

É interessante constatar-se como a atribuição de um valor numérico confere, ilusoriamente, a uma avaliação, a exatidão e a precisão que ela está muito longe de possuir. É fácil compreender que as provas podem variar muito quanto ao grau de dificuldade e que o valor 4 numa prova fácil é muito diferente do mesmo valor numa prova difícil.

De outra parte, o que se pretende quando se arbitra o valor 4? Que o candidato conheça, pelo menos, 4/10 de cada um dos itens do programa? Quatro décimos da extensão do programa, ignorando o restante? Quatro décimos do que foi perguntado na prova? O significado

desta quantificação é, sem dúvida, um desafio à inteligência quando as provas não têm abrangência e não são padronizadas quanto ao grau de dificuldades.

Computadas as notas, eram proclamados os resultados e as instituições que não preenchiam suas vagas repetiam o vestibular, usualmente para a mesma população de candidatos, reduzindo o grau de dificuldades das provas e o rigor no julgamento.

Em meados da década de 60, em São Paulo, um grupo de professores da área médica, liderados pelo Prof. Walter Leser, tomou a iniciativa pioneira de procurar racionalizar e aperfeiçoar o vestibular, pelo menos no âmbito das escolas médicas. Surgiu, assim, o CESCEN, ou seja, o Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas que, em 25 de novembro de 1964, adquiriu a personalidade jurídica de Fundação, a Fundação Carlos Chagas.

Foram numerosas e importantes as modificações introduzidas há 21 anos. Mencionaremos algumas delas:

- a) revisão dos antigos programas do vestibular, incluindo-se, além das matérias tradicionais nos vestibulares da área biológica, as de Matemática, Inglês e Conhecimentos Gerais, esta abrangendo, principalmente, História Geral e do Brasil, Geografia Física e Humana e Literatura, bem como questões pertinentes aos grandes problemas do mundo atual. O objetivo era o da avaliação global do aproveitamento logrado pelo candidato no 2º Grau, procurando, com isso, corrigir a nefasta especialização precoce em Física, Química e Biologia;
- b) substituição do caráter habilitatório pelo classificatório;
- c) introdução da prova de nível intelectual para a medida, principalmente, da capacidade de raciocínio verbal e numérico dos candidatos; *
- d) adoção dos testes objetivos de escolha múltipla como instrumento capaz de possibilitar a inclusão, nas provas, de matéria representativa dos correspondentes programas e a objetividade de julgamento, além de possibilitar a correção em computador, considerado o grande número de examinandos;
- e) unificação do concurso vestibular e instituição de um sistema de opções prévias, sucessivas, indicadas pelos candidatos no ato da inscrição, retratando a ordem de suas preferências. Esta unificação possibilitava aos candidatos concorrer às vagas de todas as unidades de ensino superior que se associavam em torno de um mesmo e único concurso vestibular. Esta sistemática é, evidentemente, altamente vantajosa para os candidatos, poupando-lhes o desgaste físico, emocional e económico inerente à multiplicidade de concursos vestibulares.

lares aos quais se inscreveriam caso não houvesse a unificação.

As inovações introduzidas pela Fundação Carlos Chagas encontraram eco em outros Estados da Federação e, no próprio Estado de São Paulo, outros grupos procuraram, com maior ou menor identidade, seguir-lhe o exemplo bem sucedido.

A própria legislação que se seguiu em 1968, vale dizer, a Lei nº 5.540, que norteou a Reforma Universitária, parece ter-se inspirado na sistemática introduzida pela Fundação Carlos Chagas. Assim é que, no seu artigo 21, a mencionada lei estabelece: "O Concurso Vestibular abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação de 2º Grau, sem ultrapassar este nível de complexidade, para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores".

E seu parágrafo único diz: "Dentro do prazo de três anos, a contar da vigência desta lei, o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo, para todos os cursos e áreas de conhecimento afins, e unificado em sua execução, na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular, de acordo com os estatutos e regimentos".

A propósito ainda da unificação, o Decreto-lei nº 464/69, no seu artigo 49 determina: "O MEC atuará junto às instituições de ensino superior visando à realização de vestibulares unificados em âmbito regional".

A legislação consagrou, portanto, a abrangência e identidade de conteúdo e a unificação de execução do vestibular como imperativos de racionalização.

Hoje, "os conhecimentos comuns às diversas formas de educação de segundo grau" correspondem ao núcleo comum definido na Lei nº 5.692/71 e explicitado na Resolução nº 8/71 do Conselho Federal de Educação.

Ainda em 1971, o Decreto nº 68.908 convalidou a natureza classificatória do vestibular que já vinha sendo praticada em vários concursos vestibulares do país. No seu artigo 29, encontramos: "O concurso vestibular far-se-á rigorosamente pelo processo classificatório, com aproveitamento dos candidatos até o limite das vagas fixadas no edital, excluindo-se o candidato com resultado nulo em qualquer das provas".

O crescimento acentuado do número de candidatos às escolas superiores na década de 60, comparativamente ao número de vagas oferecidas, o problema já mencionado dos excedentes e a decorrente insatisfação social conduziram a uma expansão do ensino superior, notadamente entre o final da década de 60 e o início da de 70. Esta expansão,

que se procurou mais tarde refrear, ocorreu dissociada das necessidades do mercado de trabalho, da demanda da economia e das aspirações dos jovens.

Apesar das críticas que possa receber, o aumento da oferta de vagas não deixou de representar um elemento de democratização do ensino superior, aumentando a probabilidade de ingresso de candidatos oriundos de camadas sociais menos privilegiadas. É preciso ressaltar, todavia, que o incremento de vagas ocorreu, maioritariamente, às custas das escolas particulares e, notadamente, na área das ciências humanas onde, por razões óbvias, o investimento é mais barato.

A ampliação dos efetivos escolares, fenômeno que ocorreu também ao nível do 2º grau, traz sempre o risco da redução da qualidade do ensino, aspecto que, ultimamente, vem sendo decantado à saciedade.

Vários segmentos da sociedade, particularmente da Universidade, começaram a criticar a má qualidade do ensino de 2º Grau de modo geral e, particularmente, as notórias deficiências que os ingressantes apresentavam no que respeita à capacidade de expressarem-se por escrito de forma organizada, correta e clara. Tais deficiências, numa análise apressada e, porque não dizer, até preconceituosa, começaram a ser atribuídas ao emprego exclusivo dos testes de escolha múltipla nos vestibulares.

Não se deram conta - os críticos — de que a maior dificuldade de expressão escrita dos jovens não era um fenômeno nacional, pelo contrário, registrava-se em vários países do mundo, inclusive nas sociedades mais desenvolvidas, independentemente do emprego ou não dos testes objetivos.

Mais plausível seria admitir-se que o mundo moderno sofre poderosa influência dos meios de comunicação de massa, onde a imagem substitui largamente a verbalização, onde a palavra está ligada ao visual. As histórias em quadrinhos, as revistas ilustradas, as telenovelas acabam ocupando o lugar dos livros e, inegavelmente, a comunicação pela imagem requer menor esforço de decodificação do que quando se emprega a palavra.

Diante das críticas que se avolumavam, o MEC instituiu, em 1976, grupo de trabalho encarregado de oferecer sugestões para aperfeiçoamento do ensino da língua portuguesa. O grupo apresentou 22 sugestões. Uma delas: inclusão de prova de redação no vestibular que, ao que tudo indica, parece ter sido a única efetivamente implementada. Assim, além de ser acusado como o principal culpado pelo uso insatisfatório da língua escrita pelos estudantes, ao vestibular das "cruzinhas", agora "enriquecido" de prova ou questão de redação, se atribuiu, também, a responsabilidade de solucionar o problema. Este exemplo retrata bem a

visão simplista, ou mesmo ingênua, de muitos que acreditam possa o vestibular solucionar todas as mazelas do sistema de ensino.

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

Nessa perspectiva surgiu, em 1977, o Decreto nº 79.298 que passou a reger o concurso vestibular, a partir de janeiro de 1978. Convém examinarmos alguns dispositivos desse Decreto e suas implicações. As letras *c* e *d* do artigo 1º estabelecem: "*c*) Utilização de mecanismos de aferição que assegurem a participação, na etapa final do processo classificatório, apenas dos candidatos que comprovem um mínimo de conhecimentos a nível de 2º grau e de aptidão para prosseguimento de estudos em curso superior"; "*d*) Inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em língua portuguesa".

Parece que o que está sendo decretado é a falência do ensino de 2º grau e a incapacidade da nossa gente. O certificado de conclusão do 2º grau fica, assim, destituído de qualquer validade. Ele não é capaz de testar que o seu portador reúne "um mínimo de conhecimentos e de aptidão". Não parece lícito admitir-se que, após 11 anos de escolaridade, prazo durante o qual atuaram as mais variadas forças de seleção, o egresso do ensino fundamental não possua "um mínimo de conhecimentos e de aptidão". Restabelece-se, assim, de forma aberrante, o princípio do vestibular habilitatório que possibilita, ao arbítrio das instituições de ensino superior, a manutenção de vagas ociosas.

É preciso que se diga, nesta oportunidade, que a Universidade, frequentemente, pretende apenas ser servida pelo ensino fundamental e moldá-lo segundo seus valores, esquecendo-se de que somente pouco mais de 10% dos que ingressam no sistema regular de ensino chegam às suas portas.

Apesar de criticar severamente a qualidade do estudante que recebe, a Universidade, de forma incoerente, é extremamente parcimoniosa na aplicação dos instrumentos capazes de ejetar de seus cursos alunos que não demonstram "um mínimo de conhecimentos e de aptidão".

De fato, fala-se com humor que é difícil ingressar na Universidade e mais difícil ainda é dela não sair graduado. É preciso lembrar que o fator decisivo, determinante, da qualidade média dos ingressantes nas

várias carreiras e cursos é função da relação candidato/vaga.

De fato, se correlacionarmos, de um lado, a mediana dos escores dos ingressantes aos diferentes cursos de uma mesma Universidade ou de instituições pluricurriculares de ensino superior e, de outro, a relação candidato/vaga para cada um dos cursos, notaremos que, de modo geral, quanto maior for a relação candidato/vaga, a observância do propalado mínimo é, no mínimo, inócua.

Quando a relação candidato/vaga é baixa, inclusive menor do que 1, dever-se-ia perguntar: qual é o sentido de obstar o ingresso do candidato? Notadamente quando se trata de instituições oficiais — já que as particulares, por motivos de sobrevivência devem ajustar-se com agilidade às flutuações da demanda — é justificável, em país pobre como o nosso, manter instalações, equipamentos e corpo docente ociosos?

No caso da inclusão obrigatória de prova ou questão de redação, mesmo que se admitisse verdadeira a premissa segundo a qual, incluída a redação no vestibular, os estudantes aprenderão a redigir, tal medida deveria suceder e não preceder a adoção daquelas voltadas para o aperfeiçoamento do ensino da língua portuguesa ao nível de 19 e 29 Graus. A implantação da redação, não precedida de efetiva melhoria da qualidade do ensino, é desvantajosa sobretudo para os candidatos oriundos de classes sociais menos favorecidas, posto que é conhecida a associação existente entre ambiente sócio-econômico-cultural e a capacidade de expressão escrita e verbal.

De outra parte, a literatura internacional e, também, a experiência nacional demonstram, de forma inequívoca, a grande imprecisão de julgamento das provas discursivas, ou seja, a diversidade dos graus atribuídos, à mesma prova, por diferentes examinadores ou pelo mesmo examinador em momentos distintos. Ficam assim prejudicados dois aspectos importantes: o da objetividade de julgamento e o da igualdade de condições para todos os candidatos.

Decorridos, hoje, 8 anos da inclusão da redação no vestibular, não parece ter ocorrido qualquer alteração no panorama que se pretendia modificar, pelo menos à luz dos mesmos critérios de estudos fundamentados que autorizem concluir que a capacidade de expressão escrita do jovem foi significativamente melhorada.

Esse Decreto revogou também disposições do Decreto anterior que, por exemplo, limitavam o conteúdo das provas às disciplinas obrigatórias do ensino de grau médio ou, ainda, em obediência ao Decreto-lei nº 464/69, estabeleciam que o MEC atuaria junto às instituições de ensino superior, objetivando a unificação do vestibular. Nesse caso, o MEC procurava indicar, ao arrepio do que determinava o Decreto-lei, que não mais estava interessado na unificação do vestibular. Posterior-

mente, uma portaria procurou reparar o lapso cometido, pelo menos no que tange à inversão de hierarquia dos diplomas legais.

As portarias, em anos subsequentes, passaram a cuidar de alguns outros detalhes relacionados à ampliação do número de questões discursivas, à valorização da cultura regional com a formulação de quesitos que envolvessem o conhecimento de problemas e aspectos peculiares das regiões onde se inseriam as instituições de ensino superior, à adoção de provas de habilidade específica a critério dos estabelecimentos, até que, em 13 de maio de 1981, surge a Portaria nº 346 que revela notável mudança de atitude do MEC. Nessa Portaria o que importa mesmo destacar são os considerando. Vejamos alguns:

- "- CONSIDERANDO que, nas Diretrizes de Planejamento do MEC, no que tange à Programação para 1982, ficou definida a educação básica como área prioritária da ação ministerial;
- CONSIDERANDO que tal prioridade implica redimensionar a operacionalização da ideia de qualidade do ensino superior, que passa a ser concebida como decorrência do aperfeiçoamento da escola de 1º e 2º Graus e da inserção da Universidade no esforço de melhoria de formação do aluno a esses níveis;
- CONSIDERANDO que, em consequência, importa desconcentrar a atenção habitualmente voltada para a sistemática do concurso vestibular e excessiva importância atribuída a seus efeitos sobre o perfil de desempenho escolar do aluno que ingressa no sistema de ensino superior;
- CONSIDERANDO que a prioridade da educação básica leva igualmente a recolocar o concurso vestibular em sua exata dimensão de instrumento de avaliação somativa do 2º Grau, deixando de constituir o objeto direto da preocupação com a melhoria do ensino superior".

Constata-se, assim, que o vestibular deixa de ser considerado pelo MEC como a porta de entrada fácil e certa para corrigir as deficiências do sistema de ensino. E pena que o legislador não se tenha disposto a reparar as inconsistências do Decreto nº 79.298/77 que, ainda hoje, preside a realização do vestibular no Brasil. De lá para cá, muitos aspectos importantes vêm sendo negligenciados: igualdade de condições para todos os candidatos, objetividade de julgamento, abrangência da avaliação de conhecimentos, ao nível do 2º Grau, assegurando inclusão nas provas de matéria representativa dos programas das matérias do chamado núcleo comum. Assinale-se, neste particular, que o fato de se atribuir pesos acentuadamente diferentes para o elenco de matérias do núcleo

comum, na dependência do curso pretendido pelo candidato, não deixa de ser uma volta disfarçada aos critérios que vigoravam, no passado, no tempo dos cursos pré-universitários ou do colegial clássico e científico que reintroduzem novamente a especialização precoce tão danosa aos objetivos mais gerais do ensino fundamental.

Mesmo o princípio racionalizador da unificação do vestibular perdeu largamente, hoje, a sua concepção original. A unificação que foi pensada do ponto de vista do candidato para possibilitar-lhe, através de um único concurso vestibular, concorrer a um leque de opções é empregada hoje, precipuamente, do ponto de vista da unificação de provas para opções estanques. Assim, muitas vezes, encontramos no mesmo vestibular cursos de mesma natureza aos quais o candidato não pode concorrer simultaneamente, vale dizer, a opção por um deles exclui a possibilidade de opção pelo outro.

Para finalizar, é preciso dizer que o vestibular deve preocupar-se em não acentuar desigualdades sociais. A ele, entretanto, não pode ser atribuída a missão impossível de compensar as diversidades de fortuna e de oportunidades às quais os candidatos estiveram expostos desde o nascimento. Comparado o vestibular a uma fita de chegada, que deve ser rompida, numa maratona, será ilusório pretender-se que ela possa ser igualmente justa para todos os competidores que, na verdade, partem de marcas diversas, às vezes muito distanciadas entre si, e quase sempre percorrem caminhos distintos.

A VISÃO DE PROFESSORES E ALUNOS DAS IES HOJE*

Sérgio Costa Ribeiro

(CAPES/MEC)

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 1º e 2º 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" constituíam-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 nº 8.659, de 5 de abril de 1911.

De exame vestibular, mera formalidade, porquanto não era difícil

• Esta é uma versão atualizada do artigo "O VESTIBULAR". INEP, *Em Aberto*, nº 3, fev. 1982.

o acesso a um ensino superior aos poucos habilitados, passou, principalmente a partir da Lei nº 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 caracterizasse 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 este 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 dos inúmeros exames vestibulares existentes, repassa aos chamados cursos preparatórios (cursinhos) 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, com 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 exercício 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 nº 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 do 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 nº 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 trazia 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 nº 5.692/71. A Lei nº 7.044/82, ao modificar o caráter compulsório do profissionalizante a nível secundário é, em parte, um reflexo do insucesso desse modelo.

Até recentemente, houve uma tendência a aprimorar-se o vestibular único. No final da década de 70, vamos observar reações às ideias 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 descompasso com a letra da lei que preconizava a expansão prioritária das Universidades.

Do ponto de vista do modelo de vestibular implantado, este fato fez 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 analisados num contexto mais amplo.

A génese do aumento da demanda e da expansão está intimamente ligada a um processo político, social e económico. A análise 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 socioeconómicos 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 apenas 6% concluem o 1º Grau; 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, essa 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 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 chamaríamos pré-seleção social na escolha de carreira. Ao analisarmos o perfil socioeconómico e cultural dos candidatos às diversas carreiras, observamos que existe um forte viés nessa escolha. Este fenómeno, já descrito em outros contextos sociais, aparece no Brasil de forma extre-

mamente marcada¹. A cada carreira estão associados candidatos com perfis socioeconômicos 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"², dentro de uma série histórica que compreende a 2ª metade da década de 70, pode ser subdividida em três grandes grupos de carreiras. O primeiro, de mais baixo nível socioeconômico e cultural, em que 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 a 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 e candidatos do sexo feminino; no segundo, há uma distribuição aproximadamente equivalente entre os sexos, enquanto o terceiro grupo é marcadamente masculino.

Vemos aí que o processo de discriminação da mulher no mercado de trabalho, mesmo nesse nível, é um condicionamento social ainda

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

2. Contrato FINEP nº B/40/79/148/00/00.

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 socioeconômica, quer de desempenho de cada carreira.

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 nº 5.540 em relação ao 19 ciclo geral de estudos na Universidade, caso não ocorresse, acarretaria, nesse contexto, uma forte disfunção entre o perfil de vagas do sistema e o perfil de classificação 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 socioeconômico 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 esses 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 socioeconómico 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 académica quanto na vida social do candidato. Notam-se motivações extremamente individualistas e egocentradas (vocaçã, 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 socioeconómica — reminiscência provável da divisão clássico-científico do antigo curso colegial — e constitui a principal "vocaçã" 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 "vocaçã" consciente.

É claro que o espectro de carreiras disponíveis para cada indivíduo é fortemente estruturado socioeconomicamente. 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.

Essa tentativa de reduzir o problema ao pedagógico, esquecendo o seu contexto social e cultural e as mudanças que discutimos no siste-

ma, nas motivações e na clientela, não invalidam, de imediato, uma crítica ao aspecto técnico-pedagógico.

Existe uma influência desse exame na prática pedagógica do 2º grau?

Caso exista, em que aspectos e em que profundidade?

Na esperança de obter alguma resposta a essas perguntas, foi feita uma pesquisa, ainda no âmbito do projeto citado, numa amostra de cerca de 80 escolas de 2º 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 desse 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 2º 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 2º 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 desse quadro, parece-nos 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, do vestibular. É claro que alguns colégios que não chegam a representar 10% dos candidatos podem, em princípio, pautar-se por um ensino moldado pelo vestibular.

Consequências, tendências e como pensam hoje as IES

Alguns dos pontos mencionados merecem destaque especial. Em primeiro lugar, a constatação de que os cursos superiores que levam ao magistério de 1º 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 um 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 2º 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 2º 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, parece-nos falsa a ideia 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 ideia de expansão de ensino como "demo-

cratizante" 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 1º Grau, poderia, a médio e longo prazos, reverter o processo degenerativo mencionado acima.

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

O que observamos é o abandono do modelo de vestibular único e classificatório. Diante do insucesso nas provas dos candidatos às carreiras de baixo prestígio social, reintroduziu-se a nota mínima. É claro que, na maioria dos casos, esta nota mínima depende do nível de dificuldade do exame, que a rigor nada garante quanto a uma habilitação mínima pré-estabelecida³.

A especialização do vestibular por área ou profissão está sendo reintroduzida. A ideia de um vestibular em mais de uma etapa (além de baixar o custo operacional do exame) permite, nas fases finais do exame, a volta à especialização.

Trabalhos recentes do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (CAPES/MEC)⁴, mostram o resultado de uma pergunta aplicada a alunos e professores de 32 IES em todo o país, desde grandes universidades a pequenas escolas isoladas, apresentando o seguinte resultado:

3. A grande heterogeneidade dos candidatos às carreiras de alto e baixo prestígio provoca ainda uma dificuldade técnica nas provas. As questões que avaliam os candidatos de alto desempenho às carreiras de alto prestígio não são as mesmas que avaliam os de baixo desempenho e nem sempre isso fica claro aos examinados. Uma prova única teria que conter questões em vários níveis de dificuldade para permitir uma avaliação seletiva, o que torna a ideia de uma prova única impraticável em muitos casos.
4. Descrição detalhada do Programa de Avaliação da Reforma Universitária - objetivos, metodologia, operacionalização — encontra-se nos seguintes documentos elaborados pelo Grupo Gestor da Pesquisa: Documento de Detalhamento (1983); Referencial Metodológico (1983); Plano de Análise (1983).

Qual sua opinião sobre o conteúdo exigido no Vestibular?

ASSINALE APENAS UMA ALTERNATIVA

	Professor %	Aluno %
1. () Deve ser igual para todos os candidatos, com o mesmo peso em todas as disciplinas, independentemente da carreira escolhida pelo candidato.	9.7	10.5
2. () Deve ser igual para todos os candidatos, porém com pesos diferentes para cada disciplina, dependendo da carreira escolhida pelo candidato.	48.0	45.0
3. () Deve ser diferente para cada área de conhecimento (ou conjunto de cursos), exigindo-se apenas disciplinas que sejam importantes para a área escolhida pelo candidato.	24.9	27.1
4. () Deve ser diferente para cada carreira, exigindo-se as disciplinas que terão importância imediata para o curso escolhido pelo candidato.	12.2	15.8
5. () Desconheço o assunto	3.6	—
Sem resposta	1.7	1.5

A variação deste perfil médio de respostas entre as diversas IES é mínimo (abaixo do erro estimado).

Em primeiro lugar, observa-se que alunos e professores têm ideias análogas sobre o assunto.

As duas primeiras opções da pergunta preservam o núcleo comum obrigatório para todos os candidatos, enquanto que as duas últimas indicam a volta ao vestibular especializado.

Fazendo esta agregação, temos:

	Professores %	Alunos
(1 + 2)	57.7	55.0
(3 + 4)	37.1	42.8

Vemos que a preservação do núcleo comum obrigatório parece ainda ser a opinião da maioria, ainda que frágil. Há, portanto, uma divisão clara quanto a este ponto.

A primeira opção é o modelo de vestibular único proposto pela Reforma; nota-se aqui sua rejeição.

A segunda opção (a mais assinalada) é um compromisso razoável entre o modelo da Reforma e a realidade do sistema de ensino superior hoje.

As demais opções em grau crescente preconizam a volta à especialização do vestibular.

Diante deste resultado, o debate atual está claramente polarizado entre a manutenção do núcleo comum obrigatório para todos candidatos e a volta à especialização.

É possível especular sobre as consequências de alterações profundas neste assunto.

Acreditamos que o vestibular único representa um aspecto positivo da Reforma na medida em que reconhece o 2º grau como uma etapa de formação, não propedêutica ao ensino superior e geral, permitindo ainda que a escola de 2º grau possa (sem a necessidade de cursinhos) preparar seus alunos para a Universidade. A volta ao vestibular especializado, ao contrário, iria provocar o retorno à filosofia do exame de entrada com graves reflexos e distorções quanto à busca de uma escolaridade "normal" a nível de 2º grau. Fragilizando a escola de 2º grau, iria reacender os descabimentos e a exploração dos "cursinhos" observados nas décadas de 50 a 60.

A nível dos alunos de 2º grau a especialização que já vem ocorrendo tem provocado uma opção de carreira cada vez mais precoce, com os erros inerentes a esta precocidade. Esse fato vem produzindo o abandono de um número cada vez maior de alunos universitários dos cursos que frequentam, para, num segundo vestibular, corrigirem seu erro de escolha⁵.

Do ponto de vista da Universidade, o modelo da Reforma permite uma tomada de consciência sobre o seu papel na formação de professores e no consequente nível de qualidade da escola de 1º e 2º Graus, além de estruturar seus currículos de forma compatível com a realidade da educação dos níveis anteriores.

Pela resposta à opção 2 da pergunta, acreditamos que o compromisso entre os dois modelos é, no contexto atual do ensino no Brasil, uma orientação a ser respeitada e apoiada.

5. Ver pesquisa sobre o assunto "Fundação Cesgranrio" — 1985.

A AVALIAÇÃO TÉCNICA AO LONGO DO 2º grau E O ACESSO A UNIVERSIDADE

*Carlos Alberto Serpa de Oliveira
(CESGRANRIO)*

1 Histórico do Problema

Criado em 1911, o concurso vestibular — exame de ingresso ao sistema universitário brasileiro — foi instituído para compatibilizar a crescente demanda pela formação de nível superior e as poucas vagas existentes no ensino de 3º Grau, sempre ameaçado pelo dilema qualidade X quantidade. No período 1911-1971, à semelhança de um pêndulo, vem o concurso vestibular assumindo funções de abertura, mantendo-se exclusivamente fiel a seu original papel de mero distribuidor de vagas aos postulantes considerados mais capazes, ou de fechamento, adquirindo funções adicionais, quais sejam, influir sobre o curso secundário, melhorando-o e, muito especialmente, garantir um nível mínimo dos ingressantes como um pré-requisito para a continuação dos estudos a nível de 3º Grau.

Em todas as reformas educacionais por que passou o país, esteve sempre presente o vestibular como pedra de toque capaz de, isoladamente, resolver todas as mazelas do nosso sofrido sistema de ensino. Consta dos anais do Congresso Nacional que, nas discussões sobre os rumos de cada reforma, sempre se disse insuportável o nível a que caíra o ensino brasileiro, o despreparo dos estudantes e a qualidade dos ingressantes no ensino superior. Muitas providências de efeito foram tomadas, a maioria sem sucesso, auxiliando a deteriorar ainda mais o combalido sistema educacional do país. Nunca, no entanto, procurou-se resolver estes problemas pela adoção de providências concretas em relação ao ensino fundamental e secundário. Não nos cabe aqui fazer um retrospecto do que aconteceu na área educacional do país, não só porque o tempo de que dispomos é escasso, como também fugiríamos da temática deste encontro, se bem que, para explicar as dramáticas ocorrências na área educacional e até para melhor defender as novas ideias que esperamos venham a surgir deste Seminário, tal análise seria de grande utilidade e talvez até indispensável para que se encontrem soluções novas para o velho problema do acesso ao ensino superior. Considerando, no entanto, a qualidade técnica dos participantes deste Seminário, cremos desnecessário este retrospecto, limitando-nos apenas, à guisa de destacar pontos importantes do que ocorreu, nomear aquilo que afetou a sistemática de acesso ao ensino superior e influenciou os

graus de ensino que o antecedem e sucedem.

➤a) A influência do concurso vestibular sobre o curso secundário foi extremamente negativa. O sistema universitário, preocupado em preservar a qualidade de seus cursos ameaçada pela massificação, propunha um elenco de matérias e de questões que nada tinha a ver com o que se ministrava no então ensino secundário. Cada curso universitário pedia o que julgava indispensável ao início de seu trabalho formativo, pouco importando se as matérias do concurso eram ou não lecionadas no ensino secundário e/ou se o nível das questões apresentadas era ou não adequado a uma regular escolaridade pregressa. Como consequência, desvirtuam-se as escolas secundárias, mesmo as tradicionais escolas de alto padrão de ensino, incapazes de atender a tamanha diversidade de solicitações, ao incrível despropósito dos programas impostos pelo sistema universitário e, ao mesmo tempo, conservar-se fiel à sua função mais nobre e importante: a de formar para a vida e a de fornecer a educação geral para todos. Surgiram, isso sim, novas escolas especializadas em atender às exigências descabidas — "os cursinhos" — mecanismos eficientes de adestramento ao vestibular e que ocuparam progressivamente o lugar dos colégios. Estes abriram mão quase integral de sua missão, delegando oficialmente através dos famigerados convênios a missão de preparo para o vestibular, — psicose coletiva da sociedade — aos "cursinhos", sepultando a missão formativa e levando à destruição quase todo o sistema escolar brasileiro. O período 1950-1970 notabilizou-se pelo crescimento desta distorção, com os vestibulares mais enfraquecidos e os cursinhos cada vez mais prestigiados, tornando-se indispensáveis ao sucesso no ingresso ao ensino superior.

Em resumo, a universidade e a escola secundária acomodaram-se, ficando o estudante desprotegido, desorientado e abandonado à sua própria sorte.

b) A função de pré-requisito não resolveu o problema de garantir um nível mínimo para o início do trabalho universitário. Em primeiro lugar, na esmagadora maioria dos vestibulares, a correção das provas era feita de modo a garantir o preenchimento de todas ou quase todas as vagas, falseando-se o nível mínimo, principalmente após decreto presidencial que proibiu a sobra de vagas. Quando este procedimento de mascarar o nível não era adotado, faziam-se tantos vestibulares quantos fossem necessários ao preenchimento das vagas, proclamando-se o milagre de declarar "aptos" postulantes dias antes rejeitados como despreparados para ingresso no ensino superior. A formação de receitas extras à custa de novas taxas de inscrição passou a favorecer esta segunda "solução".

As poucas universidades federais existentes no país e umas es-

cassas instituições particulares muito disputadas, por outro lado, tiveram que enfrentar o problema dos excedentes, séria distorção que passava a admitir que candidatos considerados aptos e preparados para ingresso no ensino superior, especialmente em carreiras de alta concorrência, não tinham lugar na universidade. Como consequência, as universidades tiveram que aumentar da noite para o dia suas vagas sem os necessários requisitos de recursos materiais e humanos para suportar este acréscimo, abastardando a qualidade de ensino que se pretendia preservar. Concomitantemente, foram criadas às pressas novas instituições de ensino superior para absorver os excedentes, sem, outra vez, as mínimas condições de funcionamento. A função de pré-requisito adicionada ao concurso vestibular provocou assim o efeito inverso — a massificação desordenada e a consequente queda da qualidade do ensino superior.

Vale a pena citar que, em paralelo, o sistema universitário incluiu nos programas e provas do concurso vestibular tantas matérias e itens de programa de nível universitário que, como resultantes, tiveram os estudantes grande frustração em ter que repetir nos primeiros anos universitários assuntos solicitados no vestibular, ocasionando desencantos, revolta e desmotivação, contribuindo para uma baixa relação ensino-aprendizagem.

c) A função de mera distribuição de vagas funcionou melhor que as outras, especialmente quando se tratou de realizar concursos classificatórios, até porque a reprovação intencional tornava-se desnecessária. Nos vestibulares eliminatórios, pelas distorções referidas nos itens anteriores, até mesmo essa função não foi satisfatória, não havendo garantia de que se dava acesso aos melhores postulantes, a cada ano. Socialmente falando, no entanto, falhava ainda assim esta função. Muitos vestibulares, cada um com suas características, todas afastadas de uma regular escolaridade secundária, exigindo o uso do "cursinho", representando ainda inúmeras taxas de inscrição, cerceavam de muito a entrada dos mais capazes que passaram a ser sinónimos dos mais ricos. Elitizou-se socialmente. Por outro lado, as múltiplas matrículas ocasionadas por múltiplas inscrições e aprovações perturbaram de muito o real preenchimento das vagas que ficavam irremediavelmente perdidas.

Foi nesse estado de coisas que chegamos à década de 70.

2 Os Objetivos fixados pela CONVESU e a Avaliação dos Resultados Obtidos

O Ministro Jarbas Passarinho, ao assumir a Pasta da Educação, e o Prof. Newton Sucupira, ao assumir a direção do então Departamento de Assuntos Universitários do MEC, resolveram implantar, entre outras medidas, a Reforma Universitária.

Sua primeira providência foi reunir os Reitores, através do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, que se desejava reativar. Foi assim que se deu a 11 Reunião Extraordinária do CRUB, em que se debateram os seguintes assuntos:

- novas diretrizes para os concursos vestibulares;
- a expansão de vagas;
- a Reforma Universitária;
- orçamento programa.

Sobre acesso ao ensino superior, concluíram os Reitores pela necessidade da unificação dos vestibulares e pela data única a nível nacional.

O Prof. Newton Sucupira criou a Comissão Nacional do Vestibular Unificado — CONVESU — com a missão de organizar, moralizar e tecnificar a sistemática de acesso ao ensino superior no país, e, simultaneamente, corrigir as distorções acima apontadas.

A CONVESU, após meses de trabalho, propôs ao Prof. Sucupira, que os aprovou, alguns postulados, normas e procedimentos que se consubstanciaram no Decreto 68908/71 que passou a regulamentar o acesso ao ensino superior no país.

Em síntese, as determinações foram:

- 1ª) O vestibular se revestirá de caráter classificatório com aproveitamento dos candidatos até o limite das vagas fixadas em edital.

Comentário: eliminou-se a figura do excedente com a supressão do vestibular habilitatório.

- 2ª) O concurso vestibular será realizado em todo o país para as instituições federais na mesma hora e data.

Comentário: eliminou-se o problema das migrações interestaduais, pelo menos para as universidades mantidas pelo Poder Público.

- 3ª) Confere competência à Comissão de Encargos Educacionais, na forma do Decreto-Lei nº 532/69, para regulamentar o valor das taxas de inscrição ao concurso vestibular.

Comentário: a taxa foi fixada em um máximo de Cr\$120,00 para 1972 em todo o território nacional. Cessaram os abusos. A taxa é dimensionada somente para cobrir as despesas do serviço prestado.

- 4ª) As provas do concurso vestibular deverão limitar-se em conteúdo às disciplinas obrigatórias da escola de 2º grau e re-

vestir-se de complexidade que não ultrapasse uma escolarização regular desse grau.

Comentário: nada além do que a escola de 2º grau leciona pode ser objeto dos concursos vestibulares, quer em conteúdo, quer em nível de complexidade. Termina a "necessidade" dos cursinhos e revigora-se a escola média que procura retomar as suas funções.

- 5ª) Determina ao DAU (atual SESu) que atue junto às instituições de ensino superior com vistas à sua associação (unificação) uma mesma região geoeducacional.

Comentário: elimina-se o desgaste físico e emocional pois os candidatos podem concorrer a todas as vagas com um único vestibular. Elimina-se o problema da multiplicidade de matrículas (1 candidato ocupando várias vagas). Elimina-se a multiplicidade de meios para o mesmo fim. Permite-se a criação de uma equipe de especialistas que dificilmente poderia ser formada por uma única universidade. Cria-se um banco de dados a nível geoeducacional. Unificam-se os programas e as exigências em relação à escola de 2º Grau que reassume suas funções com orientação segura. Aumentam-se as oportunidades de acesso para os mais capazes, independentemente de suas posses, com a criação de taxa única em todo o país, apenas para cobrir o custo dos exames, e com os vestibulares unificados que com uma só taxa dava ingresso a múltiplas instituições e cursos.

Os 6 anos vigência do decreto que regulamentou os vestibulares permite afirmar que os problemas da década de 60 foram bastante minorados. A experiência adquirida demonstrou também que:

- a) não se deve permitir que o concurso vestibular seja usado para melhorar o nível dos candidatos. Cabe a ele selecionar os melhores a cada ano. Cabe ao sistema produtor — 1º e 2º Graus — a incumbência de gerar a qualidade pretendida nos seus 11 anos de trabalho;
- b) o único e indispensável adicional do mecanismo de seleção ao ensino superior deve ser o de diagnóstico do sistema escolar que precede, de modo a servir como indicador da terapêutica preventiva quando da constatação de possíveis deficiências.

Cabe porém assinalar que alguns postulados básicos devem ser levados em consideração, quaisquer que sejam as mudanças futuras:

- a) o vestibular é um exame que se destina ao preenchimento das vagas existentes com os melhores candidatos que se apresentem a cada ano;

- b) o vestibular deve-se ater às matérias comuns a todos os alunos do 2º grau, e suas provas devem ser adequadas ao nível regular desse grau de ensino;
- c) o julgamento das questões da prova deve ser objetivo, justo, rápido e aberto à análise de todos os candidatos e à sociedade em geral;
- d) o acesso ao ensino superior deve multiplicar as oportunidades de ingresso, independentemente da origem social do candidato — daí, sua organização ter-se constituído sob o regime unificado — através de um único exame, com o pagamento de uma só taxa (da qual pode ficar isento, se carente) e com a possibilidade de concorrer às vagas de todas as instituições que ministram o curso pretendido, numa mesma localidade ou região geoe educacional;
- e) os testes e provas devem procurar aferir, além do conhecimento dos alunos, também as aptidões intelectuais, tão importantes para o prosseguimento de estudos de nível superior.

Não obstante a experiência adquirida pelos diversos organismos que colocaram em prática a política traçada pelo Decreto nº 68908/71, em 1977 um novo decreto introduziu algumas modificações no sistema de acesso ao ensino superior com vistas a uma possível influência na escola de 2º grau.

São elas:

- a) Retorno da exigência de um nível mínimo para ingresso no 3º Grau.

Comentário: tal prática, após oito anos de execução, não produziu nenhum resultado positivo em relação à qualidade do aluno, nem à qualidade do ensino nas escolas de 2º grau.

- b) Inclusão obrigatória de prova ou questão de redação no Vestibular.

Comentário: da mesma forma que no item anterior, nenhuma melhoria na capacidade de expressão escrita dos jovens foi constatada. O que se observou, somente, foi a tentativa de fazer os alunos aprenderem a redigir às vésperas do concurso vestibular, quando o procedimento correto deveria ser iniciado nos 1ºS de graus da escola de 1º grau.

Em 1980, uma nova tentativa de melhoria do ensino de 2º

grau foi te

obrigatória de questões discursivas ou de respostas livres nos vestibulares.

Comentário: novamente, passados 5 anos, nenhuma evidência de melhoria foi observada. Pelo contrário, em alguns casos constatou-se até queda de desempenho.

Cumprе ressaltar que, se de um lado as modificações de 1971 surtiram efeitos positivos, as de 1977 em diante foram inócuas nos seus objetivos, se analisados os resultados alcançados. A conclusão mais importante que daí se pode tirar é a óbvia constatação de que o concurso vestibular não possui força suficiente para melhorar a qualidade do ensino, o que só poderá ser feito através de ações profundas não só no ensino básico e fundamental, como também, e sobretudo, no atendimento às graves necessidades sociais da população brasileira.

Essa constatação retirada não só da simples observação do problema, mas de pesquisas realizadas pela Fundação CESGRANRIO, dos sucessivos métodos de diagnose e prognose postos à disposição de colégios e instituições de ensino superior, ao longo de mais de 11 anos, somadas à realidade palpável da insistente permanência de um mesmo modelo de acesso — concurso vestibular — por 74 anos, deu-nos alento para, neste Seminário, propor uma nova forma de acesso ao ensino superior, capaz de resolver algumas das quase centenárias distorções aqui apontadas.

Embora muito nos orgulhemos na Fundação CESGRANRIO pelo trabalho que desenvolvemos, resultando daí o melhor concurso vestibular que hoje pode ser feito, não podemos concordar, como educadores que somos, em que um exame episódico, realizado em condições psicológicas adversas, sob um forte calor de verão, com 3 a 4 dias de prova, seja a melhor forma de avaliar 11 anos de escolaridade pregressa e prever sucesso acadêmico na Universidade.

Por esta razão, ansiávamos por esta ocasião, propiciada por este Seminário, onde em conjunto com especialistas de todo o País, gostaríamos de alinhar algumas ideias que consideramos factíveis e fundamentais para imprimir a um novo processo de seleção ao ensino superior características de ajuda ao efetivo soerguimento da escola de 2º. Grau, de democratização das oportunidades de acesso, de eficácia e tecnicidade na medida de atributos que contribuem para a seleção e da retirada do fator psicológico adverso, hoje existente no episódio vestibular.

3 Uma Nova Proposta

Esta nova forma de acesso ao ensino superior apóia-se em três pressupostos básicos:

- 1º) valorizar a avaliação ao longo do processo de aprendizagem que antecede o ensino superior em substituição à avaliação única e episódica, hoje realizada no vestibulo dos estudos universitários;

- 2º) permitir a instituição de um sistema de avaliação que garanta maior validade curricular e que forneça a medida de maior número de atributos dos candidatos, enriquecendo o processo de seleção;
- 3º) garantir autonomia para que cada instituição de ensino superior indique, para cada curso, os graus de exigência e as ponderações que julgar mais convenientes, conforme as peculiaridades e especificidades de cada qual, para aferir os conhecimentos e habilidades dos candidatos, tendo em vista o perfil ótimo desejado.

Dessa forma, o que estamos propondo nada mais é do que uma avaliação homogênea e homeopática, permitindo uma conciliação entre a unidade de critérios no momento da coleta de informações sobre os conhecimentos adquiridos e as habilidades intelectuais dos candidatos com a diversidade e especificidade de critérios para ingresso em cada instituição de ensino superior e em cada curso pretendido pelo candidato.

Isso posto, passaremos a alguns detalhes que iluminarão o debate que a nova forma de acesso ao ensino superior naturalmente suscitará.

Avaliação Durante o 2º grau

O candidato será submetido, ao fim do ano letivo ou ao término de cada semestre de cada série do 2º grau, a várias provas sobre cada uma das disciplinas do núcleo comum.

A cada prova corresponderá um relatório a ser emitido em no máximo 1 (uma) semana e que fornecerá os dados a serem arquivados na central de avaliação e, simultaneamente, informará, a cada estabelecimento de 2º grau do Estado do Rio de Janeiro, as possíveis deficiências constatadas no grupo de estudantes ou por estudante, para que providências corretivas possam ser ainda tomadas ao longo do processo de aprendizagem.

Esse procedimento será repetido nas 3 séries do 2º grau.

Torna-se evidente que tal sistema implicará necessariamente a discussão e o estabelecimento de um "programa consenso" em todos os estabelecimentos de 2º grau do nosso Estado, de uma forma participativa e democrática.

Avaliação ao Final do 2º grau

Há ainda a considerar os candidatos a uma vaga na Universidade e que:

a) já concluíram o 2º grau antes da implantação do novo sistema de acesso ou se encontram ainda cursando este grau de ensino;

- b) concluíram ou estão cursando o 2º grau pela via supletiva;
- c) venham de outros Estados da Federação;
- d) deixaram de ser submetidos a uma ou mais avaliações ao longo do processo, por razões de transferência ou outras.

Haverá, então, como substituição à avaliação ao longo do processo, uma avaliação fora dele, semelhante à outra realizada dentro do processo que avaliará de forma homogênea os conhecimentos adquiridos nas disciplinas que constituem o núcleo comum do 2º grau, a que deverão se submeter os que se incluam entre as 4 classificações citadas anteriormente.

Avaliados os conhecimentos dos dois tipos de postulantes, todos, após o 2º grau, se submeteriam a uma bateria de testes de aptidão verbal, numérica e abstrata que testariam sobretudo as potencialidades e aptidões dos candidatos para o ensino superior, independentemente do seu grau de conhecimento e da sua origem social.

E como seria a classificação para cada curso de cada instituição de ensino superior?

É neste ponto que em contraposição à UNIDADE DE E HOMOGENEIDADE de julgamentos anteriormente efetuados entram o interesse, as peculiaridades e especificidades de cada instituição de ensino superior. É a DIVERSIDADE DIANTE DA UNIDADE. Cada IES definirá, para cada curso ou grupo de cursos, como combinar os resultados das avaliações para gerar o total de pontos que finalmente decidirá a vaga de cada candidato.

O que pode parecer complexo à primeira vista será feito por uma matriz de especificações em computador que em questão de horas dará exigências e peculiaridades de ingresso de cada IES.

Algumas poderiam combinar a avaliação ao longo do 2º grau com a bateria de testes de aptidão. Outras ainda poderiam reservar percentagens de vagas para pretendentes que foram avaliados ao longo do processo e a parte restante das vagas aos que somente foram avaliados ao fim do processo. Aquelas que desejarem incluir exigências mínimas de desempenho nas avaliações de conhecimento e/ou nas aptidões para um ou mais de seus cursos, ou ainda valorizar nas avaliações de conhecimento apenas algumas matérias mais afins com os seus cursos, poderão fazê-lo, desde que aprioristicamente, para que sejam de conhecimento de todos os estudantes.

Enfim, advoga-se aqui a mais ampla liberdade para que cada instituição, com base no processo homogêneo de aplicação realizado, combine seus resultados de maneira mais aduana às suas orioridades.

3.1 Vantagens e desvantagens

3.1.1 Vantagens

- a) Permitir ao aluno corrigir, ao longo dos estudos de 2º grau, as deficiências de sua escolaridade.
- b) Dar ao aluno condições de estabelecer sadia comparação entre a sua aprendizagem e a de seus colegas da própria escola ou de outras escolas do sistema, transformando-o em agente de sua própria formação.
- c) Diluir a tensão do episódio concurso vestibular que funciona como fator psicológico adverso, valorizando todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelo aluno.
- d) Permitir a medida de maior número de atributos e imprimir maior fidedignidade à medida.
- e) Facilitar o processo de transferência dos alunos de uma para outra escola de 2º grau, no mesmo Estado.
- f) Permitir maior flexibilidade para que cada instituição de ensino superior possa fixar, de acordo com suas peculiaridades e especificidades, as exigências e ponderações que julgar convenientes para conseguir o perfil do aluno por ela desejado.
- g) Dar ao planejamento global de educação de 2º grau de uma determinada região, um volume de dados acadêmicos capazes de permitir às autoridades educacionais um retrato mais fidedigno da realidade do sistema escolar.
- h) Preservar a homogeneidade de avaliação já alcançada pelo Vestibular Unificado, de cujo benefício poderão atestar as próprias escolas de 2º grau.

3.1.2 Desvantagens

- a) Instituição de um programa único e de provas iguais, única forma capaz de estabelecer a comparação entre os resultados das avaliações.
- b) Maior custo em virtude de uma avaliação mais abrangente, embora diluído ao longo do processo.

4 Conclusões

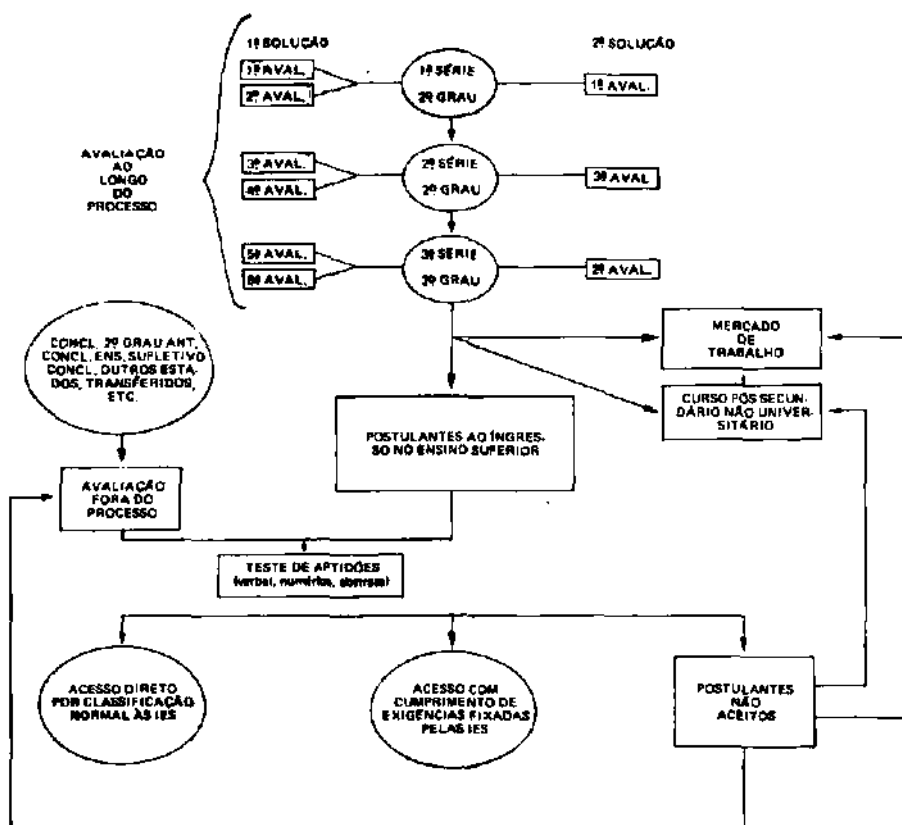
Diante da ideia apresentada que dá luz a uma rica experiência em técnicas de medida, concluímos que o procedimento só poderá ser ado-

tado após uma ampla discussão com todos os setores interessados da sociedade.

Se aprovado, o novo sistema deverá ser gradualmente implantado, pois trabalhará com os possíveis postulantes que estarão ainda a 3 anos do vestibular.

Neste meio tempo, torna-se indispensável que seja utilizada a avaliação ao final do processo com a incorporação do mecanismo que atenda às diversidades e peculiaridades de cada IES, e adotada a introdução dos testes de aptidão assim que se disponham de instrumentos de medida validados.

Finalmente estamos convencidos de que a ideia central da presente proposta concorrerá não somente para a melhoria da seleção de candidatos mas, sobretudo, para influenciar fortemente, e no bom sentido, a escola de 2º grau a melhorar o seu nível e assegurar às IES um melhor atendimento às suas próprias vocações.



PROPOSTA PARA UM NOVO SISTEMA DE ACESSO À UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Lauro Morhy
(Universidade de Brasília)

Introdução

O acesso ao ensino superior é um dos problemas da educação brasileira. Não é certamente o maior, mas, sem dúvida, é dos mais importantes e incômodos. O vestibular hoje ocupa o centro das expectativas, conseguindo ser a um só tempo: exame de acesso para o 3º Grau, função obrigatória para privilégios sociais, fator de influências negativas sobre o ensino de 1º, 2º, e 3º Graus, selecionador dos melhores candidatos, eliminador de certos talentos, uma "solução realista", um "mal necessário", apagador de sonhos e ilusões, e outras coisas mais, dependendo do ângulo ou da posição em que se coloque o observador e crítico desse concurso, obrigatório para que qualquer cidadão tenha acesso ao ensino superior. De "um simples dispositivo de que se vale o sistema educacional para obter o melhor resultado na designação dos candidatos que deverão ocupar as vagas existentes, no período letivo inicial das escolas superiores", a verdade é que o vestibular, tal como é praticado no Brasil, tornou-se um episódio bastante indesejável em educação. Esse concurso compõe um ciclo vicioso com o 2º grau, afetando-o negativamente e sendo afetado pelas mazelas que resultam desse importante nível de ensino.

Não se trata de um problema fácil de resolver, pois apresenta implicações diversas e graves. Em outra conjuntura educacional, o concurso vestibular poderia até ser uma solução mais aceitável. No caso brasileiro, porém, parece bastante evidente a necessidade de se ensaiarem novas fórmulas de acesso ao ensino universitário, e, de preferência, que as novas soluções contribuam para o soerguimento do ensino de 2º grau. A questão não é o 2º grau e desejam prosseguir os seus estudos. A Universidade precisa também contribuir para a elevação do nível dos candidatos ao ensino superior e pode fazê-lo melhor, interagindo mais com o ensino do 2º grau. Os próprios mecanismos de acesso ao ensino universitário, hoje mais pródigos em defeitos do que em qualidades, podem ser transformados em fatores positivos. Esta PROPOSTA PARA UM NOVO SISTEMA DE ACESSO A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA não pretende ser uma solução final para o problema mas, apenas, uma experiência a ser testada. Visa a "selecionar os melhores" e a contribuir para melhorar

o ensino. A longo prazo, o que se deseja é a homogeneização do ensino de 2º Grau, em alto nível. Com isso todo o ensino seria beneficiado.

Em se tratando de assunto muito polêmico e especial, achamos que seria conveniente trazer para o 1º SEV UnB não uma proposta já completamente elaborada e acabada, mas uma proposta básica, talvez para ser melhorada pela comunidade de educadores de Brasília.

Novo Sistema de Acesso á Universidade de Brasília

(Ver esquema anexo)

O sistema permite o acesso de alunos que concluíram o 2º Grau, após avaliação ao longo desse curso, ou através de vestibular unificado. Quanto a isto, a opção é do aluno

Esse sistema será aplicado no âmbito educacional do Distrito Federal, em caráter experimental, e consiste no seguinte:

Revisão e Unificação dos Programas de Ensino de 2º Grau do Distrito Federal

É altamente desejável a revisão e possível unificação dos programas de ensino de 2º Grau, considerando-se a grande heterogeneidade dos conteúdos programáticos, atualmente existentes nas escolas de 2º Grau. Esse trabalho caberia aos órgãos competentes de ensino do Distrito Federal.

Tal revisão e unificação se impõem, uma vez que este sistema de acesso prevê avaliação ao longo do 2º Grau e sobre assuntos a serem ministrados nesse nível de ensino.

Avaliação ao Longo do 2º Grau e Acesso á UnB

São previstas as seguintes avaliações ao longo do 2º Grau:

SÉRIE	MÊS	TIPO DE AVALIAÇÃO	Nº ALUNOS PREVISTOS
1ª Série	Dezembro	Testes de Aptidão Provas Objetivas	25.000
2ª Série	Julho Dezembro	Testes de Aptidão Provas Objetivas Prova de Redação	17.000
3ª Série	Julho Dezembro	Testes de Aptidão Provas Objetivas e Discursivas (Inclusive Redação)	15.000

As provas serão preparadas por equipes especializadas com a utilização de questões de um Banco de Questões. Esse Banco será suprido

por professores da rede de ensino de 2º grau.

Um programa de orientação profissional a ser realizado permitirá que, no 39 ano do 2º grau, o aluno-candidato esteja em condições de fazer a sua pré-opção profissional. Mesmo assim poderia ter direito a concorrer com uma 2ª. pré-opção no processo de classificação e seleção.

Ao final do 2º grau, cada aluno terá direito a concorrer uma só vez no processo de classificação e seleção a ser feito com base nos resultados das provas (RPs) realizadas ao longo do curso. A seleção será feita de modo a preencher 50% das vagas da UnB. Dependendo da pré-opção, poderá ser exigida a prova de habilidade específica, antes da seleção final.

Acesso pelo Vestibular Unificado

Os candidatos oriundos de outros estados e países, de cursos supletivos, os que não optarem pela avaliação ao longo do 2º grau ou que não forem selecionados nessa avaliação terão direito a um vestibular unificado, a ser realizado anualmente, preenchendo 50% das vagas anuais da UnB.

Esse vestibular será realizado em 3 ou 4 dias e incluirá testes de aptidão e prova de habilitação específica para determinadas pré-opções.

Atividades de Apoio ao Sistema

Estão previstas as seguintes atividades de apoio:

- Orientação vocacional.
- Pesquisas de acompanhamento dos alunos do 2º e 3º Graus, com vistas ao aperfeiçoamento do sistema, à verificação da sua validade e como apoio aos dois níveis de ensino.
- Publicação do "Jornal do Vestibular", anualmente, com resultados de avaliações e pesquisas, de modo a apoiar uma ação preventiva(2º grau) e corretiva (39 Grau).

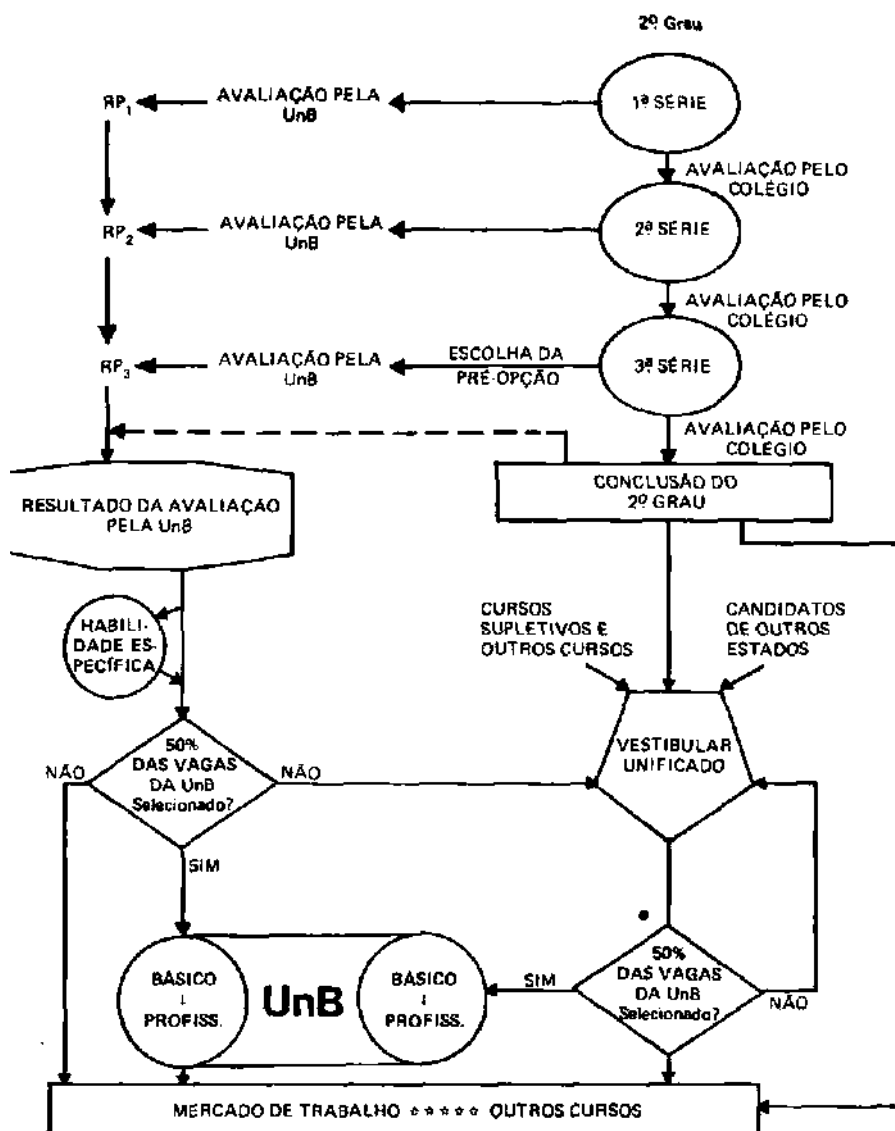
Dificuldades para a Viabilização

Evidentemente o sistema proposto exige maior esforço em todos os sentidos do que o vestibular unificado, praticado atualmente. Será necessário um investimento inicial da ordem de 3,5 bilhões de cruzeiros para aquisição de equipamentos gráficos, implantação de um Banco de Questões e contratação de pessoal. Após o primeiro ano, o sistema poderá ser autofinanciável em mais de 90%.

O sistema necessitará de autorização legal especial, já que é incompatível com a legislação vigente.

Consideramos todas essas dificuldades superáveis.

NOVO SISTEMA DE ACESSO A UnB



O MODELO DE CONCURSO VESTIBULAR DA ACAFE

Fernando Fernandes de Aquino

(Associação Catarinense das Fundações Educacionais)

1 Caracterização do Sistema ACAFE

O Estado de Santa Catarina, que constitui o Distrito Geoeducacional 34, apresenta uma situação peculiar com relação às demais Unidades de Federação, no que diz respeito ao ensino superior.

Existem vinte instituições de ensino superior espalhadas ao longo do território catarinense sendo a UFSC, federal; ACE, de caráter particular; a UDESC, estadual e dezessete Fundações Educacionais instituídas pelo poder público municipal, tendo como atribuição manter os estabelecimentos isolados de ensino superior.

Estas Fundações Educacionais, surgidas em meados dos anos 60 com características comunitárias, possuem, hoje, aproximadamente 25 mil alunos, 1900 professores e uma rede física solidificada onde ingressam, anualmente, em torno de 7 mil alunos.

Há onze anos atrás os dirigentes das Fundações Educacionais, reunidos em Assembleia Geral, criaram a Associação Catarinense das Fundações Educacionais — ACAFE, com vistas à organização de ações conjuntas entre as associadas e destas com os órgãos governamentais.

A ACAFE

- É um órgão associativo e representativo do Sistema Fundacional, com o objetivo de servir as Fundações, evitando ser um fim em si mesma, existindo, acima de tudo, para servir as instituições que a constituem;
- realiza de maneira racional e centralizada várias atividades dispersas nas Fundações Educacionais, evitando que esta centralização tire a individualidade das instituições;
- objetiva conjugar as Fundações Educacionais, tomando-se o seu órgão representativo, forte e respeitado, na postulação daqueles interesses globais e comuns a todo o Sistema Fundacional;

- tem como objetivo maior o fortalecimento de cada Fundação individualmente, ajudando na obtenção dos recursos necessários que assegurem o mínimo de estabilidade financeira, permitindo um crescimento qualitativo e uma diminuição do custo do ensino para o alunado.

A partir de 1979, foram implementadas, dentre outras, as seguintes ações conjuntas:

1. Programa de Capacitação de Docentes ("lato" e "stricto sensu").
2. Programa de Apoio à Pesquisa, nas Fundações Educacionais.
3. Programa de Integração das Fundações Educacionais com o ensino de 1º grau.
 - a) Experiência Técnico-Administrativa e Pedagógica Municipal-Rural;
 - b) Capacitação de Professores de 1º grau em Metodologia do Ensino.
4. Programa de Treinamento do Pessoal Técnico-Administrativo do Sistema Fundacional.
5. Apoio Organizacional às Bibliotecas do Sistema Fundacional.
6. Concurso Vestibular Único e Unificado.

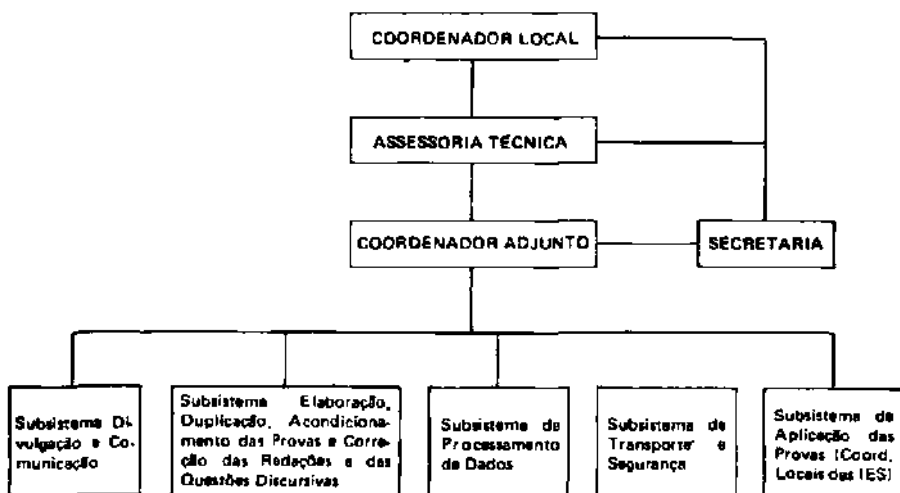
O concurso vestibular Único e Unificado da ACAFE é realizado desde 1974, como uma das ações conjuntas, que possibilita a integração do Sistema Fundacional.

É importante ressaltar que hoje o vestibular é uma atividade que tem merecido, por parte do grupo atual, algumas reflexões sobre a validade de continuar realizando-o e, inclusive, tem-se estimulado frequentes estudos entre as Fundações Educacionais com o objetivo de deixar a realização do concurso vestibular a critério das associadas.

Embora haja a predisposição da atual gestão da ACAFE de ir delegando aos poucos a realização do concurso vestibular às Fundações Educacionais, mesmo assim, enquanto não há definição por parte das instituições, faz-se necessário que alguém planeje e execute o referido concurso.

Para isso, há uma Comissão Técnica, constituída de oito elementos que têm o compromisso de planejar e executar o concurso vestibular.

lar. Compreende a seguinte estrutura operacional:



2 O Concurso Vestibular da ACADEMIA DE CIÊNCIAS E LETRAS (ACAFE) - Novo Modelo

O concurso vestibular tem sido, até o presente momento, a maneira possível de selecionar candidatos que busquem a Universidade em busca de uma vaga no curso de sua preferência. Essa forma, todavia, vem se tornando cada vez mais difícil, em decorrência do aumento, sempre crescente, de concluintes da escola de 2º grau, todos, quase sem exceção, aspirantes a cursos superiores. Tendo em vista que essa aspiração está dirigida, em maior escala, para determinadas carreiras — ainda consideradas "nobres" por uma visão deturpada de nossa sociedade — o problema se agrava mais ainda.

Esse fato torna o aprimoramento do critério de medida a preocupação maior daqueles a quem cabe a responsabilidade da condução do processo, quando uma clientela tão numerosa e tão diversa tem de ser classificada, segundo o seu grau de conhecimento.

Tais considerações levaram a ACADEMIA DE CIÊNCIAS E LETRAS (ACAFE) a realizar, em março de 1980, o "Seminário de Estudos Reflexivos para Modificações no Concurso Vestibular", a nível nacional, onde se concluiu pela introdução de questões discursivas, pela valorização da língua nacional e pela ênfase a aspectos regionais.

A partir de julho de 1980, como resposta às recomendações da Portaria Ministerial nº 321/80 de 16 de maio de 1980, a ACADEMIA DE CIÊNCIAS E LETRAS (ACAFE) vem utilizando, como estratégia de seleção de candidatos aos seus cursos superiores, a adoção de questões discursivas.

A primeira preocupação do grupo de professores elaboradores das provas foi a de ter um consenso em torno do conceito de questões discursivas.

Entendeu-se por questões discursivas — questões de respostas livres — aquelas que permitem ao candidato certa liberdade para organizar e expressar suas ideias, com suas próprias palavras.

Vantagens e desvantagens são apontadas tanto para questões discursivas como para questões objetivas, tipo múltipla escolha.

Embora o mérito relativo dos diversos tipos de questões seja tópicos para discussões nos meios educacionais, há um certo consenso quanto à contribuição das questões discursivas. A principal vantagem atribuída às questões discursivas é que estas "... exigem do candidato o desenvolvimento de uma resposta baseada em seus próprios recursos e experiências, expressando-se com suas próprias palavras sem utilizar sugestões quanto a possibilidade de alternativas". O principal problema, no entanto, colocado às questões discursivas e discutido entre os educadores, reside na subjetividade existente na correção das questões. O julgamento sobre se a resposta das questões atendeu às finalidades previstas depende mais do critério pessoal do professor do que de critérios objetivos predeterminados.

No entanto, se forem tomadas todas as medidas no sentido de controlar a influência dos fatores apontados, e se as questões discursivas forem elaboradas dentro da tecnologia de elaboração, podemos esperar de ambos os tipos de questões (objetivas e discursivas) o mesmo poder de discriminação, o que nos leva a afirmar que tanto questões discursivas como questões objetivas podem discriminar os candidatos mais capazes dos candidatos menos capazes para aproveitar, com eficiência, um determinado curso superior.

A introdução das questões discursivas nos concursos vestibulares da ACADEMIA Brasileira de Letras (ACAFE) prende-se também a uma outra preocupação: a valorização do idioma nacional. Essa valorização torna-se presente não só na Prova de Comunicação e Expressão, mas também no momento em que o candidato tem condições de utilizar a língua como meio de comunicação, através de questões discursivas, em outras provas como Biologia, História, Geografia, por exemplo.

Assim, com exceção das provas de línguas estrangeiras modernas — inglês ou francês ou alemão — todas as demais provas contêm questões discursivas, assim distribuídas: 18 questões discursivas e 150 questões objetivas tipo múltipla escolha, num total de 168 itens. Para valorizar as questões discursivas é atribuído ao conjunto destas questões o mesmo valor do conjunto de questões objetivas, ou seja, 50% na composição do

número total de pontos da disciplina.

Uma das principais alterações efetuadas pela ACAFE para que a introdução de questões discursivas tivesse realmente sucesso foi o envolvimento de professores vinculados à rede oficial de ensino de 2º grau. Só na elaboração dos programas exigidos, como também na elaboração das questões dentro da realidade dos conteúdos programáticos que compõem o núcleo comum do ensino de 2º grau.

Assim, os conteúdos exigidos nas provas do concurso vestibular se harmonizam como o que é estudado pelos candidatos concluintes do 2º grau.

Utiliza-se, como marco referencial, a taxionomia de objetivos educacionais de Bloom e procura-se elaborar as provas de modo a verificar as capacidades de conhecimento, compreensão, aplicação e análise.

A elaboração, aplicação e correção das provas do concurso vestibular não representam, para a ACAFE, o término de um processo de seleção de candidatos que postulam o curso superior. A coleta e a análise de informações quantitativas sobre o desempenho dos candidatos em relação às mesmas se fazem necessárias para que se possa discutir, criticamente, as provas aplicadas, com vistas a que se constituam em verdadeiros instrumentos de avaliação das potencialidades dos candidatos.

Por outro lado, o concurso vestibular não se constitui em uma etapa estanque, com o objetivo único de limitar o acesso de candidatos ao ensino superior. É preciso que toda a problemática do concurso vestibular seja analisada de forma integrada, transformando-se em um elo de ligação entre o ensino de 2º grau e o ensino superior.

Com esse objetivo, a ACAFE realizou uma pesquisa intitulada "Desempenho no Vestibular e Diagnóstico do Ensino de 2º grau", trabalhando os dados de desempenho dos candidatos ao concurso vestibular — Janeiro/84 e Janeiro/85 das escolas de 2º grau da Grande Florianópolis e da Região de Jaraguá do Sul, perfazendo um total de 22 escolas de 2º grau.

A pesquisa teve como finalidade destacar alguns aspectos do ensino de 2º grau, principalmente no que se refere à Educação Geral.

Interessante observar que, entre os resultados apontados, a pesquisa revelou que o desempenho dos candidatos nas questões discursivas e nas questões que exigiam compreensão e aplicação de conhecimentos se mostraram com um alto poder de discriminação.

Não é pretensão dizer que a ACAFE encontrou sua "forma própria" para selecionar os melhores candidatos para o ingresso em seus cursos superiores.

Assim, vale ressaltar algumas considerações decorrentes da adoção deste modelo:

- a) observa-se uma crescente mudança na atitude dos alunos e dos professores das escolas de 2º grau de Santa Catarina, pois há um grande interesse dos candidatos em responderem às questões discursivas — eles sabem que se errarem nem tudo está perdido; há uma preocupação por parte dos professores em acentuarem, nas avaliações de suas disciplinas, a presença de testes e exercícios com questões discursivas;
- b) observa-se, também, uma ênfase muito grande das escolas com as aulas de Comunicação e Expressão, desenvolvendo a escrita e a expressão oral dos alunos. Faz-se muita interpretação, análise e crítica, estimulando o aluno a pensar e a refletir.

A ACAFE procurou divulgar os dados da pesquisa em seminário com a participação de diretores das escolas de 2º grau e tem interesse em prosseguir a análise do desempenho dos candidatos nas provas do concurso vestibular oferecendo, assim, indicadores para constantes diagnósticos das escolas de 2º grau do Sistema de Ensino para frequentes ajustes na sua atuação.

O CONCURSO VESTIBULAR NA UFRGS

Bernardo Buchweitz

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), assim como nas escolas superiores brasileiras em geral, o ingresso dos estudantes aos cursos de graduação tem sido, preponderantemente, por meio da realização do concurso vestibular.

Até 1970 as provas de ingresso eram realizadas pelas respectivas faculdades e eram escritas e orais. As questões eram dissertativas. Para ingressar no curso pretendido, o candidato precisava ser aprovado e então classificado. Nos últimos anos desse período, com o aumento crescente de candidatos, o número de "excedentes" (candidatos aprovados, mas não classificados) passou a ser expressivo para os cursos mais procurados, considerando que o aumento de vagas não acompanhava o aumento de aprovados. Esses "excedentes" e o aumento de candidatos proporcionalmente superior ao aumento de vagas começaram a trazer problemas de aplicação e correção desses, até então, tradicionais concursos vestibulares. Esses e outros problemas desencadearam mudanças nos concursos, já representadas significativamente em 1971 com a realização de um vestibular para os vários cursos da área de Ciências Biológicas e outro para cursos da área de Ciências Exatas e Tecnológicas. Ambos envolviam provas com questões objetivas do tipo múltipla escolha.

Dessa época até hoje outras mudanças têm ocorrido nos concursos vestibulares. Entre as várias razões que têm influenciado essas mudanças destacam-se: a acentuada diferença entre o número de candidatos e vagas, a demora em corrigir um número elevado de provas dissertativas, a subjetividade na correção de questões não objetivas, a ênfase dada a cada matéria, o Primeiro Ciclo, o nível mínimo de conhecimento, o número de opções e o seu coeficiente de ordem, os resultados de vestibulares anteriores e exigências ou recomendações superiores.

Em 1972, com o primeiro Concurso Vestibular Unificado, procurou-se fazer exigências idênticas para todos os candidatos às diferentes áreas culturais, indo-se ao encontro do espírito da Reforma Universitária, recém-implantada no País, e o objetivo fundamental da educação no 2º grau que era o de conferir ao aluno uma formação que lhe permi-

tisse construir uma visão cultural ampla, compatível com a fase de desenvolvimento mental do adolescente.

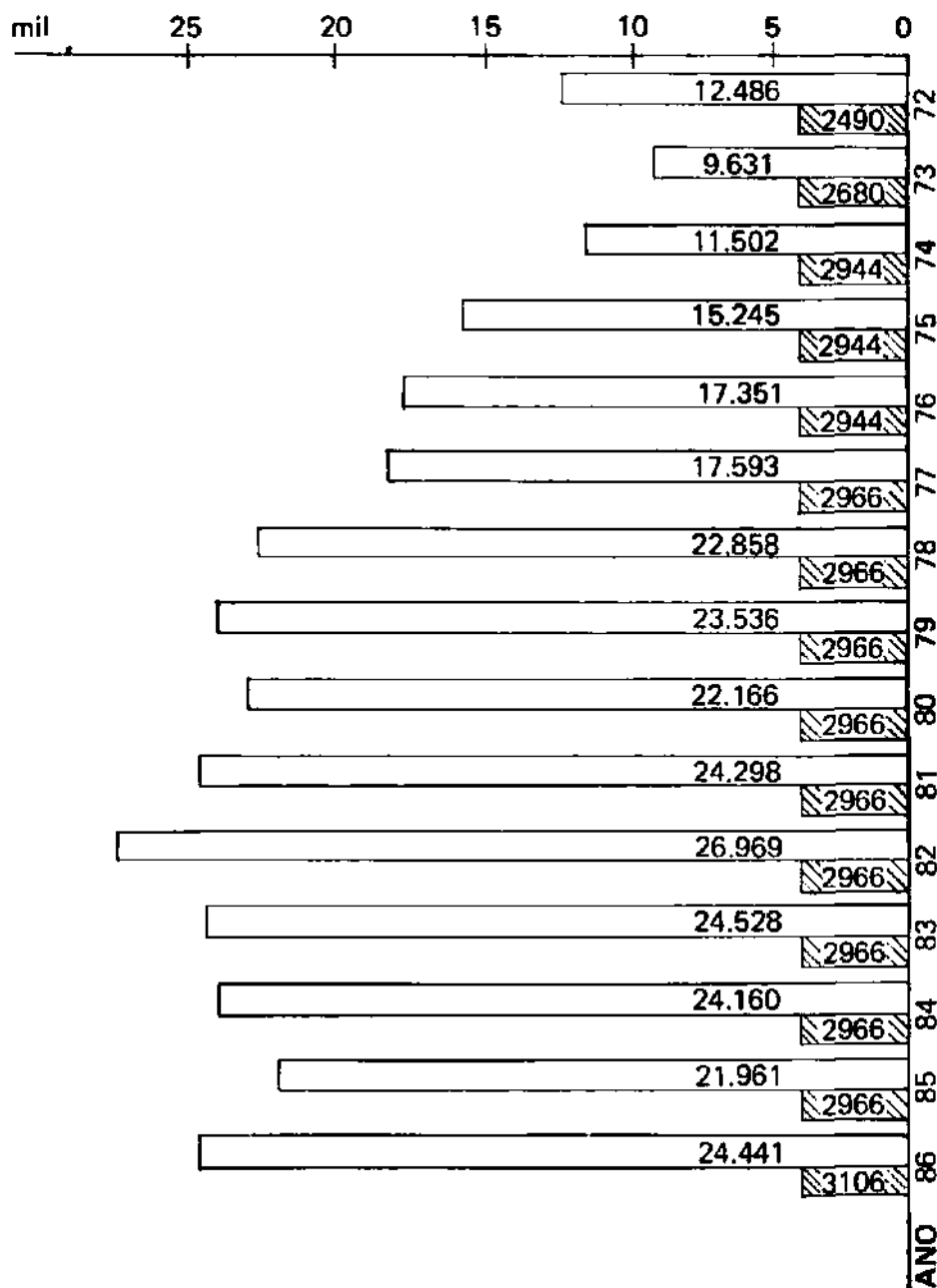
Já nesse ano, assim como nos seguintes, o número de candidatos era bem superior ao número de vagas, conforme mostra o gráfico da Figura 1. Para selecionar os candidatos mais qualificados para o desempenho, como estudantes e como profissionais em uma certa carreira, foram considerados fatores importantes os conhecimentos básicos (2º grau), o nível intelectual e outras características relacionadas com aptidões e interesses dos candidatos. Em função disso, para avaliar os conhecimentos básicos, foi aplicado o seguinte elenco de provas: Língua Portuguesa, Inglês, Estudos Sociais, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas. Uma prova de nível intelectual foi aplicada para verificar as potencialidades do candidato para o trabalho acadêmico, em nível superior, e provas práticas de habilidades específicas foram realizadas pelos candidatos aos cursos de Educação Física e Música, para avaliar suas aptidões. As provas de conhecimento procuravam avaliar o conteúdo representativo de todo o programa de cada matéria. Essas provas e a de nível intelectual eram compostas por questões objetivas de múltipla escolha que garantiam as condições de igualdade na correção, considerando que ficava eliminada a imprecisão dos escores atribuídos em questões dissertativas em virtude da subjetividade dos examinadores. Portanto, as provas desse concurso vestibular garantiam aos candidatos igualdade tanto nas questões formuladas como nos critérios de correção.

Realizadas as provas, os candidatos eram classificados para ingresso de acordo com a ordem decrescente da média harmónica dos escores padronizados. O uso da média harmónica e não o da média aritmética visava a valorizar a regularidade do desempenho dos candidatos nas diferentes provas, ou seja, desestimulava o candidato a abandonar o preparo de uma ou mais disciplinas em favor de outras.

O candidato podia dar dupla ponderação em duas ou uma das provas do concurso vestibular, exceto na prova de nível intelectual, ou não fazer qualquer ponderação. Não havia qualquer exigência de desempenho (escore ou média) mínimo.

O candidato tinha direito de concorrer a até 16 cursos, tendo total liberdade na formulação das opções. A ordem das opções era definida pelo candidato e usada na classificação final. Chegada a ordem de classificação de um certo candidato, esse era classificado no curso de sua primeira opção; se para a primeira já não houvesse vaga, era consultada a seguinte, e assim por diante, até sua última opção, antes de passar para o candidato seguinte. Para concorrer em qualquer opção, a média do candidato não se modificava, isto é, não existiam coeficientes de ordem de opção.

Figurai. Número de candidatos () e de vagas () dos concursos vestibulares da UFRGS.



A metade das vagas em cada um dos cursos da UFRGS foi destinada de antemão aos candidatos que por eles haviam optado, respeitando a ordem de classificação. A outra metade das vagas foi distribuída após a conclusão do Primeiro Ciclo, que abrangia um semestre de estudos. Portanto, para essa segunda metade de alunos, instrumento decisivo para sua opção definitiva era o desempenho durante o Primeiro Ciclo, que tinha como finalidade complementar estudos anteriores, propiciar maior flexibilidade na opção vocacional e oferecer créditos para os cursos de graduação.

O concurso vestibular de 1973 manteve-se igual ao de 1972, com exceção da retirada da prova de habilidade específica.

Em 1974, passou-se a aplicar as seguintes provas: Comunicação e Expressão (formada por Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Língua Inglesa), Estudos Sociais, Matemática e Física, Química e Biologia, e Nível Intelectual, o que representou algumas alterações em relação ao ano anterior. O número de ponderações passou a ser de uma ou nenhuma, eo número máximo de opções de curso facultadas aos vestibulandos foi reduzido para oito. Além disso, a sistemática de classificação também foi alterada. Até o ano anterior, o candidato classificado preenchia uma vaga, segundo as opções por ele previamente indicadas, não se atendendo ao candidato seguinte antes de se esgotarem todas as possibilidades de ingresso do anterior. Em 1974, passou-se a considerar para a classificação, além do mérito, a posição relativa de cada opção em relação às demais, livre e antecipadamente registradas e ordenadas pelo candidato. Assim, a cada opção correspondia um coeficiente de ordem que multiplicava a média harmónica, diminuindo-se à medida que crescia a ordem de opção. Portanto, contrariamente ao processo do ano anterior, podia ocorrer que um candidato de menor média harmónica detivesse vantagem sobre outro de maior média harmónica no preenchimento das vagas de um mesmo curso.

Outra mudança substancial introduzida no ingresso via vestibular em 1974 foi a eliminação da opção "Primeiro Ciclo". Portanto, contrariamente aos dois anos anteriores, em lugar de destinar apenas a metade das vagas de cada curso aos primeiros classificados, todas foram preenchidas a partir dos resultados do concurso vestibular, não havendo mais alunos admitidos sem destinação imediata de carreira. Essa decisão visou a eliminar um aspecto, tido por inconveniente e duramente criticado, que era o da competição entre colegas que juntos frequentavam as salas de aula. Com isso, desapareceu aquilo que parecia ser uma das vantagens do sistema de ingresso dos dois anos anteriores: a de substituir a avaliação feita no vestibular, em cinco dias de prova, por um processo de avaliação que, por se verificar ao longo de um semestre letivo, representava ser mais eficiente e menos sujeito às contingências do momento.

De 1975 a 1977 os concursos vestibulares se realizaram com as mesmas regras e normas de 1974, com exceção da possibilidade de ponderação (atribuição de peso duplo), que foi eliminada em 1976, conforme mostra o Quadro 1.

Em 1978 foi introduzida a redação no concurso vestibular, e o número de opções foi reduzido para quatro. Além disso, considerando o Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, que determina "a utilização de mecanismos de aferição que assegurem a participação, na etapa final do processo classificatório, apenas dos candidatos que comprovem um mínimo de conhecimento a nível de 2º grau e de aptidão para prosseguimento de estudos em curso superior", foram adotados os seguintes critérios: média harmônica, nas cinco provas, não inferior a 400 e um número de 25% de acertos das questões objetivas de conhecimento (não eram incluídas as da prova de nível intelectual).

De 1978 até 1984 poucas mudanças ocorreram, conforme mostra o Quadro 1: o número de opções foi reduzido para duas (1980), os níveis mínimos de desempenho passaram para média harmônica 500 e 35% de acertos das questões objetivas (1981), a retirada da prova de nível intelectual e a inclusão da prova de habilidade específica para os cursos de Educação Física e Música.

Em 1985, ocorreram alterações substanciais no concurso vestibular da UFRGS.

Esse concurso vestibular realizou-se em duas etapas. A primeira era constituída de uma prova com 140 questões objetivas, ao nível de conhecimento e compreensão sobre todas as matérias do núcleo comum do 2º grau. Essa prova foi realizada em dois dias. Cada candidato podia formular uma ou duas opções de curso. Nessa etapa foram selecionados até três candidatos por vaga existente em cada curso específico. Essa exigência visava a reduzir o número de candidatos da segunda etapa de tal forma que fosse possível realizar com maior facilidade uma dupla correção das questões de redação e das analítico-expositivas. Eram automaticamente eliminados os candidatos que não conseguissem uma percentagem de acertos superior a 30% das questões de Comunicação e Expressão, Geografia e História e superior a 30% das questões de Biologia, Física, Matemática e Química, ou apresentassem escore zero em qualquer das matérias da prova. Os candidatos aos cursos de Música e Educação Física ainda realizavam uma prova de habilidade específica.

Da segunda etapa desse vestibular participaram apenas os candidatos selecionados na primeira, e cada candidato concorria exclusivamente com uma opção de curso. A classificação final dos candidatos às vagas dos cursos a que estavam concorrendo foi feita segundo a ordem

decrecente da média aritmética dos escores padronizados obtidos nas provas dessa etapa.

QUADRO 1
DADOS SOBRE OS CONCURSOS VESTIBULARES DA UFRGS

ANO	PROVAS											Ponderação (nº de)	EXIGÊNCIAS				INGRESSOS			
	L. Portuguesa	L. Inglesa	Com. Expositivo (Port., Lit., L. Estrangeira)	Redação	Estudos Sociais	Matemática	Ciências Fis. e Nat.	Mat. e Física	Quím. Biol.	Nível Intelectual	Hab. Específica (Ed. Fis. e Mús.)		M. harm. 400	M. harm. 500	25%	35%	Opções	Cursos (%)	1º Ciclo (%)	
72	X	X			X	X	X			X	X	2					16	50	50	
73	X	X			X	X	X			X	X	2					16	50	50	
74			X		X			X	X	X		1					8	100		
75			X		X			X	X	X							8	100		
76			X		X			X	X	X							8	100		
77			X		X			X	X	X							8	100		
78			X	X	X			X	X	X			X		X		4	100		
79			X	X	X			X	X	X			X		X		4	100		
80			X	X	X			X	X	X			X		X		2	100		
81			X	X	X			X	X	X				X		X	2	100		
82			X	X	X			X	X		X			X		X	2	100		
83			X	X	X			X	X		X			X		X	2	100		
84			X	X	X			X	X		X			X		X	2	100		
85	Ver outro quadro																			
86	Ver outro quadro																			

Na segunda etapa, cada candidato realizava quatro provas, diferenciadas de acordo com o curso a que estivesse concorrendo, conforme mostra o Quadro 2. A prova de Língua Portuguesa, comum a todos os cursos, era formada por uma questão de redação (peso: 40%) e questões objetivas, do tipo múltipla escolha, sobre gramática e análise e interpretação de textos (peso: 60%). Uma das provas de cada grupo de cursos continha questões analítico-expositivas (peso: 30%) e questões objetivas (peso: 70%), de acordo com a indicação do tipo de questão feita no Quadro 2. A introdução das questões analítico-expositivas visava a valorizar esse tipo de questão, muito comum nas escolas, mas abandonado nos concursos vestibulares desde a sua unificação, em razão de dificuldades de correção.

Nas questões da segunda etapa procurou-se avaliar, além de conhecimentos, o desenvolvimento das capacidades de compreender, aplicar, analisar, interpretar e avaliar, o que naturalmente aumentou o nível de dificuldade dessas provas em relação às da primeira etapa.

Em função dessa maior dificuldade, da exigência de no mínimo 30% de acertos das questões objetivas por prova, a existência de apenas uma opção na segunda etapa e certamente do baixo nível de desempe-

nho de alguns candidatos, em alguns cursos, não houve o pleno preenchimento das vagas, totalizando 210 vagas não preenchidas, o que corresponde a aproximadamente 7% do total de vagas oferecidas. Esse fato foi amplamente abordado e discutido pelos órgãos da Universidade e pela imprensa de um modo geral, levando os órgãos competentes a decidirem pela realização de um vestibular de inverno para preencher essas vagas e mais algumas que foram oferecidas por alguns cursos, em função da retomada de uma política de ampliação de vagas, inexistente há muitos anos.

Esses fatos também levaram a Universidade a modificar a sistemática do concurso vestibular de 1986 nos seguintes pontos:

- 1) admitiu a inscrição dos candidatos em uma única opção, quando no ano anterior podiam ser indicadas duas opções de curso;
- 2) eliminou o critério de classificar para a segunda etapa até um total de três candidatos por vaga em cada curso;
- 3) substituiu a exigência de no mínimo 30% de acerto das questões objetivas em cada prova da segunda etapa pela de um mínimo de 30% de acertos no total das questões objetivas das quatro provas da segunda etapa;
- 4) substituiu o uso da média aritmética das provas da segunda etapa pela correspondente média harmónica para fins de classificação final;
- 5) introduziu a exigência de média harmónica mínima de 400 nas provas da segunda etapa.

Com essas mudanças espera-se evitar ao máximo o não preenchimento de vagas oferecidas para os diversos cursos da Universidade.

Esse apanhado geral sobre os concursos vestibulares da UFRGS mostra bem como é difícil definir uma sistemática de seleção ou classificação que não seja alvo de críticas ou que satisfaça a todos ou à grande maioria dos candidatos e educadores envolvidos e interessados no processo. Seria muita pretensão procurar um processo de seleção único ou ideal. Deve-se, é evidente, buscar a introdução de alterações que visem a aprimorar esse processo a partir dos resultados de vestibulares anteriores.

**QUADRO 2.
DISTRIBUIÇÃO DAS PROVAS NOS CONCURSOS VESTIBULARES
DA UFRGS EM 1985 E 1986**

Etapa	Grupo	Cursos	Provas	Tipo de Questão
Primeira	Todos	Todos	Biologia + Física + Matemática + Química + Comunicação e Expressão + História + Geografia	2
Segunda	I	Ciências da Computação Engenharia Civil Engenharia Elétrica Engenharia Mecânica Engenharia Metalúrgica Engenharia de Minas Engenharia Química Física Geologia Química	Língua Portuguesa Física Química Matemática	1 2 2 3
	II	Administração Ciências Atuariais Ciências Contábeis Ciências Econômicas	Língua Portuguesa História Geografia Matemática	1 2 2 3
	III	Arquitetura Matemática Estatística	Língua Portuguesa Física História Matemática	1 2 2 3
	IV	Agronomia Ciências Biológicas Educação Física Enfermagem Farmácia Medicina (UFRGS e FFFOMPA) Medicina Veterinária Odontologia Psicologia	Língua Portuguesa Física Química Biologia	1 2 2 3
	V	Artes Cênicas Artes Plásticas Biblioteconomia Ciências Jurídicas e Sociais Comunicação Social Educação Artística (hab. Art. Cênicas) Educação Artística (hab. em Música) Letras (Bac. e Lic.) Música Pedagogia	Língua Portuguesa Literatura Brasileira Língua Estrangeira Mod. História	1 2 2 3
	VI	Ciências Sociais Filosofia Geografia História	Língua Portuguesa Literatura Brasileira Geografia História	1 2 2 3

Convenção do tipo de questão:

1 — *Questão de redação e questões objetivas*

2 — *Questões objetivas*

3 — *Questões objetivas e questões analítico-expositivas.*

EXPERIÊNCIA DA UFPE EM VESTIBULAR UNIFICADO, ATRAVÉS DO CESESP

Mário Duarte Costa

(Universidade Federal de Pernambuco)

Considerações Iniciais

A UFPE vem realizando vestibulares unificados há 20 anos. Sua experiência foi aperfeiçoada com a instituição do CESESP, em 1973, que reuniu em sua comissão central dois representantes — titular e suplente — de cada uma das quatro universidades do Estado — UFPE, UFRPE, UNICAP e FESP. Cada uma dessas instituições designou seus professores de maior vivência em concurso unificado, constituindo uma equipe de alto nível técnico. A experiência comentada neste trabalho será referente às atividades daquele Centro, uma vez que os dados acerca do período anterior estão dispersos em diversos órgãos da Universidade, demandando um maior tempo para reuni-los e analisá-los.

Nos dois primeiros anos, a comissão central de CESESP era assessorado por 3 comissões setoriais, uma para a área de Ciências Humanas, Letras e Artes, outra para a área de Ciências Exatas e Tecnologia e a terceira para a área de Biociências, constituídas também de professores das quatro Universidades. A partir do vestibular de 1976, essas comissões deixaram de atuar, e a participação externa das instituições no vestibular restringiu-se à contribuição das comissões que elaboravam as provas, constituídas por professores universitários convidados pela Comissão Central e à fiscalização dos candidatos nos dias de aplicação das provas, exercidas por uma equipe de inteira confiança do CESESP.

A própria Comissão Central terminou se reduzindo a 4 pessoas, uma de cada instituição, uma vez que os suplentes deixaram de existir oficialmente a partir do vestibular de 1983. Deles restou um secretário, o antigo suplente da UFPE, que continua acompanhando as reuniões da Comissão, coordenando também os serviços de computação exigidos pela atual estrutura do vestibular.

A partir de 1977, o CESESP passou a aplicar suas provas para os candidatos aos cursos da Sociedade Caruaruense de Ensino Superior, do interior do Estado. Essa instituição não participa da administração do Centro, submetendo-se inteiramente aos critérios do CESESP.

Os dois últimos vestibulares não contaram com a Fundação do Ensino Superior de Pernambuco — FESP, que se afastou do CESESP em 1983, passando a realizar isoladamente seu vestibular unificado. Assim,

a Comissão Central atual está reduzida a 3 membros.

Vestibular 74

Em 1974, as 4 Universidades ofereciam 6575 vagas em 52 cursos de graduação, preenchendo-as integralmente. Quase a metade desses cursos era da área de Ciências Humanas, Letras e Artes, cujas vagas atingiam 3450.

Foi aplicada uma prova geral de Português, no mesmo dia da prova de Língua Estrangeira, também comum a todas as áreas, onde o candidato podia escolher entre Inglês e Francês. No segundo dia a prova de Matemática foi dividida: a área 1 — Ciências Humanas, Letras e Artes — e a área 3 — Biociências — exigiam um conteúdo mais superficial, através da prova de Matemática 1; a área 2 — Ciências Exatas e Tecnologia — submetia seus candidatos a uma prova mais pesada — Matemática 2. No terceiro dia a área 1 aplicava prova de História enquanto as demais aplicavam Química. No quarto dia a área 1 exigia Geografia e as outras aplicavam Física. A área 3 foi para o quinto dia, com a prova de Biologia.

Nesse primeiro vestibular do CESESP, vários cursos, embora lotados em uma das 2 áreas, abriram exceções em suas provas, ora dispensando alguma prevista para sua área, ora aplicando prova de outra área.

Todas as provas constavam de questões objetivas de múltipla escolha, com 5 alternativas e um máximo de 50 questões por prova. Os candidatos destacavam os picotes em cartões de computador pré-perfurados e emitidos individualmente por candidato e por prova, sendo processados automaticamente todos os resultados, através da IBM. Eram eliminados apenas os candidatos que faltassem a qualquer das provas ou não obtivessem nenhum acerto em uma delas. Além das alternativas escolhidas nas questões, cada candidato perfurava em seu cartão o tipo de prova que havia recebido, pois eram preparados vários gabaritos de cada prova.

O escore bruto de acertos de cada candidato gerava um escore transformado, calculado em função da média de acertos e do desvio padrão de cada prova. Uma média ponderada dos escores transformados gerava o argumento de classificação do concorrente. Os pesos dessa média eram os seguintes: para área 1, Português 3 — Língua Estrangeira 1 — Matemática 1,5 — História 2,5 — Geografia 2; para a área 2, Português 1,5 — Língua Estrangeira 1 — Matemática 1 — Física 1,5 — Química 2 — Biologia 3. Muitos cursos, dentro de cada área, atribuíram uma ponderação diferente ao seu grupo, o que tornou bastante complexo o programa de classificação dos candidatos. Para contrabalançar esse inconveniente, cada concorrente optou por apenas 2 cursos na sua inseri-

ção, podendo em cada um deles estabelecer a ordem de preferência entre as instituições, semestre de entrada e turno de funcionamento do curso.

E preciso ressaltar aqui que o CESESP sempre realizou um só vestibular por ano. Os cursos que oferecem vagas separadas para entrada no 1º e 2º semestres letivos de cada ano classificam os candidatos em lotes separados. Os classificados para a 2ª. entrada fazem sua pré-matrícula logo após o concurso, juntamente aos 1ª. entrada, mas fazem sua matrícula nas instituições em prazo posterior, chamados por editais específicos.

Na classificação prevalecia a opção sobre o argumento de classificação, ou seja, um candidato que havia pedido um curso em 2ª opção só era atendido após aproveitados todos os candidatos não eliminados que o tinham solicitado em 1ª opção. O argumento de classificação prevalecia no atendimento da ordem de preferência para as instituições, entrada e turno.

O CESESP chamava por edital todos os classificados para pré-matrícula, logo após a divulgação dos resultados do vestibular. Ocorrendo falta do candidato ou apresentação incompleta dos documentos que cada Universidade exigia para ingresso em seus cursos de graduação, eram remanejados os já classificados e chamados aqueles que ficavam na lista de espera. O processo se repetia praticamente até o preenchimento de todas as vagas, quando as listagens definitivas eram remetidas com a documentação dos candidatos para as instituições participantes para realização da matrícula propriamente dita.

Vestibular 75

O segundo vestibular aplicado pelo CESESP acomodou melhor os cursos nas 3 áreas de conhecimento, eliminando quase todas as exceções. Persistiu o exame biofísico que é até hoje exigido dos candidatos ao curso de Educação Física.

Houve um acréscimo da ordem de 10% nas vagas oferecidas que passaram a 7295. Apenas surgiram mais dois cursos. O acréscimo foi mais acentuado na área 1.

As provas continuaram sendo realizadas em 5 dias consecutivos, a partir do 1º domingo de janeiro, quando uma prova geral de Português e outra de Língua Estrangeira — Inglês ou Francês — foram aplicadas a todas as áreas. No 2º dia foram aplicadas isoladamente as provas de maior peso para cada área: Estudos Sociais 2 para a área 1, Matemática 2 para a área 2 e Biologia 2 para a área 3.

Deve ser observado que o mesmo tipo de diferenciação que houve em Matemática no vestibular 74 passou a haver em Estudos Sociais, que reuniu o conteúdo de História e Geografia, e foi exigida em dois níveis: Estudos Sociais 1 para as áreas 2 e 3 e Estudos Sociais 2 para a área 1. A Biologia também se diferenciou em 1 para a área 2, e 2 para a área 3. A Física e a Química também foram exigidas para a área 1, junto a conhecimentos de Biologia, numa única prova de Ciências Físicas e Biológicas.

Assim, no 39 dia do vestibular a área 1 fez prova de Matemática 1, a área de Estudos Sociais 1 e Biologia 1 e a área 3 e de Estudos Sociais 1 e Matemática 1. No 49 dia a área 1 fez a última prova, de Ciências Físicas e Biológicas, as áreas 2 e 3 fizeram a prova de Química. A prova de Física ficou para o 59 dia, para as áreas 2 e 3.

Todas as outras condições se repetiram em relação ao primeiro vestibular.

Os pesos para a média ponderada dos escores transformados foram os mesmos para Português e Língua Estrangeira. Para as demais ficou assim: área 1, Matemática 1,5 — Estudos Sociais 3,5 — Ciências Físicas e Biológicas 1; área 2, Matemática 2,5 — Estudos Sociais 1 — Física 1,5 — Química 1,5 — Biologia 1; área 3, Matemática 1 — Estudos Sociais 1 — Física 1,5 — Química 1,5 — Biologia 2,5.

Vestibular 76

As vagas oferecidas passaram a 7570, com acréscimo inferior a 4%. Somente um novo curso surgiu em relação ao ano anterior. Enquadrado na área 2, tal curso acarretou a predominância de acréscimo de vagas para essa área.

As provas evoluíram em termos de uniformidade para as áreas. Continuando a mesma situação dos vestibulares anteriores para Português, Língua Estrangeira e Matemática, o vestibular de 1976 unificou Estudos Sociais para as 3 áreas e dividiu os conhecimentos de Física, Química e Biologia para 2 níveis. A área 2 ficou com Física 2, Química 2 e Biologia 1. A área 3 ficou com Física 2, Química 2 e Biologia 2. A área 1 exigiu todas elas em nível 1.

Com isso todas as áreas aplicaram suas provas em 4 dias consecutivos, a partir de 11 de janeiro. No domingo, todos fizeram Português e Língua Estrangeira. Na segunda, a prova única de Estudos Sociais foi aplicada. Na terça, cada área aplicou suas respectivas provas de Matemática e Biologia. No último dia foram realizadas as provas diferenciadas de Física e de Química.

Os pesos na média dos escores transformados mudaram para Português permanecendo os mesmos para Língua Estrangeira. Cada área ficou assim: área 1, Português 2,5 — Língua Estrangeira 1 — Matemática 1 — Estudos Sociais 2,5 — Física 1 — Química 1 — Biologia 1; área 2, Português 1 — Língua Estrangeira 1 — Matemática 2,5 — Estudos Sociais 1 — Física 2 — Química 1,5 — Biologia 1; área 3, Português 1 — Língua Estrangeira 1 — Matemática 1 — Estudos Sociais 1 — Física 1,5 — Química 2 — Biologia 2,5.

A melhor uniformidade das provas permitiu o oferecimento de 3 opções de curso, mas mudou o critério de classificação. Dentro de cada área passou a prevalecer o argumento de classificação sobre a opção, o que significa que um candidato que pediu um curso em 2ª opção pode ser classificado antes de outro que o solicitou em 1ª opção, desde que obtenha maior argumento e já estejam preenchidas todas as vagas de suas diversas preferências para o curso de 1ª opção. Assim, o curso passou a ter o mesmo tratamento da preferências codificadas no seu requerimento de inscrição.

As demais condições dos vestibulares anteriores permaneceram. O CESESP apenas mudou a denominação pré-matrícula para matrícula-vínculo, no sentido de garantir naquele ato o ingresso do candidato na instituição para o qual foi classificado, dificultando remanejamento interno por parte das Universidades.

Vestibular 77

O acréscimo de vagas foi da ordem de 7%, passando a 8110. O incremento em relação a 76 é real, pois foi devido à inclusão das vagas oferecidas pela SCES, de Caruaru, apesar de aquela instituição funcionar com apenas 2 cursos. De fato para as 4 Universidades convenientes do CESESP não houve acréscimo de nenhum curso, embora os cursos de área 1, principalmente, tivessem aumentado suas vagas.

Em 1977 o CESESP repetiu integralmente a experiência de 1976, com a inversão dos dois últimos dias de prova. Iniciadas no dia 9 de janeiro com Português e Língua Estrangeira, continuaram com Estudos Sociais no dia 10. No dia 11 foram realizadas as provas de Física e Química, diferenciadas por área. Spmente no último dia foram aplicadas Matemática e Biologia.

Vestibular 78

Apesar de não haver surgido qualquer curso novo, as instituições aumentaram suas vagas para 8280, o que significa pouco mais de 2%.

As modificações introduzidas em 1977 na legislação federal sobre

vestibular unificado permitiram ao CESESP unificar as provas para as 3 áreas, passando a diferenciá-las apenas na ponderação da média dos escores transformados.

Foi introduzida a Redação com o peso de 1/3 da prova de Português, o que exigiu o isolamento dessa prova no 1º dia do vestibular. Também houve antecipação dessa prova para 11 de dezembro de 1977, 4 semanas antes das demais, que começaram na data nacional estabelecida pelo MEC. O esquema de correção da redação exigiu tal intervalo, para não prejudicar os prazos de divulgação dos resultados e os remanejamentos da pré-matrícula.

As demais provas foram padronizadas em 40 questões, com exceção de Língua Estrangeira, que, com 30 questões, equilibrou Estudos Sociais no mesmo dia, que exigia 50 questões por reunir História, Geografia e OSPB. Todas as questões continuaram objetivas de 5 alternativas. Todas as provas passaram a ser preparadas em um só gabarito, pois estavam sendo incomodamente frequentes os casos de vestibulandos que perfuravam erradamente no seu cartão o gabarito da prova recebida, muitas vezes por erro do fiscal da sala. Por via judicial houve ganho de causa por parte de vários candidatos assim prejudicados, o que tumultuava a classificação final.

No primeiro dia de prova em janeiro foram aplicadas as provas de Matemática e Biologia. No segundo, Física e Química, ficando para a 3ª feira 10 as provas de Estudos Sociais e Língua Estrangeira.

Além da eliminação por falta ou ausência de acertos em qualquer das provas, o vestibular 78 passou a exigir o mínimo de 25% de acertos que cada candidato deverá atingir no somatório de todas as provas, em relação ao máximo de acertos corrido em sua área. Não conseguindo tal número mínimo, o vestibulando foi eliminado do concurso.

O critério de classificação dos não eliminados foi o mesmo do ano anterior. Os pesos também foram os mesmos dentro de cada área, apesar das provas de conteúdo unificado.

O CESESP voltou à denominação de pré-matrícula, utilizada até hoje. A matrícula-vínculo realizada pelo CESESP criava situações incômodas para as instituições, com os novos alunos alegando direitos antes do tempo, principalmente os de 2ª. entrada.

Pela diferenciação entre as provas de cada área, o critério de distribuição dos candidatos pelos diversos prédios e salas onde eram aplicadas as provas se baseava na área em que estava inscrito, até 1977. A uniformização das provas permitiu, a partir do vestibular 78, que os vestibulandos fossem agrupados por zonas residenciais, tornando-lhes mais cômodo o acesso ao local das provas.

Vestibular 79

Um novo curso em cada área não aumentou muito o total de vagas oferecidas, que passou a 8580, acréscimo inferior a 4%.

A experiência de 78 foi integralmente repetida.

Vestibular 80

Vagas aumentadas para 8665, com acréscimo de 1% em relação ao ano anterior. Não surgiu nenhum novo curso.

Em relação às provas, passou a ser exigido um teste de habilidade específica para os candidatos aos cursos de Música, realizado com a mesma antecedência do exame biofísico para Educação Física. Os não habilitados podiam reoptar por outros cursos da área.

A partir desse ano nunca mais os cursos de Música conseguiram preencher todas as suas vagas. Tal fato não gerou nenhuma pressão dos prejudicados, por via judicial.

Contribuiu também para isso uma nova exigência introduzida em 1980: o mínimo de 25% do número de acertos devia ser atingido no conjunto das provas consideradas não-específicas da área; para as consideradas específicas esse mínimo foi elevado para 30%, que o candidato deveria atingir no seu conjunto, para não ser eliminado.

Para a área 1, as provas específicas eram Português e Estudos Sociais. Para a área 2, eram Português, Matemática, Física e Química. Para a área 3, Português, Química e Biologia.

O calendário de provas foi modificado para reunir em cada dia uma prova mais importante para cada área. Depois de 4 semanas decorridas da prova de Português, os candidatos se submetiam às provas de Química e Estudos Sociais no primeiro dia, de Física e Biologia no segundo e de Matemática e Língua Estrangeira no terceiro.

Tudo o mais permaneceu inalterado, em relação ao vestibular anterior.

Vestibular 81

Houve acréscimo em 8% das vagas oferecidas, sem qualquer novo curso, passando a 9345 o total oferecido, incluindo o interior.

A Redação passou a valer 50% da prova de Português, que ainda introduziu duas questões discursivas com o peso de 10% de prova.

O mínimo de 25% do número máximo de acertos passou a ser exigido separadamente em cada matéria do núcleo comum do ensino de 19 e 29 Gaus.

Por outro lado, a melhor adequação do elenco de provas específicas, para o qual continuou sendo exigido o mínimo de 30% do máximo de acertos, levou a uma subdivisão dos cursos das áreas 1 e 2 em dois grupos.

O Grupo 1 da área 1 passou a ter Português, Estudos Sociais e Matemática como específicas, permanecendo o Grupo 2 com as duas primeiras.

O Grupo 1 de área 2 exigiu como específicas Português, Matemática e Química, e o Grupo 2 trocou Química por Física.

A área 3 permaneceu com as mesmas provas específicas do vestibular 80.

No cálculo do argumento de classificação os pesos foram alterados. Português passou a ter peso 1,5 nas áreas 2 e 3 (tinha peso 1). Língua Estrangeira manteve o peso anterior. Estudos Sociais transferiu 0,5 do seu peso para Matemática, no Grupo 1 da área 1. Matemática perdeu 0,5 em seu peso na área 2, para aumentar o peso de Português. O peso de Física foi reduzido 0,5 no grupo 1 da área 2, acréscimo correspondente em Química, e perdeu 0,5 na área 3 para acréscimo em Português.

O restante permaneceu igual ao vestibular anterior.

Vestibular 82

Sem acréscimo de curso, continuou acelerada a expansão das vagas oferecidas, atingindo 10180, o que significou mais de 9%. Deve ser ressaltado que o maior aumento em 81 e 82 ocorreu na Universidade Católica de Pernambuco e na FESP. A UFPE, que experimentou discreta ampliação na década de 70, está, a partir de 1981, remanejando e mesmo reduzindo as vagas oferecidas em seus cursos de graduação.

As 3 áreas foram oficialmente transformadas em 5 Grupos para facilitar a inscrição e classificação dos candidatos. Em composição, provas específicas e ponderação são os mesmos já definidos no vestibular 81, com os dois primeiros originados da área 1, os dois seguintes da área 2 e o último sendo a própria área 3.

O intervalo entre a prova de Português e as demais foi reduzido para um semana, permitindo realizar todas as provas em 10 dias. O número de questões de Estudos Sociais foi reduzido para 40, igualando às outras provas, com exceção de Língua Estrangeira.

A experiência dos 6 concursos anteriores demonstrou ser insignificante o percentual de candidatos classificados em curso de 3ª opção. A partir desse vestibular foi permitida a inscrição em apenas 2 cursos de um mesmo grupo, restringindo o máximo possível de preferências mani-

testadas pelo vestibulando.

As demais condições do vestibular anterior se repetiram.

Vestibular 83

A ampliação de vagas dos anos anteriores, mantida a eliminação pelo ponto de corte nas provas específicas e não específicas, passou a deixar ociosas as vagas oferecidas pela FESP no interior do Estado, acarretando seu preenchimento por candidatos residentes na Capital. Por essa razão, a partir do vestibular 83 todas as vagas do interior passaram a ter uma classificação à parte, à qual só podiam concorrer os residentes na localidade ou os que lá fizessem sua inscrição. Portanto, a classificação conjunta no Recife foi ampliada para 8955 vagas.

A separação das vagas do interior facilitou um pouco o esquema de correção da prova de Português, que passou a ser aplicada sem qualquer dia de intervalo das demais provas. O vestibular foi então realizado nos dias 9, 10, 11 e 12 de janeiro.

Não houve qualquer diferença em relação ao de 1982.

Vestibular 84

Afastando-se definitivamente do CESESP, as vagas da FESP não mais participaram da classificação do vestibular unificado. Os inscritos concorreram então a 7735 vagas na UFPE, UFRPR e UNICAP, instituições que contiveram sua expansão de vagas e de cursos.

Começou a ser aplicado um teste de habilidade específica para os candidatos aos cursos de Arquitetura, Desenho Industrial, Comunicação Visual e Licenciatura em Desenho e Plástica, nos mesmos moldes do de Música, permitindo aos não habilitados a reopção dentro do mesmo grupo.

Em todas as provas, com exceção de Português e Língua Estrangeira, as questões de 5 alternativas foram reduzidas para 30 e criadas 5 questões de peso duplo para resposta numérica ou de proposições múltiplas de até 100 possibilidades.

Na classificação, voltou à aplicação o sistema dos vestibulares de 74 e 75, com a opção de curso prevalecendo sobre o argumento de classificação. Nada mais diferenciou esse vestibular do anterior.

Vestibular 85

A UFRPE e a UNICAP congelaram suas vagas, enquanto a UFPE reduziu ligeiramente, acarretando um decréscimo no total para 7685 vagas.

Os resultados do vestibular 84 levaram o CESESP a reduzir para 25% e 20% dos máximos de acertos, nas provas específicas e nas matérias do núcleo comum, respectivamente, o ponto de corte que era de 30% e 25%, permanecendo iguais as demais condições do concurso de 84.

Vestibular 86

Para o próximo ano as vagas oferecidas serão ainda em menor número, ou seja, 7660. O decréscimo foi insignificante.

A única alteração em relação a 85 será relativa ao sistema classificatório, que retornará àquele aplicado até 1983, quando o argumento de classificação prevaleceu sobre a opção do candidato.

Trabalhos paralelos desenvolvidos pelo CESESP

A Comissão central desenvolve uma atividade permanente, que não se restringe à aplicação dos vestibulares das instituições participantes do convênio que a instituiu.

Como o centro não tem fins lucrativos, todo o saldo porventura existente após o balanço anual da comissão é revertido proporcionalmente às Universidades participantes, para uso exclusivo em bolsas de trabalho.

A contenção gradativa do aumento anual da taxa de inscrição dos candidatos ao vestibular, única fonte certa de recurso do CESESP, situando-se abaixo da correção monetária durante anos seguidos, tem reduzido a zero esse saldo anual.

A aplicação do vestibular só tem sido viável nos últimos anos às custas de concursos encomendados por órgãos públicos, que ajudam a pagar as despesas correntes do CESEP durante todo o ano, e de uma baixa gratificação ao corpo de fiscais de prova. Atualmente estão recebendo, pelos 4 dias de provas, importância igual ou inferior àquela recebida pela fiscalização de outros concursos públicos em um só dia, com prova da mesma duração do vestibular.

Também a própria segurança na elaboração e impressão das provas vai ficando ano a ano mais comprometida. O mínimo descuido pode levar a erros fatais como o ocorrido no último concurso, levando à repetição de quase todas as provas do vestibular, o que exigiu ajuda do MEC.

Muitas das atividades do CESESP foram sendo relaxadas em função dos seus orçamentos decrescentes. Até hoje cada candidato preenche o seu formulário de inscrição respondendo a um questionário de informações sócio-culturais, que já chegou a comportar 55 perguntas,

atualmente reduzidas para 28. Tal questionário era processado pela IBM anualmente, e cedidos pelo CESESP para suporte de várias pesquisas dentro e fora das Universidades. Agora, essas informações continuaram sendo cadastradas, mas não tem sido mais possível a sua utilização imediata.

Mas o principal trabalho durante todo o ano era a elaboração das estatísticas que mostravam o desempenho das bancas examinadoras, mostrando a maior ou menor adequação de cada questão nas provas aplicadas no vestibular, permitindo a correção anual dos desvios.

Está praticamente paralisado tal trabalho, por falta de recursos para processamento dessa estatística.

Perspectivas

O CESESP dificilmente sobreviverá a 1986.

A UFPE está desenvolvendo um trabalho, através de uma comissão interna constituída pela Pró-reitoria para Assuntos Acadêmicos, no sentido de reestruturar o vestibular para 1987. A proposta dessa comissão está já transitando nos colegiados superiores da Universidade, após o pronunciamento de todos os departamentos acadêmicos e colegiados de curso.

O ponto básico da proposta é a liberação, de qualquer que seja a comissão executiva de vestibular, da preocupação de preencher até a última vaga o menos concorrido dos cursos da Universidade. É O que tem impedido o CESESP de exigir um ponto de corte mais elevado em suas provas, pois a UNICAP não conseguiria sobreviver sem a anuidade de seus alunos, dimensionada para o preenchimento global das vagas oferecidas. Se aprovada tal proposta pela UFPE, será extremamente difícil manter a unificação interinstitucional do vestibular no Estado de Pernambuco.

É possível manter unidas as duas Universidades federais, mas isso não terá grande significado para os candidatos, pois os principais cursos da Universidade Rural não funcionam na UFPE.

II
TEXTOS APRESENTADOS NOS
SEMINÁRIOS REGIONAIS

O PROCESSO DE SELETIVIDADE SOCIAL E O VESTIBULAR

Maria Nobre Damasceno

(Universidade Federal do Ceará)

Introdução

Inicialmente gostaríamos de confessar que enfrentamos dificuldades na abordagem do tema proposto. Primeiro, por tratar-se de um dos problemas crônicos e cruciais da nossa sociedade; e segundo, porque existem várias éticas sob as quais o mesmo pode ser enfocado, todas passíveis de críticas, tornando-se impossível tratá-lo sem gerar polêmica.

Enquanto perdurou a explicação de que as desigualdades sociais e, por conseguinte, as educacionais, eram de caráter natural (e não de cunho social), não havia como questioná-las, restava tão-somente aceitá-las. A partir do momento em que se aceita o princípio de que todos os homens são iguais por natureza, as desigualdades sociais podem ser questionadas e estudadas; cria-se, então, o clima necessário para a explicação sociológica.

A nosso ver, o caminho mais adequado para se proceder ao exame do tema consiste em procurar os vínculos entre a educação e a estrutura socioeconômico da sociedade concreta onde a mesma se realiza. Ou seja, buscar compreender as desigualdades educacionais a partir da sua interação com as desigualdades sociais mais amplas.

As Desigualdades Educacionais como um Fenômeno Estrutural*

Com o advento da sociedade capitalista, consolidada mediante a ascensão da burguesia à condição de classe social dominante, consubstancia-se a escola pública, cujo ideal é apropriado por essa nova classe, redefinindo o projeto da escola pública universal e gratuita, a partir da concepção de mundo da burguesia (o liberalismo burguês).

O liberalismo, entendido como um sistema de ideias elaborado por pensadores ingleses e franceses no contexto das lutas de classe da burguesia contra aristocracia, defende princípios como igualdade de direitos e oportunidades, destruição de privilégios hereditários, respeito às capacidades e iniciativas individuais e educação universal e gratuita para

• Este é título de um artigo nosso publicado na Revista *Educação em Debate*, nº 6/7 — Fortaleza, junho de 1984.

todos¹.

Julgamos que a análise da escola na sociedade capitalista, inspirada pela doutrina liberal, deve ser realizada considerando o enfoque dos fins idealizados que postulam uma escola pública universal e gratuita para todos; e a perspectiva da escola efetivamente concretizada, marcadamente seletiva, que discrimina e exclui a população escolarizável oriunda da classe trabalhadora.

Enquanto a prática escolar desigual (reflexo da estrutura social classista), contribui para reproduzir a seletividade social, por seu turno, os fins idealizados enfatizam o papel da escola como instrumento eficaz para a construção de uma sociedade aberta, poderoso mecanismo de equalização e mobilização social, mediante o qual o indivíduo pode melhorar sua posição na sociedade e, assim, subir os degraus ou níveis da estrutura social.

É conveniente examinarmos o papel atribuído à educação tomando como referência o caso concreto do sistema educacional brasileiro. Ao nível de planejamento de governo, a educação objetiva a construção de uma sociedade aberta, em que cada indivíduo atinja "o grau mais elevado compatível com suas aptidões", pois acredita-se que "quanto mais educado o povo, tanto mais próspera a nação".

A leitura dos documentos oficiais deixa claro que a seletividade social não é atribuída à origem social do alunado, mas sim às aptidões naturais de cada pessoa, tendo em vista que "razões de ordem intelectual impedirão que muitos alcancem o toDO, ainda que franqueada a todos a escola"².

A escola é vista, portanto, como mecanismo privilegiado, mediante o qual os talentos inatos são transformados em habilitações e capacidades que permitirão ao indivíduo ascender socialmente. Ou seja, a escola é o instrumento de mobilização e equalização social, por excelência.

Os estudos realizados evidenciam o cunho ideológico dessa explicação da seletividade escolar a partir das aptidões naturais, tendo em vista que as aptidões não são características inatas e sim produto da socialização a que o indivíduo é submetido, associados, portanto, às condições materiais e culturais específicas de cada grupo social. Isto significa que, em última instância, o determinante principal das diferenças inte-

1. CUNHA, L. "A Educação e Desenvolvimento Social no Brasil", p. 27.

2. MEC - Sec. Geral. Plano Setorial de Educação e Cultura, 1972-74, p 17. 18.

lectivas é a situação de classe do indivíduo.

Uma análise do problema das desigualdades educacionais, feitas a partir da crítica de ideologia das aptidões naturais, é realizada com muita propriedade por Bisseret³. Segundo a autora, na primeira metade do século XIX a burguesia, que havia se beneficiado com a destruição da velha ordem sócio-econômica feudal, passaria a pensar as oportunidades educacionais de forma a beneficiar os membros de sua classe social.

Como o ensino popular é negligenciado, e o esforço para a oferta em educação se concentra no ensino secundário reservado aos filhos da burguesia, torna-se imperativo elaborar uma ideologia que permita justificar as desigualdades e reduzir assim a oposição ameaçadora aos seus privilégios. Essa ideologia toma como elemento chave o conceito de aptidão natural que se arquiteta de acordo com o seguinte raciocínio: se todos os homens são livres e iguais no direito, o destino do ser humano não depende mais da ordem estabelecida, mas das aptidões individuais, decorrentes das diferenças físicas, biológicas e psíquicas.

Dessa perspectiva, é fácil deduzir: a aptidão torna-se uma característica essencial e hereditária, justificadora das desigualdades sociais e educacionais. Portanto, "os esquemas explicativos das diferenças e desigualdades sociais encontram-se elaboradas em nome da própria ideologia igualitária"⁴.

Torna-se evidente a importância deste processo de ideologização, pois, utilizando-se este, o sistema educacional ao mesmo tempo que promove aqueles julgados aptos, segundo seus padrões e mecanismos de seleção, cria "os sistemas de pensamento que legitimam a exclusão dos não privilegiados"(5).

A explicação dada para a exclusão é sempre referida às condições inferiores do aluno — falta de habilidade e de capacidades, maus desempenhos e nunca faz referência à causa fundamental. No caso, a ideologia da classe dominante.

A análise do sistema educacional sob o enfoque da reprodução tem sido bastante fértil no Brasil ultimamente. Entre outras conclusões, ficou demonstrado que o nosso sistema escolar, do mesmo modo que

3. BISSERET, N. A Ideologia das Aptidões Naturais. In: DURAND, J. C (Org.) *Educação e Hegemonia de Classe*, Zahar, 1979.

4. BISSERET. Ob. cit. p. 41

5. FREITAS, B. *Educação. Estado e Sociedade*. São Paulo, Cortez e Moraes. 1978, p. 24

aqueles das outras sociedades capitalistas pesquisadas, constitui-se em poderoso instrumento de discriminação e de dissimulação ideológica. Ficou claro o problema das desigualdades educacionais no acesso à escola, demonstrado por uma forte correlação entre os níveis de renda e as taxas de matrículas, reforçado pela circunstância de que nas regiões e Estados mais pobres não apenas as taxas de escolarização são mais baixas, como se elevam as taxas de evasão e repetência⁶.

Algumas informações concernentes à realidade sócio-econômica da clientela da nossa escola pública desautoriza o otimismo pedagógico do discurso oficial. De acordo com os dados do Censo Populacional de 1980⁷, 11,65% da população economicamente ativa (PEA) do Brasil auferiam até 1/2 salário mínimo; 19,76% ganhavam entre 1/2 e 01 salário mínimo e 27,9% percebiam entre 01 e 02 salários mínimos por mês. No caso do Ceará, a situação agrava-se acentuadamente, pois 51% do PEA tinham renda fixa; 19% dela ganhavam menos de 01 salário mínimo e 15% recebiam entre 01 e 02 salários mínimos.

A situação afigura-se mais grave, quando procedemos a um rápido exame da evolução da concentração de renda pessoal, das famílias que constituem a clientela potencial da nossa escola pública no período 1970-80. Ainda de conformidade com as estatísticas oficiais⁸, temos o seguinte quadro: o segmento populacional constituído pelo estrato mais baixo onde se situa metade da população teve sua renda diminuída na referida década; o grupo subsequente, composto por 40% da população, formado sobretudo pelos assalariados com renda de até 02 salários mínimos por mês, também teve sua participação na renda diminuída.

Evidentemente essa enorme massa que compreende cerca de 90% da população cearense não tem condições de satisfazer as necessidades humanas básicas, posto que o salário auferido sequer assegura a subsistência. Comprova isso pesquisa realizada pelos operários do Grande Recife⁹, na qual ficou demonstrado que o salário mínimo permite cobrir somente 22,6% da alimentação, uma das necessidades do trabalhador.

Parece não haver dúvidas, uma das variáveis que condiciona a pobreza e a seletividade social é a baixa renda percebida pela maioria da

6. CUNHA. L. A. Ob. cit., p. 126.

7. FUNDAÇÃO IBGE - Censo de 1980.

8. Secretaria de Educação - CE - PLANED

9. BRANDÃO, Carlos. "Pensando a Pesquisa Participante". São Paulo, Brasiliense. 1983.

população brasileira. Fica claro também que a situação de pobreza generalizada teve sua situação agravada nas últimas décadas em razão do modelo de desenvolvimento adotado ter-se revelado acentuadamente concentrador da renda. Com efeito, estudo realizado por Costa¹⁰, comparando a situação de cinquenta países de diversos continentes, mostra que o Brasil possui um dos mais elevados índices de desigualdades de renda do mundo.

Diante do quadro esboçado, cabe verificar o grau de efetivação da escola pública, concebida como universal e gratuita. Será a escola pública acessível a esta maioria economicamente discriminada?

No Ceará em 1980" cerca de 32% da população escolarizável (de 7 a 14 anos) ficaram fora da escola; em número absoluto isso significa que aproximadamente 350.000 crianças tiveram seu direito à educação negado. Evidentemente a situação agrava-se no meio rural, onde 40% das crianças em idade escolar foram marginalizadas.

Esta enorme massa contribuiu para aumentar a taxa de analfabetos que, em 1980, já atingia 50% da população infanto-juvenil.

Quando se discute hoje a questão da seletividade no ensino público, há consenso de que tão sério quanto o não ingresso na escola é a incapacidade do sistema escolar em reter o aluno a fim de assegurar a formação básica. Com efeito, a nossa escola de 1º grau tem-se revelado extremamente insuficiente. Prova disto são as taxas de evasão (14%) e repetência (19%).

Em consequência da não resolução desses problemas crônicos, são elevadas as perdas escolares no ensino público de 1º grau, notadamente na passagem da 1ª para a 2ª série, que se situa em torno de 70%. Quer dizer, de cada 100 alunos matriculados na 1ª série em 1979, apenas 30 conseguiram ingressar na 2ª série em 1980.

O exame de fluxo escolar 1973-80 mostra a baixa produtividade do sistema de ensino, uma vez que, do universo de alunos que ingressaram na 1ª série do 1º grau, somente 10% concluíram a 8ª série, havendo ao longo do curso uma perda de 90% do alunado.

A situação atual do ensino público de 1º Grau, como podemos perceber, é muito grave, sobretudo porque a democratização do ensino não se reduz à expansão de vagas que possibilite o ingresso, na escola,

10. COSTA, R. A *Distribuição de Renda no Brasil*. Rio, IBGE, 1977.

11. Os dados citados nesta parte do trabalho foram extraídos de dois documentos oficiais: o PLANDE-1983-87 e a SINOPSE DO ENSINO DE 1º grau-SE-CEDIN. 1981.

das camadas menos favorecidas. A nosso ver, a democratização do ensino é muito mais ampla, ela se expressa através da permanência do aluno na escola ao longo do curso e da concretização de um ensino que garanta a qualidade do saber transmitido.

É conveniente ressaltar que as desigualdades sociais e educacionais são percebidas pelos teóricos do sistema. As análises efetuadas para subsidiar os últimos planos do governo partiram de um exame do quadro sócio-econômico existente. Há um reconhecimento da excessiva concentração de renda, critica-se a política econômica de deixar "o bolo crescer para depois dividir", a pobreza é apontada como um problema social grave. A partir daí, ao menos no plano das intenções, enfatiza-se o setor social, na tentativa de reduzir as desigualdades sociais.

Quanto ao setor educacional, aceita-se que a educação é profundamente condicionada pela situação econômica, sobretudo em termos de renda. Por outro lado, postula-se a necessidade de a educação inserir-se numa política de desenvolvimento integrado e contribuir para a redução das desigualdades sociais e regionais, objetivando a criação de uma sociedade mais estável e menos permeável ao conflito.

Essa política apoia-se na visão do neocapitalismo, segundo a qual as desigualdades sociais não podem ser eliminadas, mas podem ser reduzidas, conforme a experiência dos países avançados, que diminuirão, os conflitos. Enfim, pretende-se assegurar a formação de uma pirâmide socioeconômica onde as camadas sociais médias sejam fortalecidas e ampliadas.

O Processo de Seletividade Social e o Ensino Superior

Em pesquisa recente, Castro e Ribeiro¹² lembram que, na moderna sociedade, cada vez mais a educação vem sendo usada como critério de seleção social. Ora, a reflexão que estamos desenvolvendo mostra com clareza meridiana que a seletividade concretizada pelo sistema escolar não é feita considerando os indivíduos mais aptos intelectualmente, conforme preconiza a ideologia das aptidões naturais. Na verdade, o critério básico usado é a origem socioeconômica dos estudantes, posto que aqueles provenientes das famílias com níveis socioeconômicos mais elevados têm não apenas a chance de ingressar no sistema escolar de melhor qualidade, mas, sobretudo, têm sua escolarização assegurada por um tempo mais longo. Já as crianças procedentes das famílias com

12. CASTRO, M. C. e RIBEIRO, S. *Desigualdade Social e Acesso à Universidade*. Fórum Educacional, n° 4 - dez. 1979.

baixa renda são excluídas e/ou expulsas da escola, dita para todos.

Não resta dúvida de que as desigualdades educacionais em nossa sociedade constituem um fenómeno estrutural, integrando um processo mais amplo de discriminação, necessário à manutenção da sociedade de classes.

Quando se toma a matrícula escolar numa visão de conjunto, torna-se evidente o afunilamento do sistema educacional. No Brasil, em 1978, tivemos as seguintes matrículas¹³ - 1º grau 18.663, 823; de 2º grau 2051780 e ensino superior 1225557; e em 1979 no ensino de 1º grau 22025049; ensino do 2º grau 2189124 e ensino superior 1311799. Um rápido exame dos dados permite verificar que o processo seletivo dá-se de forma excessiva entre o 1º e 2º Graus, pois as matrículas do ensino de 1º grau são quase dez vezes maiores do que aquelas registradas no 2º grau. Quanto à passagem do 2º grau para o superior, as proporções são bem menores, tendo em vista que o volume de matrículas no ensino superior já atinge mais de 50% do contingente do 2º grau.

Para o Ceará as matrículas foram as seguintes em 1978: ensino de 1º grau 960557; 2º grau 61771 e ensino superior 28435. Aqui se acentua mais ainda o estragulamento entre 1º e 2º Graus pois os estudantes do 2º grau representam menos de 7% do alunado do 1º grau, enquanto as matrículas do 3º Grau atingiram quase a metade do volume do 2º grau. Confirma-se a análise feita anteriormente: os filhos da família de baixa renda (cerca de 80% da população), quando conseguem entrar na escola, são expulsos antes de concluir o 1º grau.

Após considerarmos a seletividade educacional enfocando o sistema no seu conjunto, voltamo-nos agora para o processo de seleção que se dá no âmbito do ensino superior.

Alguns estudos sobre a questão do ensino superior no Brasil têm destacado a expansão desse grau de ensino em nosso país, notadamente no período 69/71. Tal aumento resulta, por um lado, da pressão da classe média por vagas no ensino superior em decorrência da ideologia da mobilidade social e, por outro, da exigência do próprio modo capitalista de produção, que nesse período corresponde à fase de internacionalização da economia nacional (domínio do capital internacional).

Esse crescimento, no entanto, é realizado mediante um processo acelerado de privatização dos cursos superiores, cujo alunado quase

13. FUNDAÇÃO IBGE - Censo de 1980.

triplica no referido período¹⁴. A comparação entre as taxas de escolarização do ensino superior público e particular demonstra com eloquência o aumento vertiginoso da rede privada nesse nível de ensino. Em 1958, a rede pública participava com cerca de 60%, enquanto a particular com 40%; em 1966, as taxas do sistema público caem para 54,5%, enquanto as do setor privado elevam-se para 45,5%; em 1975, a rede particular passa a dominar 80% do ensino superior, e o setor público, apenas 20% do mesmo¹⁵. No período 75/80 observa-se uma ligeira mudança neste quadro: as taxas da rede pública sobem para 35%, e as do sistema particular caem para 65%¹⁶.

No nosso ponto de vista, a privatização do ensino superior é questionável e preocupante por duas importantes razões: primeiro, porque não constitui o caminho adequado para a democratização da educação, como mostraremos mais adiante; em segundo lugar, porque a qualidade do ensino da rede privada, via de regra, é inferior à do setor público.

Uma das evidências dessa inferiorização da qualidade do ensino superior privado reside no fato de o mesmo ser ministrado na sua quase totalidade em estabelecimentos isolados. O Censo de 1980 revela que, naquele ano, 88% do alunado da rede particular cursavam escola isolada e apenas 12% estavam na Universidade; ao contrário da rede pública, onde 62% dos alunos estudavam em Universidade e 39%, em estabelecimentos isolados¹⁶.

Outra característica marcante do ensino superior privado reside no tipo de cursos que são desenvolvidos. Na sua maioria são cursos da área de humanidades: Letras, Ciências Sociais e Pedagogia. A explicação é que tais cursos não exigem grandes investimentos em termos de instalação, sendo fonte de lucros imediatos; ao contrário dos cursos das áreas de Ciências Médicas, tecnologia e ciências básicas que implicam custos altos para sua instalação.

A questão central a que os estudos procuram responder é em que medida a expansão do ensino superior tem correspondido a uma efetiva democratização desse grau de ensino em termos do acesso das classes sociais de renda mais baixa e quanto ao processo de participação desses grupos nos diversos tipos de cursos.

14. WEBER, S. Universidade: Sinal Fechado. *Cad. Pesquisa* S. Paulo, 1980.

15. SOARES, O. A Problemática do Ensino no Brasil, *Revista Vozes* nº 2. 1977.

16. FUNDAÇÃO IBGE. Censo de 1980.

O exame da origem social dos estudantes do ensino superior no Brasil revela com toda clareza que a expansão desse grau de ensino não se traduz por modificações na composição social da clientela; o que se consegue é uma mudança dos números que não corresponde a uma mudança substancial na realidade numerada.

As pesquisas feitas abordando esta questão evidenciam que a chamada "democratização do ensino superior" ocorre dentro dos limites dos grupos sociais que tradicionalmente constituem a clientela desse nível de ensino. De fato, a expansão consegue reproduzir de forma ampliada a clientela tradicional que é composta, na sua maioria, por alunos oriundos de famílias da classe dominante ou segmentos da classe média (que vêem a educação como um meio de ascensão social).

Num importante estudo realizado junto aos universitários da UFPE, Silke Weber¹⁷ concluiu que predominantemente ingressam na Universidade os filhos das famílias que pertencem às classes sociais que expropriam e/ou participam da mais valia de forma mais direta, porque possuem os meios de produção ou o poder de mando e/ou de decisão. Noutros termos, a clientela é composta por estratos que detêm os meios de produção e os canais de decisão e/ou mando ou extratos a estes diretamente subordinados.

Na verdade, esta conclusão não se aplica apenas ao Nordeste, pois uma outra pesquisa levada a cabo por Castro e Ribeiro com alunos do Rio de Janeiro, no período 1975-79, chega praticamente às mesmas conclusões. Os autores constatam que não há qualquer indicação de que os estudantes procedentes das famílias de baixa renda estejam aumentando sua participação no ensino superior. "Os dados são particularmente estáveis de ano a ano, sugerindo não apenas consistência interna da informação mas também a constância na base do recrutamento da Universidade"; e acrescentam: "não há evidência de que a universidade se abra para os grupos sociais de origem mais modesta"¹⁸.

Ainda mais inquietante é a conclusão a que chegou Guimarães em pesquisa realizada na Universidade Federal do Ceará (UFC), onde fica demonstrado que "ano a ano", vem diminuindo o percentual de candidatos da faixa mais baixa de renda e que não só o seu número é proporcionalmente menor, como também são menores suas chances de classif i-

17. WEBER, S. Universidade: Sinal Fechado. *Rev. Caderno de Pesquisa* (33), maio 1980, p. 13.

18. CASTRO, M. C. e RIBEIRO, S.C. Desigualdade Social e Acesso à Universidade. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro(4), dez. 1979, p. 13.

cação¹⁹. Como a pesquisadora ressalta, esta reduzida participação da população desprivilegiada no ensino de terceiro grau (que segundo os estudos a que tivemos acesso não atinge 7% dos universitários) decorre da própria estrutura desigual da sociedade que traz, em consequência, a fome, a marginalização cultural, a péssima qualidade do ensino, que resultam numa profunda desigualdade no desempenho escolar dos alunos oriundos das camadas mais baixas da população brasileira.

A reflexão sobre os limites da democratização no ensino superior nos conduz a uma outra dimensão da seletividade, aquele que tem lugar dentro da própria universidade. Os estudos empíricos expressam de forma categórica que os estratos sociais mais altos ocupam os cursos considerados de alto prestígio. Tais cursos preparam de modo mais direto para o exercício das atividades relacionadas com o controle nos diversos níveis²⁰; legitima-se assim, através do diploma de "doutor", as funções sociais hierarquizadas, de acordo com os esquema das classes sociais.

Desse modo, a reduzida participação da clientela de baixa renda se dá nos cursos que possuem baixo prestígio económico e social, caracterizando um processo de diferenciação interna nas Universidades. O mais grave é que tais cursos situam-se em áreas em que o mercado de trabalho está bastante saturado, com uma oferta excessiva de profissionais e, além de tudo, os salários são bem inferiores àqueles dos cursos de alto prestígio.

Fecha-se, assim, o círculo vicioso: "Os mais ricos vão para os cursos que proporcionam maiores ganhos o que lhes possibilitará pelo menos conservar o *status* das famílias de origem, e os mais pobres terminam nos cursos que não lhes abrem muitas perspectivas, tanto em termos de rendimentos, como de lugar no mercado de trabalho"²¹.

Em suma, o processo seletivo a que o candidato ao ensino superior é submetido tem como critério decisivo a situação económica das famílias. No caso da UFC, de acordo com Guimarães²², chegam às portas das Universidades (os inscritos para o vestibular) candidatos com renda mé-

19. GUIMARÃES, M. T. A. Universidade do Ceará, Agente Redistribuidor ou Concentrador de Renda? *Educação em Debate* (2/1) - dez. 1980, p. 44.

20. WEBER, S. Ob. cit. p. 13.

21. GUIMARÃES, Ob. cit. p. 47.

22. GUIMARÃES, M. T. Ob. cit. p. 45.

dia entre 7, 8 e 9 salários mínimos, entram na Universidade jovens cuja família tem uma renda média mensal entre 9 e 11 salários mínimos e conseguem lugar nos cursos de alto prestígio aqueles que vêm de famílias que possuem renda média entre, 13,91 e 19,29 salários mínimos.

Considerações Finais

A reflexão desenvolvida deixa claro que o processo de seletividade no âmbito da educação espelha as desigualdades mais amplas existentes na sociedade. Desse modo, a seleção operada pelo vestibular não constitui um fenómeno isolado, quer a examinemos do ponto de vista económico e social, ou da sua interrelação com os sistemas de ensino de 1º e 2º Graus.

Quando nos detemos no crescimento do ensino superior é possível identificar que a nível conjuntural houve momentos de expansão. Esta não se dá, entretanto, em termos de uma efetiva democratização desse grau de ensino, pois a seleção concretizada continua sendo realizada mais em função da situação económica das famílias dos candidatos. Além do mais, observa-se uma reelitização interna na distribuição **dos** classificados por cursos, onde os cursos de alto prestígio são ocupados por aqueles alunos cujas famílias possuem maior renda e ocupações com prestígio económico e social mais elevados. Em resumo, a tão falada vocação é, a rigor, resultante da origem socioeconómica do estudante.

Gostaríamos de lembrar que com esta análise não estamos reduzindo a educação a um mero aparelho de reprodução social, pois entendemos que a educação mantém com a sociedade, na qual se encontra inserida, uma relação contraditória de dependência e de autonomia relativa. Queremos com isto reafirmar que, embora a sociedade determine a educação, inclusive procurando usá-la como forma de controle social, esta, por seu turno, influencia a sociedade tendo em vista que os agentes da educação podem atuar não apenas como elementos de reprodução, mas também na perspectiva da mudança social.

Por acreditarmos na possibilidade de uma educação democrática que esteja a serviço de todos e não de uma minoria privilegiada é que nos colocamos ao lado daqueles que lutam pela democratização do nosso sistema de ensino. Entendemos que a democratização da escola pública envolve não somente a ampliação das oportunidades educacionais, mas sobretudo de efetiva contribuição da escola na democratização do conhecimento, em virtude de ser esta a responsável maior pela socialização do saber escolar. Noutras palavras, cremos na importância da escola como instrumento básico de coletivização do saber, meio privilegiado para a elevação cultural e científica das camadas populares.

É importante assinalar que a classe trabalhadora responde sim à universalização do ensino público e à extensão da escolaridade, e nisso há razões ponderáveis, tendo em vista que lutar por mais e melhor educação significa lutar pela elevação do valor da força de trabalho e, consequentemente, por melhores condições de vida. Daí o reconhecimento da obrigatoriedade do Estado no que concerne à oferta de uma escola de qualidade para todos e não para uma minoria já privilegiada socialmente. De fato, trata-se de um aspecto da luta hegemónica que visa à ampliação do espaço do Estado, mediante uma maior participação dos setores populares, ou seja, da sociedade civil.

Enfim, acreditamos que a Universidade brasileira não pode omitir-se nesta luta que visa à superação das desigualdades sociais e da seletividade educacional.

ASPECTOS POLÍTICOS DO VESTIBULAR

L. F. Perret Serpa

(Universidade Federal da Bahia)

1 Introdução

É extremamente delicado discutir educação como um recorte da trajetória de uma sociedade, porque esta não pode ser compreendida como uma superposição dos diversos recortes; ao contrário, a compreensão da dinâmica social baseia-se na dialética do processo histórico.

Quando se trata de um setor da educação, como o vestibular, a tarefa torna-se praticamente inviável.

Terá sentido pensar o fenómeno vestibular sem considerar a educação brasileira como um todo?

Será construtivo pensar a educação brasileira sem considerar o processo histórico, político, económico e social da formação da nação brasileira?

Cremos que não tem sentido pensar o fenómeno vestibular em sua dinâmica interna. Da mesma forma, acreditamos não ser construtivo pensar a educação brasileira como uma entidade com sua própria lógica interna.

Pretendemos discutir duas questões que julgamos fundamentais para a compreensão dos aspectos políticos do vestibular:

1. Qual a contribuição da Universidade, sob o ponto de vista histórico, para a formação do cidadão?
2. Que representa o exame vestibular na relação Universidade sistema de ensino de 1ª e 2ª Graus?

2 A Educação para a cidadania

Historicamente, até fins do século XIX, o Brasil não considerou a educação para a cidadania, isto é, educar a criança para o domínio dos instrumentos da leitura, da escrita, do cálculo e para o desenvolvimento de um conhecimento crítico do mundo com o objetivo de a situar no aqui e agora da sociedade. É o que denominamos de educação básica.

Enquanto Colónia, a educação ficou entregue aos jesuítas, até sua expulsão, no século XVIII, por Pombal. Essa educação foi dirigida fundamentalmente para a catequese dos indígenas. Após a Independência,

o sistema económico do Império baseou-se na mão-de-obra escrava, o que dispensou uma política de educação para a formação do cidadão.

Na República, no início do século XX, um primeiro sistema educacional considerou livre o ensino primário e estruturou somente os estudos secundários e superiores.

Dessa forma, como sistema, o ensino superior no Brasil surgiu antes do ensino primário, o que trouxe como consequência a elitização do ensino superior e seu descompromisso com os outros graus de ensino.

Somente na década de 30 instalou-se um sistema de ensino primário estruturado em séries; no entanto, dois pontos são marcantes: a exigência do exame de admissão para o prosseguimento de estudos secundários e a manutenção do exame de seleção para o ingresso nos cursos superiores.

Foi com a reforma de 71 que se instalou o ensino de 1º grau com oito séries, eliminando-se assim o exame de admissão para o prosseguimento dos estudos secundários. No entanto, foi mantido o exame de seleção para o ingresso aos cursos superiores, mudando-se do caráter seletivo para o classificatório.

O processo histórico da implantação da educação básica no País constituiu-se em ponto fundamental para a compreensão da situação da educação para a cidadania, no presente momento.

As tabelas I e II mostram qual é a situação da educação básica no Brasil e, em particular, no Nordeste, no momento atual.

TABELA I
População de 15 anos e mais, por alfabetização, em porcentagem. 1980.

LOCALIZAÇÃO	NÃO ALFABETIZADA
. Nordeste	46,6
. Brasil	26,0

Fonte: FIBGE - Tabulações Avançadas do Censo Demográfico de 1980.

TABELAM
Distribuição percentual de população de 15 anos e mais,
por anos de estudo. 1980.

LOCALIZAÇÃO	ANOS DE ESTUDO					
	SEM INSTRUÇÃO E MENOS DE 1 ANO	4 E MAIS	8 E MAIS	11 E MAIS	12 E MAIS	MÉDIA DE ANOS
- Nordeste						
. Total	49,05	31,20	11,99	5,99	2,12	2,57
. Rural	69,28	10,89	1,98	0,75	0,19	1,00
- Brasil						
. Total	27,42	51,44	19,86	10,00	4,29	4,03
. Rural	50,31	23,94	3,60	1,20	0,34	1,80

Fonte: FIBGE - Censo Demográfico de 1980 (Dados elaborados pelo GDF/SEC/DEPLAN)

As tabelas projetam, no fim do século XX, os resultados de uma política educacional, após a Independência, compatíveis com um sistema que usou mão-de-obra escrava no século XIX e baseou-se em uma estrutura agrária exportadora durante grande parte do século XX.

Na verdade, só depois de iniciado o processo de industrialização, cujo marco político foi a Revolução de 30, elaborou-se, sob o ponto de vista formal, um sistema seriado de educação primária.

As conclusões mais significativas desse quadro educacional no Brasil de hoje em relação à população de 15 ou mais anos são:

1. Nossa população economicamente ativa tem 26 em 100 pessoas que não foram escolarizadas em nenhum grau e 46 em 100, caso do Nordeste.
2. Considerando-se que a educação para a cidadania deve basear-se em pelo menos quatro anos de escolarização, observa-se que 27 em 100 pessoas não possuem essa escolarização; no meio rural, existe aproximadamente a metade de pessoas sem essa escolarização.
No caso do Nordeste, a situação é mais drástica: aproximadamente a metade, no total, e 70 em 100 pessoas no meio rural.
3. Qualquer política educacional séria em nosso País terá que considerar a educação para a cidadania; isso significa, no mínimo, uma escolarização de quatro anos para todas as crianças e para toda a população com 15 e mais anos que não possuem esse tempo de escolarização.

4. Os indicadores educacionais da região rural apresentados nas tabelas demonstram a grande dificuldade que o País terá em qualquer política de desenvolvimento rural que não considere com ênfase a educação básica.

3 A Universidade e a formação do cidadão

Vemos que as escolas de ensino superior que formaram esse sistema de ensino e a instituição Universidade, quando criada no Brasil, precederam o ensino primário, enquanto sistema. Historicamente estiveram alienadas da questão da formação da cidadania, isto é, da educação básica.

Mesmo a formação do magistério para o ensino primário foi considerada como de nível secundário, através das Escolas Normais, afastando assim a possibilidade de ligação indireta entre Universidades, educação básica.

Esse isolamento em relação aos sistemas de ensino primário e secundário acentuou-se no processo histórico pela existência de exames preparatórios para as escolas superiores isoladas e, posteriormente, pela existência do exame vestibular seletivo para as Universidades.

O vínculo das Universidades com o ensino secundário fez-se indiretamente pela formação de professores, que passou a ser atribuição das Faculdades de Filosofia.

A pressão da classe média urbana nos fins da década de 50 por maior acesso ao ensino superior teve dois momentos bem definidos: o primeiro, com o aumento de vagas nas Universidades no início da década de 60.

Após o golpe militar em 64, estruturou-se uma nova política educacional que resultou no segundo momento do pleito da classe média: o exame vestibular classificatório e não seletivo, as reformas do ensino superior e do ensino de 1ª e 2ª Graus e o crescente aumento de matrículas através da privatização do ensino superior.

A Universidade continuou a manter sua ligação indireta com a educação básica, através de formação de professores e especialistas em educação para o sistema de ensino de 1ª e 2ª Graus.

No entanto, o ingresso à Universidade, passando do caráter seletivo para o classificatório, possibilitou a permanência da alienação da Universidade em relação à educação básica e influenciou de cima para baixo, isto é, da Universidade para o sistema de ensino do 2º grau, esse nível de ensino.

A Universidade não só ficou alienada em relação aos sistemas de

ensino que a antecederam, como ditou os valores que deveriam nortear o ensino de 2º grau.

4 O Exame Vestibular

Na Tabela II verificou-se que, apesar do crescimento de matrículas no ensino superior, ao preço de um alto índice de privatização desse grau de ensino, a sociedade brasileira só conseguiu escolarizar, em nível superior, 4 em 100 pessoas economicamente ativas; no caso do Nordeste, somente 2 em 100.

Verifica-se ainda da Tabela II que potencialmente são capazes de ingressar no ensino superior 6 em 100 pessoas no Brasil e 4 em 100 no Nordeste.

Praticamente a Universidade brasileira não atingiu a região rural do País.

Com esse quadro educacional no País, nos fins do século XX, tem sentido a manutenção do exame vestibular para o ingresso ao ensino de 3º Grau?

Creio que se nosso País pretende transformar-se em uma Nação e a sociedade brasileira deseja uma democracia com instituições estáveis, então não podemos e não devemos manter o quadro educacional apresentado. São necessárias grandes transformações. Sem dúvida, duas dessas transformações são:

1. Uma educação básica para todos, pública e gratuita, com a participação direta e intensa da Universidade.
2. O fim do exame vestibular, o que necessariamente acarretará uma mudança estrutural da Universidade brasileira.

QUALIDADE TÉCNICA DAS PROVAS DOS VESTIBULARES

Raimundo Hélio Leite
(Universidade Federal do Ceará)

1 Abordagens na construção de testes

Ao se falar em qualidade do ensino, aborda-se um tema que fica imediatamente associado à discussão e à avaliação que se deve fazer a fim de aferi-la. De modo particular, os testes se colocam como instrumentos fornecedores de dados para um processo de avaliação do que se queira implantar. Uma análise histórica da atividade de construção de testes mostra existirem três abordagens:

- a) empírica
- b) técnica
- c) científica e racional.

A abordagem empírica é usada principalmente por professores e docentes que, sem terem recebido formação específica, passam a elaborar testes a partir de sua própria experiência como aluno. É o caso, por exemplo, de professores sem qualificação formal ou que cursaram somente o bacharelado. É evidente que, nesses casos, falta ao elaborador uma perspectiva mais global do processo de elaboração do teste em si, bem como do contexto onde ele deve situar um plano de avaliação.

Já a metodologia técnica se caracteriza pela utilização de vários procedimentos, até que seja encontrado um que seja apropriado. O que diferencia esses dois procedimentos, basicamente, é que, no primeiro caso, quando muito, são utilizadas técnicas rudimentares, enquanto, no segundo, podem-se usar as mais sofisticadas técnicas de que se dispõe num determinado momento. Só que não existe teorização anterior. A medida é deduzida a partir dos dados, como afirma STRONG¹:

"É bem reconhecido que o desenvolvimento de uma escala para medir interesse ocupacional não é baseado em nenhuma teoria anterior. A escala se baseia na diferença de interesse de uma pessoa em uma ocupação e das pessoas em geral. O escore bruto obtido por uma pessoa é a soma dos pesos que ela obtém numa escala. Os pesos não representam, pois, a teoria de alguém mas são estatisticamente deduzidos dos dados."

1. STRONG, Edward K. *Vocational interests of men and women*. Stanford, Cal., Stanford University Press, 1943 p. 76.

Trata-se de um método em que a exploração de várias possibilidades de construir um teste ou uma escala é levada longe demais. É como que uma expedição cega em que se têm vários caminhos a seguir sem se saber exatamente qual tomar para chegar ao objetivo pretendido.

Esse tipo de construção tem sido usado na elaboração de testes de rendimento escolar.

Quanto às técnicas científicas, os construtores de testes que as usam começam por definir critérios para a escolha inicial dos itens; e aqueles itens que são incluídos podem ser racionalmente justificados, a partir de uma determinada teoria que o instrumento a ser construído pretende medir, sejam traços ou conceitos. Ao contrário do procedimento anterior, tanto a técnica a ser usada quanto os itens a serem incluídos são perfeitamente identificados *a priori*.

A primeira questão que se põe é qual dessas abordagens nossos elaboradores de provas de vestibular utilizam normalmente.

2 Elementos essenciais para a construção racional de um teste

Os cuidados que se deve tomar para a elaboração de um bom instrumento para aferir a aprendizagem envolvem as seguintes etapas: planejamento, elaboração e análise dos resultados.

Vejam, inicialmente, o que se entende por planejamento de um teste e por que razão ele faz parte de sua construção. Há que se entender, antes do mais, que o teste não está desvinculado da maneira como o conteúdo que ele vai medir foi ensinado. Isso significa que o teste deve espelhar a aferição das tarefas e conteúdos vivenciados ao longo do processo de aprendizagem. Como bem aborda BLOOM², os conteúdos educacionais podem ser enfocados de diferentes maneiras, que vão desde a simples rememoração até a utilização de complexas habilidades mentais tipos síntese e avaliação. Planejar um teste sem ter conhecimento bem claro disso é como realizar um nó cego. Em relação a esse aspecto, entendendo que os vestibulares enfrentam as seguintes dificuldades, que coloco para reflexão nesse Encontro:

- l) Os professores que elaboram as provas dos vestibulares não conhecem as ênfases que foram dadas no ensino de 1º e 2º Graus aos conteúdos ensinados, isto é, não têm ideias do "nível de complexidade" daquele nível de ensino de que fala a documentação oficial. Como preparar adequadamente uma prova para

2. BLOOM, Benjamin S. *Taxionomia de objetivos educacionais*. Porto Alegre, Globo, 1973. 2v. Conteúdo: v.1 — Domínio cognitivo, v.2 — Domínio afetivo.

alunos que não tiveram os conteúdos ensinados pelo elaborador da prova?

Será que a definição de objetivos por parte das Universidades é um balizador bastante para ajudar operacionalmente um elaborador de prova do vestibular?

- II) Em que grau muitas provas de vestibulares não refletem simplesmente o gosto ou o pendor de seus elaboradores por determinados assuntos?

Insistimos, pois, que, para se minimizar esse problema duas medidas podem ser adotadas:

- a) o conhecimento, por parte das Comissões de Vestibulares, dos programas executados pelos colégios. Aconselha-se apropriadamente que sejam realizados seminários e encontros de estudo entre professores elaboradores das provas dos vestibulares com professores de ensino do 1º e 2º Graus;
- b) a adoção da Tabela de Especificação na qual figurem os objetivos específicos de cada prova e o nível no qual cada objetivo será medido.

Adotadas ditas medidas, pode-se planejar a quantidade de itens para cobrir determinado objetivo, bem assim seu nível de complexidade.

Releva lembrar que a etapa de planejamento não envolve a construção de quesitos, como muitos professores pensam e fazem. Somente após um judicioso plano das tarefas que se quer medir na prova, é que se passa à elaboração dos quesitos, em sequência imediata.

É fundamental que na fase de elaboração se respeitem dois grupos de ingredientes essenciais ao processo:

- I) A natureza, o propósito e as regras para construção de cada tipo de quesito. Com efeito, cada tipo de item, múltipla escolha ou dissertação, possui suas próprias características, quer dizer, deve ser construído com determinados cuidados. Violar isso é cometer um grave engano.
- II) A noção de validade de conteúdo. Isto quer dizer que o elaborador deve se preocupar com questões da espécie: o teste mede aquilo que se pretende medir? Cada item mede um objetivo estipulado na Tabela de Especificação de que se falou acima? Os itens estão de acordo com o previsto no plano geral do teste?

A experiência dos que militam nessa área tem mostrado que se cometem grandes desvios, quando não se segue um rígido plano de validação de conteúdo do teste.

Como se constata, essas duas fases são anteriores à aplicação das provas. Os cuidados indicados visam a uma correta elaboração da prova, de modo que ela seja válida e esteja bem construída. Esses é que devem ser os pressupostos do elaborador. O confronto com a realidade representada pelo domínio ou não dos conteúdos testados por parte dos alunos é que irá mostrar em que grau a suposição de a prova ser válida se confirma ou não.

Veremos, a seguir, como se faz isso, após a aplicação do teste.

3 Análise dos resultados

A análise dos resultados de um teste pode ser feita de duas maneiras complementares: 1) análise dos itens do teste; 2) cálculo da fidedignidade; 3) estudo da assimetria e curtose da distribuição das notas.

3.1 Análise dos itens

Nesta análise, estamos interessados em responder a duas questões: o item é válido? Ele discrimina os alunos que sabem daqueles que não dominam o conteúdo testado? O nível de dificuldade do item é adequado para o grupo ao qual ele foi aplicado?

Para se responder à primeira indagação, foi realizado um número razoável de estudos que, segundo FLANAGAN³, não conseguiram pôr um ponto final na questão. De qualquer forma, existe à disposição do elaborador de prova uma gama significativa de possibilidades.

Por sua vez, o índice de dificuldade do item pode ser calculado através da percentagem de alunos que o acertaram. Tem havido considerável esforço para se mostrar que um teste deva ser composto por questões cujos índices de dificuldade estejam em torno de 0,50.

A par disso, o estudo das correlações item a item pode oferecer subsídios importantes, na medida em que se pode determinar através dela se os quesitos estão medindo a mesma habilidade ou o mesmo conteúdo. Para os testes de múltipla escolha não convencionais, do tipo que a Universidade Federal do Ceará utiliza, atualmente, nos seus vestibulares, NORMANDO⁴ e outros desenvolveram uma análise específica.

3. FLANAGAN, John C. General considerations in the selection of best items and short method of estimating the product. Moment coefficient from data at the tails of the distribution. In: MEHRENS, William & EBEL, Robert L. *Principles of educational and psychological measurement*. Chicago, Illinois, Rand MacNally Comp., 1969. p. 369.

4. NORMANDO, R. A.; PORTO, V. C & QUEIROZ, M. V. de O Vestibular na Universidade Federal do Ceará: novo modelo. *Educação e Seleção*. (3) :85-92, jan./jul.

3.2 Cálculo da fidedignidade

Com esse cálculo, pode-se determinar em que grau a variância dos escores das provas não é devida a erro. O elaborador dispõe nesse caso, igualmente, de uma variedade de métodos para o cálculo desse coeficiente, a saber: teste-reteste, método das metades, Kuder-Richardson, Análise de Variância, Coeficiente Alpha **etc.**

3.3 Estudo da assimetria e curtose da distribuição das notas

Com isso pode-se determinar o afastamento das curvas de notas em relação à curva normal, bem como o grau em que elas se aproximam ou não das unidades de tendência central.

4 Recomendações

A fim de operacionalizar o que foi exposto antes, recomenda-se:

- 1) As Comissões Coordenadoras do vestibular devem ter caráter permanente, devendo desenvolver estudos técnicos relativos aos vestibulares por ela realizados. Nesse sentido, é de suma importância que as Universidades planejem e realizem elas próprias seus vestibulares. Não há como se conceber as Universidades deixarem de realizar tarefas para cuja execução possuem pessoal preparado. Há que se lembrar que os dados que os vestibulares oferecem podem se transformar em fontes importantes para teses de alunos de pós-graduação de áreas como Educação, Sociologia, Letras **etc.**
- 2) As Universidades deverão fixar claramente os objetivos de cada disciplina do vestibular, de modo que não ultrapassem o nível de complexidade do 2º grau e sirvam de pré-requisitos para os estudos que serão feitos no 3º Grau.
- 3) Um especialista em medidas educacionais deve integrar a equipe das Comissões Coordenadoras de Vestibular, com o objetivo de implementar as análises citadas anteriormente.
- 4) As bancas elaboradoras de prova devem ser compostas por professores que dominem o conteúdo e por técnicos em medidas educacionais.
- 5) As análises e estudos realizados nas provas dos vestibulares devem ser, sistematicamente, levados ao conhecimento dos professores do 1º e 2º Graus, por meio de seminários e simpósios. Essa atividade se nos afigura como uma forma efetiva de promover a tão desejada articulação entre os dois Graus de ensino.
- 6) As Comissões Coordenadoras deveriam enviar, para cada curso

da Universidade, um perfil de cada aluno classificado a fim de que a programação didática das disciplinas a serem cursadas no início pelo aluno levasse em conta suas deficiências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURT, Cyryl. *Mental and Scholastic Tests*. 4 ed. London, Staples Press, 1962.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, Rio de Janeiro. Instituto de Seleção e Orientação Profissional. Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas. *Testes de Desenvolvimento Educacional*; Relatório técnico. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.
- Instituto de Seleção e Orientação Profissional. Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas. *Testes e medidas na educação*; uma coletânea. Apresentação de Lourenço Filho. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.
- LEITE, Raimundo Hélio. *A precisão dos exames vestibulares na UFC*; estudo preliminar. Documento apresentado pela Comissão Coordenadora do Vestibular da UFC ao Simpósio sobre Concurso Vestibular promovido pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, realizado em Fortaleza, CE, fevereiro de 1974. Fortaleza, Comissão Coordenadora do Vestibular da UFC, 1974. 23p.
- LEITE, Raimundo Hélio & BARRETO, José Anchieta Esmeraldo. *Elaboração e Avaliação dos Concursos Vestibulares na Universidade Federal do Ceará*. Fortaleza. Imprensa Universitária da UFC, 1974. 30p.
- LEITE, Raimundo Hélio. Exames Vestibulares. In: Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. *O Ensino superior isolado particular; alguns aspectos de sua problemática*. Brasília, MEC/DAU, 1978. p. 141-157.
- . A demanda por vagas nos cursos superiores do Ceará. *Educação em Debate*; Revista do Departamento de Educação do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1(1):59-72, 1978.
- LEITE, Raimundo Hélio, coord. *Integração das agências formadoras do pessoal docente e não-docente de 1º e 2º Graus com o sistema que os absorve*. Brasília, INEP/MEC - Departamento de Documentação e Divulgação, 1979, 145p.
- LINDEMAN, Richard H. *Medidas educacionais*. Porto Alegre, Globo; Brasília, INL, 1976.
- MEDEIROS, Ethel Bauzer. *As provas objetivas*. 2 ed. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1972.
- MEHRENS, William A. & LEHMANN, Irvin J. *Testes padronizados em educação*. São Paulo, E.P.U., 1978.
- MILTON, Ohmer & EDGERLY, John W. *The testing and grading of students*. New York, Change, 1977.
- NELSON, Clarence H. *Mediciones y Evaluación en el Aula*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.

NUNNALLY, Jim C. *Educational Measurement and Evaluation*. New York, McGraw-Hill, 1964.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Testes em Educação*. 2 ed. São Paulo, IBRASA; Rio de Janeiro, FENAME, 1976.

AS RELAÇÕES ENTRE O VESTIBULAR E O ENSINO DE 1º grau

Maria Lúcia Lopes Da//ago

(Universidade Federal do Ceará)

A discussão das relações entre o vestibular e o sistema de ensino nos seus diversos graus tem vindo à tona, com maior vigor, quando se procura diagnosticar as fragilidades dessa forma de exame adotando-se, quase sempre, um princípio de transferência de culpa para as deficiências que, no caso, se localizariam no ensino de 2º e de 1º Graus; discute-se "sua eficácia ou não na seleção dos mais capazes" (NUNES, 1985, p. 74). No entanto, o aparecimento, cada vez mais frequente, de análises a partir de uma perspectiva da estrutura macro-econômico-social certamente tem contribuído para desvendar a realidade e situar, de forma mais crítica, as relações entre o vestibular, a educação escolar e a própria sociedade.

Nossas reflexões tentam dar continuidade a esse caminho, compreendendo que essas relações subsistem numa realidade social onde um fato não se dá isoladamente mas de forma articulada e sob determinados condicionantes histórico-sociais. Sendo assim, estamos dizendo que a questão que se coloca quanto às relações entre o vestibular e o ensino de 1º grau traz em seu bojo uma concepção de saber que tem penetrado e orientado a seleção dos "mais capazes", de acordo com os interesses de uma classe dominante. A crise que então se manifesta é expressa tanto em termos quantitativos (de acesso), quanto em termos qualitativos (de competência e domínio do saber). O que essa crise representa, no seu sentido mais amplo, é uma redefinição do papel reservado à escolarização numa sociedade democrática.

Sendo "parte inseparável da totalidade social, a democratização da educação acompanhará a da sociedade, nela se sustentará e a ela poderá dar sustentação" (MELLO, 1985, p. 32). Através da escola, pela socialização do saber sistematizado, a população, em suas diversas camadas, procura instrumento para melhor se compreender como sujeito de direitos e possuir os meios para defendê-los coletivamente (Arroyo, 1985). Aliás, foi esta a função social da escola em todas as sociedades — ser um instrumento de cidadania, através da garantia de uma base comum de conhecimentos e habilidades. Esta concepção do papel da escola elementar ficou prejudicada quando sobre ela se impôs uma visão utilitária, transformada a escola numa agência de socialização para o trabalho e para a produção eficiente. Passou, então, a escola a servir ao capital e não ao trabalhador (ARROYO, 1985).

No desenvolvimento da sociedade a que assistimos, uma parcela cada vez maior dela busca o domínio de certas habilidades e comportamentos que só poderão ser obtidos através do sistema de ensino formal básico. Interessa, pois, à imensa maioria da população uma escola de 1º grau que lhes

A esse nível, entre a procura e a oferta das oportunidades educacionais, se situa uma primeira ruptura no processo de democratização do saber, caracterizada pela exclusão do sistema de grande contingente de crianças pertencentes às classes trabalhadoras. Essa exclusão se dá ou por falta de acesso por inexistência de vaga ou em razão da evasão, frequentemente após algumas repetições nas séries iniciais. Com a mesma sensação com que tocamos um membro dolorido, continuamos a repetir os altos índices de evasão e repetência que ocorrem nas escolas públicas. Reconhecemos, assim, que as aspirações educacionais das grandes massas populares são barradas logo nos primeiros anos de escolaridade. Esse fato leva à afirmação de que a reprodução das classes sociais se dá através do mecanismo da escolarização (acesso e não acesso à escola, evasão) — "aqueles que nela ingressam e nela permanecem assumem os cargos dirigentes e aqueles que permanecem fora ou dela são expulsos, reforçarão os quadros das classes subalternas" (FREITAS, 1984, p. 219). Como reforço disso, foi constatado que há um abismo profundo entre crianças escolarizadas, ou não, quanto ao seu avanço ou atraso no desenvolvimento cognitivo. O estudo a que nos referimos, desenvolvido entre crianças de diferentes níveis socioeconômicos, revelou também que diferenças iniciais de desempenho entre alunos, atribuídas a origem sócio-econômicas diferentes, nivelaram-se após oito anos de escolaridade regular. Resultados como esse fortalecem a reivindicação da escolarização incondicional para todas as crianças.

A questão da democratização do ensino, entretanto, não se esgota nos mecanismos de exclusão do sistema escolar. A extensão de um maior número de anos de escolaridade ao maior número de cidadãos inegavelmente produziu uma situação escolar que pode ser caracterizada, de modo geral, como uma situação de crise (BEISEIGEL, 1981). Na verdade, o crescimento da rede de escolas, em todos os níveis, e a complexidade resultante desse crescimento geraram um segundo ponto de ruptura no processo de democratização do saber, o qual tem se definido como uma queda da qualidade.

Os que adotam essa visão exprimem um quase "lamento" pelo crescimento da escola e por haver ela incorporado segmentos da população que antes se achavam dela excluídos; uma população que tem sido caracterizada de "culturalmente carente", isto é, sem as mesmas possibilidades de acompanhamento daqueles conteúdos culturais transmitidos

pela escola, tanto a de 1º como a de 2º Graus. O debate que tem sido levantado a partir do confronto entre quantidade X qualidade tem sido conduzido a partir do pressuposto de que a falência da escola decorre da entrada em massa da população no sistema escolar.

Tentando fugir a esse raciocínio simplista, diversos autores têm contribuído com uma análise da situação que se manifesta pelo baixo nível de qualidade da educação oferecida às camadas populares através da rede pública de ensino. Guiomar N. de Mello, por exemplo, ressalta que "o crescimento quantitativo se deu não apenas de modo caótico e barateado, mas, sobretudo, sem que se cuidasse ao mesmo tempo de dotar a escola de recursos materiais, humanos e técnicos que permitissem fazer face ao desafio de escolarizar grandes contingentes de alunos oriundos de grupos sociais tradicionalmente excluídos de qualquer benefício educacional". "O que se expandiu", continua essa autora, "foi um modelo empobrecido de escola de elite, esvaziado de seu conteúdo, aviltado nas suas condições de funcionamento, entre as quais a duração da jornada escolar e o número de alunos por sala de aula são das mais críticas" (MELLO, 1985). A precariedade das condições em que se instalou o projeto de expansão do ensino básico demonstra que ele veio responder mais a um feitio "populista" do governo, ligado ao seu desejo de manipulação popular. Sendo assim, "a expansão da rede de escolas ocorreu numa situação em que as possibilidades de investimentos financeiros no ensino eram pequenas. Por isso mesmo, o ensino cresceu em grande parte mediante a improvisação de prédios, de salas de aulas; multiplicaram-se os períodos de funcionamento dos prédios existentes, improvisaram-se professores" (BEISEIGEL, 1981, p. 50).

Compreende-se, então, que sob essas aparências, a escola como possibilidade democrática não se concretizou. Na verdade, a melhoria da qualidade da educação passa pela decisão política dos que a planejam no sentido de promover, paralelamente, a expansão da quantidade, a garantia sobretudo do custeio e manutenção dos serviços educacionais.

Ao lado dessa análise que considera as condições precárias em que se deu a expansão da rede de escolas, é importante incluir as transformações que se impuseram no próprio conteúdo do ensino por força da nova clientela que passou a frequentar a escola. Essas transformações têm sido analisadas por especialistas, a partir de um conceito de inadequação entre os conteúdos tradicionalmente incorporados ao currículo escolar e às necessidades ou características da clientela. Nessa visão, o aluno é visto sempre naquilo que lhe falta, e não a partir do que já tem desenvolvido. Ele apresenta carências afetivas, "porque as famílias são desintegradas"; carências nutricionais, "porque são pobres"; carências culturais, "porque a sua cultura é inferior"; carências sociais "porque

sa'b agressivos e indisciplinados". Sob a influência de experiências estrangeiras, notadamente dos Estados Unidos, muitos educadores brasileiros passaram a incorporar essa forma de interpretar os problemas de escolarização de um grande número de crianças.

Para as "deficiências" diagnosticadas se concebiam medidas educacionais de caráter "compensatório" cujo equívoco maior consistia em ignorar o contexto social e económico em que se situa a questão.

As críticas veementes que se formaram contra essa interpretação ideológica e o fracasso das próprias medidas adotadas contribuíram para o fracasso do modelo que culpabilizava o aluno pelo insucesso na escola. Assim, em diversos estudos sobre o fracasso escolar, chegou-se a reconhecer que por trás desse quadro havia uma espécie de determinismo estrutural que merecia ser avaliado criticamente. Os conteúdos dos programas, os métodos pedagógicos e os padrões de desempenho exigidos da maioria da clientela das escolas públicas baseiam-se em modelos psicopedagógicos destinados a crianças oriundas da classe média. Isto significa que "a escola, não sabendo como lidar com estes alunos diferentes, projetou neles a sua incompetência e passou a chamá-los de incompetentes" (GARCIA, 1982, p. 52).

Vê-se, pois, que a crítica da qualidade tem que ser situada — a qualidade de hoje não pode ser exatamente a qualidade de ontem. Muitas vezes, o que se ouve é uma defesa da qualidade num sentido abstrato, atemporal, como se a escola existisse isoladamente. Na verdade, "cada grupo sócio-econômico-cultural estabelece critérios específicos de qualidade, que possam atender a seus interesses específicos e, a cada mudança social, o critério de qualidade se modifica" (GARCIA, 1982, p.54).

Busca-se, assim, uma qualidade nova para *uma escola que mudou*. Diante desta realidade, como se concretizariam medidas visando à melhoria da qualidade do ensino de 1º grau?

Ao longo dessas reflexões, assumindo algumas vezes o pensamento de outros educadores, imbuíu-nos a crença de que a escolarização básica constitui instrumento indispensável à construção da sociedade democrática, "porque tem como função a socialização daquela parcela do saber sistematizado que constitui o indispensável à formação e ao exercício da cidadania" (MELLO, 1985, p. 22). A concretização dessa proposta passa por diversas medidas das quais algumas se destacam:

O resgate da função específica da escola, ou seja, a de ensinar a ler e escrever, a pensar e lidar com números; a dominar a lógica da vida, da natureza pelo estudo sistematizado das Ciências; enfim, desenvolver habilidades de discussão, de crítica, de compreensão dos dados existentes e a capacidade de criar alternativas.

O cumprimento de uma carga horária mínima que assegure, além do cumprimento do programa de atividades formais, momentos de vivência informal da criança na escola, dando oportunidade ao diálogo, ao confronto, equipando-a melhor para viver em sociedade.

A melhoria dos currículos e práticas pedagógicas visando não apenas ao aperfeiçoamento na transmissão de conteúdos, mas ao desenvolvimento mais adequado das competências cognitivas.

Essas medidas recaem, necessariamente, sobre as responsabilidades do professor cuja formação deve ser suficiente para o desempenho técnico e para a compreensão política de suas funções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- NUNES, Clarice. Relações do vestibular com o sistema de ensino. *Educação e seleção*. Jul./Dez., 1985, nº 12.
- MELLO, Guiomar N. de (e outros). *Educação e transição democrática*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1985.
- ARROYO, Miguel. Programas de Educação Integrada: avaliação crítica. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, jul., 1985, nº 1.
- FREITAS, Bárbara. *Sociedade e consciência*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1984.
- BEISEIGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. *ANDE*. Ano 1, 1981, nº 1.
- GARCIA, Regina Leite. A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade. *ANDE*. Ano 1, 1982, nº 3.

RELAÇÃO TERCEIRO GRAU/VESTIBULAR

Vianney Mesquita

(Universidade Federal do Ceará)

Introdução

Um longo e vicioso ciclo de dificuldades e entraves já teremos cursado até começarmos a analisar as sequelas dos males do ensino já no nível de 3º Grau.

Virtudes e defeitos, questões e soluções só têm sentido se investigados tendo em linha de conta as ligações indispensáveis entre os diversos estágios do ensino-aprendizagem, sendo, inclusive, defeso querer indigitar o momento exato quando se originaram, o lugar da sua procedência, a sua naturalidade.

Este rosário de eventos pedagógicos, profundamente imbricados e de interdependência compelida, evidentemente, não pode nem deve ser cindido, a não ser para análise didática e discussão de um ou mais dos seus segmentos, tendo, contudo, por sempre tácito o ilimitado dos seus **elos** e a qualificação dos seus debatedores.

As raízes dos problemas do terceiro nível de ensino parecem não possuir vertente única, podendo estar tanto no Estado e nas instituições que devem tutelar a sociedade — nascente mais complexa — como no mais adjetivo dos seus procedimentos, outra vez relacionando-os com os demais estádios do processo de que cuidamos.

Parece já suficientemente trivial, vez que fastidiosamente debatido e concluído, que os graus de ensino guardam relação intrínseca, que constituem causa e efeito uns dos outros e que possuem implicações, às vezes muito próprias e, não raro, são modificados pelas variantes exteriores.

Imputar ao 1º ou ao 2º Graus, e mesmo ao curso superior, separadamente, responsabilidade pela má qualidade do ensino é sofismar inocente e irresponsavelmente com a verdade. "Os próprios críticos da 'ausência de qualidade' não têm sido capazes de contribuir com alternativas simples, viáveis e úteis, capazes de solucionar o problema da qualidade",¹ preferindo falar por falar, trancafiados na sua pretensa "torre de marfim" de cientistas do vazio.

1. VIEIRA, Sofia Lerche. Tendências na educação superior brasileira no início da década de 80 (aspectos qualitativos). In: *A Universidade brasileira nos anos 80*. Fortaleza, Imprensa Universitária, 1981.

A questão da qualidade é discussão que se arrasta remancho na pelo tempo, na "semi-inocuidade" das suas conclusões, malgastando verbo, verba e papel públicos. Desponta, vez por outra e aqui acolá, alguma contribuição de monta, mas que, nas mais das vezes, nos chega serôdia em razão do enorme tempo que passou no prelo, máxime no contexto das nossas regiões. Daí por que uma bibliografia atualizada sobre o tema praticamente inexistente. Aliás, especificamente sobre a relação vestibular/terceiro Grau se tem, realmente, discutido e escrito pouco. Daí, também, o momentoso desta conclusão.

Dadas, então, as especificidades de Universidades nortistas do Brasil, *mutatis mutandis* com os mesmos problemas, cremos poder diferir, neste passo, do geral sobre esse assunto de implicações tão variadas e de tão oportuno debate, estendendo-o, depois, aos outros segmentos constantes do processo.

Sabe-se, de sobejo, que o problema da qualidade do ensino no Brasil, conquanto não seja somente do terceiro Grau, não deve partir da escola superior, cujas deficiências precisam ser minimizadas a curtíssimo prazo a fim de que sejam eliminados em boa progressão os defeitos dos demais graus de ensino.

Há muito o que aproveitar dos números dos exames vestibulares na composição de alguns problemas cruciais dos primeiros anos na disciplina universitária. E é exatamente do que cuidamos, contando com a experiência de todos os presentes, de examinar nesta ocasião, exercendo nós o papel de acionador do debate, aponto temas, sugerindo soluções, abrindo a crítica.

Liames entre os graus de ensino

Disse certa vez o grande Moreira Campos, com muita propriedade e graça, que o ensino no Brasil, não tendo mais para onde cair, estava, agora, rolando. Isto é, ao sabor do acaso, do "deixar estar para ver como é que fica". A esse propósito, convém referir à assunção da escola das funções de "alimentação e assistência social, em detrimento do seu papel de instituição transmissora de conhecimentos"² forçando-a portanto a postergar o seu objetivo primordial, entregando-se a esse *laissez-faire* inconsequente para consigo, vindo em socorro das funções de outras instituições.

Então, para quando é que se espera uma melhoria qualitativa do 3º Grau? Segundo o Relatório da Comissão Nacional para Reformula-

2. MEC. Relatório da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. Fortaleza, Imprensa Universitária, 1985.

ção da Educação³, tal será possível, evidentemente, "quando os egressos do 1º e 2º Graus tiverem garantida a aquisição dos conhecimentos e habilidades que são pré-requisitos para o bom desempenho acadêmico no ensino superior. Todavia, a escola básica brasileira, além de seletiva e excludente, não está conseguindo assegurar, ainda, nem mesmo aos que nela permanecem, o mínimo indispensável ao exercício da cidadania".

É consabido, também, que em razão da impossibilidade de bem formar nos níveis anteriores, — especialmente na escola rural, que apresenta deficiências muitas vezes críveis somente à vista, — proliferaram os "cursinhos", espécie de panaceias para as doenças do ensino, muitos dos quais verdadeiras arapucas, que só servem para locupletar seus proprietários e pseudo-professores, através do apelo publicitário, como remédios eficazes para as deficiências dos primeiros Graus⁴. Alguns, até, têm boa proposta, conquanto importantes para recuperar o aluno (importante aqui considerar a questão da distribuição da renda) na sua longa defasagem, embora contando com o *appeal* universitário dele, espécie de *hors-d'oeuvre* acadêmico, ilusório e melancólico antepasto de uma futura e pouco classificada refeição.

Mais grave, ainda, do que a "normalidade" dos primeiros graus e dos "cursinhos", convém se diga (aliás, *en passant*, todos esses problemas de todos conhecidos estão arrolados, em parte, apenas para efeito de enfatizá-los para retomada da discussão) é o problema do supletivo, uma espécie de "derivada anormalidade" fática do ensino, cujo egresso, às vezes, consegue chegar à Universidade pela "grande loteria universitária"⁵ em que se constituem alguns vestibulares.

Acresce referir, por oportuno, a necessidade que se tem de debater também acerca dos conteúdos curriculares dos graus anteriores, um pouco em "banho-maria" em razão da preeminência de outros problemas mas que não devem ser absolutamente descartados, posto que importantes para o preparo pré-universitário. Não vão longe demais os tempos quando se viam frequentemente jovens secundaristas, até de escolas públicas, escandindo versos de Ovídio, traduzindo direto fábulas de Fedro e La Fontaine, reagindo com papel tornassol ou classificando vértebras, o que não se pode deixar de tomar por importante. Diante do ror de dificuldades de todos conhecidas e batidamente discutidas mas que, nem por isso deixam de merecer maior aprofundamento, mormen-

3. Idem, *ibidem*.

4. MESQUITA, Vianney. Enfoques teóricos do Jornalismo Científico. *Rev. de Comunicação Social*. Fortaleza, 13/14 - 1983/1984.

5. CASTRO, Cláudio Moura et alii. *O enigma do supletivo*. Fortaleza, Edições UFC, 1980.

te pelas pessoas certas, depreendem-se a prontidão e o preparo antecadêmico do enorme contingente que demanda a Universidade, onde vai encontrar espécimens iguais, gerados no mesmo cadinho, com o agravante de se acharem sob maior responsabilidade, com a sofreguidão do saber para obtenção do ter, açulados pela ansiedade e decepcionados com a Universidade que sempre anelaram.

Os liames que unem os diversos graus de ensino carecem de um tratamento mais "de choque", conforme esposa documento do MEC, segundo o qual, inclusive, "a reforma do ensino superior não pode ser tratada isoladamente, pois depende da ampliação das oportunidades de acesso e da melhoria de qualidade dos graus que o antecedem. Manter a fragmentação entre os três graus é reforçar e repetir equívoco do passado"⁶.

Só tem sentido, por conseguinte, uma reforma total, que contemple os diversos estágios, corrigindo a prática de compreendimentos errôneos e anacrônicos, envolvendo a escola rural e levando em conta também as variáveis exógenas sobre o que falou o Prof. Antônio Albuquerque Sousa Filho⁷. Só surtirá efeito uma reforma que consiga libertar a escola das funções que subsumiu de outras instituições, devolvendo-lhe seu *múnus* originário e permanente, atentando, ainda, para as incontroladas injunções de interessados no trampolim da escola, no carreirismo universitário — incluindo aqui a eternização do professor nos cursos de pós-graduação sem pesquisa, sem ensino e sem produção acadêmica até a aposentadoria, verdadeiros investimentos de risco total para a Universidade. Apenas com o arrosar frontalmente os problemas da reciclagem e dos salários dos professores das redes oficiais, especialmente nos municípios; do aviltamento físico das instalações; do transporte rural dos alunos e professores; vendo de frente o real valor dos cursos de Pedagogia nas Universidades, incluindo o controle do reconhecimento da autoridade sobre esses cursos, enfim, exigindo a responsabilidade das pessoas envolvidas no processo, para o que se pressupõe o cumprimento dos dispostos constitucionais quanto à receita a ser aplicada no ensino, é que se pode pensar em sucesso.

Como muito bem apostos pelos professores Albuquerque e Maria Lúcia Dallago⁸, que afluem às opiniões de outros especialistas no assunto, a composição desses problemas só pode ser montada com arrimo na

6. Op. cit., p. 82.

7. SOUSA FILHO, Antônio Albuquerque. *Relações do Vestibular com o Sistema Educacional*. Conferência no Encontro "Vestibular Hoje". Fortaleza, 2/4 de abril de 1986.

8. DALLAGO, M. Lúcia. *As relações entre o vestibular e o ensino de 1º Grau*. Conferência no Encontro "Vestibular Hoje". Fortaleza, 2/4 de abril de 1986.

base das questões primeiras da educação brasileira, e em bloco, sem fragmentação dos diversos níveis, além do que deve considerar, até com maior grau de atenção, os fatores exógenos, em especial aqueles que dizem respeito à desigualdade na distribuição da renda, responsável, por exemplo, pelos fenômenos da evasão e da repetência.

As relações com o vestibular

Generalidades

Não nos cabe aqui examinar as causas dos diversos óbices ao desenvolvimento do processo educacional brasileiro. Todavia, tem-se por verdadeiro que as últimas reformas não funcionaram a contento. Diríamos até que foram exceções alguns êxitos isolados. Logicamente, não tinham nenhum sentido, num exemplo entre dezenas que o assunto pode suscitar, um curso de Contabilidade de nível médio profissionalizante, quando as escolas não possuíam o equipamento mínimo didático para sua ministração. Ocorreu, a miúdo, que nas aulas "práticas" de lançamentos contábeis mecânicos, à inexistência de máquinas próprias, os professores debuxavam o equipamento na lousa — para usar o vocábulo com saudosismo — apontando os tipos e dizendo do seu funcionamento. Os *slips* eram feitos no caderno e os balanços eram somados na ponta do lápis. Daí por que o débito do ensino ficou maior do que o crédito, desequilibrando a "partida dobrada" da Educação. Entrementes, à falta do que fazer ou no fazer mal, preteriam-se a Geografia em todos os seus sub-ramos, as Ciências, a História Natural, a Química e a Física e, em especial, as línguas, esvaziando o freguês de todo um cabedal exigível como preparo para enfrentar com tranquilidade um vestibular, feito "guerra" pela má imprensa, por sua vez estimulada pelo eldorado fácil dos dividendos dos donos de cursinhos. Não havendo preparo adrede, os estudantes ficam de olho nos "bizus" e muitos apelam para a fraude.

O que esperar, por conseguinte, de tão desarranjada e numerosa clientela, posta — sem nenhuma referência desairosa — num verdadeiro *paddock* com *performances* semelhantes e com poucos *positions*?

Com respeito a número e situação de demandantes, recolhemos de R. A. Normando e Hélio Leite (fonte antiga, mas que esmiuçado de sua análise merece ser visto o documento, que pode espelhar ações de outras Universidades. Dados novos estão à mão na Pró-Reitoria de Graduação da UFC a quem possa interessar) que no primeiro vestibular de 1975, pediram inscrição 7.617 candidatos, dos quais, 43,3% já haviam sido reprovados noutros concursos do género, o que demonstra a pequena prontidão para o concurso, considerando, ainda, um tipo de vestibular

lar mais leve que vigia em 1975⁹.

O vestibular e os primeiros anos da discência

Passada a fase do trote (que todo "bicho" gosta de levar como para aliviar a tensão da expectativa) e das comemorações familiares, tem começo novo rol de desencontros, menos em razão das deficiências da Universidade, do que deles próprios, que lobrigavam na escola superior o oásis em que se dessedentariam do saber e se libertariam das angústias que lhes tocavam desde o começo da luta.

Como os graus anteriores e os cursinhos não foram capazes de prepará-los convenientemente, tem forçosamente a Universidade que dar suprimento às deficiências, ora tentando revisões, que roubam os programas curriculares, ora nivelando por baixo, aviltando o ensino acadêmico, que normalmente deveria pressupor a existência do preparo. Quando algum docente se radicaliza, aliás, radicalização perdoada, o resultado é um volume enorme de reprovações, principalmente nas disciplinas de maior grau de dificuldade, como os cálculos e as estatísticas. Nem tanto ao mar, nem tanto à terra, diz o brocardo popular. Entretanto, o que vem ocorrendo é que os professores dos primeiros semestres, basilares para a carreira, vão mais à procura da terra firme, numa convivência absolutamente condenável com o *status quo* inocente dos alunos. Notas e frequências graciosas, sem "apertar" porque os alunos não acompanham, assim vão conduzindo comodamente o barco a uma deriva perigosa, fatal para a formação profissional, pretensamente garantida pelo diploma, como se os professores não constituíssem a própria Universidade e deles não fosse exigida industriiosidade suficiente para minorar o problema; até escondem das coordenações a situação. Frequentemente reclamam do salário e das condições de trabalho, mas não deixam a Universidade porque sabem que a iniciativa privada é mais exigente, mais fiscal. Reclamam do leite, mas não deixam a teta da vaca, vaca ubertosa e mansa, esta Universidade!

Então, tendo o vestibular uma riquíssima memória, registrada maravilhosamente pelos poderes da novel ciência da Informática, tem condições excelentes de montar um esquema de auxílio para os busílis dos primeiros ciclos, como foi feito com a *Análise de questionário socio-econômico*, de Normando e Leite e que precisa ser conhecida.

Os alunos — já o dissemos — continuam chegando à Universidade sem a mínima bagagem, bastante para tocar um curso acadêmico, pelo

9. NORMANDO, R. A. & LEITE, Raimundo Hélio. *Análise de questionário sócio-econômico*. Fortaleza, Imprensa Universitária. 1977.

menos de forma regular, naturalmente com as exceções que toda regra comporta.

Os dados colhidos no exame e nos procedimentos da inscrição, se bem reunidos e ordenados, podem ensejar uma extraordinária ação de socorro, tanto aos primeiros anos acadêmicos como até ao 2º grau. A graduação tem que funcionar como uma máquina engraxada e o relacionamento aluno/professor/coordenação de curso/pró-reitoria de graduação deve correr célere e funcional para que dê certo. Um questionário preliminar, com o maior pedido possível de dados, pode ser proposto para a "coleta de informações para o aperfeiçoamento dos métodos de seleção dos candidatos à matrícula nos cursos de graduação (...) e, o que é mais importante, para o conhecimento da situação sócio-econômica destes mesmos candidatos"¹⁰.

A análise de Normando e Leite de um desses questionários já apontava, há 10 anos, ao que parece pioneiramente, os frutos do seu futuro, ao destacar que "Estudos específicos, a partir daí, poderão orientar a política de assistência ao estudante, desenvolvida pela Universidade no tocante à ampliação de bolsas, aumento do número de refeições no restaurante etc."¹¹ o que vem sendo feito nesse nível extra-curricular de assistência ao aluno da Universidade Federal do Ceará.

Os dados em arquivo e à mão de quem interessar devem constituir este opulento filão, tanto na parte assistencial/social quanto no tocante ao ensino propriamente dito, além de ensejar a execução de estudos e pesquisas conducentes à melhoria da qualidade do ensino.

Um perfeito entrosamento entre os diversos setores didático-administrativos da Universidade — dizíamos — pode denunciar, por exemplo, em que curso está havendo deficiência considerável em Cálculo I, ou em Sociologia, ou em Filosofia, ou em Língua Portuguesa. O manancial de informações em arquivo nos núcleos de processamento de dados, se pinçado adequadamente o dado utilizável, presta-se ao estudo com o cruzamento de tabelas, análise científica e todos os procedimentos técnicos precisos para se chegar a uma solução para a deficiência detectada. O estudo vai apontar facilmente o que o professor da disciplina poderá fazer, fornecendo-lhe os lineamentos de como fazer — (isolar alunos, diversificando as leituras para grupos, na dependência de sua deficiência, cobrar NTIs diferenciados, dosar as aulas etc).

A análise pode, ainda, dar azo a modificações importantes nos

10. Idem, ibidem, p. 6.

11. Idem, ibidem.

programas, obviamente nos perímetros do ementário, conduzindo até o professor a diversificar sua própria bibliografia. É claro que os problemas não desaparecerão ao toque de varinha. É um processo lento no início, mas perfeitamente trabalhável e de sucesso possível, É só fazer com responsabilidade e determinação. Se não fossem os múltiplos afazeres burocráticos necessários dos presidentes de coordenações, a ideia corria mais fácil.

De posse desse estudo, atualizado permanentemente, a Universidade será capaz também de analisar e evitar as causas e efeitos danosos das mudanças de curso, tanto no exame dos processos de pedidos de mudança como num possível trabalho de discussão do próprio estudante.

Em muitos casos, o estudante, encontrando-se desalentado e perdido dentro do curso pelo qual optou, tenta mudar, sem nenhum motivo lógico, para um outro curso para o qual não possui pendor algum. Já se passaram conosco casos de estudantes que queriam fazer trancamento total e pedir mudança e que foram despersuadidos com a nossa orientação, constituindo-se, hoje, excelentes profissionais na carreira que abraçaram¹².

Sendo o vestibular um liame entre o 2º e o 3º Graus, é claro que esses dados de que falamos também serviriam, e com melhor propriedade, ao 2º grau, principalmente se pudéssemos abstrair os seus incontáveis problemas administrativos e estruturais. Entretanto, há que se tentar eludir as variáveis indesejáveis.

Como na Universidade, os dados — que deveriam estar permanentemente ao exame das coordenações de curso — poderiam chegar às delegacias de ensino, às escolas técnicas, aos colégios particulares, aos cursinhos e quejandos, a fim de que pudessem produzir efeitos modificadores no atual estado de coisas. A Universidade, através dos seus setores próprios, deverá, inclusive, fazer com maior arrojo essa provocação, até porque é culpabilizada pela sociedade, uma vez que é ela própria que forma os professores.

Vestibular, diagnose permanente

No curso dessas ligeiras considerações, intentamos dar ênfase especial ao necessário relacionamento entre os três principais níveis de ensino, conquanto tema tantas vezes debatido, demonstrando, mesmo

12. Ver o interessante trabalho de BARROS, Raimundo Facó et. ai., intitulado: — *O Fenômeno da mudança de curso pelo alunado da Universidade de Fortaleza: fatores concorrentes e implicações resultantes*. Fortaleza, G. UNIFOR, 1983.

superficialmente, que os males de um se constituem sequelas dos outros. A esse respeito, convém dar atenção ao que disse o Prof. Albuquerque¹³, cá neste "Vestibular Hoje", para quem os cursos de pós-graduação se ressentem também do despreparo dos seus discentes, tendo **que** suprir deficiências da graduação.

Procuramos, ao final, apontar algumas contribuições dos registros dos exames vestibulares à melhoria da qualidade do ensino, maiormente nos primeiros semestres da discência académica, mas com interferências possíveis nos graus antecedentes.

De tudo o que aqui se expôs, queremos ressaltar a extrema importância desses registros que, além de se prestarem à busca histórica futuramente, constituem o fiel perfil das Universidades no que respeita à evolução da sua sempre aperfeiçoada técnica de seleção, dadivosos a uma busca fácil e rápida e simplesmente trabalháveis para o fim meritório de servir ao ensino universitário, *lato sensu*, e de propiciarem melhor exame e materialização da assistência universitária às atividades fim e meio, com vistas a adequar, uns aos outros, os diversos setores da ambiência universitária.

Os registros vestibulares são arquivo bastante vivo que pode e deve ser acionado com determinação e vigor, à vista da excelente perspectiva de oferecer bons resultados.

O que é necessário, porém, é o estreitamento das relações entre os vários setores da administração académica, tendo por instância primeira o próprio professor e envolvendo as coordenações, as vice-reitorias de graduação, os serviços de processamento informático e, porque não dizer, as lideranças estudantis.

Remata-se, embora seja o óbvio (que às vezes se esconde) com o chamar a atenção para a responsabilidade de cada pessoa envolvida no processo, posto que dita responsabilidade é personalíssima ao ponto de a autoridade nela não poder interferir nem para cobrá-la nem para refreá-la nos seus excessos, aliás em extinção geometricamente progressiva.

BIBLIOGRAFIA

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS UNIVERSIDADES (Cedemos da). *A Administração das Universidade*, 1 — Fortaleza, Edições UFC, 1981.

13. SOUSA FILHO, Antônio Albuquerque, op. cit.

- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS UNIVERSIDADES (Cadernos da). *A Universidade e as necessidades da sociedade contemporânea*, 2 — Fortaleza, Edições UFC, 1981.
- BARROS et al., Raimundo Facó. *O fenômeno da mudança de curso pelo aluno da Universidade de Fortaleza: fatores concorrentes e implicações resultantes*, Fortaleza, G. UNIFOR, 1983.
- BRASIL - Ministério da Educação - *Uma nova política para a Educação Superior Brasileira*, rei. final Com. Nac. Reform. Ed. Superior. Fortaleza, Imprensa Universitária, 1985.
- CASTRO, Cláudio Moura *O enigma do supletivo*. Fortaleza, Edições UFC, 1980.
- DALLAGO, Maria Lúcia L. *As relações entre o vestibular e o ensino de 1º grau*. Fortaleza, Conf. ao Seminário "Vestibular Hoje", 2 a 4 de abril 1985. (inédito).
- LEITE, Raimundo Hélio. A demanda por vagas nos cursos superiores do Ceará. *Rev. Educação em Debate*, Fortaleza, 1(1), 1978.
- MESQUITA, Vianney. Enfoques teóricos do jornalismo científica *Rev. Com. Social*, Fortaleza, 13/14, 169-197, 1983/1984.
- NORMANDO, R. A. & LEITE, Raimundo Hélio. *Análise de questionário sócio-econômico*. Fortaleza, Imprensa Universitária, 1977.
- VIEIRA, Sofia Lerche. *O (Dis)curso da (re)forma universitária*. Fortaleza/Brasília, Edições UFC, 1982.
- . Tendências na educação superior brasileira no início da década de 80 (aspectos qualitativos) In: *A Universidade brasileira nos anos 80*, col. Does. universitários, 12 Fortaleza, Imprensa Universitária, 1981.
- SOUSA FILHO, Antônio Albuquerque. *Relações do vestibular com o sistema educacional (2º grau)*. Conferência ao Seminário "Vestibular Hoje". Fortaleza, 2 a 4 de abril de 1986. (Inédito).

VESTIBULAR: MODELO ALTERNATIVO OU ALTERNATIVAS DE PROCEDIMENTOS?

Raimundo Alberto Normando

(Universidade Federal do Ceará)

O ensino superior no país é sabidamente um sistema em que a procura por vagas é bem maior que a oferta.

O vestibular é o processo de filtragem nas Universidades e, por isso mesmo, é considerado traumático na medida em que uma imensa clientela de jovens concorre a alguns milhares de vagas, estimulados, talvez, pelo fato de o cartorialismo ainda existente no País privilegiar o diploma em detrimento da qualificação para o trabalho.

Concretamente, teremos de ter um processo de seleção que, se não for o concurso vestibular, haverá de ser um mecanismo alternativo que cumpra os objetivos estabelecidos.

Considerando unanimemente a barreira entre as escolas de segundo e terceiro Graus, o vestibular é percebido pelo público interno e externo à Universidade de formas bem diferentes entre si, conquanto ambas de perplexidade. O público externo encara o vestibular como um processo gerador de tensões, enquanto o interno o considera um instrumento ainda incapaz de filtrar, com o rigor necessário, os candidatos à Universidade, condição *sine qua non* para que eles cheguem aos cursos superiores com os pré-requisitos indispensáveis para suportar o nível que a Universidade adota.

A partir dessas percepções, estabelece-se um conflito de difícil administração: ou a Universidade aumenta o seu nível de exigências, implicando essa decisão tensões cada vez mais agudas, ou diminui o nível, sacrificando a qualidade do estudante universitário e futuro profissional que mais tarde será entregue à sociedade.

A queda da qualidade

Em 1968, o advento do exame classificatório, implantado para minimizar o problema dos excedentes, levou os candidatos a uma acomodação que teve como consequência o abaixamento de seu nível. Em face disso, a Universidade Federal do Ceará, em 1978, adotou um sistema de provas objetivas que praticamente elimina o acerto casual¹, de

1. NORMANDO, R. A.; PORTO, V. C & QUEIROZ, M. V. de (1981). O Vestibular na Universidade Federal do Ceará: novo modelo. *Educação e Seleção* (3):85-92, jan./jul.

vez que cada questão admite cem possibilidades de respostas ao invés de quatro ou cinco. Procedimentos análogos, e em alguns casos idênticos, foram adotados pelas seguintes instituições: Universidade Federal da Bahia, Universidade de Brasília, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Paraná.

Ainda assim, percebe-se a queda na qualidade do aluno de hoje em relação aos estudantes dos primeiros anos da década de 60, configurada essa queda pela dificuldade de absorção dos conteúdos e pelo excessivo número de reprovados no Ciclo Básico.

As diferenças sociais

A cada vestibular os dados indicam que a origem sócio-econômica dos candidatos é um fator limitante ao ingresso na Universidade. De modo geral, já em 1974 se podia mostrar que os candidatos menos favorecidos economicamente ingressavam em pequeno número na Universidade² e assim mesmo em cursos cuja relação candidato-vaga era relativamente baixa. Essa tendência não se modificou até hoje, doze anos depois.

As críticas ao vestibular são frequentes e diversificadas; dentre elas, a de que o vestibular acentua as diferenças sociais entre os candidatos. Entretanto não é verdade que o vestibular acentue as diferenças sociais. Ele apenas as evidencia, tanto quanto qualquer processo de seleção, pois elas existem de fato, dependem de diversas variáveis, principalmente do profundo desequilíbrio na renda *per capita* dos brasileiros. Não nos propomos aqui abordar as causas geradoras das diferenças sociais. No entanto é nosso dever enfatizar que o vestibular não pode e nem deve ser responsabilizado por essas diferenças.

O problema é muito mais de capacitação da clientela que pretende ingressar na Universidade. Assim não devemos temer a possibilidade de algumas vagas ociosas que poderão ocorrer em face de uma seleção mais rigorosa de candidatos ao corpo discente das Universidades. Na verdade, alunos menos qualificados atrasarão o ritmo dos mais capazes e terminarão por se perderem ao longo do caminho.

Alternativas de comportamento

Ao invés de propormos um modelo alternativo de seleção, julgamos mais adequado defender um melhor posicionamento da Universida-

2. NORMANDO, R. A. & LEITE, R. H. *Análise do Questionário Sócio-Econômico* LU. UFC 1977.

de em relação aos seus futuros alunos.

Não entendemos que uma seleção deva existir apenas em função de um descompasso da oferta em relação à demanda de vagas.

Na verdade o que o vestibular tenta fazer é uma seleção para o ingresso no corpo discente da Universidade. A nosso ver, devem ser definidos, com razoável precisão, parâmetros de excelência que devem ser avaliados no momento do ingresso nos cursos universitários, não importando se há menos ou mais candidatos interessados no preenchimento das vagas oferecidas, até porque a explosão de vagas foi realizada de modo aleatório, sem qualquer estudo de profundidade, no pressuposto de que o aumento de vagas atendia a uma pressão de demanda.

Tipos de parâmetros

Poderíamos discutir alguns parâmetros indispensáveis aos futuros estudantes de nossas Universidades. Todavia vamos focalizar nossa atenção no principal de todos eles: a competência.

Isoladamente, a competência não tem qualquer significado concreto, sendo, quando muito, uma bela figura de retórica! A competência terá de ser definida claramente em cada um dos aspectos a serem avaliados no concurso vestibular.

A título de exemplo, qual o objetivo de um teste em língua estrangeira para candidatos à Universidade? Pressupomos que a língua estrangeira seja encarada como um instrumento adequado a um melhor desempenho do aluno na Universidade e, por isso mesmo, o aluno deve ser capaz de entender um texto. Assim, é pouco relevante para a compreensão o conhecimento das regras a que está sujeito o genitivo de posse na língua inglesa. No que concerne à Física, os alunos imaginam que devam aprender as equações que traduzem quantitativamente os fenômenos físicos. Embora importantes, muitas vezes o aluno preocupa-se apenas com as equações em detrimento dos fenômenos físicos, a ponto de, uma vez na Universidade, não conseguirem abordar os fenômenos e explicá-los convenientemente.

Uma estratégia de compromisso

A definição de um referencial de competência não é tarefa simples. Ao contrário, é trabalho que terá de envolver os melhores cérebros da Universidade, pelo menos nas disciplinas do concurso, não podendo os resultados ser obtidos a curtíssimo prazo. Apesar disso, a Universidade pode dar o passo inicial no sentido de realimentar o ensino de segundo Grau. A baixa qualidade do ensino nos graus anteriores tem sido visto como causa principal dos insucessos observados a cada vestibular. A

Universidade, de modo geral, não trabalha com a escola de 1º e 2º Graus, malgrado sabermos que o vestibular influencia a escola de 2º grau, pelo menos a nível de terceira série.

É necessário, pois, uma articulação da Universidade com os graus antecedentes de ensino com o objetivo de buscar estratégias de ação que garantam uma melhor qualificação do aluno, quer ele se destine aos cursos superiores, quer ele não decida ingressar na Universidade.

Uma retroalimentação necessária

Além da articulação, que mais tarde esperamos transformar em integração, num primeiro momento é fundamental, inadiável até, que se estabeleça um sistema de retroalimentação para as escolas de 2º grau. Sabemos que o computador pode mostrar uma radiografia completa do desempenho médio dos candidatos e até mesmo de cada um deles.

Apenas à guisa de exemplo, alunos de um determinado colégio poderão ter rendimento nulo nas questões de Geometria Analítica da prova de Matemática. A Universidade deverá fornecer a cada um dos colégios o desempenho médio de seus alunos, a fim de que a coordenação da escola possa providenciar as correções necessárias em cada caso.

Sugestão

Entendemos que o Ministério da Educação, se de todo necessário, deverá baixar uma portaria extremamente sucinta e não só permitir mas, sobretudo, estimular as Universidades a continuarem com a mais ampla liberdade para aprimorar o mecanismo de acesso ao ensino superior.

ACESSO A UNIVERSIDADE - ANÁLISE DE ALGUNS MODELOS ALTERNATIVOS DE SELEÇÃO

Heraldo Marelim Vianna
(Fundação Carlos Chagas)

1 A questão do acesso à Universidade desperta variadas reações, sendo praticamente impossível o estabelecimento de um consenso, pois diferentes são as óticas empregadas no exame do problema; contudo, a maioria parece concordar no que diz respeito à necessidade da demonstração de algumas qualificações básicas para a realização de estudos a nível de 3º Grau. Ainda com relação a esse aspecto, a situação não é inteiramente pacífica, pois muitos advogam a abertura da Universidade a todos os cidadãos, sem maiores restrições. Evidentemente, essa é uma visão assintótica, impossível de concretizar-se, pelo menos no atual contexto brasileiro.

"A grande demanda social da educação em todos os níveis e a impossibilidade de atendimento imediato a essa solicitação geram, naturalmente, críticas — algumas contundentes, mas não destituídas de sentido — ao mecanismo de acesso ao ensino superior, que, no caso, é o exame vestibular. Assim, quando o vestibular é acoidado de possessivo, no sentido de que absorveria e desviaria os objetivos do ensino médio, tornando-o uma preparação específica para a Universidade, ou quando é acusado de rígido e pouco imaginativo, porque estruturado na verificação do convencional e, muitas vezes, do supérfluo, ou, ainda, quando tachado de discriminativo, pois favoreceria os que se situam em níveis sócio-econômicos elevados, em detrimento dos que arcam com o ônus de se situarem em níveis economicamente pouco favoráveis; e, ainda, quando o vestibular é acusado de elitista, porque se destinaria à seleção de uma suposta elite pensante — compreende-se a indignação desses termos, porque, ao longo dos anos, a Universidade não se ajustou às necessidades de uma sociedade de massa..." (VIANNA, 1980).

2 A Universidade de hoje não é a que foi idealizada por Humboldt, no século passado, e muito menos não é a instituição criada no medievo. A Universidade, ainda que seja um centro gerador de conhecimentos, um núcleo de análise e crítica das ideias que dinamizam a sociedade e uma fonte disseminadora de cultura, a Universidade, especialmente em nosso contexto educacional, é, por excelência, a instituição responsável pela formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho de uma sociedade que cada vez mais é influenciada pelos avanços da tecnologia. Essas características da Universidade devem ser

levadas em consideração quando se discute o problema do acesso ao ensino de 3º Grau, pois condicionam os critérios de admissão. Sendo uma instituição voltada para a criação do conhecimento, exige daqueles que a ela aspiram uma formação intelectual bem estruturada; sendo, também, um centro de formação profissional, estabelece pré-requisitos e procura identificar os que possuem aptidões específicas. As dimensões conhecimento e aptidão são indispensáveis, mesmo que a Universidade adote uma política de abertura e possibilite acesso a ela aos mais diferentes segmentos da sociedade. Esses são os pontos que constituem o núcleo da questão, no dimensionamento de modelos de seleção de candidatos à Universidade.

3 Os atuais modelos de acesso ao ensino superior são, geralmente, variações do tradicional modelo de "concurso vestibular unificado", com modificações não significativas no tipo de prova, na intensificação de algumas áreas de conteúdo e na logística de sua aplicação. Até agora nada foi realmente inovado, e o quadro que hoje se configura resulta de adaptações, às vezes improvisadas, de antigas situações com vistas ao atendimento de interesses meramente paroquiais, ou, então, com o objetivo de solucionar problemas logísticos a fim de facilitar o manejo de elevado número de candidatos. Uma possível explicação para esse quadro estaria no fato de não ser o problema do acesso à Universidade objeto de estudos em profundidade; devendo-se reconhecer que, em geral, o assunto não costuma ser privilegiado pela comunidade acadêmica. A controversa questão do acesso à Universidade costuma ser proposta às vésperas dos exames, quando normas devem ser estabelecidas pelos órgãos centralizadores das decisões educacionais. E, naturalmente, as soluções são emergenciais, com vistas à superação de problemas que possivelmente se repetirão em futuro próximo.

4 O concurso vestibular tem inúmeras ressonâncias, nos diferentes graus de ensino, e não pode ser analisado e discutido sem considerar o sistema educacional na sua totalidade. Introduzir mudanças na mecânica do vestibular ou apresentar novos tipos de prova muito possivelmente não terão repercussões duradouras no processo de seleção, pois em nada alteram a filosofia que deve dimensionar a questão do acesso à Universidade. Essas alterações partem, em geral, de situações específicas, surgidas em instituições com uma problemática particular, não sendo possível, conseqüentemente, a generalização dessas modificações. Observa-se, infelizmente, uma tendência, em nosso contexto educacional, no sentido de pura e simplesmente reproduzir situações encontradas em diferentes instituições, o que determina o aparecimento de inúmeras distorções, que certamente afetarão o processo de seleção, comprometendo a qualidade do material humano a ser formado.

5 O problema de acesso à Universidade adquiriu uma nova dimensão na década de 60, com o surgimento, em São Paulo, da primeira experiência de exame vestibular unificado, que aos poucos se divulgou, sendo, finalmente, endossado pelo então Ministério da Educação e Cultura por intermédio de dispositivo legal. O modelo, na sua versão original, partia do princípio de que a seleção para a Universidade dever-se-ia basear numa avaliação geral da experiência educacional dos candidatos, evitando-se, assim, especializações precoces que poderiam deformar o estudante, por levá-lo a decisões existenciais que comprometeriam sua formação futura. O modelo reconhecia, implicitamente, que a Universidade possui uma dupla finalidade: gerar conhecimentos e preparar elementos para a sociedade tecnológica.

A utilização desse modelo foi razoavelmente pacífica durante quase uma década, até que, em meados dos anos 70, vozes dissidentes, por razões várias, passaram a contestar a utilização de provas objetivas e a unificação do vestibular, ocorrendo a primeira ruptura do sistema no exame de acesso à Universidade de São Paulo, com o surgimento dos concursos vestibulares em duas fases.

6 O exame vestibular em duas fases, organizado nos anos 70 em São Paulo, resultou da reação de alguns professores às provas com questões de múltipla escolha e à unificação do concurso, que desejavam fosse realizado por carreiras e cursos. Além do mais, havia o problema do crescente número de candidatos, que à época, para uma única instituição, chegava a mais de 120.000 estudantes. Outros fatores também exercem alguma influência na estruturação do exame em duas fases, como, por exemplo, a reação ao sistema de opções; contudo, os elementos realmente determinantes foram os já indicados. O modelo criado continuava sendo teoricamente unificado, mas apenas na data de sua realização, e atendia à reivindicação de segmento do corpo docente — a participação ativa da Universidade na seleção de seus próprios alunos.

Analisando-se a nova situação, percebe-se que se fundamenta em uma contradição: as provas objetivas, acidamente condenadas com base em lugares-comuns sobre questões de múltipla escolha e ignorando os resultados de pesquisas empíricas nacionais e estrangeiras, passam a constituir um "provão", fundamento da 1ª fase do novo modelo. Inconsequentemente, a prova objetiva da 1ª fase tem caráter eliminatório. Se as provas objetivas de múltipla escolha eram vistas com restrições, quando utilizadas no processo classificatório, não poderiam, por uma questão de coerência, ser usadas para fins de seleção. Além do mais, uma única prova abrangente de todas as disciplinas do núcleo comum carece, evidentemente, de validade de conteúdo; por outro lado, esse tipo de prova não oferece resultados que possam ser considerados fide-

dignos.

A segunda fase do modelo baseia-se em provas discursivas que, segundo os advogados da nova sistemática, mediriam mais adequadamente as aptidões dos candidatos. As evidências empíricas sobre esse posicionamento são inexistentes; as afirmações são meramente opinativas. No caso das provas discursivas, o problema torna-se mais preocupante em face da subjetividade dos julgamentos. Apesar da redução do número de candidatos pela primeira fase, o número de postulantes à Universidade costuma ser considerável, exigindo o envolvimento de centenas de professores estranhos aos quadros universitários. Assim, contrariando a pretensão inicial de a seleção ser realizada por elementos da própria instituição de 3º Grau, na realidade, isso não vem ocorrendo. A segunda fase passa a depender dos critérios de avaliação de professores de 2º grau, que assumem o encargo e a responsabilidade de realizar esse trabalho.

O modelo de um vestibular em duas fases foi adotado por várias instituições universitárias — Universidade de São Paulo, Universidade do Estado de São Paulo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Goiás e Fundação CESGRAIMRIO, no Rio de Janeiro, entre outras; no entanto, começam a surgir manifestações de insatisfação na medida em que muitas instituições acabam com um número relativamente grande de vagas ociosas, impondo-se a realização de novos exames, aos quais se inscreve a mesma população de candidatos anteriormente recusada, repetindo-se, assim, situação anterior à introdução dos exames unificados na década de 60.

7 Uma nova proposta vem sendo apresentada aos meios universitários no sentido de realizar uma avaliação contínua ao longo do 2º grau. Esse novo modelo, inicialmente proposto pela Fundação CESGRANRIO, em reunião nacional realizada em junho de 1985, e, posteriormente, pela Universidade de Brasília, em seminário promovido pelo MEC em dezembro de 1985, quando foi discutido o Vestibular Hoje.

A ideia de uma avaliação sequencial, no curso de 2º grau, objetivaria eliminar o caráter episódico do atual exame vestibular e visaria a acompanhar o desenvolvimento do estudante ao longo de três anos, traçando-lhe um perfil de seus conhecimentos e aptidões, a fim de melhor situá-lo no contexto da vida universitária. A tese reveste-se de interesse, mas seria conveniente, antes da sua aceitação, apresentar respostas concretas às dúvidas que esse modelo desperta, como as que são apresentadas a seguir:

1 A quem caberia a responsabilidade desse exame? Seria um exame federal ou estadual? A responsabilidade seria do Ministério da Educação ou das Secretarias de Educação? Qual a responsabilidade das

Universidades? No caso da existência de várias Universidades, como proceder? Qual o posicionamento das Universidades particulares? Como seria resolvido o problema das Faculdades isoladas?

2 O conteúdo dos exames seria único? Como proceder para garantir a equivalência entre as diferentes formas de exames, tendo em vista que não existem, no caso, instrumentos paralelos de medida? Quais seriam os padrões de avaliação? Haveria desempenho mínimo? Como seriam expressos os resultados das avaliações?

3 Como as Universidades realizariam a seleção de seus candidatos? Haveria um ponto de corte nas avaliações? Qual? Haveria pontos de corte diferentes, por carreira ou cursos?

4 Qual a validade preditiva das provas aplicadas ao longo de 3 anos? Os instrumentos teriam características psicométricas predefinidas, isto é, seriam padronizadas?

5 Como seria feita a seleção de indivíduos submetidos a tratamentos de avaliações diferentes?

6 Haveria um programa único, que orientasse as avaliações? Quem os definiria? Os programas não entrariam em conflito com os programas de ensino?

7 Qual o impacto desse tipo de avaliação sobre o clima e a cultura da escola de 2º grau? Esse tipo de avaliação não contribuiria para formar um ambiente de *stress* e neurotizante na escola de 2º grau? Não haveria um choque entre avaliação para a Universidade e avaliação da escola?

8 Quem financiaria os custos dessa avaliação? O Governo Federal, o Estado, o Município ou o próprio aluno?

O modelo de uma avaliação ao longo de três anos é tentador, mas precisaria ser melhor repensado, para evitar o seu fracasso e impedir que o já conturbado ambiente educacional seja ainda mais convulsionado. As dúvidas são muitas, e outras indagações, além das anteriormente apresentadas, poderiam ser igualmente propostas.

8 Observa-se nos meios acadêmicos uma tendência, aliás saudável, de valorizar o desempenho no ensino médio dos candidatos à Universidade e, nesse sentido, há quem proponha que a seleção para o ensino superior seja feita por intermédio de uma análise do histórico escolar, seguida de uma verificação da cultura geral dos aspirantes. A proposta apresenta inúmeras implicações, tendo em vista, especialmente, a atual estrutura do 2º grau. Várias decisões precisariam ser tomadas, tendo em vista a diversidade dos currículos e a multiplicidade das chamadas disciplinas "profissionalizantes". Levar-se-iam em consideração

apenas as disciplinas do núcleo comum? Outro problema — esse bem mais complexo — seria o de como comparar os desempenhos. As avaliações nos históricos escolares ora são expressas em conceitos ora apresentam-se sob a forma quantitativa e, em muitos casos, há situações mistas. O problema estaria na equivalência dos conceitos e das avaliações em geral. Um conceito A em um colégio de padrões rígidos teria o mesmo significado de um conceito semelhante num colégio menos comprometido com os rigores do ensino? Admitindo-se que esse problema seja superado, poder-se-ia dizer que os indivíduos desenvolveram as mesmas capacitações, tendo em vista a diversidade das estruturas dos programas desenvolvidos nos vários colégios? A análise de históricos escolares não é um problema simples de resolver e demandaria um considerável período de tempo, impossível de conciliar tendo em vista a pressão com que é realizado o processo de seleção para a Universidade.

A inclusão de uma prova de cultura geral, sob o fundamento de que aos jovens ingressantes faltaria uma visão de mundo, um domínio mais amplo de diferentes problemas situados fora do âmbito restrito da seriação escolar, é um assunto discutível. A suposta alienação dos jovens em relação a problemas sociais, económicos, políticos e culturais deveria ser objetivo de pesquisa, para que se pudesse aceitar a questão em termos categóricos. A introdução dessa prova poderia acentuar ainda mais um viés que já existe no acesso à Universidade: o favorecimento aos estudantes de nível socioeconómico elevado. Por outro lado, seria difícil configurar os limites difusos de uma prova de cultura geral, tal a amplitude dos assuntos que poderiam ser enfocados. O modelo em questão refletiria numa visão elitista de Universidade e enfrentaria sérios problemas junto à comunidade estudantil.

9 Existe uma preocupação em parte da comunidade académica com o fluxo de estudantes na Universidade, que migram de um curso para outro, quando a instituição permite, ou desistem simplesmente, deixando vagas em aberto. Outros, ao contrário, permaneceriam nos cursos, mas sentir-se-iam frustrados, por não corresponderem às suas expectativas. Sugerem, então, um modelo de vestibular que incluísse, além das provas intelectuais, baterias de aptidão específicas, a fim de garantir o posterior ajustamento às carreiras. O fenómeno apontado realmente existe, sendo mais crítico em certas áreas do que em outras, mas dificilmente seria resolvido através do vestibular, porque, na verdade, reflete uma problemática ligada à Orientação Vocacional e Profissional na escola de 2º grau. Admitindo-se, entretanto, que, por um passe de mágica, esse problema fosse resolvido a nível da escola média, ainda restaria um outro problema igualmente complexo: os testes de aptidão específica.

"Os testes de aptidão exigem um *know-how* científico que não

pode ser improvisado, como ocorre, frequentemente, com as provas de rendimento escolar, usadas nos vestibulares. Infelizmente, pouco se tem pesquisado nessa área e não se cuidou da formação de pessoal qualificado no campo da estatística aplicada à educação, o que possibilitaria o desenvolvimento de técnicas mais precisas de seleção. O emprego de testes de aptidão, por outro lado, exigiria grandes investimentos para o desenvolvimento, a médio prazo, dos instrumentos e a realização de estudos específicos sobre a sua validade preditiva, o que, possivelmente, não estaria ao alcance de muitas instituições educacionais brasileiras, pelo menos na conjuntura atual" (Vianna, 1980).

O modelo sugerido, ainda que apresente aspectos relevantes, não teria condições de ser implementado, pelo menos a curto prazo, pela impossibilidade técnica e financeira de gerar o instrumental necessário para fins de seleção.

10 A crise de linguagem, fenómeno que abrange diferentes países, inclusive do mundo desenvolvido, colocou em foco o problema do domínio da língua portuguesa, que se apresentaria deficiente nos candidatos à Universidade e exigiria uma seleção centrada na verificação do pleno domínio do vernáculo. Assim, com o visível intuito de simplificar o vestibular e dentro de uma visão de Universidade como agência profissionalizante, algumas áreas apresentaram um modelo de acesso consistindo em uma prova de português, seguida de uma prova específica por área.

A exigência de uma prova de português nos exames vestibulares é tranquilamente aceita por toda a comunidade, apesar de suscitar problemas técnicos em sua avaliação, especialmente na parte redacional. Os problemas, entretanto, podem ser resolvidos em alguns casos, e em outros, atenuados em suas consequências. A situação é bem diferente no que concerne às provas específicas por área. Ainda que se possam definir, com relativa facilidade, as diferentes áreas de conhecimento e profissionalização, agrupando carreiras e cursos, o mesmo não ocorre com a identificação de uma prova específica por área. Admitindo-se que seja viável uma prova representativa dos conhecimentos de uma área, isso teria implicações no sistema de ensino, gerando a supervalorização de algumas disciplinas e a minimização de outras. A escola de 2º grau, muito possivelmente, transformar-se-ia numa agência de especializações, perdendo o seu carácter de instituição que objetiva a formação geral.

11 Alguns estudos preliminares parecem indicar que o atual sistema de acesso à Universidade estaria verificando, efetiva e predominantemente, duas dimensões: a verbal e a numérica. Esses dois fatores são de real importância em qualquer atividade, especialmente nas ligadas à vida universitária. Assim sendo, existem propostas no sentido de que, a exem-

pio do que ocorre em outros países, o concurso vestibular fique restrito à verificação dessas duas habilidades. A prudência recomenda que essa proposta, por ser tentadora, seja analisada com as devidas cautelas, a fim de que não se propugne por um modelo que não é viável por diferentes razões. Estudos sobre essas capacidades, em nosso meio, ainda são escassos. Alguns esforços foram, sem dúvida, realizados, mas limitaram-se a alguns poucos centros culturais. Haveria necessidade do desenvolvimento de toda a tecnologia, a partir, naturalmente, de experiências alienígenas e da formação de especialistas em estudos psicométricos, que não possuímos no momento. Seriam necessários estudos preliminares para determinação da validade preditiva e, sobretudo, da validade de construto, o que exigiria grandes investimentos. Diferentes versões paralelas desses instrumentos, devidamente padronizados, deveriam ser construídos para possibilitar o seu emprego em sucessivos exames. Todo esse trabalho, além da *expertise* necessária, demandaria tempo e o investimento de grandes somas de dinheiro.

Quem financiaria tais atividades? Quem seria responsável pela elaboração dos instrumentos? Sem dúvida, os grandes centros universitários teriam capacitação técnica para o desenvolvimento, a médio prazo, desse instrumental, mas a grande maioria das instituições, carentes de recursos humanos e financeiros, não teria condições de concretizar esse projeto de modelo. A par disso, considerando-se a possível repercussão do posicionamento em relação ao acesso à Universidade, a escola de 2º

grau seria a

prejuízo para a formação geral dos estudantes. Dessa forma, o modelo não seria viável de imediato e deveria ser complementado com outros exames, que, no conjunto, dariam um retrato mais realista do real desempenho dos candidatos à Universidade.

12 Observa-se, em alguns setores, tendência no sentido de promover a atomização do vestibular, eliminando-se, assim, o seu caráter unificado. O modelo representa, certamente, um retrocesso, uma involução, porquanto retroage ao passado, quando em uma única instituição realizavam-se numerosos exames. O modelo em questão pretende a estruturação do vestibular em duas fases: a 1ª geral e seletiva e a 2ª específica e por curso. A primeira fase, comum a todos os candidatos, visaria a eliminar os menos capazes, selecionando os candidatos para um segundo momento, que seria o da identificação dos mais capazes, por curso. Haveria, assim, tantos exames quantos fossem os cursos; ou seja, no caso das licenciaturas em Letras, que em certas instituições chegam a uma dezena, haveria tantos exames quantos fossem os cursos em funcionamento. O trabalho seria repetitivo, oneroso e muito possivelmente em nada contribuiria para o aprimoramento do processo. A ideia é

festejada por alguns, que estariam interessados em um contato mais estreito com os candidatos a fim de aquilatar interesses e vocações. O modelo não considera que o vestibular, por ser um exame de massa, não permite a verificação de certos atributos. A seleção por curso exigiria o envolvimento de todo o corpo docente, o que seria desejável, mas não factível; além disso, a operacionalização do trabalho se complicaria e a multiplicidade de critérios contribuiria para acentuar a natureza conflitiva do concurso vestibular.

13 A imaginação criativa é extremamente fértil quando incide sobre modelos de acesso à Universidade apresentando situações absurdas, ainda que se revistam de uma certa lógica. Existem propostas no sentido de que se façam exames isolados para alguns cursos e exames por áreas para outros. A lógica dessa situação estaria em que certas áreas de grande procura, pelo prestígio social das carreiras, deveriam ter um concurso vestibular próprio, isolado; enquanto outras, menos atrativas e que possuem pontos de contato, poderiam oferecer um exame conjunto. Subjacente a essa proposta há duas ideias contrárias aos princípios do concurso vestibular unificado. A primeira é a própria ideia de unificação, que o modelo rompe, eliminando, assim, uma ideia generosa, que deveria ser aprimorada, por possibilitar múltiplas oportunidades ao estudante. A segunda ideia, que o modelo proposto procura eliminar, é a do sistema de opções, que, em geral, nos modelos em duas fases, é eliminado ou sofre restrições, tornando-o inteiramente inócuo. O modelo em questão introduziria complicadores e não constituiria um aprimoramento no processo de seleção para a Universidade.

14 Alguns modelos refletem o radicalismo de certas posições e não representam uma contribuição substancial para o estudo e a análise da problemática do acesso à Universidade. A situação é muitas vezes apresentada em termos simplistas, sem considerar as inúmeras variáveis que podem influir sobre a pessoa humana e determinar o seu futuro. Os modelos até agora estudados e discutidos foram apresentados em seminários, simpósios e entrevistas à imprensa.

Algumas propostas de modelos de vestibular não consideram a real dimensão do problema, ao pretender, por exemplo, realizar o exame de acesso à Universidade com base em uma única prova discursiva sobre o núcleo comum. Se atendermos para a estrutura do núcleo comum do 2º grau, que consta de *Comunicação e Expressão* (Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Educação Artística e Língua Estrangeira), *Estudos Sociais* (História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil) e *Ciências* (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas e Programa de Saúde) veremos a total impossibilidade de estruturar uma prova discursiva adequada para verificar todas es-

sas áreas, sem comprometimento da validade de conteúdo e da contabilidade dos resultados, além de ser impossível a definição de parâmetros de avaliação que caracterizem diferentes níveis de desempenho.

15 Um modelo de vestibular para a Universidade brasileira deve considerar que a instituição, apesar de objetivar a criação do saber, sofreu transformações ao longo de sua história, em decorrência de um complexo de fatores sociais, e que hoje tem a responsabilidade da formação de recursos humanos qualificados em nível superior; portanto, a Universidade de hoje é uma instituição voltada para a profissionalização. Por outro lado, o modelo não pode ignorar, igualmente, que o concurso vestibular é um exame de massa. A Universidade não é uma instituição exclusiva das elites econômicas, mas um organismo em que todos os segmentos da sociedade se sentem com o direito de ingressar, com vistas a maiores conhecimentos, qualificação profissional e promoção social.

Além disso, os modelos de vestibular, considerando a sua característica de exame de massa, precisam utilizar um instrumento que ofereça resultados consistentes, que mereçam a confiabilidade de todos os envolvidos com a problemática do acesso à Universidade. Há todo um folclore sobre provas objetivas e provas discursivas, que deve ser suplantado pelas evidências de pesquisas empíricas já realizadas em número considerável no Brasil e que reproduzem resultados obtidos em outros contextos culturais. Finalmente, os modelos propostos devem atentar para a exequibilidade dos projetos, em termos de aplicação e de orçamento, considerando seus elevados custos, que podem comprometer as finanças institucionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VIANNA, H. M. (1980) - Processos alternativos de seleção para ingresso ao ensino superior. *Cadernos de Pesquisa* (34). Fundação Carlos Chagas, S. Paulo.

CONCURSO VESTIBULAR: A EXPERIÊNCIA DA UFPa

Arnaldo Corrêa Prado Júnior

Odinéia Telles Figueiredo

Sônia Ferreira Pinto

(Universidade Federal do Pará)

Introdução

O acesso ao ensino superior constitui um ponto crítico do sistema educacional brasileiro que, simplesmente pela sua especificidade, merece a atenção dos que trabalham na área de educação. A passagem do 2º ao 3º Grau de ensino, dramaticamente condensada no fenômeno do vestibular, apresenta inúmeras questões, quer restritas ao âmbito do mecanismo dessa passagem, quer com ramificações em todo o sistema educacional.

É o concurso vestibular na UFPa, enquanto reconstrução histórica, que se pretende abordar neste trabalho, até o limite permitido pela consulta e análise às fontes de registro existentes na instituição, como relatórios de pesquisas¹, artigos publicados e, ainda, a legislação pertinente a nível federal e local.

O estudo de legislação nacional relativa ao concurso vestibular possibilitou privilegiar os Decretos Presidenciais de nºs 68.908/71 e 79.298/77 e as Portarias MEC nºs 54A/76 e 321/80 como marcos para exame e compreensão da experiência desenvolvida pela UFPa, considerando as substanciais modificações introduzidas nas normas regulamentares do concurso no âmbito da instituição.

O espaço de tempo escolhido para o estudo vai de 1972 a 1986. Justifica-se o ano de início pelas modificações que a Reforma Universitária de 68 desencadeou na estrutura da Universidade brasileira, e consequentemente, na UFPa, e também o Decreto nº 68.908/71 que estabeleceu diretrizes gerais para a admissão aos cursos superiores. Esses dispositivos provocaram o repensar e a, definição de um modelo estrutural para a instituição e da forma de acesso aos cursos oferecidos.

1. — SILVA, Maria de Nazaré Gomes da, e outros. *Oferta e demanda de vagas nos Cursos de Graduação da UFPa.*: 1975/1979. Belém, Pará 1981 (Relatório de pesquisa mimeografado).

— PRADO, Armando Correia e Silva, Maria de Nazaré Gomes da. *Análise Técnica das Provas do Concurso Vestibular.*

A partir do propósito deste estudo, a experiência do vestibular na UFPa será analisada nos seguintes itens:

- Sistema de admissão e classificação
- Oferta e demanda de vagas
- A prova de Comunicação e Expressão.

A expectativa deste trabalho não é fortalecer a permanência do vestibular, mas refletir sobre alguns pontos que possam provocar a discussão e o aperfeiçoamento do processo de admissão à UFPa.

I - Análise do Vestibular na UFPa - 1972-1986

1 Considerações Iniciais

A UFPa vem há 15 anos realizando o concurso vestibular unificado por área, sob a direção e controle da Comissão Permanente do Vestibular — COPERVES. As atribuições da Comissão envolvem aspectos pedagógicos e administrativos, designação de locais para sua realização, até a promoção e controle das provas das disciplinas de exame e desenvolvimento de estudos que permitam o aperfeiçoamento do processo, com reflexos no sistema dos três graus de ensino.

A COPERVES, inicialmente constituída pelos Diretores dos quatro centros de estudos básicos (Ciências Biológicas, Exatas e Naturais, Filosofia e Ciências Humanas e Letras e Artes), posteriormente foi ampliada, com a participação do Diretor do Centro de Educação, do Diretor do Serviço de Estatística e Computação — SECOM, Diretor do Departamento de Registro e Controle Acadêmico — DERCA e do Diretor do Núcleo Pedagógico Integrado — N.P.I., instituição que congrega ensinos de 19 e 29 Graus mantidos pela UFPa.

A indicação de seus componentes por si só justifica a sua participação. Na fase inicial viu-se refletida na COPERVES a estrutura da própria Universidade, que compôs o seu 19 Ciclo de estudo nessas quatro áreas de conhecimento. Na fase posterior, justifica-se a inclusão do SECOM pela necessidade do suporte dos serviços de computação exigidos pela estrutura do Concurso, do DERCA por ser o órgão que se responsabiliza pelas inscrições e habilitação dos candidatos ao concurso e à UFPa, do Centro de Educação, que pelos seus objetivos deverá assessorar a elaboração das provas e realizar estudos e pesquisas com vistas ao aperfeiçoamento do processo; o N.P.I. como forma de articulação com o ensino de 19 e 29 Graus.

Conforme a estrutura definida, a COPERVES compulsoriamente se renova de 4 em 4 anos, tempo esse que representa o mandato administrativo de seus componentes. Se por um lado o fato pode impedir o "continuísmo", por outro identifica-se a repercussão disso na falta de

sistematização de estudos que favoreçam e respaldem mudanças significativas, quer no aspecto operacional, quer na composição pedagógica do concurso.

A partir de 1977, a COPERVES passou a contar com uma equipe de execução - Departamento de Apoio ao Vestibular - DAVES, que se responsabiliza por toda parte operacional do concurso. Além desse Departamento, a COPERVES conta, também, com a colaboração de diversos Departamentos Didático-Científicos da UFPa e das instituições de ensino de 2º grau que ministram o Convênio e cursos de preparação para o vestibular, quando se manifestam sobre os programas das disciplinas e discutem o conteúdo das provas após a realização do concurso.

No momento da realização das provas, a COPERVES requisita a participação de alunos, funcionários e docentes da UFPa para o desempenho de funções de coordenação de locais, assessoria, fiscalização e serviços de apoio.

Por estas considerações vê-se a necessidade de um estudo sobre "quem" deve compor a COPERVES, considerando-se a sua denominação de "Comissão Permanente", as atribuições que lhe são conferidas, o papel e a responsabilidade diante de um processo que infelizmente pode ser eliminado. Acredita-se que uma alternativa possa ser a de constituir-se a COPERVES de professores e/ou técnicos com vivência teórico-prática no processo do vestibular e que possam contribuir de forma significativa através de propostas de mudanças alternativas, principalmente no que se refere, entre outras, às opções quanto às vagas ofertadas e demandadas pela comunidade, a forma e o conteúdo das provas das disciplinas do concurso; opção da língua estrangeira; acompanhamento do desempenho acadêmico dos candidatos classificados no ensino superior. Julga-se indispensável que os resultados desses estudos não se restrinjam aos grupos de pesquisadores, mas que sejam amplamente discutidos com todos aqueles que direta ou indiretamente participam do vestibular, quer na condição de sujeitos, quer na de agentes. Após o que, os resultados poderão ser transformados em ações.

Entretanto, se o caminho não for o de rever "quem" deve constituir a COPERVES, urge a necessidade de se fundamentar "o que muda" e, a partir de leitura e interpretação da realidade concreta do concurso, considerando a totalidade dos que buscam a Universidade e que, por consequência, sofrem os seus efeitos.

2 Sistema de admissão e classificação

A análise do concurso vestibular na UFPa, no período de 72 a 74, deixa claro ser essa uma fase transitória entre o vestibular por curso iso-

lado, que a legislação já não permitia, e o vestibular unificado que passou a estimular.

A UFPa, ao optar pela reunião de seus cursos em torno do que denominou "conjunto de áreas afins", sendo estas a de Ciências (Exatas e Biológicas) e a de Humanidades (Filosofia, Humanas e Letras e Artes) discriminou para cada área um "conjunto de disciplinas de exame" em que uma era de caráter obrigatório e as demais optativas.

Numa sistemática de aproximação gradativa de uma forma de admissão comum a todos os candidatos de uma mesma área de conhecimentos, estabeleceu inicialmente uma disciplina obrigatória e três optativas por área, para, a seguir, dar caráter obrigatório a duas disciplinas e a duas outras o caráter optativo por área. Assim, a UFPa favorecia o preceituado na Reforma Universitária e no Decreto nº 68.908/71.

No período 75 a 86, o "conjunto de áreas afins" cede lugar às "áreas de conhecimento" denominadas: área de Ciências Exatas e Naturais, área de Ciências Biológicas, área de Filosofia e Ciências Humanas e área de Letras e Artes. A estrutura assim definida configurou o vestibular unificado por áreas, em que os candidatos realizam duas provas que são comuns a todas as áreas (Comunicação e Expressão e Conhecimentos Gerais) e duas outras específicas de acordo com a área em que se situa o curso de sua opção, abrangendo todas as matérias e disciplinas que compõem o núcleo do ensino de 2º grau.

Com este modelo, procurou a UFPa fazer exigências idênticas a todos os candidatos inscritos em uma mesma área.

Em 1972 a classificação dos candidatos era feita por área com base no total de pontos obtidos, calculados através das somas das notas que lhes foram atribuídas, ponderadas as disciplinas obrigatórias pelo peso 2 e as optativas pelo peso 1, até o preenchimento das vagas fixadas para cada área.

Concorriam à classificação todos os candidatos, desde que não tivessem obtido zero em nenhuma das provas.

A admissão do candidato ao curso só se realizava ao final do 19 ciclo de estudos, o que gerou o aparecimento da figura do "excedente" dentro da própria instituição, quando o aluno deixava de ingressar no 2º ciclo por insuficiência de vagas no curso.

A avaliação do sistema de admissão e classificação adotado em 72 deslocou a opção do curso para o momento da inscrição do candidato. Assim, de 73 a 86 a classificação dos candidatos passou a ser feita tomando por base o curso de opção dentro da área.

No que se refere à classificação, até 1977 só não concorriam à

mesma os candidatos que tivessem obtido nota zero em qualquer das provas. A partir de 78, surge a exigência da comprovação pelo candidato de um mínimo de desempenho; por isso, só concorriam à classificação aqueles que obtivessem pelo menos $\frac{1}{3}$ do total de pontos de todas as provas. Naquele ano, foi criada uma 2ª opção de curso, definida no ato de inscrição, mas que só era considerada se o candidato não alcançasse classificação no curso de 1ª opção e existissem vagas não preenchidas no curso de 2ª opção.

Em 1979 e 80 continuou o limite de $\frac{1}{3}$ de acertos das questões de todas as provas, não incluído neste cálculo os pontos correspondentes à redação (valendo 20 pontos). O fato de não incluir os pontos correspondentes à redação, no momento do corte, permitiu que só fossem corrigidas as redações dos candidatos não eliminados. Diminuído o número de redações a serem corrigidas, certamente poderá ter-se garantido a qualidade da correção. Por outro lado, possibilitou-se ao candidato não ser eliminado em qualquer prova, mesmo tendo desempenho abaixo do acerto casual. Por esse critério, o candidato mais preparado para as provas específicas de sua área poderia superar qualquer fracasso nas outras provas, uma vez que a eliminação só se efetivava após a realização das 4 primeiras provas.

Com a preocupação de assegurar a comprovação pelos candidatos de um mínimo de conhecimentos a nível de 2º grau, exigência já indicada pelo Decreto 79.298/77, a Portaria MEC nº 321/80, ao ratificar essa exigência, definiu que o mínimo de desempenho a ser exigido deveria ser "acima do acerto casual".

Face a essa determinação, a UFPa reexaminou o processo de admissão e classificação até então acertados, introduzindo no concurso vestibular, mecanismos que garantissem o atendimento do indicado na legislação pertinente.

Assim, em 1981, foi introduzida a eliminação por prova, levando-se em conta a média da prova em realização. Somente concorreriam à classificação os candidatos que obtivessem acertos em número igual ou superior ao da média da prova. Todavia se a média fosse superior a $\frac{1}{3}$ do total de pontos da prova de 60 questões, o corte seria pelo limite de $\frac{1}{3}$. Assim, os candidatos que obtivessem nota bruta abaixo de $\frac{1}{3}$ estavam eliminados. Os resultados obtidos com a definição desse ponto de corte demonstraram um enrijecimento, isso porque para o cálculo da média de cada prova não foram consideradas as notas dos candidatos eliminados na prova anterior, à exceção da modalidade subjetiva da prova de Comunicação e Expressão que não teve corte. Esta modalidade foi introduzida em 81 com vistas a atender ao estabelecido na Portaria nº 321/80.

Em 1982 foi mantido basicamente o critério do ano anterior acrescido de que, quando a média fosse igual ou inferior ao "acerto casual" só concorreriam à classificação os candidatos que obtivessem número de acertos superior a $\frac{1}{5}$ do total de questões de cada prova. Para a modalidade subjetiva passou a ser exigido um mínimo de desempenho correspondente a 20% do valor da prova. Vale ressaltar que, para o cálculo das médias de cada prova, foram consideradas as notas de todos os candidatos que a tivessem realizado, independentemente de já estarem eliminados em prova anterior.

Em 1983 a eliminação por prova limitou-se aos candidatos que obtivessem nota inferior ao "acerto casual", que no caso de 60 questões por prova, com 5 opções de respostas por questão, eliminava os que obtivessem nota inferior a 13. Adotou-se também uma eliminação no conjunto das provas, sendo 30% do total de pontos de todas as provas o limite para o corte. Ficava de fora desse cálculo a prova subjetiva de Comunicação e Expressão; exigia-se nesta prova um desempenho correspondente a 20% do seu valor.

De 1984 a 86 permaneceu o critério de eliminação definido em 83.

Identifica-se por esta análise que:

1º) a UFPa ao longo desses 15 anos utilizou como critério básico para a classificação final dos candidatos o total de pontos obtidos, calculado através da soma dos pontos em cada prova, ponderados na forma estabelecida pela instituição e posteriormente levando em conta o indicado na portaria MEC 54-A/76 e legislação posterior;

2º) no que se refere ao "ponto de corte" observa-se o uso de várias alternativas que oscilaram desde a adoção de $\frac{1}{3}$ do total de pontos em todas as provas (1978) até os acertos em número igual ou superior ao da média da prova em realização (1981). Se por um lado, o primeiro propiciou uma classificação irreal, uma vez que permitia a compensação de pontos no conjunto das provas, os resultados da segunda alternativa demonstraram ter sido um caminho muito rígido, resultando em sobra de vagas na maioria dos cursos, muitas delas sendo preenchidas com candidatos da área, embora com outra opção de curso.

Considerando a significativa influência que o vestibular tem no ensino de 2º grau e que, por isso, uma maior ou menor exigência poderá causar reflexos na preparação dos candidatos, julga-se o critério adotado em 81, embora forte, conforme atestaram os resultados com sobra de vagas, uma boa base para aperfeiçoamento, podendo-se logo admitir a criação de uma 2ª opção, na área, que daria uma alternativa a mais aos candidatos mais bem preparados.

3 Oferta e demanda de vagas

A UFPa possui uma característica peculiar. Define-se como uma Universidade para o Estado e na realidade nem sequer atende a população da Capital, que a procura.

A análise do ensino superior na UFPa pela relação cursos oferecidos, vagas ofertadas X demanda, ao longo do período 1972 a 86, permite as seguintes observações:

— em **1972** a Universidade oferecia 24 cursos, para um total de 2.000 vagas demandadas por cerca de 10.000 candidatos. Já em 1986 há uma oferta de 40 cursos entre os quais se distribuem 2.500 vagas, procuradas por cerca de 25.873 candidatos;

— o crescimento de número total de vagas ofertadas ao longo do período não é significativo, uma vez que apresenta uma variação de 25% em 15 anos, o mesmo não ocorrendo com a demanda que apresenta um crescimento da ordem de 150%;

— quanto à distribuição de vagas por cursos dentro das áreas de conhecimento constatou-se que: *EN* que em 72 oferecia 450 vagas para 9 cursos, hoje distribui por 14 cursos, 740 vagas; *CB* para 4 cursos dispunha de 600 vagas e hoje oferece 470 vagas para 7 cursos; a área de *FH* que se iniciou com 10 cursos e 850 vagas, hoje oferece 13 cursos e 1.050 vagas; *LA* para a Licenciatura em Letras e Artes oferecia 100 vagas, e hoje para este e mais dois outros, 240 vagas;

— a grande concentração de cursos incide nas áreas de *EN* (17 cursos) e *FH* (13 cursos), ressaltando-se que na primeira a expansão da oferta foi maior (cerca de 90%) enquanto que na segunda observa-se um crescimento menor, de 30%;

— embora a maior concentração de cursos seja na área de *EN*, a maior demanda é para os cursos de *FH*;

— a expansão da demanda mostra que, embora seja significativa a procura das carreiras ditas de maior prestígio social, o mesmo vem ocorrendo em cursos como Tecnólogo em Processamento de Dados (de maior demanda na área de *EN*) Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social, Psicologia, Pedagogia na área de *FH* e Comunicação Social na área de *LA*;

— identifica-se também que há cursos em que o número de vagas se mantém constante e a demanda diminui.

A existência de apenas uma pesquisa sobre a Oferta de Demanda de Vagas nos Cursos de Graduação da UFPa para o período 75-79 e a ausência de estudos que focalizem a dinâmica das mudanças no mercado de trabalho e a discussão que a Universidade deve desenvolver sobre

as perspectivas abertas pelas novas tecnologias limitam muito qualquer análise sobre este aspecto.

Em função disso justifica-se a necessidade de serem realizados estudos avaliativos que possam orientar uma política de expansão de cursos e vagas na UFPa.

4 A prova de Comunicação e Expressão

Um relato da experiência do concurso necessariamente inclui um comentário sobre as provas para o ingresso no 3º Grau. Nos seus aspectos de distribuição do conteúdo, a prova de Comunicação e Expressão é a que melhor permite algumas observações.

Ao longo do tempo, a prova sofreu alterações na forma e na distribuição do conteúdo, quer para atender à legislação pertinente, quer na perspectiva do seu aperfeiçoamento.

No período de 72 a 74 o que se observa é a Língua Portuguesa como prova obrigatória para os candidatos à área de Letras e Artes e optativa para os das demais áreas. Em 73 e 74 além de Língua Portuguesa é incluída a prova de Literatura Brasileira, como obrigatória para Letras e Artes, enquanto que a Língua Portuguesa ganha caráter obrigatório para Filosofia e Ciências Humanas, sem perder o de opcional para as demais áreas.

A partir de 75, com o objetivo de exigir do candidato um mínimo de conhecimento ao nível do 2º grau, as provas do concurso vestibular passaram a conter todas as matérias e/ou disciplinas constantes do Núcleo Comum Obrigatório do ensino de 2º grau, definido na Lei 5.692/71, a saber:

— Comunicação e Expressão, abrangendo: Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna;

— Conhecimentos Gerais, incluindo História, Geografia, OSPB, Matemática, Física, Química e Biologia.

Essas obrigatórias para todos os candidatos a todas as áreas, além de mais duas outras provas das matérias:

— Estudos Sociais (História, Geografia e OSPB);

— Ciências Físicas e Matemáticas (Física e Matemática);

— Ciências Químicas e Biológicas (Biologia e Química).

Essas obrigatórias conforme a área em que o candidato estava inscrito.

Todas as provas constavam de questões objetivas de múltipla es-

colha, com cinco alternativas e um máximo de 60 questões por prova.

Dessa época até hoje, mudanças têm ocorrido na prova de Comunicação e Expressão.

Em 1976 a prova de Comunicação e Expressão sofreu mudanças em sua composição, passando a ser constituída de 30 questões de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e 30 questões de Língua Estrangeira Moderna, sendo que esta era padronizada separadamente. As opções oferecidas para a língua estrangeira eram Espanhol, Inglês, Francês e Alemão, o que se mantém até hoje.

Em 1977, manteve-se a composição de 60 questões, modificando-se a sua distribuição para: 20 questões de Língua Portuguesa, 20 de Literatura Brasileira e 20 de Língua Estrangeira Moderna.

Em 1978, foi introduzida a Redação na prova de Comunicação e Expressão, para atender ao definido no Decreto nº 79.298/77 que deu caráter obrigatório "a prova ou questão de redação em Língua Portuguesa". Assim, essa prova passou a constituir-se de: Redação valendo 10 pontos; Língua Portuguesa e Literatura Brasileira com 30 questões e 20 questões de Língua Estrangeira Moderna. A nota final de Comunicação e Expressão, após a padronização das partes, era obtida pela média ponderada das notas de Português (Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Redação) com peso 2, Língua Estrangeira Moderna com peso 1.

Em 1979 a Redação passou a equivaler a 20 pontos, e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira ficaram com 20 questões, e também com esse mesmo número a Língua Estrangeira Moderna. A nota final padronizada era obtida através do mesmo critério de 78. Em 80 repetiu-se o definido em 79.

Em 1981, considerando as recomendações da Portaria Ministerial nº 321, de 16 de maio de 80, que preceituava a "ampliação do número de questões discursivas" no concurso vestibular de 81 em relação ao exigido no ano anterior, a UFPa, após estudos, efetivou mudanças na prova de Comunicação e Expressão.

Os estudos iniciaram-se pela discussão para chegar a um consenso em torno do conceito de "questões discursivas". O entendimento da comissão designada para realizar os estudos foi de que são aquelas que "propiciam ao aluno oportunidade para que organize sua resposta com sua própria linguagem, sendo úteis para verificar a capacidade de organização, interpretação, avaliação e aplicação de conhecimentos". Esse conceito foi discutido e aprovado pela Comissão Permanente do Concurso Vestibular da UFPa - COPERVES. A partir daí, foram tomadas medidas no sentido de controlar a influência da subjetividade na correção dessas questões. O caminho foi ampliar o mecanismo já utilizado pela

COPERVES para a elaboração das questões de múltipla escolha.

Aos docentes envolvidos com a elaboração das provas, foram oferecidos cursos sobre a tecnologia de elaboração de questões discursivas, de modo a dar a essas o mesmo poder discriminatório das questões objetivas.

A Portaria Ministerial também estimulava a "valorização da cultura regional" solicitando a inclusão de questões que envolvessem "o conhecimento de problemas e aspectos peculiares das respectivas regiões". Em resposta a isso, direcionou-se as questões discursivas para textos da literatura regional e local.

Os resultados dos estudos orientaram a composição de prova de Comunicação e Expressão em duas modalidades.

Uma modalidade objetiva com 60 questões, envolvendo: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Estrangeira Moderna, sendo 20 questões para cada parte.

Uma modalidade subjetiva que correspondia a 40 questões, sendo 20 para a parte de Redação e 20 para as questões discursivas sobre leituras obrigatórias.

A padronização da Língua Estrangeira era feita separadamente, e a nota final da modalidade objetiva era obtida pela média ponderada das notas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (peso 2) e Língua Estrangeira Moderna (peso 1).

A modalidade subjetiva foi padronizada separadamente e teve peso 1 para todas as áreas.

Até 1983 a sistemática da prova de Comunicação e Expressão não sofreu alterações.

Já em 1984, a prova sofreu modificações em sua estrutura, embora mantendo as modalidades objetivas e subjetivas. O número de questões da prova objetiva passou para 40, sendo 15 de Língua Portuguesa, 15 de Literatura Brasileira e 10 de Língua Estrangeira Moderna. Essa diminuição de questões foi justificada pelo fato de se ter incluído questões de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na prova de Conhecimentos Gerais.

A ponderação, após a padronização em separado, manteve-se a mesma do ano anterior (pesos 2 e 1), o que parece não seguir a mesma ideia, uma vez que agora a proporção é de 3 para 1.

A prova subjetiva em 84 também teve seu valor diminuído para 20 pontos, sendo 15 correspondentes à Redação e 5 às questões discursivas.

Em 85 e 86 a prova de Comunicação e Expressão manteve-se como em 1984.

Observa-se até aqui que, para as modificações efetivadas, com exceção das que ocorreram em 81, não se encontrou respaldo em registros de estudos específicos realizados, salvo a legislação pertinente.

Em face de todas essas variações, julga-se conveniente recomendar uma análise do alcance e do significado da prova de Comunicação e Expressão no concurso vestibular, no sentido de melhor adequar sua forma e conteúdo às expectativas que dela se tem.

II. Sugestões para elaboração de uma Proposta

A UFPA não estudou suficientemente os seus vestibulares para que se possa, com conhecimento aprofundado do problema, propor mudanças substanciais no seu modo de realização. Adotado um primeiro modelo por área, com a opção de curso feito já dentro da Universidade, após a realização do ciclo básico, houve a mudança para opção prévia por curso dentro da área. Criou-se também uma segunda opção dentro da área, eliminada em seguida. Presentemente, se o número de vagas de um determinado curso não é preenchido, é feita uma chamada dentro da área, independente do curso de opção, dando-se ao candidato o direito de optar pelo curso onde existem vagas disponíveis.

Anualmente, desde que a Universidade passou a realizarem conjunto o seu vestibular (para todos os cursos ao mesmo tempo), tem-se limitado quase que exclusivamente a fazer adaptações motivadas pela mudança na legislação. Só se tem notícia de dois trabalhos que procuraram aprofundar melhor a questão: um sobre oferta e demanda de vagas e outro sobre avaliação técnica das provas do concurso vestibular em apenas um ano.

Desse modo, a não ser através de resultados numéricos sobre as provas sem qualquer análise com seus conteúdos, pois esta Comissão não desceu ao nível de análise para alcançar os estudos que possam estar sendo realizados, é no mínimo inconsequente propor modificações significativas. Acredita-se no entanto que existem mudanças defensáveis, levando-se em conta argumentos bastante claros:

a) Introdução de Química na área de Ciências Exatas e Naturais, uma vez que é nessa área que estão os Cursos de Química. Propõe-se, no entanto, não que os candidatos dessa área realizem a prova de Química da área de Ciências Biológicas e sim que sejam introduzidas questões de Química na prova de Física que seria então de Física/Química.

Dada a enorme dependência do 2º grau aos requisitos do vesti-

bular, essas questões seriam introduzidas progressivamente, iniciando-se com 10 em prova de 60 questões e no ano seguinte 20 que deveria ser a quantidade final.

b) Acredita-se que o número de línguas estrangeiras modernas é excessivo. Inicialmente pode limitar-se em duas, sendo que a escolha delas seria feita após estudos realizados na UFPa sobre a bibliografia e publicações ligadas aos diversos cursos.

c) Julga-se conveniente fazer com que as questões discursivas tenham igual valor ao da redação, a fim de tentar equilibrar o caráter amplo da redação, tanto para quem escreve como para quem corrige, e que pode gerar desvios significativos.

Propõe-se, como conclusão final, que se estabeleçam mecanismos de acompanhamento permanente dos vestibulares, com estudos de oferta e demanda de vagas, análises de conteúdos das provas e preparação de professores para a elaboração de provas, para citar apenas alguns pontos. Acha-se, no entanto, de fundamental importância, que se desenvolvam estudos que abranjam a população demandante da Universidade enquanto no nível do 2º grau e acompanhamento, já nos cursos da Universidade, na busca da caracterização da origem escolar com o aproveitamento no 3º Grau.

Quer-se, finalmente, colocar o presente trabalho como de caráter provocativo para uma primeira referência, até porque, pelo tempo dedicado, não foi possível atingir pessoas que possam estar realizando estudos sobre o tema.

SELETIVIDADE SOCIAL E O VESTIBULAR

Ernesto Wolfgang Hamburger

{Universidade de São Paulo}

Quero começar falando da minha emoção, do meu prazer e da minha honra de estar aqui neste *campus* e nesta sala da Universidade Federal de Minas Gerais, que sempre foi, para mim, um símbolo da resistência cultural e do trabalho educacional sério no País. Fica muito difícil falar depois de Maria Lisboa e de Zaia Brandão, porque elas já falaram quase tudo. Peço desculpas se houver alguma repetição.

1 Ensino público e privado

Sou físico, e há bastante tempo que não estou trabalhando diretamente o tema "Vestibular", embora tenha estudado a evasão escolar a nível da Universidade. Acredito que tenha sido convidado aqui, hoje, por causa de uma contribuição que fiz há 16 anos, na época em que, como a Profa. Zaia Brandão escreveu, as pessoas em geral não reconheciam o caráter de seletividade social do vestibular. Havia uma ilusão de que o vestibular era, exclusivamente, uma seleção de mérito. Quando salientei a forte e predominante seleção social e sugeri que, em vez de exame, deveria ser feito um sorteio, essa sugestão causou bastante interesse e tenho a impressão de que muita gente, mesmo sem aceitara ideia, pensou mais por causa dela.

Naquela época o assunto estava na ordem do dia, e o interesse era muito grande. Os jornais debatiam a questão muito mais do que hoje. O público nesta sala, que não chega a 100 pessoas, mostra que o interesse diminuiu.

Todo mundo acha que a situação do vestibular é muito ruim, mas, na verdade, aceita o sistema de seleção que se estabeleceu. No fundo, o que estamos presenciando é uma quase vitória da política educacional do governo (PEG) daquele tempo, que favorecia a expansão das vagas das escolas particulares, como modo para resolver os problemas que o grande número de candidatos e os chamados excedentes causavam no fim dos anos 60.

Tenho dois exemplos de como o assunto está longe das preocupações da maioria das pessoas na Universidade: a SBPC publicou recentemente um interessante volume que se chama: *A Universidade Brasileira, Organização e Problemas*. Conta com 18 artigos de diversos autores, alguns presentes aqui. Todos muito interessantes. Faço uma classificação grosseira dos assuntos dos artigos: 7 artigos sobre a estrutura legal

da Universidade; 5 sobre pós-graduação e pesquisa; 4 sobre a História da Universidade; 2 sobre administração e organização da Universidade. Nenhum sobre seleção e graduação!

O segundo exemplo: uma comissão de alto nível foi nomeada pelo Presidente da República, no Ministério da Educação, e fez um relatório final sobre a reformulação da educação superior: em 118 páginas, há 76 páginas de recomendações e 9 linhas sobre o acesso. Na parte política do relatório há várias páginas sobre a questão do acesso, mas especificamente sobre aumento de vagas, sobre a criação de cursos noturnos, somente algumas linhas.

Novamente é um sintoma de que a Universidade está voltada sobre si mesma e não está percebendo o que a mim parece o seu problema essencial: aqueles e aquilo que estão fora da Universidade. Acho que os problemas da Universidade não estão somente ou principalmente dentro dela.

A mesma falta de interesse, relativa, se encontra entre as *associações docentes* que, apesar de mencionarem o problema do aumento de vagas e do acesso, não tratam dele prioritariamente. É um problema que, na prática, não é relevado, e o próprio *movimento estudantil*, que em 1968 passou por um pico de criatividade e de agressividade em relação à questão do aumento de vagas, não fala mais no assunto. Eu participei de várias reuniões de entidades estudantis, inclusive da UNE, e quem levantava esse problema era eu. Não eram os estudantes. Então, novamente, a gente vê a vitória da política, tão combatida, do MEC-USAID.

Se agora acontecer que as verbas públicas passem a apoiar as escolas superiores privadas, teremos então uma operação bem sucedida da direita política no País, implantando, de uma forma firme e duradoura, a privatização do ensino superior.

Já foi dito aqui que as escolas privadas existem, porque há falta de vagas nas escolas públicas. A elas interessa um vestibular altamente competitivo e, sendo altamente competitivo, precisa ser sofisticado. Se houvesse bastante vagas, a questão do vestibular não existiria, como não existe em muitos países. Essa questão de o ensino superior ser público ou privado não é uma questão pequena, mas uma questão grande de desenvolvimento do País. Praticamente, em todos os países desenvolvidos, o sistema de ensino superior é público. Podem existir escolas particulares, mas o cerne do sistema é público. Não existe a situação de quase dois terços dos alunos estarem em escolas particulares, como aqui.

2 Função da Universidade

Quais as funções da Universidade? Costuma-se falar em transmis-

são e produção de conhecimento nas várias áreas — literária, artística, humanística, científica, aplicada e tecnológica — e em prestação de serviços à comunidade, sendo esta última uma finalidade subsidiária, subordinada às outras duas. Essas seriam finalidades ideais da Universidade. Na prática talvez seu papel mais importante é de conferir diplomas que, por sua vez, conferem privilégios profissionais e *status* aos que os recebem, redundando em vantagens sociais e econômicas.

A questão do acesso democrático de todas as classes sociais não aparece explicitamente na definição de suas funções. Entretanto, se ele não é assegurado, a Universidade passa a se caracterizar como instituição socialmente discriminadora e opressora, o que acaba prejudicando gravemente seu papel de criação e difusão de conhecimento. Por outro lado, a democratização do acesso é necessária para melhorar o nível da qualidade. Enquanto o acesso à Universidade ficar limitado a uma faixa tão estreita de população como hoje, não terá muita chance de dar um salto de qualidade. O salto de qualidade na Universidade brasileira só pode vir se se conseguir incorporar uma parte apreciável da população que hoje é excluída. De nada adiantam grandes programas de avaliação.

Há uma balela de que a "massificação" do acesso abaixa o nível, quando a situação é exatamente o contrário. É verdade que é possível planejar tão mal uma expansão de vagas que o sistema de ensino se desestruture. Mas é possível fazer um planejamento competente sem que o ensino entre em colapso e sem grandes dispêndios. Mantendo a qualidade das aulas com um número muito maior de alunos, haverá um aumento significativo do número de bons alunos (seja qual for a definição adotada para "bons alunos").

A "massificação" eleva o nível, não abaixa. Não é por outra razão que o Brasil é muito mais eminente internacionalmente em futebol e em samba do que em ciência.

3 O que fazer?

Como dar acesso a estudantes que hoje não chegam à Universidade, por razão socioeconômica? É o que a Profa. Maria Lisboa expôs com tanta clareza. E preciso melhorar o ensino público de 1º e 2º Graus. São mais ou menos óbvias as medidas: precisamos de mais escolas, melhores escolas, precisamos de muito mais horas nas escolas para os jovens, principalmente os de famílias que não têm 500 livros em casa, é preciso reduzir a evasão. A Profa. Zaia Brandão tem um trabalho muito bonito sobre a questão da evasão no 1º grau. A evasão é bastante compreendida e já é possível tomar medidas para reduzi-la. Enquanto não for possível efetivar outras medidas, devem ser distribuídas bolsas, amplamente, para alunos capazes. Em suma, concordo plenamente com

a Profa. Maria Lisboa quando diz que, se é para investir mais dinheiro nessa área, não vamos investir sofisticando o vestibular: vamos dar bolsas ou ampliar e melhorar a escola pública. Essas são medidas que cabem à sociedade em geral e aos governos estaduais e municipais.

E a Universidade, o que pode fazer? O primeiro ponto é a questão do aumento de vagas. Basicamente, o número de vagas nos últimos 15 anos não aumentou, ou aumentou muito pouco, nas escolas públicas. A expansão do sistema de ensino superior se deu toda nas escolas privadas.

Segundo ponto: a Universidade deve dedicar muito mais esforço, muito mais pensamento, muito mais organização, muito mais verbas, à formação de professores, aos cursos de licenciatura. Como já foi mencionado, a grande maioria dos professores, na maioria das cidades, são formados em escolas isoladas, muitas vezes de nível pouco elevado. Uma pesquisa de Sérgio Costa Ribeiro, que aqui está presente, mostrou, além disso, que a carreira de professor tem sido procurada principalmente por alunos mais mal classificados no vestibular e, portanto, possivelmente, que vão ser professores menos competentes do que gostaríamos que fossem. Então, temos que valorizar as licenciaturas e formar um maior número de professores, e melhores.

Programas de aperfeiçoamento de professores de 19 e 29 Graus organizados pelas Universidades, como aquele que a Profa. Maria Lisboa citou e como está havendo em São Paulo, são de grande valor. Programas diferentes nos detalhes, mas com as mesmas intenções, de colocar o acervo de conhecimentos das Universidades a serviço do aperfeiçoamento do corpo de professores da rede oficial.

As Universidades poderiam tentar organizar programas para descobrir talentos entre os estudantes de 19 e 29 Graus de escolas públicas, que atualmente não chegam a ter chances de tentar o vestibular, e dar apoio e bolsas para possibilitar seus estudos.

Outro aspecto, que talvez seja uma condição necessária para o funcionamento da democracia, é tornar o conhecimento, mesmo o conhecimento avançado, acessível a toda a população. As nossas Universidades, hoje, não fazem isso. Elas estão fechadas sobre si mesmas. De certa forma, o vestibular cava um fosso em torno da Universidade. Quem não consegue atravessar o fosso não tem acesso a nada que há lá dentro. São muito poucas as atividades das Universidades no sentido de tornar acessíveis, mesmo àqueles que não querem se dedicar prioritariamente aos estudos, os conhecimentos que existem lá dentro.

A ideia de uma Universidade aberta é uma ideia muito atraente, que encontra uma série de dificuldades. Seria aberta no sentido de não

exigir pré-requisitos, nem vestibular. Uma Universidade aberta que conferisse diplomas, que conferem privilégios, constituiria uma questão política complicada, por causa dos interesses corporativos em jogo. O que se poderia tentar, a curto prazo, seria uma Universidade aberta que tornasse o conhecimento acessível sem dar diplomas. Mas haveria outra dificuldade: a pessoa que aprendesse nessa Universidade não teria uma recompensa, em forma de diploma, pelo seu esforço.

Não é trivial ter boa aprendizagem numa escola desse tipo. É um desafio a ser enfrentado, exigindo uma visão de educação muito diferente da que temos, que é muito influenciada por interesses lucrativos que cercam a concessão do diploma. A ideia de pré-requisito, por exemplo, é muito abusada, pois muita coisa que é considerada pré-requisito, não o é, realmente. Mitos como esse devem ser abandonados.

A Universidade Aberta da Inglaterra surgiu de uma proposta do Partido Trabalhista, para tornar o ensino superior acessível à classe operária. A Universidade funcionou muito bem, mas, desse ponto de vista político o sucesso foi limitado, à medida que a percentagem dos alunos da área operária foi pequena. Não estamos na Inglaterra. A situação social e económica é outra. Por exemplo, os salários dos operários lá são muito mais altos do que aqui. Assim uma Universidade aberta aqui teria características muito diferentes.

4 Evasão

Um dos problemas importantes pertinentes à seleção para o ensino superior é a evasão. Na USP, a evasão é de cerca de 30%, isto é, a cada ano entram 6.000 alunos e saem formados menos de 4.000. Na Universidade Federal Fluminense, um levantamento deu 28%, mas é um índice diferente; se fosse medido da mesma forma acima, certamente seria muito maior. Acredito que no País, como um todo, o número não é inferior a 30%. Isso significa, em princípio, que 30% das vagas das Universidades estão sendo aproveitadas. Não é um desperdício total: se uma pessoa cursa durante um ano a Universidade, e depois vai fazer outra coisa na vida, assim mesmo ela aproveitou algo do estudo. Mas é uma coisa chocante, porque na USP, por exemplo, a média de procura é de 20 candidatos por vaga, e em algumas escolas chega a 100 candidatos por vaga. O que ocorre, então, é que os alunos são aprovados, se matriculam, e uma grande parte jamais frequenta a Universidade ou comparece uma semana, um mês, um semestre, e depois abandona. É um desajuste, um mau funcionamento do sistema de acesso ao ensino superior. As causas não são simples mas muito complexas. Temos feito uma

série de estudos no Instituto de Física para compreendê-las.

Um exemplo de estudo foi a comparação entre os anos de 1978 e 1979. Naquela ocasião, o sistema de opções do vestibular foi alterado, sendo que em 1978 entraram somente alunos que tinham sua primeira opção para o curso de Física, mesmo que houvesse candidatos com outra opção melhor classificados. Em 1979, por outro lado, Engenharia e Física estavam "na mesma carreira", no linguajar da FUVEST, e a classificação era feita conjuntamente para os dois cursos, de Engenharia e de Física. Consequentemente, em 1979, a grande maioria de alunos que entraram no curso de Física tinha feito 1ª opção para Engenharia. Na época, acreditávamos que isso iria afetar a evasão. Acompanhando essas duas turmas ao longo de cinco anos, verificou-se, no fim, que a evasão foi a mesma. Isso indica que a evasão não é resolvida com medidas simples tais como mudar o sistema de opção no vestibular. A correlação mais forte que encontramos para a evasão é com a matrícula simultânea de um aluno em mais de um curso, às vezes na mesma Universidade.

Que soluções podemos sugerir?

a) A evasão é um fenômeno social complexo, e é difícil identificar e combater suas causas. Mas é simples atacar diretamente os seus efeitos: se num certo curso a evasão é grande (e existem muitos candidatos, como é o caso da USP), deve-se chamar mais gente para iniciar o curso.

Por exemplo, no Instituto de Física da USP, temos 260 vagas. A evasão histórica é um pouco superior a 50%. Então, chamaríamos uma percentagem a mais do que 260 alunos (por exemplo 200 a mais) e após um ano teríamos aproximadamente o número certo de estudantes.

b) Existem também mistérios burocráticos bonitos que facilitam a evasão. Por exemplo, a burocracia não trata com alunos de carne e osso, mas com matrículas. Assim um só aluno pode valer por cinco (ocupar cinco vagas) se tiver cinco matrículas em diferentes cursos. Então basta fazer a operação simples de contar alunos em vez de contar matrículas, e já se reduz a evasão.

c) Outra ideia que me atrai, mas que ainda precisa ser mais discutida, é a de desvincular, no ato da inscrição ao vestibular, o exame do sistema de opção. Em São Paulo a inscrição para o vestibular é feita por volta de setembro, e nessa ocasião o candidato precisa dizer quais são as suas primeira, segunda, terceira opções de curso, quando ele ainda não sabe qual vai ser o seu desempenho no exame e que chance ele realmente tem de obter uma ou outra classificação. Seria mais racional fazer antes o exame, ser informado de todos os seus resultados e de sua

classificação relativamente aos outros candidatos, para depois fazer suas opções. Talvez assim tivéssemos menos matrículas de alunos em cursos que realmente não lhes interessam. Desse modo também se poderia evitar que um candidato precise fazer vários exames em um mesmo ano. Faz o exame uma vez e, munido dos resultados, se apresenta em um sistema de inscrição que, acredito, poderia facilmente ser unificado regionalmente, de modo a evitar que um candidato ocupe duas vagas ao mesmo tempo em escolas públicas.

d) Todas essas medidas, entretanto, são paliativas. O principal é o aumento de vagas nas escolas públicas, que é a tradução correta do lema pelo ensino público e gratuito.

É importante lembrar o papel do aumento de escolaridade para diminuir os efeitos do desemprego: cada estudante a mais na escola é um desempregado a menos. Dificilmente o desenvolvimento económico vai ser tão intenso de modo a o número de novos empregos vencer o crescimento demográfico. Assim, o aumento de vagas e de escolaridade em todos os graus de ensino é importantíssimo.

Mudanças no vestibular

Estamos aqui para discutir mudanças no vestibular. Só se for para melhorar, para piorar não vale a pena!

O que significa melhorar? Do meu ponto de vista, significa democratizar o acesso, torná-lo mais justo socialmente e, por outro lado, melhorar o aproveitamento dos alunos nos cursos em que vão entrar, gente formada melhor e maior número de formados (isto é, diminuir a evasão). Finalmente, o vestibular deve passar a perturbar menos as escolas de 1º e 2º Graus. Essas, a meu ver, seriam motivações válidas para mudanças no vestibular.

Li uma proposta da Universidade de Brasília, resultado de um seminário realizado no fim do ano passado. O vestibular começaria na primeira série do 2º grau. A Universidade iria às escolas, realizando exames no 1º, 2º, 3º, 5º, e 6º semestres. O aluno seria avaliado 6 vezes, seria avaliado com perfeição. O que ele ganharia com isso, não sei. As entidades organizadoras do exame aumentariam suas atribuições, teriam mais trabalho, gastariam mais. Acho que esse dinheiro poderia ser melhor aplicado em bolsas e na melhoria do 1º e 2º Graus. A proposta também transformaria o 2º grau em uma espécie de cursinho de 3 anos. Finalmente, a essência da seleção não seria alterada, a população estudantil escolhida seria essencialmente a mesma.

RELAÇÃO ENTRE O VESTIBULAR E O SISTEMA EDUCACIONAL*

Mário Sérgio Corte/la

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

As discussões que precederam esta fala indicam um interesse maior em relação à questão do vestibular em si mesmo e menos quanto às articulações que ele tem com o conjunto global da educação brasileira hoje; por isso, ao invés de percorrer um caminho de análise técnica do tema agora proposto, prefiro produzir algumas *reflexões pontuais* que permitem reverter essa tendência.

1 Sistema Educacional?

Existe um mito quando se fala em sistema educacional, porque se supõe que ele exista no Brasil; não existe de fato. Um sistema é uma totalidade integrada e não há, em nosso País uma articulação sistemática entre o 1º, o 2º e o 3º Graus; o que existe, sim, é uma estrutura funcional/administrativa não educacional.

É evidente que essa situação tem origens históricas; embora sejamos um País com quase quinhentos anos de existência, o Ministério da Educação só foi criado em 1930, tendo pouco mais de 10% da idade nacional. Assim, a organização de um sistema educacional é tarefa recente e ainda precária.

Some-se a essa tardia organização um outro dado histórico: a educação brasileira tem sua gênese mais concreta apenas a partir do início do século XX (enquanto serviço público) e definiu-se em função de dois modelos '-contraditórios': a *Universidade* de estilo napoleônico (adotada na França pós-revolução burguesa, como disseminadora da nova consciência civil e, portanto, alocada sob o escopo do poder central) e a *educação básica* de estilo luterano (adotada nos Estados Unidos pós-independência, como forma de fixação e autonomia local).

Dessa forma, submeteu-se a educação básica ao clientelismo municipal e aos interesses das elites locais brasileiras (usualmente mais conservadoras); a Universidade ficou sob o controle do Estado, sem nenhuma relação orgânica com os graus inferiores de ensino.

Mesmo com todas as mudanças ocorridas desde o início deste século, continuamos padecendo da organicidade necessária para que se possa falar em sistema educacional.

- Este texto foi extraído de uma exposição oral; portanto, guarda características de linguagem coloquial.

2 Vestibular: o 2º grau e o "cursinho"

Se não há sistema educacional articulado, o "cursinho" pré-vestibular é decorrência dessa carência; não só defendo enquanto tal, mas aquilo que fornece é o que a Universidade exige para que nela se adentre e que não é dado nas escolas públicas de 2º grau.

O "cursinho" dá bem, e rapidamente, um acúmulo de conhecimentos e informações científicas cuja finalidade última é o concurso de ingresso e não a formação científica e crítica; essa, nem o 2º grau e nem a Universidade têm fornecido a contento.

A dramaticidade dessa situação é tamanha que já foi sugerido até que, ao invés de vestibular, fosse feito um sorteio para ver se o "produto" final da Universidade seria diferente. Acho que não seria tão diferente; afinal, o número de cidadãos brasileiros que consegue terminar o 2º grau é tão reduzido que o vestibular apenas reproduz essa elitização aparando algumas arestas.

Para uma população de aproximadamente 138 milhões de habitantes, menos de 1% está frequentando Universidades; então, o problema básico não é discutir o que se faz com o vestibular, a "porteira" da Universidade (aumenta-se a porteira? tira-se? coloca-se um "mata-burro"?). O essencial é promover a "reforma agrária" da Universidade e do conhecimento científico desde os graus inferiores de ensino.

Para isso, a Universidade precisa voltar-se para a educação básica.

3 Universidade: delírios e devaneios

Se a Universidade pretende ser a promotora principal do saber científico, necessita especializar-se nisso; contudo, não tem sido essa a nossa capacidade maior. Ainda não estamos conseguindo tornar essa intenção social um benefício para o conjunto da sociedade brasileira; o máximo que temos feito é continuar reproduzindo as estruturas de continuidade de uma formação social discricionária.

Embora sonhemos, na Universidade, com a formação de um aluno que coloque em prática nossos princípios libertários e igualitários, na realidade não é isso que ocorre. O aluno está sendo preparado na Universidade para, por exemplo, ser um Administrador de Empresas cuja tarefa no mundo do trabalho será a de administrar o capital contra o trabalho; está sendo preparado para ser um Jurista para fazer com que legislação (que todos sabemos como foi produzida) seja cumprida; está sendo formado em Psicologia para ir amenizar conflitos de consciência de determinadas camadas sociais que não sabem o que fazer com o privilégio do poder econômico; está sendo educado para ser um Assistente Social para, na prática, servir de pelego nos choques entre os poderes

sociais; está-se formando em Economia para sonhar com um planejamento que é feito *a priori* em função do próprio modo de organização do capitalismo etc.

Dentre todos os nossos alunos de 3º Grau, temos os que, de alguma maneira, dirigir-se-ão para o ensino de 2º e 1º Graus, responsabilizando-se, dessa forma, pela socialização do conhecimento científico e, supostamente, formarão alguns dos futuros frequentadores da Universidade.

Mas, nós não reconhecemos muito o lugar da Universidade nessa função social. Os nossos cursos de Licenciatura, o mais das vezes, dão apenas uma tintura de formação pedagógica; a maioria de nossos alunos rejeita a Licenciatura, considerando-a chata e burocrática; nossos cursos de formação de professores costumam reunir, na mesma turma, alunos de áreas diferentes, supondo que a formação didático-pedagógica deva ser a mesma, independentemente do conhecimento científico a ser ensinado; o "estágio", essencial para a formação docente, é comprado ou não cumprido etc.

Enfim, o futuro professor não tem uma formação adequada. O professor de 2º grau é formado na Universidade e o de 1º grau é formado pelo professor de 2º grau; entra-se em um círculo vicioso no qual, aí sim, há integração do sistema educacional. *É a integração do sistema educacional por seu lado perverso.*

Essa perversidade agrava-se mais quando constatamos a existência de milhares de professores sem formação escolar completa; veja-se: um quarto (25%!) dos professores de 1º grau no Brasil não têm formação de 2º grau. A média salarial em inúmeras regiões do País é de 20% do salário mínimo atual para professores de 1º grau, ferindo, entre outras coisas, o princípio constitucional que proíbe qualquer brasileiro de receber menos de que o salário mínimo.

Somando-se a isso tudo o fato de que 49% dos brasileiros (67 milhões de pessoas!) são analfabetos, semi-analfabetos ou com, no máximo, dois anos de frequência à escola e que, no corrente ano, mais de 12 milhões de crianças em idade escolar estão fora da escola, só podemos ter como resultado a compreensão de que a Universidade está alheia à realidade concreta, quando se dedica a estudar "demais" seu método de ingresso.

Discutir vestibular só faz sentido (enquanto atividade social) quando se tem uma visão mais clara do papel da Universidade frente a realidade brasileira atual; do contrário, é delinquência acadêmica.

O PROCESSO DE SELETIVIDADE SOCIAL E O VESTIBULAR*

Zaia Brandão

(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)

A questão da seletividade social no sistema escolar, que englobou o "episódio vestibular", remete-nos para a avaliação das relações entre a educação escolar e a sociedade.

As formas de compreender tais relações funcionam, implícita ou explicitamente, como o pano de fundo teórico-ideológico que fundamenta a interpretação do fenómeno da seletividade social na escola.

Não cabe, no escopo desta apresentação, uma análise aprofundada da forma como evoluíram as diferentes interpretações sobre a questão, no âmbito da educação brasileira. Tentaremos desenvolver uma visão panorâmica do tema para, a seguir, com base na análise de alguns elementos indicativos das características da seletividade social do processo de expansão do nosso ensino superior, fundamentar as razões por que *julgamos que as atuais propostas de "diluição de vestibular" no segundo grau devem ser encaradas com extrema cautela.*

1 As interpretações sobre as relações entre educação escolar e sociedade

Podemos, com pequena margem de erro, identificar quatro momentos (etapas) principais, nas formas de interpretar a seletividade social no sistema escolar. Estas representam quatro formas diferentes de se perceber as conexões entre educação escolar e sociedade. São elas:

- a) uma supervalorização do papel da educação escolar dentro da sociedade;
- b) a descoberta da "função económica" da educação e seus reflexos nos planos individual e social;
- c) a educação escolar como instrumento da reprodução das desigualdades sociais;
- d) as possibilidades e os limites da educação escolar no processo de democratização da sociedade.

Embora haja uma certa cronologia subjacente a essas etapas, o aparecimento de uma nova forma de interpretação não significa a superação definitiva da anterior.

* Este texto é resultado da revisão, com pequenas alterações, da exposição oral da autora na mesa-redonda com o mesmo nome realizada no Seminário Regional sobre Vestibular/Rt ião Sudeste, em abril de 86, em Belo Horizonte, sob o patrocínio da SESu/MEC.

Estes quatro momentos da interpretação das relações entre educação escolar e sociedade representam, a nosso ver, uma sequência de passos no sentido do avanço do conhecimento na interpretação/compreensão do papel da escola no processo de seletividade social. No entanto, ainda hoje parcelas significativas de nossa sociedade percebem as interrelações entre educação e sociedade nas perspectivas a *eb*, acima indicadas.

1.1 A Supervalorização do papel da educação escolar na sociedade

A supervalorização da educação escolar emerge mais claramente, entre nós, a partir da década de vinte, quando em vários Estados brasileiros começam movimentos de reforma dos sistemas públicos de ensino. Na realidade tais reformas representam, de fato, o esforço empreendido por alguns educadores para "criar" um sistema de ensino público que atendesse às necessidades crescentes de escolarização dos principais centros urbanos do País.

O discurso subjacente ao movimento desencadeado no plano da educação, a partir de então, tem como principal característica a ênfase no poder de transformação social da educação escolar.

Esta forma de perceber as conexões entre educação e sociedade se estende até a década de cinquenta. Jorge Nagle¹ identificou um desdobramento no interior desta percepção: o Entusiasmo pela Educação e o Otimismo Pedagógico.

No Entusiasmo pela Educação a ampliação das oportunidades escolares, através da expansão do sistema de ensino, era vista como a chave para a superação de todos os males da sociedade. A educação seria o grande remédio para os problemas da sociedade brasileira. Dentro desta perspectiva, como na que lhe sucede — Otimismo Pedagógico — há uma suposição de que a educação escolar tem grande autonomia em relação à estruturação da sociedade em que se situa. A educação é percebida como uma espécie de "carro-chefe" das transformações sociais.

O Otimismo Pedagógico desenvolve-se com base em uma crítica à ênfase quantitativa do Entusiasmo pela Educação. No bojo das Reformas Estaduais da década de 20, e sob a inspiração dos ideais de renovação da educação, a questão da qualidade do ensino realimenta, através de uma nova estratégia de qualificação da ação pedagógica, a crença no "valor transformador da educação". Não basta universalizar as oportunidades de escolarização; é preciso melhorar a qualidade do trabalho pedagógico no interior das instituições escolares.

1. Cf. NAGLE, J. *Educação e sociedade na 1ª república*, SP. EPU/MEC, 1976.

Esta questão da escola de qualidade, como veremos adiante, é retomada sob bases teórica-ideológicas inteiramente diferentes pela interpretação mais recente.

Naquela época, o próprio vínculo com o movimento de Escola Nova (de inspiração europeia a norte-americana) propiciava a perspectiva de "educação centrada no aluno". Este aluno porém era caracterizado a partir de um viés etnocêntrico cuja matriz era o "padrão de aluno" que emergia de uma pauta de socialização típica dos segmentos das classes médias e superiores da sociedade. Subjacente a este padrão estava a "ideologia dos donse aptidões naturais" que legitimava, ao mesmo tempo, o sucesso escolar dos segmentos privilegiados e o fracasso escolar da maioria. A "educação para todos" era, na realidade, a educação de alguns. A questão da seletividade social é entendida como um processo de "eletividade natural" dos mais capazes. A trajetória escolar, os ritmos e níveis de escolaridade são o resultado dos "dons e aptidões naturais" de cada indivíduo.

O que o Otimismo Pedagógico acrescenta ao Entusiasmo pela Educação é a necessidade de melhorar a qualidade do ensino; supõe-se que na escola de qualidade as desigualdades de trajetória expressem as diferenças de mérito (capacidade + esforço) e não situações que configurariam "desigualdades injustas".

Injustas, nesta perspectiva, seriam as desigualdades que resultassem da falta de oportunidade àqueles que, por inserção social desvantajosa (classes desfavorecidas) não tivessem sequer oportunidades de acesso à escola. Dentro da perspectiva do Otimismo Pedagógico, todo o problema estaria em desenvolver uma educação escolar qualificada para selecionar os melhores e os mais aptos, de forma a proporcionar-lhes uma escolarização de qualidade.

O projeto de democratização partia de uma premissa aparentemente correta: a todos oportunidades de escolarização fundamental, e aos mais capazes e esforçados a possibilidade de uma trajetória escolar mais extensa. Sociedade e indivíduos só teriam a lucrar com a melhoria do sistema escolar.

A partir da teoria da Reprodução, (1.3) com a explicitação das bases culturais e econômicas da escolaridade dos diferentes segmentos sociais, a questão das oportunidades a todos passa a ser um tema complexo de estudo, ao invés de um simples princípio de ética social.

1.2 A descoberta da função econômica da educação: a Teoria do Capital Humano

Este segundo momento representa, de certa forma, um desdobramento e um avanço em relação a essa primeira forma de interpretar as

conexões entre educação e sociedade. Não é qualquer educação, nem mesmo uma questão de qualidade do trabalho pedagógico, o que importa. O que as sociedades e os indivíduos precisam, para progredir, é de uma educação escolar que responda, ao mesmo tempo, às aptidões naturais e às necessidades de "recursos humanos" melhor qualificados para colaborar no desenvolvimento da sociedade.

Trata-se de uma versão modernizada da interpretação da seletividade social enquanto *necessária* ao sistema escolar. Seu desenvolvimento dá-se a partir da Teoria do Capital Humano (Schultz)² que surge ao final da década de cinquenta. Esta teoria já representa uma elaboração teórica mais sofisticada, que permite sustentar o valor da educação, mesmo quando confrontado com a inevitabilidade de reconhecer os reflexos sobre o sistema escolar, das desigualdades sociais.

A Teoria do Capital Humano procura ampliar o conceito de Capital oriundo da Economia Política. Cria a figura do "Capital Humano" que passa a ser caracterizado como o resultado de investimentos em educação. Naquele momento já não havia como desconhecer o efeito da divisão social do trabalho, em seu impacto sobre as desigualdades sociais. O valor do capital (em seu conceito clássico) na determinação das diferentes trajetórias sociais não tinha como ser escamoteado. Ao mesmo tempo, dentro das modernas sociedades ocidentais capitalistas, os princípios liberais eram o fundamento e o marco da justiça social, o que implicava igualdade de oportunidades sociais a todos.

O grande desafio, então, passa a ser provar a viabilidade de compatibilizar capitalismo e democracia, nas formações sociais capitalistas que se desenvolveram tardiamente. Era fundamental tentar demonstrar que a concentração do capital não é discriminatória, em princípio, e poderia ocorrer em uma nova etapa da formação social capitalista, preservando, quiçá enfatizando, a associação entre capitalismo e democracia.

A Teoria do Capital Humano engloba duas vertentes de análise: a micro e a macroeconomia.

Dentro de ambas a educação é a variável estratégica na explicação dos ganhos individuais e sociais. Na vertente micro-econômica, a educação (escolar) é o fator explicativo por excelência das diferenças individuais de produtividade e renda e, conseqüentemente, da mobilidade social.

Na verdade macro-econômica, o investimento das sociedades em recursos humanos é identificado como um dos fatores fundamentais do

2. SCHULTZ, T. *O valor económico da educação*. RJ, Zahar,. 1962

aumento da produtividade, e como tal, caminho para a superação do atraso económico, onde estaria a origem dos principais problemas sociais.

Inaugura-se, com a divulgação dessas ideias, a era da educação para o desenvolvimento: o planeamento educacional, dentro dessa ótica, é pensado de forma a adequar o sistema escolar às necessidades do mercado de trabalho e do desenvolvimento económico da sociedade.

Clássico da época é o trabalho de Harbison e Meyers³ que, com base em levantamentos feitos em cerca de 70 países de diferentes graus de desenvolvimento, defendeu a existência de uma significativa correlação causal entre educação e desenvolvimento.

Estudos posteriores demonstraram que o tratamento estatístico a que foram submetidos dos dados não permitia senão afirmar a existência de correlação entre as duas variáveis (educação e desenvolvimento económico). O tipo de análise estatística empregada não tinha como balizar a existência de uma relação causal.

Apesar da dificuldade de avaliar a contribuição da educação para o desenvolvimento económico, ainda hoje a ótica do Capital Humano domina o cenário da política educacional entre nós. Sem nenhuma crítica, pressupõe-se que é possível adequar a formação de recursos humanos às "necessidades do mercado de trabalho" e do desenvolvimento económico do País.

É comum ainda, em termos de "discurso", o objetivo de adequar as oportunidades educacionais às aptidões e capacidades individuais. Este tipo de discurso não permite que se explicita o fato de que em sociedade como a nossa, onde não há valorização social do trabalho, a grande maioria da população ativa luta por um "emprego", sem condições de optar por um tipo de trabalho.

As interpretações das relações educação e sociedade até aqui não incorporam em sua lógica explicativa os efeitos sobre a vida social e, portanto, sobre a escola, da divisão social do trabalho. Com a desvalorização ideológica e material do trabalho manual e a superioridade atribuída ao trabalho intelectual não há como garantir aos que se socializam dentro do domínio do trabalho material condições de bom desempenho no campo do trabalho intelectual. Esta situação dá o caráter de discriminação social à seletividade que ocorre dentro do sistema escolar.

3. HARBISON and MEYERS *Education, manpower and economic growth*, NY, McGraw-Hill, 1964.

1.3 A educação escolar como instrumento de reprodução das desigualdades sociais

O terceiro momento é marcado pela difusão da Teoria da Reprodução (Bourdieu e Passeron⁴) entre nós e representa uma profunda ruptura com os modelos explicativos anteriores. A educação escolar, nesta perspectiva, passa a ser estudada como instrumento de reprodução das desigualdades sociais e culturais, na forma de desigualdades escolares. As desigualdades escolares realimentam e reforçam as desigualdades sociais preexistentes. Este modelo explicativo rompe radicalmente com as expectativas de qualquer autonomia do sistema escolar em relação ao sistema social.

Inaugura-se a fase do "fatalismo social". A seletividade social dentro do sistema escolar é inerente à prática pedagógica que se limita a confirmar e reforçar o *habitus* de classe, processo esse que constitui o fundamento real de todos os problemas escolares.

O conceito de "capital cultural" desenvolvido por essa teoria teve o importantíssimo papel de elucidar o peso das diferentes pautas de socialização, das classes de grupos sociais, no sucesso ou insucesso escolar. Identifica-se então o caráter seletivo na própria prática pedagógica que, ao fundar-se em uma das pautas de socialização (a das camadas dominantes), torna a trajetória escolar regular privilégio dos que detêm o capital cultural mais elevado. A seletividade escolar não é mais entendida como seleção dos mais aptos, mas como um processo de seletividade social acobertado pela ideologia dos dons e aptidões naturais.

A explicação de que os dons e aptidões valorizados socialmente são os das pautas de socialização das classes dominantes (dentre as diversas existentes numa sociedade marcada pela divisão do trabalho) constitui-se um dos passos fundamentais, no sentido da compreensão das bases estruturais do fracasso escolar, anteriormente interpretado como o fracasso individual dos menos dotados.

A Teoria da Reprodução indiscutivelmente permitiu que a análise das relações entre educação e sociedade captasse que a dinâmica da vida social se desenvolve no plano das relações entre o económico e o cultural e dos seus desdobramentos ideológicos e sociais.

A visão ingénua de que a universalização do acesso à educação escolar, ainda que de qualidade, fosse responder ao princípio de "igualdade de oportunidades" sofre o impacto do avanço do conhecimento sobre os mecanismos intra e extra-escolares, que a Teoria da Reprodução viabilizou. É importante destacar que esse avanço é devido não só à

4. BOURDIEU E PASSERON, *A reprodução*, RJ, Francisco Alves, 1975.

contribuição direta da Reprodução, mas também aos desdobramentos que a crítica ao "reprodutivismo" possibilitou.

1.4 As possibilidades e os limites da educação escolar

Este quarto momento é o que vem dominando crescentemente o cenário da análise da educação escolar e suas conexões com o sistema social. Derivou de uma crítica desenvolvida, sobretudo por teóricos de tradição marxista, à circularidade da Tória da Reprodução.

Fundamentalmente, criticou-se a incapacidade dessa teoria em captar os movimentos contraditórios que perpassam as sociedades geradoras de classes antagônicas, assim como a escola nelas inseridas. A teoria fazia passar uma imagem extremamente passiva das classes dominadas, como aquelas que se submetiam à "violência simbólica" do sistema de ensino; isso não permitia, do ponto de vista dessa crítica, perceber as variadas formas de resistência dessas mesmas classes ao processo de dominação através do ensino (violência simbólica).

Rejeitam os críticos da Reprodução a ideia de "cumplicidade silenciosa" das classes subalternas com a dominação, como se estivessem "convencidas da sua própria indignidade"⁵. A própria dominação, dentro da nova ótica, suscita forças de oposição. A partir dessa crítica e do aprofundamento do significado das contradições que perpassam a sociedade, chegou-se à compreensão da relativa autonomia de que goza a escola em relação à estrutura da sociedade. Dentro dessa perspectiva, o fracasso escolar dos segmentos das camadas populares passa a ser entendido como resultado de "uma escola que não sabe lidar com a pobreza"⁶. Igualdade de oportunidades escolares significa não só o acesso, mas a permanência na escola⁷ com garantia de aprendizagem efetiva dos conteúdos valorizados socialmente. A seletividade social da escola é vista como consequência de um trabalho pedagógico que se manteve

5. Cf. SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*, Lisboa, Moraes Editores.
Este livro merece ser consultado pelos interessados em recuperar o processo de crítica à criticada escola.
6. Esta expressão que vem sendo amplamente utilizada hoje nos meios educacionais deriva de uma pesquisa coordenada por Bernadete Gatti, na USP: "A reprovação na 1ª série do 1º grau" (1981). Gatti et alli, no texto citado, indicavam, de certa forma, o caminho das pesquisas sobre o fracasso escolar das camadas populares, entre nós: "o problema subjacente ao baixo rendimento escolar é a pobreza, o ponto crítico para o qual convergem os resultados desta pesquisa".
7. Cabe a Guiomar Namó de Mello, em inúmeros artigos e exposições, esta forma e caracterizar a meta da democratização do ensino: "acesso com permanência na escola"...

cristalizado nos moldes anteriores à expansão do sistema escolar, quando a clientela dominante era a representada pelas camadas privilegiadas.

Essa etapa do pensamento pedagógico tem permitido o crescimento, entre os profissionais do ensino, da consciência de que é necessário que se recupere a especificidade da educação escolar. Esse movimento é fruto da compreensão de que o aluno de "bom nível" — que o vestibular pretende selecionar — praticamente independe de uma escola que garanta "intramuros" a aquisição e fixação das habilidades e conteúdos escolares.

A boa escola é a que garante aos alunos, através do trabalho pedagógico na e da escola, que os alunos dominem as habilidades e os conhecimentos que serão cobrados no processo de avaliação do rendimento escolar. Será portanto aquela que conseguir o "bom rendimento escolar" independentemente do nível socioeconômico e cultural do aluno.

A possibilidade de elucidar mais claramente as bases sociais, culturais e econômicas do êxito "escolar" tem reforçado a preocupação com uma política educacional voltada para a recuperação da especificidade do trabalho escolar. Esta seria a melhor estratégia para romper gradativamente com processo de seletividade social dentro da escola.

2 A expansão do ensino superior e o processo de seletividade social

A pesquisa educacional, já há muitas décadas, no Brasil e no exterior, vem demonstrando recorrentemente a correlação entre nível socioeconômico e desempenho escolar. Aliás, o perfil dos candidatos bem sucedidos em nossos exames vestibulares evidenciam claramente o fenômeno.

O *vestibular* utiliza, portanto, o mesmo filtro da nossa velha escola: *seleciona os já selecionados socialmente* durante a trajetória escolar.

As políticas de expansão do ensino superior entre nós não fugiu à regra do descompromisso com a qualidade, tão típica dos grandes mutirões de democratização do ensino. Envolvida pelo discurso vazio da democratização, a expansão tem sido falsamente vendida como a abertura das portas das instituições de ensino superior para toda a população que nelas quiser ingressar, na qualidade de estudante.

Entretanto nem mesmo os países mais avançados se colocaram essa meta.

Democratização da Universidade é sim abrir as suas portas, para que nela ingresse a sociedade real que somos. Sociedade esta que deverá tornar-se o objeto primeiro de estudo dos que aí chegaram, dentro de uma ótica de profunda consonância com as aspirações mais legítimas da

maioria da população brasileira, impedida de usufruir dos frutos de seu próprio trabalho no processo de desenvolvimento deste País.

A qualificação para um estudo comprometido com o real, para a reflexão e pesquisa sobre nossas possibilidades e nossos problemas são exigências que a nação reclama de uma Universidade verdadeiramente democrática.

Entretanto, a expansão do ensino superior entre nós deu-se sem nenhuma preocupação real em assegurar a qualidade que lhe conferiria a característica de uma expansão criadora.

Apesar de a reforma Universitária ter preconizado que a expansão do ensino superior deveria se dar no setor universitário, e só excepcionalmente em instituições isoladas, os dados disponíveis indicam que o proclamado não tem nenhum compromisso com o real.

A "democratização" deu-se, sobretudo, através do aval público para o desenvolvimento de uma extensa rede paralela de ensino superior constituída de instituições "isoladas duplamente": do sistema universitário e do próprio projeto de democratização do ensino.

São às instituições isoladas e às piores dentre elas que são destinados pelos vestibulares aqueles que mais precisariam do ensino gratuito de boa qualidade em nível superior. Contraditoriamente, são as camadas favorecidas economicamente as que mais se beneficiam desse tipo de ensino, através do mesmo processo seletivo.

Os segmentos mais pobres da sociedade vêm, portanto, cada vez mais distante, a possibilidade de prosseguimento de seus estudos até o nível superior. Os poucos representantes das camadas populares que conseguem ultrapassar todas as barreiras da escolaridade até chegarem às portas do ensino superior não estão preparados pela escola pública (degradada em sua qualidade) para candidatar-se a uma vaga nas poucas escolas superiores públicas. Cabe-lhes pela "façanha" de até aí chegar o "prêmio" de arcar com o custo das piores escolas e dos cursos de menor prestígio.

Nossa política educacional continua favorecendo educação de segunda categoria para aqueles que, por nascerem pobres, são concretamente tratados como cidadãos de segunda categoria.

O quadro geral expressa uma série de distorções encadeadas de tal forma, na direção dos grupos menos favorecidos da sociedade, que exige um lento trabalho de recuperação do sistema regular de ensino público para que não recaia sobre estes grupos, mais uma vez, o ônus de arcar com os custos da pseudo-democratização.

O que se mostra sob o rótulo da "democratização do ensino superior" foi na realidade uma grande farsa, na qual os maiores lesados

foram os segmentos menos favorecidos da população brasileira. São eles que pagam hoje os "cursos" das faculdades que proliferam quase a cada esquina dos grandes centros metropolitanos. São eles os principais usuários dos atuais cursos "superiores" noturnos, após a jornada de trabalho, na vã esperança de um melhor lugar na sociedade.

Foram eles os mais enganados pela falsa prioridade ao ensino básico, sem a alocação dos recursos técnicos e financeiros compatíveis com um verdadeiro projeto de recuperação da escola pública.

No meu modo de entender, portanto, *o vestibular não é a maior nem a mais importante das barreiras à expansão das oportunidades a nível superior*. Tem ele servido à sobrevivência dessa rede paralela de ensino superior, de que falamos anteriormente, pelo encaminhamento dos menos favorecidos para as instituições e cursos de menor prestígio do sistema de ensino superior. A recuperação da qualidade do sistema escolar *não pode, não deve e não precisa* passar pela questão do vestibular. Isso é tarefa dos profissionais de ensino, engajados na prática escolar cotidiana do 19, e 29 e 39 Graus. Quando se desloca a questão da qualidade para um novo sistema paralelo (o vestibular durante o 2º grau), a possibilidade de se resolver a questão "intramuros" diminui consideravelmente; a questão da qualidade de ensino é uma questão da escola que não se resolve por decreto, e muito menos por um decreto referente à mudança no processo de vestibular. A ampliação de oportunidades de acesso ao ensino superior através do vestibular único, unificado e classificatório, recentemente modificado para a combinação eliminatório-classificatório, não foi acompanhada de um controle — e esse é o maior problema — da expansão desordenada do ensino superior. Esta tem sempre respondido a pressões dos *lobies* empresariais que normalmente se situam na proximidade, para não dizer dentro do Conselho Federal de Educação.

Gostaria, só para finalizar, de destacar dois problemas, a meu ver intimamente relacionados com as propostas de mudanças do vestibular:

- primeiro, o desligamento de várias instituições de ensino superior de maior prestígio, dos vestibulares unificados;
- segundo, a diminuição, nos últimos anos, do número de candidatos nos vestibulares unificados.

Esses dois fatores, entre outros, devem nos alertar para a possibilidade de que as propostas de modificações do vestibular representam bem mais estratégias de sobrevivência das instituições organizadoras dos vestibulares do que reais alternativas para uma seleção mais adequada aos reclamos de melhoria de qualidade do ensino superior. Podem representar, também, não só estratégias de sobrevivência dessas instituições, como estratégias de sobrevivência da própria rede paralela do

ensino superior, ameaçada de diminuição de sua clientela, em virtude das dificuldades crescentes das camadas médias em arcar com os seus custos.

Para que se mude o caráter de seletividade social do vestibular é necessário que se mude, antes de mais nada, o modelo de escola que atende preferencialmente as camadas populares. Isto é tarefa para uma política educacional que se volte para o interior da escola; que priorize mudanças nas condições de trabalho dos professores e nas bases de sua qualificação; e que complemente as exigências de desempenho escolar com recursos pedagógicos que efetivamente promovam toda a aprendizagem escolar àqueles que dependem exclusivamente da escola para aquisição dos conhecimentos e habilidades escolares.

RELAÇÃO ENTRE O VESTIBULAR E O SISTEMA EDUCACIONAL

Beatriz Alvarenga Peixoto

(Universidade Federal de Minas Gerais)

1 Na década de 60 e início dos anos 70, qualquer discussão sobre o ensino brasileiro incluía, propositalmente, o tema vestibular. Houve mesmo quem dissesse na época que o Brasil deixaria de ser o País do Carnaval para se tornar o País do Vestibular.

A cada ano nova legislação vinha à tona, tentando contornar o problema dos excedentes, ou o dilema criado em torno da classificação e da eliminação, procurando aperfeiçoar o processo pela implantação do vestibular integrado, unificado ou em duas etapas, etc, enquanto as IES se esforçavam na tarefa ingente de concretizar satisfatoriamente as diversas medidas.

Em Minas Gerais, várias tentativas foram feitas **para** alcançar um modelo razoável de vestibular. Com ensaios, erros e alguns acertos, experimentando sucessivamente integração de áreas afins, introdução de provas práticas, aplicação de testes de desempenho intelectual, unificação (no âmbito da UFMG), duas etapas, provas de questões abertas e outras alterações menores, chegamos à proposta atual.

De maneira geral, as diversas experiências foram acompanhadas de estudos estatísticos dos resultados, avaliações da Comissão Permanente de Vestibular, coleta de opinião entre professores de 2º grau e de "Cursinhos".

Tenho participado, durante vários anos, dessas experiências, seja como membro das equipes de elaboração das provas, seja integrando a Comissão Permanente de Vestibular e pela nossa própria condição de educadora, preocupada com a integração da Universidade com o ensino de 1º e 2º Graus, acabamos por elaborar algumas hipóteses (ou teses?) que gostaríamos de discutir neste Seminário.

Devo confessar que há cerca de 5 anos estou afastada dessas atividades, relacionadas com o vestibular, por andar preocupada com outros aspectos da nossa Educação, que reputo merecerem no momento maior atenção de nossa parte. Além disso, temos convicção de que o atual modelo do concurso vestibular da UFMG, dentro das limitações inerentes à solução dos problemas que envolvem o acesso de nossos jovens ao ensino superior, apresenta-se como uma proposta razoável, que vem sendo aceita sem grandes reclamações de estudantes, colégios e cursinhos.

Deixamos claro que assim afirmamos por encararmos o vestibular como um instrumento do qual não podemos prescindir, por não haver vagas para todos, mas estamos conscientes de que o modelo por nós adotado está longe de ser um recurso válido e, sobretudo, justo, a tal ponto que possamos aceitá-lo inteiramente, sem contestação. A nosso ver, a tentativa de afastar certas falhas que ele apresenta levaria certamente ao aparecimento ou agravamento de outras, sendo impossível alcançar uma solução totalmente satisfatória.

2 Ao lado do teste já adotado, de certa aceitação do nosso modelo pelos interessados no processo, sem grandes reclamações, que acatamos como indicação de sua razoabilidade, há outros aspectos que reputamos serem indicadores de afastamento do razoável, em um modelo qualquer.

Por exemplo, um modelo muito sofisticado, de aplicação e avaliação complexas, demandando gastos excessivos, longo tempo de execução e nível de preparo dos candidatos muito alto, a nosso ver não é razoável; por outro lado, classificar os alunos apenas através de uma ou duas longas provas objetivas, abrangendo várias disciplinas, com poucas questões de cada uma, mas com número total de questões muito elevado, com poucas oportunidades para o estudante, não seria também razoável; ainda, a inclusão de certas medidas visando a provocar reflexos no 2º grau, apoiados apenas na crença de que elas poderiam alterar aquele nível de ensino, também não seria razoável e nos parece sem fundamento. Às vezes, principalmente quando essas medidas acarretam economias no ensino, ou levam a facilitar o trabalho das escolas ou do professor, isto pode ocorrer, como é o caso da adoção indiscriminada da avaliação através de provas de questões de escolha múltipla. Entretanto, quando se visa a corrigir falhas do sistema, que apresentam raízes mais profundas, a providência, além de se mostrar inócua, poderá contribuir para acentuar as injustiças inerentes ao processo em si.

Para ilustrar esta afirmação vou narrar o que ocorreu com uma de nossas experiências: a introdução de provas práticas no concurso vestibular. Julgando que essa medida pudesse influir no ensino de 2º grau, fazendo com que os professores passassem a se preocupar com as atividades experimentais no ensino de Ciências, ao iniciarmos, em 1967, a experiência do vestibular por área, que estava se realizando em caráter experimental para a área de Ciências Biológicas, resolvemos submeter os candidatos a provas práticas. Com a ampla divulgação da medida, os melhores cursinhos imediatamente se mobilizaram, para oferecer aos alunos os "macetes" necessários, propiciando-lhes a oportunidade de se adestrarem na realização de algumas experiências clássicas, seguindo receitas rígidas, que quase nada contribuiriam para uma melhor apren-

dizagem da matéria, como era desejado.

Enquanto isto, o ensino da maioria dos colégios, principalmente os do interior e da periferia da Capital, em nada foi alterado, pois esta falha é causada por fatores que nada têm a ver com aquela medida: a indispensável preparação dos professores para a tarefa nos Cursos de Licenciatura, a remuneração condigna que estimule os docentes a preparar e executar um ensino com base experimental (geralmente muito mais trabalhoso embora mais gratificante do que o puramente teórico), a dificuldade na aquisição e/ou confecção do material experimental necessário, sobretudo nos centros menores, etc. As raras instituições que produzem esse material, se particulares, cobram preços astronômicos, e a única fundação da qual tenho notícia, a Funbec, que se dedica à tarefa recebendo auxílio público para essa produção, vem realizando essa atividade de maneira bastante precária, pelo menos em nosso Estado (onde a representação comercial da firma é pouco efetiva, cobra preços superiores aos de São Paulo, não faz nenhuma divulgação do material, não possui exemplares das montagens, dificultando as encomendas e esclarecimentos do usuário, sem mencionar o descuido acentuado com a qualidade do material produzido que vimos constatando).

Assim, pode-se perceber que o simples fato de exigirmos no concurso vestibular provas práticas, pouco ou nenhum reflexo produziu para a melhoria da nossa Educação Científica, nem mesmo dos nossos futuros alunos.

No caso em questão, confessamos que a experiência foi desastrosa, tanto pelos fatos já narrados, quanto porque a execução da medida, na prática, apresentou dificuldades tais que resolvemos abandoná-la. O grande número de alunos, medidas pouco pedagógicas que tiveram de ser tomadas para garantir o sigilo, a pequena validade e fidelidade dos resultados, o descompasso entre as características individuais e o tempo disponível para a realização da prova, que nos pareceu mais determinante nesse tipo de prova e o caráter injusto da exigência para a maioria dos alunos, que nunca teriam oportunidade de manusear os aparelhos incluídos nas questões formuladas, foram alguns dos fatores que nos levaram a tomar essa decisão.

Para o vestibular deste ano (1986), a Comissão Permanente de Vestibular, preocupada com a classificação, em certas áreas, de candidatos com notas excessivamente baixas, apresentou uma proposta de exigência de nota mínima para a classificação e de preenchimento de possíveis vagas ociosas, decorrentes dessa medida, com candidatos de melhores resultados de outros cursos, que declarassem na inscrição do concurso uma 2ª opção. Essa proposta foi rejeitada pela Coordenação de Ensino e Pesquisa da Universidade, que preferiu manter o sistema classifica-

tório simples, já adotado. **Não fui** consultada sobre a questão, mas se fosse, votaria com a CEP, apesar de reconhecer as boas intenções da CPV. Esclarecemos que o limite mínimo para a classificação foi estabelecido com base em estudos estatísticos garantindo uma alta probabilidade de ser muito reduzido o número de cursos atingidos pela medida. Essa aparente qualidade da medida seria também uma de suas falhas. Esses cursos seriam exatamente os de menor demanda, procurados por candidatos mais carentes que, ao se inscreverem, não se atreveram a disputar as vagas dos cursos mais valorizados socialmente, que exigiriam desempenho mais alto, impossível de ser obtido por quem não teve a oportunidade de usufruir de ambiente (família, colégio, cursinho) que lhes propiciasse alcançar o nível cultural exigido na maioria das provas.

No entender da Comissão, a concretização dessa alteração possibilitaria uma elevação de nível nos cursos de graduação e poderia influir para que os candidatos àqueles cursos passassem a estudar um pouco mais para o vestibular. Julgamos que ambas as hipóteses são temerárias: o pequeno número de vagas a ser preenchido pelos candidatos de 2ª opção muito pouco alteraria o perfil médio do aluno de graduação, dos poucos cursos atingidos pela medida; além disso, vários trabalhos sobre a questão vêm apontando os alunos de 2ª opção como prováveis futuros desistentes, que voltam ao curso de 1ª opção, se houver oportunidade, ou que simplesmente abandonam a Universidade (não satisfeitos com aquela escolha um tanto forçada), contribuindo para agravar o problema das vagas ociosas e comprometendo o já reduzido rendimento e alto custo de nossos cursos superiores; quanto ao reflexo que a medida poderia causar no ensino de 2º grau, a própria caracterização da clientela dos cursos que seriam atingidos, indicadores quase sempre das escolas de onde provêm, mostra que a crença é ingênua, e que a medida poderia se tornar altamente elitista.

Esta medida, ainda, certamente, levaria os candidatos reprovados a procurar outras escolas da rede particular, pelas próprias circunstâncias, menos exigentes, onde o ensino oferecido, geralmente precário, acentuariam ainda mais suas deficiências, contribuindo para a formação de um profissional menos competente. Admitir na Universidade candidatos mais fracos, oferecendo-lhes oportunidade de recuperação, enquanto não for possível atuar diretamente para melhorar o ensino de 1ª e 2ª Graus, nos parece mais razoável. Com a implantação da medida proposta pela CPV estaríamos simplesmente "lavando as mãos".

3 Como já dissemos, o tema proposto pela Coordenação do Seminário, para ser discutido hoje é: **RELAÇÃO ENTRE O VESTIBULAR E O SISTEMA EDUCACIONAL** com os seguintes subtemas:

— Medidas concretas de fortalecimento do ensino público de 1º e 2º

Graus.

— Incentivo aos cursos de licenciatura como forma de reforço ao ensino de 1º e 2º Graus.

— O vestibular e qualidade do profissional formados pela IES.

Até aqui tentei expressar minha opinião de que o vestibular é um instrumento do qual não podemos prescindir, pois há mais candidatos do que vagas, mas que seria ingenuidade acreditar no seu poder de provocar revigoramente em nossos sistemas de ensino de 1º e 2º Graus.

Por isso mesmo, julgamos que não seria pertinente discutir os dois primeiros subtemas neste Seminário. São assuntos que demandariam um tratamento específico mais longo e mais profundo, e sua importância poderia ficar diluída se tentássemos abordá-los no curto tempo que nos foi concedido para esta apresentação.

Quanto ao 3º subtema, são poucos os trabalhos, de meu conhecimento, sobre o assunto. Não tenho notícias de estudos, por exemplo, de correlação entre notas obtidas no vestibular e desempenho de profissionais, diplomados por nossas instituições de ensino superior. Em relação ao desempenho no curso de graduação, conheço um trabalho realizado em Belo Horizonte por um grupo de professores da Escola de Medicina, no qual foi constatada correlação negativa entre notas de certas matérias no vestibular e aquele desempenho. Fui informada, por um dos professores aqui presentes, que na Universidade de Campinas trabalhos semelhantes concluíram também por constatar correlações negativas.

Prefiro não generalizar estas conclusões, pois há poucas evidências para isso. Com base apenas em minhas observações e em experiências do meu trabalho na UFMG, nas condições atuais do nosso ensino, julgo não existir correlação entre a performance de um estudante no vestibular e seu sucesso na vida profissional.

Aproveitei, então, a oportunidade deste contato, para expor-lhes algumas das preocupações que venho acumulando, referentes aos rumos da educação em nosso Estado. Quem sabe, este desabafo, a discussão de situações semelhantes enfrentadas por vocês, ou possíveis soluções já encontradas, poderão me ajudar?

4 O descaso com que os problemas educacionais vêm sendo tratados no País, principalmente, no período 64/84, resultou no caos com o qual nos deparamos hoje, em nossos sistemas de ensino.

Nossa experiência como membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, examinando e discutindo o funcionamento do ensino em nosso Estado, nos leva à convicção de que esforços urgentes, duradouros e abrangentes precisam ser mobilizados para alterar esta si-

tuação.

Os problemas a serem enfrentados são tantos e suas naturezas tão diversas, que fica difícil organizá-los em ordem de gravidade ou relevância. Nossas dúvidas quanto à maneira de abordá-los e tratá-los são amplas e certeza não temos quase nenhuma.

Tentarei citar e comentar alguns desses problemas sem a pretensão de apontar qualquer solução para os mesmos, pois quase sempre me sinto impotente diante deles.

O descompasso entre a real situação física da escola e a exigência da legislação nos atos de sua autorização e seu reconhecimento é um deles. Ao opinarmos favorável ou desfavoravelmente a um desses atos, temos a sensação de estar compactuando com uma farsa: aprovamos relações de material experimental que compõem o laboratório (obrigatório por lei) da escola, quando sabemos que este realmente não funciona por diversos motivos; aceitamos as listas dos textos que integram o acervo bibliográfico da instituição, que quase sempre atestam a má organização e desuso da biblioteca, tal a desordem e desrespeito às normas mais elementares nas citações, a desatualização e inadequação dos textos listados, etc; apoiamo-nos nas informações contidas nos relatórios de verificação *in loco* das inspetoras, sabendo que as condições de trabalho dessas "especialistas" não lhes facilita a execução da tarefa.

O nível muito baixo dos professores é outro problema grave. A maioria não apresenta habilitação específica para a tarefa e recebe autorização precária para exercê-la, autorização esta que frequentemente se prolonga por anos e anos. Quando habilitados, sua formação é quase sempre deficiente, na maioria das vezes realizada em escolas particulares com precárias condições de funcionamento (que oferecem licenciatura de duração curta) ou em estudos adicionais oferecidos pelas escolas de 2º grau da região para formar professores que só poderiam atender até as 6^{as} séries, mas que comumente atendem a todo o 1º grau.

A remuneração dos professores não é condigna e há falta de perspectiva na *carreira*. O baixo salário/aula pago, e o número às vezes pequeno de aulas de uma determinada matéria levam o professor a aceitar várias disciplinas para lecionar, mesmo que não possua o necessário conhecimento para tal. Diante desses fatos, o trabalho docente deixa de ser respeitado, até pelos próprios alunos, transformando-se em motivos de galhofa e provocando a pouca atratividade da profissão nos melhores estudantes.

O isolamento cultural do professor, a dificuldade de contato com ambientes mais desenvolvidos (principalmente para professores de centros menores ou das áreas periféricas das grandes cidades) e a falta de

oportunidade para o seu próprio crescimento em cursos de extensão ou pós-graduação são fatores que também influem para afastar as melhores cabeças do magistério.

5 Ao comentar as medidas que poderiam ser tomadas para fortalecer o ensino de 1º e 2º Graus, nos limitaremos a citar algumas ações que, julgamos, deveriam ser desenvolvidas pelas Universidades e que certamente viriam a contribuir para aquele fortalecimento:

- a) desenvolver um trabalho de extensão mais efetivo, que propiciasse mais interação com escolas, professores e alunos de 1º, 2º e 3º Graus, visando a melhorar o nível de ensino dessas instituições, sobretudo de escolas superiores menores, que mantêm cursos de licenciatura, pois é desses cursos que provém a maioria dos nossos docentes;
- b) estabelecer uma interação com a Secretaria de Educação do Estado, colaborando em estudos de currículos e programas adequados à realidade escolar da região, realizando trabalhos para melhor conhecer essa realidade, fazendo os futuros professores, alunos de nossas licenciaturas, se inteirarem delas, tentando atuar no sentido de superar as deficiências mais graves, sem agredir as comunidades onde elas são detectadas, etc;
- c) oferecer cursos de reciclagem para os professores em exercício, possibilitando-lhes uma educação verdadeira e não apenas um credenciamento para exercerem o magistério; esta é uma necessidade urgente, se não desejarmos que a situação perdure ou se agrave, pois a grande maioria do corpo docente de nossas escolas é constituída de *jovens professores*, ou inabilitados, ou portadores de diplomas que não garantem a sua qualificação;
- d) incentivar a produção, pelos professores da Universidade, de bons livros (tanto livros-textos como de divulgação e de outros materiais instrucionais), para enriquecer nossa bibliografia tão pobre em alternativas ao alcance de professores e alunos; paralelamente, esta contribuição deveria ser estendida, seja pela realização da avaliação do material existente no mercado, seja pela orientação do professor na escolha do material que melhor se adapte à sua escola, aos seus alunos e às suas pretensões;
- e) contribuir na reestruturação das licenciaturas, repensando esses cursos, procurando a melhor solução para o problema de formação de professores, procurando incentivar, aqui, as pesquisas referentes à aprendizagem em cada área do conhecimento, tentando detectar as peculiaridades de nossos alunos, em lugar de simplesmente transferirmos para cá as soluções encontradas em outros países, que realmente não respondem às nossas necessidades;

f) participar das lutas por uma educação em todos os níveis, acessível a todas as classes sociais, uma educação que valorize o conhecimento, a dedicação e seriedade nos estudos, mais do que o simples diploma; uma educação que permita aos pais de família, pobres ou ricos, encontrar escolas às quais possam confiar, com tranquilidade, a formação intelectual de seus filhos, pois atualmente mesmo as classes mais favorecidas encontram dificuldades em concretizar esta aspiração.

6 Não poderíamos terminar esta apresentação sem lembrar que ao tratarmos de vestibular, estamos nos preocupando com a educação de apenas 5 a 6% da população brasileira, pois as estatísticas mostram que somente esta porcentagem consegue alcançar esta etapa de nossa educação.

Assim, a seleção dos candidatos, realizada no vestibular, é apenas uma seleção secundária.

Além de pré-seleção, sobre a qual já falamos, referente à escolha de determinados cursos por candidatos de estratos econômicos diversos (candidatos que procuram as licenciaturas, por exemplo, têm nível sócio-econômico baixo), a seletividade social do sistema de ensino, como um todo, é, como vemos, muito mais forte.

Com o objetivo de reforçar estes argumentos, apresentaremos algumas estatísticas sobre o vestibular da UFMG. Com elas queremos mostrar outros aspectos de pré-seletividade do vestibular, que atinge a população do interior e da grande maioria dos nossos colégios.

QUADRO I

Alunos aprovados no Vestibular de 1985 — UFMG
com diplomas de colégios da Capital e do interior, **por curso**.

Dados da Comissão Permanente de Vestibular, através do CECOM

CURSO	BELO HORIZONTE	INTERIOR MG
Ciência da Computação (211)	188(89%)	19 (9%)
Estatística	96 (84%)	15(13%)
Química (274)	212(77%)	59 (22%)
Terapia Ocupacional (124)	95 (77%)	24(19%)
Letras (1.420)	1.118(79%)	236(17%)
Farmácia (648)	438 (68%)	196 (30%)
Psicologia (724)	536 (74%)	148 (20%)
Medicina Veterinária (710)	521 (73%)	142(20%)
Enfermagem (476)	362 (76%)	104(22%)
Geografia (284)	226 (80%)	39(14%)
Geologia (185)	144 (78%)	32 (17%)
fisioterapia (196)	149(76%)	45 (23%)
Terapia Ocupacional (71)	60 (85%)	11 (15%)
Matemática (312)	257 (82%)	47 (15%)
Biblioteconomia (259)	191 (74%)	58 (22%)
Belas Artes (360)	276 (77%)	67 (18%)
Música (134)	89 (66%)	37 (28%)
Filosofia (294)	231 (79%)	43(15%)
Física (272)	225 (83%)	35(13%)
Pedagogia (644)	512(80%)	101 (16%)
Odontologia (559)	463 (83%)	87 (16%)
História (426)	353 (83%)	51 (12%)
Comunicação Social (303)	235 (78%)	45(15%)
Ciências Biológicas (510)	422 (83%)	70(14%)
Ciências Econômicas (379)	285(75%)	56(15%)
Ciências Sociais (349)	260 (74%)	69 (20%)
Ciências Contábeis (410)	317 (77%)	72 (18%)
Adiminist. Empresas (641)	540(84%)	75(12%)
Arquitetura (502)	441 (88%)	41 (8%)
Engenharia Elétrica (484)	392 (82%)	66(14%)
Engenharia Química (282)	210(74%)	50(18%)
Engenharia de Minas (225)	177 (79%)	37(16%)
Engenharia Mecânica (430)	368 (86%)	38 (9%)
Engenharia Metalúrgica (255)	192 (75%)	50 (20%)
Educação Física (540)	1.050(88%)	107 (9%)
Direito (1.801)	435 (81%)	87 (16%)
Medicina (2.119)	1.418(79%)	306(17%)
	1.741 (82%)	332 (16%)

QUADRO II
Entrada através de Vestibular — UFMG
Alunos da capital, do interior e outros, por ano.

Dados da Comissão Permanente do Vestibular através do CECOM

ANO	BELO HORIZONTE	INTERIOR	OUTROS	TOTAL
83	2.327 (82.5%)	434 (15.4%)	60 (2.5%)	2.821
84	2.426 (80.4%)	513 (17.0%)	60 2.6%)	3.019
85	2.574 (78.0%)	589 (17.9%)	135 (4.1%)	3.298
86	2.611 (80.6%)	549 (16.9%)	82 (2.5%)	3.239

QUADRO III
Estabelecimento de ensino do 2º grau x frequência de aprovação
no vestibular da UFMG, por ano.

Dados da Comissão Permanente de Vestibular através do CECOM.

ESTABELECIMENTO	% alunos aprovados			
	83	84	85	86
1) Pitágoras	12	14	13	13
2) Est. M. Campos	9	8	9	9
3) Promove	6	4	4	5
4) Escola Técnica Federal	6	5	6	6
5) Municipal	5	4	5	5
6) Sto. Antônio	5	5	4	4
7) Loyola	4	5	5	5
8) Dom Silvério	5	4	4	5
9) Batista	3	3	3	2
10) Coltec	2	2	3	3
TOTAL EM 10 ESCOLAS	57	54	56	56

OBSERVAÇÕES

- QUADROS I E II

Vê-se que a porcentagem de alunos aprovados, com diplomas obtidos em colégio do interior, é muito pequena, embora a população estudantil do 2º Grau seja um pouco maior no interior do Estado do que em Belo Horizonte. Fica assim caracterizada a pré-seletividade antes mencionada por nós.

Devemos lembrar que em Minas Gerais, além da UFMG, funcionam quatro (4) Universidades federais, localizadas no interior do Estado, mas a maioria dos cursos mantidos pela UFMG não são oferecidos naquelas instituições. Alguns desses cursos, como os de Computação, Arquitetura e Engenharia Mecânica, que têm sua clientela concentrada nas classes de nível económico mais alto, são aqueles que contam com a porcentagem de candidatos da Capital mais elevada. O curso que detém a maior porcentagem de alunos do interior é o de Farmácia, que é também oferecido pela Universidade de Ouro Preto.

- QUADRO III

Alunos de apenas oito (8) colégios de Belo Horizonte preenchem mais de 50% das vagas do vestibular da UFMG. Nem seria preciso esclarecer que todos estes colégios atendem a classes mais favorecidas. Entre os oito figuram duas (2) escolas públicas que, entretanto, funcionam em bairros centrais de Belo Horizonte, atendendo a clientela heterogênea, com predominância da classe média.

Os demais colégios, centenas deles, têm representação não significativa entre os alunos classificados. Há um elevado número de colégios, principalmente da periferia da Capital, que em vários anos sucessivos não conseguem classificar um só candidato.

6 Para terminar, baseando-nos nas opiniões que aqui externamos, apresentamos algumas propostas, as quais solicitamos sejam colocadas em discussão nos grupos e na plenária, para que venham eventualmente figurar entre as conclusões deste Seminário.

- a) Não devemos efetuar mudanças no vestibular antes de pesar bem as melhorias que poderão advir delas, sem termos uma certa segurança sobre os aspectos que pretendemos atingir com as alterações e sem apontar as evidências existentes de que os objetivos visados pelas modificações serão realmente alcançados.

- b) É necessário estudar as vantagens e desvantagens provocadas pela realização de vestibulares muito amplos, espetaculares, implantados em certas regiões do País (como geralmente ocorre com o "Vestibular Único"), antes de recomendar sua extensão a outras regiões, ou de decidir sobre novas propostas (ainda mais espetaculares).
- c) Devemos lembrar que a elaboração de provas mais simples conduz, geralmente, a uma melhor discriminação dos candidatos e que uma prova que se apresente razoável para avaliar candidatos para certos cursos pode não ser um instrumento apropriado para classificar alunos para outros.
- d) Precisamos estar conscientes de que melhorias no sistema de ensino do 2º grau exigem atuação direta nos problemas que este sistema apresenta, os quais dificilmente serão atingidos por alterações no vestibular.
- e) Não podemos nos esquecer de que, pela própria natureza de grande parte da clientela envolvida com os concursos vestibulares e pela consequente mobilização em torno do assunto, o número de pesquisas e estudos realizados sobre esse processo é muito grande, comparado com aqueles dedicados a outros problemas de nossa educação. Alguns modelos de vestibular, propostos com base nestas pesquisas, já implantados, vêm se mostrando razoáveis, e alterações nesses modelos não viriam modificar substancialmente o perfil dos alunos selecionados, podendo, entretanto, produzir reflexos indesejáveis. Recomendamos, pois, que futuras verbas ou atenções especiais a serem atribuídas a este tema sejam transferidas para o estudo de outros problemas mais graves, mais profundos e abrangendo clientela mais ampla.

ASPECTOS POLÍTICOS DO VESTIBULAR*

//deu Moreira Coelho

(Universidade Federal de Goiás)

A questão do vestibular se insere na política educacional do Estado e esta, por sua vez, se insere no todo mais amplo da sociedade brasileira. Pensar, pois, a questão do vestibular é pensar necessariamente toda política educacional, e pensar essa política é pensar toda a sociedade brasileira. Não tem sentido, portanto, tentar-se uma discussão do vestibular em si, na medida em que ele não é um problema isolado, mas uma dimensão da política educacional e da política global. Discutir o vestibular, por conseguinte, implica discutir toda a ação (intervenção) do Estado na sociedade, intervenção esta que nos últimos anos é cada vez mais questionada e contestada.

O vestibular único e unificado se insere no contexto de uma política autoritária, centralizadora, controladora da vida social, da vida política e da vida acadêmica no interior da Universidade policalesca mesmo da sociedade, da educação e da Universidade. Ele se insere no contexto de uma política de redução dos gastos, de barateamento do ensino, em todos os graus, pela ampliação das vagas sem investimentos proporcionais; no contexto de uma política dedescompromisso do Estado para com a educação e em especial para com a escola "pública", cujos alunos viram suas chances de entrar na Universidade cada vez mais diminuídas. Insere-se no contexto de um controle da vida universitária, controle esse que tem aumentado a cada ano. Hoje, por incrível que pareça, a autonomia universitária não passa de um discurso, na medida em que a Universidade não tem autonomia para definir as questões mais banais do seu dia-a-dia.

A Universidade, por exemplo, não define os critérios de seleção de seus futuros alunos, que são em grande parte estabelecidos por leis, decreto-lei, portarias ministeriais. Trata-se evidentemente de uma intromissão indevida do poder central, inclusive do Ministério da Educação naquilo que deveria ser competência exclusiva da Universidade, articulando-se, evidentemente, com o 1º e o 2º Graus. A Universidade não tem sequer competência para ampliar ou diminuir suas vagas, podendo apenas remanejá-las de um corpo para outro, nem autonomia para livre-

mente definir os currículos de seus cursos, como se a existência de um currículo mínimo garantisse uma identificação ou pelo menos uma homogeneidade de formação, a nível nacional. Ora, todos sabemos que isso é uma grande ilusão. O fato de constar no histórico escolar de indivíduos que estudaram em escolas diferentes as disciplinas "A", "B", "C", não significa que esses alunos tiveram o mesmo ensino. Pelo contrário, sabemos muito bem que, apesar da grande semelhança existente entre as grades curriculares das várias escolas de 3º Grau — garantida pela obediência aos currículos mínimos definidos pelo CFE — há muitas vezes profundas variações, do ponto de vista quantitativo e qualitativo, entre o saber efetivamente transmitido nas várias faculdades ou escolas. O histórico escolar do aluno revela muito pouco em termos de sua efetiva formação acadêmica. As Universidades federais, além disso, não têm autorização para contratar um professor no lugar de outro que se aposentou ou faleceu. E então o falecimento ou a aposentadoria de alguns professores numa determinada área certamente poderá comprometer e até inviabilizar os projetos de ensino e pesquisa.

Vejo uma Universidade castrada em todos os sentidos, sem autonomia para definir sua política acadêmica. É fundamental, por conseguinte, a luta para que a autonomia da Universidade realmente se efetive, o que implica necessariamente uma limitação do poder do Estado para que a Universidade possa ganhar um espaço de locomoção cada vez maior e que não deve, de modo algum, ser entendido no sentido de isolamento ou de arbítrio. Pelo contrário. A autonomia é necessária para que possa mergulhar de cabeça na vida social, em suas contradições, na cultura, na sociedade brasileira como um todo. Para que possa realizar seu trabalho de produção e de veiculação do saber, inserido na sociedade, a Universidade precisa ter como se locomover no espaço social, livre do controle do Estado, mas respondendo por seus atos junto à sociedade civil. Ora, hoje a Universidade não tem essa autonomia. O vestibular não é, pois, uma questão essencialmente técnica, mas acima de tudo uma questão política.

Decorridos aproximadamente quinze anos da implantação dos vestibulares unificados, chegou a hora de interrompermos as discussões essencialmente técnicas e passarmos a colocar questões do ponto de vista essencialmente política, procurando definir novos rumos para o ensino de graduação, para a Universidade como um todo, para a formação de profissionais e, acima de tudo, de cidadãos, nas várias áreas. Nos últimos vinte anos assistimos, de maneira acelerada, à sujeição do ensino superior a uma legislação extremamente restritiva, autoritária e burocraticamente uniformizante, a começar pela Lei nº 5.540 e decretos que a antecederam, além de portarias e pareceres oficiais. As Universidades federais, por exemplo, são obrigadas a seguir uma estrutura rígida de

Faculdades, Instituições ou Centros, Departamentos e Colegiados de Cursos. Ora, por que não se permitir que a Universidade possa se estruturar de modo inclusive a prescindir da existência de colegiados ou coordenações de cursos, atualmente isolados e independentes dos Departamentos e das direções de Unidades ou Centros e que em geral não funcionam? Tendo sido presidente de Colegiado de Curso durante quatro anos, acho perfeitamente viável se pensar numa estrutura de Universidade em que o Colegiado de Curso se torne realmente uma estrutura desnecessária.

O sistema de créditos igualmente, apesar de não ser obrigatório, acabou sendo assumido por quase todas as instituições de ensino superior como se fosse determinado por um dispositivo legal. E a lógica das estruturas autoritárias: uma simples sugestão acaba sendo assumida como uma ordem, um imperativo a ser obedecido. E assim vão surgindo e se reproduzindo as estruturas padronizadas, ideais para que o Estado exerça seu controle sobre toda a existência social. Ora, as Universidades precisam ter espaço para que possam pensar-se a si mesmas, em suas articulações com a sociedade e, com competência e responsabilidade, criar formas estruturais de organização, inclusive diferenciadas de uma para outra instituição. No entanto, o Estado trata a Universidade como uma criança, estando sempre presente, fiscalizando, impedindo, legislando, determinando, nos mínimos detalhes, a vida acadêmica. Ou seja, o que houve e o que tem havido é uma tentativa de padronização, de uniformização e controle da Universidade pelo Estado, perspectiva essa que tem castrado a Universidade, dificultando a produção e veiculação do saber num nível mais elevado e comprometido. De modo algum sou ingênuo a ponto de pensar que o Estado autoritário é o único responsável pelos problemas e mazelas da Universidade. Sabemos muito bem que a questão é bem mais complexa, mas sem dúvida ele contribui muito para isso e tem atrapalhado pessoas e grupos emergentes nas Universidades, interessadas em, ao pensar a vida acadêmica, recriá-la como um todo. Em sua prática acadêmica (política) esses grupos esbarram a cada momento em várias proibições, bem como numa estrutura universitária rígida e burocratizada, definida autoritariamente de cima para baixo, segundo o modelo empresarial e sem nenhuma consideração, portanto, pelo acadêmico.

O vestibular único e unificado para todo o País, sem dúvida alguma, ajuda o controle, mas ao mesmo tempo mata a diferença, dando-nos a ilusão de que haveria uma igualdade, uma homogeneidade, só porque todos estamos cumprindo o mesmo calendário, fazendo provas das mesmas disciplinas, mais ou menos dentro das mesmas regras do jogo, apenas com pequenas alterações de uma Universidade para outra. Enfim, a homogeneidade seria garantida pela sujeição às mesmas regras.

Esta é a visão empresarial, administrativa, que pode funcionar dentro de uma fábrica, mas não dentro de uma Universidade. O espaço da academia deveria ser e é, por natureza, a negação do espaço da fábrica. No entanto, estamos trabalhando, o Governo trabalha com a Universidade, como se ela fosse uma fábrica, na qual você padroniza tudo, para que o produto saia padronizado ao final do processo de produção. Uma maior centralização na definição dos rumos do vestibular certamente implica um maior controle da Universidade pelo Estado, o que poderá até dar origem a uma certa homogeneidade no processo seletivo, mas de modo algum garante uma elevação de sua qualidade. E o que é pior: nega a especificidade da vida universitária.

Sem uma lúcida e decidida opção política a respeito do ensino de graduação, da escola de 1º e 2º Graus, não temos como pensar e equacionar a questão do vestibular. Ou seja, a questão do vestibular não é independente da questão do ensino de 1º e 2º Graus, nem da questão do ensino de graduação. Mais grave do que a questão do concurso vestibular é a qualidade dos cursos de graduação e do ensino de 1º e 2º Graus. E quando falo em "qualidade", não estou pensando apenas no aspecto técnico. Com efeito, cursos, supostamente de qualidade, mas que não têm nenhum compromisso com a realidade social na qual estão inseridos, nenhum compromisso com as camadas marginalizadas da população, não ministram de fato um ensino de qualidade. Comprometidos com quem, voltados para o atendimento de quais necessidades estão sendo formados os nossos alunos dos cursos de Direito, Medicina, Arquitetura, Pedagogia, Matemática, enfim, de todas as áreas? Qual o projeto acadêmico da Universidade, como um todo, na área de graduação? Qual é o projeto formativo de cada curso? Que tipo de cidadão e de profissional queremos formar em nossos cursos universitários? Até que ponto a Universidade está estruturada para efetivamente realizar o que se propõe em seu projeto acadêmico? Até que ponto a nossa prática, na sala de aula, no laboratório e na administração acadêmica, de fato avaliza nossos objetivos, nosso discurso? Nossos currículos realmente encarnam e expressam os objetivos a que nos propomos? Se não colocarmos essas questões mais gerais, mas nem por isso menos verdadeiras, vamos cair nos casuísmos, vamos acabar colocando em primeiro plano o acessório, os meios, deixando o essencial, os fins, em segundo plano.

Após vários anos da implantação do vestibular único e unificado, ainda encontramos professores que defendem a realização de encontros regionais e nacionais para se discutir o sigilo do concurso, a fiscalização, a elaboração das questões, etc. E esses tópicos relativos à rotina do vestibular, secundários em relação a outras questões bem mais amplas, profundas e fundamentais, acabam muitas vezes adquirindo uma importância e espaço realmente descabidos, não pertinentes. É preciso, pois, esta-

belecer um pouco de ordem nesta discussão, definindo com clareza o lugar e a importância de cada questão.

Se a discussão e a reformulação do vestibular são importantes, de modo algum podemos erigi-la em primeira preocupação de nosso pensar e de nosso fazer acadêmicos. Aliás, essa discussão ganha sentido e tem razão de ser quando inserida no contexto mais amplo do repensar de todo o ensino de graduação e da luta pela efetiva democratização da Universidade. Transformações profundas e urgentes no concurso vestibular precisam ser feitas, não isoladamente, mas dentro de um projeto político para o ensino de graduação. E então não basta democratizar o acesso à Universidade. É preciso, além disso, criar condições para a permanência dos alunos nos cursos e para que consigam concluí-los dentro de um prazo razoável, eliminando-se o fenômeno bastante frequente da retenção nas disciplinas ou séries. E, acima de tudo, é necessário se repensar e reorientar a formação dos alunos, enquanto pessoas, cidadãos e profissionais. Sem dúvida vivemos numa sociedade autoritária, em que as relações no interior das várias instituições e da sociedade como um todo são profundamente autoritários, discriminatórias e excludentes. Compete à Universidade não apenas preparar tecnicamente os alunos para o mercado de trabalho, mas principalmente prepará-los para a reflexão e a crítica da realidade social e para uma ação política transformadora dessa realidade, no exercício profissional, no sindicato, no partido, na família, no trânsito, enfim, em todas as situações em que a vida social se constitui e se expressa. Hoje estamos formando cidadãos e profissionais que dominam alguns conhecimentos técnico-científicos, mas em geral alheios aos problemas mais sérios da população brasileira, como problemas de saúde, da fome, do transporte, da habitação, da educação, etc. Temos visto acadêmicos saindo de nossos cursos superiores preocupados apenas em ganhar dinheiro, arrumar um bom emprego, "subir na vida"... Se passam a trabalhar numa instituição "pública", acomodam-se completamente, usando-a para satisfazer seus interesses individuais. É a privatização ou negação do público. Qual o compromisso dessa Universidade? Podemos dizer que ela é democrática, se o cidadão e o profissional que estão sendo formados não têm um compromisso efetivo com a produção de uma sociedade de iguais, não têm a construção de igualdade como meta principal de seu trabalho, de sua luta política? Se não caminhamos nessa direção, se não arregaçarmos as mangas para produzir um novo ensino de graduação, preocupado com a formação de cidadãos e de profissionais realmente comprometidos com a transformação social, pouco adiantará discutirmos as questões do vestibular e da democratização do acesso ao ensino superior.

Ao pensar hoje o vestibular, não vejo como não repensar toda a realidade da Universidade, das escolas superiores isoladas, da escola de

1º e 2º Graus, da política educacional, das articulações entre o econômico e a educação, procurando evitar, porém, a simplificação grosseira dos que entendem essa relação como mecânica e automática. Acho, inclusive, que a formação primeira da Universidade não é preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, tarefa que as próprias empresas podem exercer. Os critérios da inexistência ou saturação do mercado de trabalho não pode ser decisivo para a abertura ou fechamento de um curso superior. A Universidade não pode estar a reboque das vicissitudes do mercado de trabalho, especialmente nas economias capitalistas, cuja evolução e transformação são determinadas pelo processo de acumulação. Se nós pudéssemos formar em nível universitário todos os empregados domésticos, faxineiros, seria ótimo. É o saber sendo socializado, tornando-se acessível a todas as camadas sociais. Isso é elemento fundamental de democratização da sociedade e, ao mesmo tempo, índice do estágio de democratização do processo social como um todo.

Mas para que esse repensar, essa luta e esse trabalho possam realmente ter sentido e se concretizar é fundamental, por exemplo, que as Universidades conquistem efetivamente sua autonomia, recuperando inclusive a liberdade de pensar e definir seus rumos, seu projeto acadêmico, seu vestibular. Sem essa autonomia, essencial à vida acadêmica, não há como se pensar em "Universidade", não há como definir uma política de ensino e pesquisa, nem mesmo os critérios a serem utilizados na seleção dos candidatos.

Não defendo a regionalização das Universidades, mas a autonomia real para que cada uma possa pensar, definir e executar sua política acadêmica, com liberdade, competência e responsabilidade, estabelecendo inclusive a estrutura institucional e os meios para a consecução de seus objetivos. Para que essa autonomia se efetive, é necessário que se faça um expurgo da legislação autoritária ainda em vigor na área da educação e que tem dificultado o surgimento de uma Universidade mais amadurecida e autêntica. Mas é preciso muito mais do que isso. É preciso que as Universidades assumam, com competência e responsabilidade, a tarefa de recriar o ensino de graduação, inclusive os critérios de seleção de seus futuros alunos. É preciso deixar esse espaço aberto à pesquisa, à investigação, à criação a execução de propostas alternativas. Ao MEC competiria fomentar essas experiências, apoiá-las financeiramente e acompanhá-las, sempre garantindo a livre iniciativa e a autonomia das Universidades.

Finalmente, não podemos passar o ano todo preocupados com a realização do concurso vestibular que de modo algum pode justificar a absorção integral do tempo de uma comissão de quatro, cinco ou seis professores, reduzidos à condição de especialistas em vestibular. Acho um absurdo que uma Universidade com tantos problemas pendentes,

urgentes, importantes, ocupe inteligências brilhantes com uma questão que, apesar de importante, é secundária no conjunto maior das questões da sociedade, da educação, da Universidade. É preciso que se crie uma estrutura de vestibular mais simples, talvez um pouco mais voltada para as diversas áreas, e que este seja colocado em seu devido lugar, inserido num todo maior: uma política de educação, de ensino e de graduação.

Tenho sérias restrições ao vestibular unificado, transformado num grande pesadelo na vida de nossos adolescentes, numa fatalidade que inexoravelmente os atrai e os ameaça devorar, numa corrida irracional ao saber, confundido com memorização de "pacotes" científicos e com o acúmulo de conhecimentos prontos e acabados. Além disso, essa forma de selecionar candidatos tem afastado dos cursos superiores indivíduos que gostariam e precisariam de fazê-los, mas que não se encontram em condições de enfrentar o concurso vestibular. É O caso, por exemplo, dos milhares de "professores leigos" que nem se atrevem a fazer um concurso no qual terão que fazer provas de todas as matérias no núcleo comum do 2º grau, algumas das quais talvez nem tenham estudado ou as cursaram há vários anos e não se lembram mais de quase nada. Isso sem falar no enciclopedismo dos programas de cada prova que pretendem, em três ou quatro dias, avaliar o que o aluno deve ter aprendido em onze anos (1º e 2º Graus) de estudo. Com isso privamos esses professores da possibilidade de se tornarem mais competentes em sua área de atuação em detrimento da melhoria da qualidade do ensino de 1º e 2º Graus e, a médio prazo, da própria graduação. Na área de artes, a situação é mais séria ainda: são muitos os pintores, escultores ou músicos que se vêem impedidos de fazer um curso superior porque não conseguem aprovação nas provas de Matemática, Física, Química ou Biologia; as mesmas — e elaboradas a partir dos mesmos programas — a que estão sujeitos os candidatos a qualquer área.

Eu diria que, dentro da autonomia essencial à existência e desenvolvimento da vida acadêmica, é preciso que as Universidades tenham a liberdade para romper com essa homogeneidade fictícia que as sufoca e destrói. Sem que seja possível a existência de caminhos diferenciados e a definição de uma política acadêmica, por parte de cada Universidade, resguardados os princípios fundamentais da competência, da responsabilidade e da qualidade, não há como se pensar num renascimento da Universidade. A autonomia é, sem dúvida a condição *sine qua non* para a construção da Universidade como instituição que congrega pessoas que pensam e, pensando, definem um projeto de ensino e pesquisa claro, preciso e translúcido e, por isso mesmo, sujeito a crítica, não apenas dos acadêmicos, mas de toda a sociedade. Se a Universidade não puder se transformar num espaço de debate e de crítica e não tiver autonomia para definir seu projeto acadêmico e colocá-lo em prática, acabará se

transformando numa farsa, e então o discurso em defesa da Universidade brasileira, da melhoria da qualidade de ensino, da produção de conhecimento, não passará de uma grande balela, de uma piada.

RELAÇÃO ENTRE O VESTIBULAR E O SISTEMA EDUCACIONAL

Amália Introcaso Bandeira de Mello

(UFMG - Escola Estadual Governador Milton Campos)

- Medidas concretas de fortalecimento do ensino público de 1º e 2º Graus.
- Incentivo aos cursos de licenciatura como forma de reforço ao ensino de 1º e 2º Graus.

Discutir o vestibular é questionar todo o ensino de 1º e 2º Graus. Afinal, o vestibular funciona, de certa forma, como uma avaliação desses Graus. Mas deveria ser também uma avaliação do distanciamento que existe entre o 2º e 3º Graus. Em resumo, não basta apenas discutir o vestibular: há necessidade de se discutir todo o ensino no Brasil, do 1º ao 3º Graus, como um processo contínuo e não como graus isolados e estanques.

Muito do que vou expor vem da minha reflexão como professora com vinte e três anos de magistério. E, lamentavelmente, nestes vinte e três anos assisti ao declínio do ensino e da educação no Brasil. Todavia, testemunhei também uma esperança permanente na reversão dessa situação.

A educação é, antes de mais nada, uma questão política: é preciso que os governos (federal e estaduais) assumam — não apenas no nível das discussões e dos discursos, mas tomando medidas concretas e efetivas — que educação é meta prioritária no projeto de desenvolvimento de uma nação. Nessa perspectiva, torna-se urgente a recuperação do ensino público. É preciso haver interação entre os vários graus. Para que o vestibular funcione bem, o 2º grau deve funcionar bem.

Muito do que vou dizer é o óbvio. Mas é o que ainda tem que ser dito. Lembraria, em primeiro lugar, a importância que a escola pública deveria ter no sistema educacional brasileiro, isto é, numa sociedade em que a grande maioria dos jovens não têm acesso às escolas particulares por razões econômicas. A escola pública deveria estar voltada e aparelhada para cumprir o seu papel na educação e não apenas fingir que o faz. Em Minas Gerais, durante muitos anos, houve grande desinteresse do Estado pelo ensino do 2º grau: o número de escolas era pequeno e, praticamente, só se pensava em educação de 1º grau. Ultimamente, novos cursos foram implantados. Mas, pelo que se sabe, houve apenas o crescimento físico da rede escolar, não tendo havido melhoria na qualidade do ensino. Uma escola centenária e de tradição como a Escola Es-

tadual Governador Milton Campos (ex-Colégio Estadual de Minas Gerais e ex-Ginásio Mineiro) serve bem de exemplo: as condições de ensino são cada vez mais precárias por falta de condições materiais.

O Primeiro Congresso Mineiro de Educação diagnosticou a situação do ensino em Minas Gerais. Algumas tentativas de solução foram propostas, mas problemas fundamentais não foram resolvidos. E o problema fundamental a ser resolvido urgentemente é o da valorização do professor. Para que a escola possa cumprir o seu papel de educar, ela depende do professor. Valorizar o professor é dar-lhe condições de exercer bem o magistério; é melhorar a educação, é investir no futuro do País. Valorizar o professor é dar-lhe salário condigno. Se um professor, para se manter e a sua família, tem de correr de um estabelecimento de ensino para outro ministrando mais aulas do que deveria, não só se desgasta fisicamente, mas, principalmente, não tem condições de se manter informado sobre a produção científica da área em que atua. O professor é o elemento essencial na produção do saber e na preparação do indivíduo para o exercício da cidadania. Então, ele precisa ainda estar em dia com o que acontece no mundo. Um professor mal remunerado não dispõe de recursos para a aquisição de livros, não pode assinar revistas especializadas, o que contribui para aumentar a defasagem entre o 2º grau e a Universidade. Ele não tem condições de acesso a novas informações. Se se pensa a educação como atitude política, é fundamental que o professor acompanhe tudo o que está acontecendo no País e no mundo. Ele não deve ficar preocupado apenas com o conteúdo específico de sua disciplina, mas inseri-la dentro de um contexto mais geral.

O desgaste físico e a falta de recursos para o acompanhamento da produção científica acabam levando o professor a um desgaste emocional, provocando certa apatia com relação à sua função, exatamente porque ele não sabe como resolver o problema da distância que vai do querer ser um bom profissional e não ter condições para sê-lo.

Na valorização do professor, além da questão salarial existe também a falta de incentivo à carreira de magistério: não tem nenhuma assistência e nem condições para que exerça a profissão. Via de regra, promoções acontecem só por tempo de serviço.

Os concursos não valorizam, como deveriam, outros aspectos que não o tempo de serviço no magistério. Depois de vários anos sem concurso, o Estado realizou dois. Professores que tiveram todos os pontos na prova de conhecimentos não foram aproveitados em detrimento daqueles que tinham tempo de serviço no Estado, mesmo que tenham feito o equivalente a 1.5 em 10 pontos. Isso é um desestímulo à carreira do professor.

Portanto, a primeira medida concreta para melhorar o vestibular e o nível dos futuros universitários é, sem dúvida alguma, a valorização do professor, o profissional que prepara a clientela para as Universidades.

Por outro lado, não é apenas incentivando a carreira do magistério que vamos resolver o problema do ensino do 2º grau. A concorrência entre a escola pública e a particular é também fundamental. E a escola pública no momento está com cotação em baixa.

Não basta apenas ampliar a rede fisicamente, mas aparelhar melhor as escolas públicas: as instalações são precárias; há falta de mobiliário, não há bibliotecas; o aluno vai para a escola sem material, e ela não tem condições de fornecer-lhe nada. Faltam condições mínimas para o estudo. Não há necessidade de nada sofisticado. Muitas vezes, o material didático inacabado pode ser uma forma de desenvolver a criatividade do aluno. O professor pode usar material simples, incentivando a participação do aluno na elaboração do material didático.

Uma de minhas preocupações, como professora de segundo grau, é a questão da motivação do aluno. Existe uma defasagem tremenda entre as informações externas que o aluno recebe através dos meios de comunicação e o que efetivamente acontece na escola. A escola não tem sido um ambiente agradável, e o aluno não vê muita razão para estar lá. Sem material, por mais simples que seja, o professor tem que arranjar artifícios para despertar o interesse do aluno. E se o professor não estiver ele mesmo, motivado, a questão se complica.

Neste ponto volto a insistir no incentivo à carreira de magistério: é preciso dar condições ao professor para que ele procure, através de cursos de extensão, atualização, pós-graduação, não apenas aprimorar o seu conhecimento, mas aprender a utilizar novas técnicas didáticas que o ajudem a desempenhar melhor as suas funções.

Portanto, a solução do problema da educação não está no aumento de número de vagas, mas na melhoria do nível de ensino através de melhores condições de trabalho para o professor e melhores condições de aula para o aluno.

Durante o Primeiro Congresso Mineiro de Educação, foram ouvidas várias falas interessantes de lavradores que reclamaram da escola porque não viam sentido em seus filhos saírem do meio rural para irem à cidade ter aulas, se eles não estavam aprendendo o essencial para suas vidas. Sentiram o distanciamento que há entre o que a escola ensina e o que o jovem realmente precisa saber para viver. Daí, outro aspecto importante é o que diz respeito à organização de programas mais voltados para a realidade do aluno. Muitas vezes o aluno chega à escola com determinada expectativa e logo se vê frustrado; decai o seu interesse, torna-se apático, foge das aulas; provoca indisciplina, procurando na escola

uma forma alternativa de atração que não a verdadeira.

Neste ponto, preocupa-me a questão do ensino de 2º grau voltado para o vestibular. É verdade que a grande maioria dos alunos da escola pública sai das periferias das cidades e está visando à ascensão social. Querem chegar à Universidade e vêm nos cursos superiores a forma mais objetiva para esta ascensão. Nem todos conseguem realizar este sonho, pelo menos não imediatamente. E passam todo o 2º grau sendo verdadeiramente massacrados pelo fantasma do vestibular.

É preciso pensar o 2º grau voltado para o 2º grau, procurar desenvolver no aluno habilidades e atitudes fundamentais para sua vida futura, inclusive como universitário. Cada nível de ensino tem um papel específico a cumprir na formação do homem. Não deve, portanto, estar em função do outro que o segue.

Assusta-me a ideia de um 2º grau voltado para o vestibular.

Uma forma de motivar o aluno é leva-lo a participar efetivamente da vida da escola: discutir com ele a programação de sala de aula, o plano de ação da escola, ouvindo as suas esperanças, conhecendo a sua expectativa de futuro, as suas frustrações, desenvolvendo uma educação integral, não visando exclusivamente à informação.

Entro agora com a questão política com relação à participação efetiva de todos os segmentos na vida da escola: compete à direção da escola pública desenvolver um plano de ação objetivando a sua recuperação.

É necessário que haja uma cumplicidade entre os segmentos que compõem a comunidade escolar e a sua direção. É necessário que a direção seja da confiança da escola. A escolha do diretor como o líder que vai coordenar toda a ação educativa é muito importante. A direção da escola pública tem de estar nas mãos de um professor que seja líder e tenha condições de conduzir bem o processo educativo, defendendo a escola de outros interesses que não apenas os educacionais. O diretor das escolas públicas deve ser eleito pela comunidade escolar.

Em resumo, para o fortalecimento do ensino público de 1º e 2º Graus é preciso haver:

- a valorização do professor, dando-lhe um salário mais condigno e, por conseguinte, melhores condições de trabalho;
- o aparelhamento das escolas, pelo menos de forma razoável, para que ela possa realmente cumprir o seu papel;
- a organização de programas que atendam ao real interesse dos alunos e que visem à educação integral;
- uma tendência para fazer da escola uma realidade viva que in-

centive a participação do aluno, tornando a educação uma forma agradável de aprender a viver;

- a escolha da direção pela própria comunidade escolar, como forma de garantir o compromisso com a educação.

Quanto à ligação entre o 2º grau e o vestibular, penso que as instituições de ensino superior deveriam voltar-se um pouco mais para o 2º

grau e saber

através de seminários e discussões para o estabelecimento de programas e objetivos do vestibular. O 2º grau não deve se preocupar exclusivamente com o vestibular. Mas é claro que deve haver uma interação de propósitos no sentido de se saber o que a Universidade pretende e o que o 2º grau deve fazer.

Gostaria de abordar agora o aspecto da licenciatura. Os cursos de licenciatura nas IES não se preocupam em preparar, de fato, professores para o 19 e 29 Graus.

Geralmente o ensino nas IES é de alto nível. Seus alunos entram com novas metodologias, aprendem as teorias mais sofisticadas. Preparam-se mais como pesquisadores que professores. Também, com as perspectivas salariais que se apresentam, é praticamente, um ato de heroísmo alguém sonhar com o magistério.

As disciplinas ligadas à prática do ensino deveriam ser mais valorizadas. A preocupação com a formação do educador deveria ser prioritária nos cursos de licenciatura. Quando o recém-formado assume uma sala se sente meio perdido. Como adequar tudo o que aprendeu ao nível para o qual vai lecionar? Via de regra, acaba prendendo-se, exclusivamente, ao livro didático. Se não recorrer ao auxílio de um colega mais experiente, lecionar, para ele, se torna um verdadeiro desastre.

Logo, a interação entre os diversos graus só poderá resultar em proveito para todos.

São essas as minhas considerações, fruto de observações pessoais.

Oxalá este Seminário possa servir para a recuperação da educação neste País!

O VESTIBULAR: UMA QUESTÃO POLITICA

Maria Célia Azeredo Souza Falcon

(Universidade Federal Fluminense)

No momento em que se discute a questão do acesso ao ensino superior através do vestibular, é fundamental que se ressalte o alto grau de seletividade que ele consagra. Na verdade, a questão da seletividade social não é um problema específico do ingresso à Universidade. O sistema educacional brasileiro, como um todo, reproduz e acentua a própria questão da seletividade social, uma vez que são poucos os que chegam até a Universidade. O assunto é complexo, numa sociedade onde a desigualdade social preserva o *status quo* e onde as mudanças estruturais ainda permanecem na retórica dos discursos "pseudo-democratizantes".

Considerando-se a dimensão política da questão, podemos afirmar que a sociedade brasileira nunca se deteve na discussão do acesso ao ensino superior. Mesmo hoje, quando se questiona o vestibular, o discurso democratizante disfarça, e mal, os seus propósitos altamente seletivos. Questiona-se mais a qualidade das provas, as questões de múltipla escolha, se o "macaco" passa ou não. Em nenhum momento se coloca a questão do candidato, se ele é bem ou mal preparado, pois, o "problema é dele". Afirma-se que o 2º grau está "atrelado" ao vestibular, mas nem assim o nível dos candidatos melhorou, apesar de insinuar-se que os programas do vestibular é que ditam o que deve ser dado, o conteúdo das matérias do 2º grau. Será que isso acontece realmente? Trata-se de uma generalização perigosa atacar a questão por aí. Não podemos esquecer a má qualidade do ensino e os baixos salários dos professores.

Cabe aqui um parêntese; temos, no Rio de Janeiro, belos prédios escolares chamados CIEPS, mas o professorado do 1º, 2º, e 3º Graus está em greve. Por quê? Por causa dos baixos salários. É ótimo que haja escolas bonitas e bem aparelhadas; mas nada disso adianta se o professor não recebe aquilo que merece e a que tem direito. Sabemos que a questão do salário do professor é uma questão fundamental, pois o problema não acontece só no 1º e 2º Graus, mas ocorre também nas Universidades.

Retomemos a questão da influência do 2º grau no vestibular (e que todo mundo estaria atrelado a ele). Trabalho com programas de melhoria do ensino de 1º grau e questiono essa afirmação, porque vejo aí uma generalização excessiva. Por exemplo, para a área do Grande Rio pode ser que isso aconteça, mas nós que trabalhamos em interiorização, em programas de melhoria do ensino, percebemos, claramente, que a

rede oficial não prepara para o vestibular e, muito menos, as escolas que voltaram sua programação para que seus alunos tenham maior performance no vestibular. Nós, em Niterói, temos uma série de escolas consideradas classe A, onde os alunos estão todos "amestrados" para passar. No final do ano é muito comum, na imprensa do Rio de Janeiro, de São Paulo, retratinhos e declarações dos melhores classificados publicados pelos "cursinhos" que brigam por números de quantos entraram e quantos não entraram. Mas isso, na verdade, só representa uma faixa dos alunos privilegiados, porque ninguém se preocupa em saber por que o ensino público não coloca quase ninguém na Universidade. A verdade é esta, tal como a das chamadas escolas "pagou passou", das quais nós temos, na periferia de Niterói, vários exemplos, assim como no Município de São Gonçalo. Quer dizer, são escolas que não preparam ninguém para coisa alguma.

A questão do vestibular é um fato recente, principalmente o seu aspecto "unificado".

Ao longo do Império, a questão sequer poderia ser colocada, pois o acesso ao ensino superior era "privilégio de poucos". Discutiu-se, então, muito mais a questão ensino público *versus* ensino privado, no âmago das correntes filosóficas de então — liberais x conservadores e liberais x positivistas. Assim, a questão do ensino público (secular) e do ensino particular (secular ou religioso) atravessou a História do Brasil no século passado.

Se a defesa da liberdade de ensino foi ganhando adeptos (contra a influência da Igreja) das mais diferentes posições políticas, a questão da criação de Universidades nunca teve muitos seguidores.

Os liberais, no final do Império, consideravam que a criação de uma Universidade era essencial para a formação de uma elite preparada e competente. Os positivistas opunham-se a tal medida, pois identificavam tais ideias com a Igreja e com as deploráveis pretensões pedantocráticas da nossa burguesia, cujos filhos abandonavam as demais profissões, igualmente úteis e honrosas, para só preocuparem-se com aquisição de um diploma qualquer.

Antes das faculdades e escolas, o ensino superior era ministrado sob a forma de aulas e cadeiras. Foram as escolas, academias e faculdades que deram organização ao ensino superior. Assim, por exemplo, as cadeiras Anatomia e Cirurgia deram origem às faculdades de Medicina e Farmácia.

A República teve um sistema de ensino "desoficializado", priorizando-se a oferta de vagas no ensino superior. No período de 1911 a 1915, deu-se a abertura de inúmeras faculdades no País. Com a Lei Orgânica do Ensino Superior, redigida por Rivadavia Corrêa, estabeleciam-

se os exames de admissão, os vestibulares (Decreto nº 8.661, de 5 de abril de 1911). Tratava-se de uma espécie de exame de Estado, que constava, basicamente, de uma prova escrita em vernáculo e de uma prova oral sobre línguas e ciências, e que objetivava a verificação da maturidade intelectual do candidato.

O Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, que reorganizou o ensino secundário e superior em todo o País, promoveu reformas profundas, embora mantivesse "a instituição de exames vestibulares para a seleção de candidatos ao ensino superior."

No período Vargas (1930 a 1945), podemos afirmar que a questão do acesso ao ensino superior não foi preocupação fundamental. O fim da República Velha assinalou um momento de grande euforia, em que o movimento de renovação educacional surgido nos anos anteriores encontrou um terreno fértil para se expandir. Embora "Vargas não tivesse ideias claras sobre educação", o clima de euforia que se instalou com a Revolução deveria atingir também o setor educacional, o que se deu em 1931, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, que teve em Francisco Campos seu Primeiro Ministro, com o lema: "Sanear e educar o Brasil". Na mesma época, criou-se o Conselho Nacional de Educação, que teve um papel fundamental na organização das Universidades brasileiras. A grande polêmica da época foi com a Igreja, quanto à questão do ensino religioso nas escolas, colocando, de um lado, os reformadores, partidários da laicidade do ensino e, de outro, os educadores católicos que, entre outras coisas, defendiam o ensino religioso nas escolas públicas.

Com o Estado Novo, o sistema educacional brasileiro passou a ter melhor ordenação, mas não houve no acesso ao ensino superior mudanças significativas. As inovações introduzidas pelo Decreto-lei nº 321, de maio de 1938, referem-se ao funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior e ao reconhecimento dos cursos. As "leis orgânicas" do Estado Novo foram muito mais organizadoras do que criadoras, inovando no ensino técnico-profissional, mantendo vícios tradicionais (a escola secundária como preparatória ao ensino superior), conservando privilégios (discriminação entre escola técnica e escola secundária) e, principalmente, criando um sistema orgânico e centralizador. Elas refletem a política doutrinária da ditadura de Vargas.

O processo de redemocratização do País (1945/1946) não modificou o quadro elitizante do sistema educacional brasileiro, no que tange ao ensino superior. Naquela época, ainda eram relativamente poucos aqueles que logravam chegar às portas da Universidade.

Nos últimos anos da década de 50, observa-se aumento da demanda pelos cursos superiores, associada, segundo alguns autores ao "desen-

volvimentismo" do período Kubitschek (1956/1960). Foi, todavia, no decorrer dos anos 60 que se acelerou a pressão da demanda quantitativa sobre as portas das Universidades, constituídas em sua maioria por instituições públicas. O crescimento demográfico, aliado ao aumento de concluintes do 2º grau, evidenciou a impossibilidade física de as Universidades então existentes absorverem esses novos contingentes de candidatos aos cursos superiores. Ficou patente que o aumento do número de candidatos e a insuficiente oferta de vagas transformaram o vestibular num "instrumento para descartar candidatos e não para selecioná-los".

A cada ano, um enorme contingente de candidatos aprovados ficava sem vagas, daí a crescente grita por "mais vagas". As Universidades viam-se obrigadas a enfrentar os problemas dessa demanda, ano após ano, utilizando métodos que o processo histórico tornara arcaicos e (ou) superados.

A questão do vestibular unificado transformada em "necessidade de expansão de vagas no ensino superior", provocou, na década de 60, grande mobilização da sociedade, especialmente através dos meios de comunicação. Cada ano que passava, crescia numericamente a figura do chamado "excedente". A simples aprovação no vestibular não dava ao candidato senão uma teórica "expectativa de direito" quanto à obtenção de uma vaga na Universidade.

Na realidade, a Universidade arrogava para si o direito de classificar os candidatos aprovados e admitir apenas os "melhores", cujo número ficava na dependência do total das vagas disponíveis em cada curso. O conceito de "melhores", portanto, era relativo e conjuntural. Compreende-se porque os chamados "excedentes" não se conformavam facilmente com esse "critério" e exigiam sua inclusão entre os "melhores". Em oposição a essa exigência, os defensores do *status quo* produziram o discurso da defesa da qualidade do ensino, ameaçada, no caso, pela pretendida "massificação". Curiosamente, tal qualidade era apenas uma abstração, pois, até então, jamais fora objeto de uma avaliação séria, científica. Tampouco a ideia de massificação era procedente — basta examinar as estatísticas educacionais para verificar-se que a suposta massa já era uma elite de sobreviventes.

Apesar de tudo, o debate instaurou-se. De um lado, os "elitistas", empunhando a bandeira da "qualidade do ensino", de outro, os "democratas", denominados de demagogos pelos primeiros, e que batalhavam pela igualdade para todos os aprovados, contra a prática classificatória defendida pelos elitistas. Note-se que ambos os grupos não discutiam o vestibular em si, mas as formas distintas de considerar os seus resultados: aprovados simplesmente, ou classificados e excedentes?

Diante dos protestos dos excedentes, seus acampamentos, suas

artimanhas jurídicas, pareceu que o melhor caminho seria a unificação dos diferentes concursos vestibulares, a começar por aquelas carreiras então mais procuradas.

Não foi por acaso que, no Rio de Janeiro, tudo começou com a CICE, para a área de Engenharia. Aos poucos, aquilo que começara como uma espécie de reação defensiva de alguns setores para tentar sair da situação difícil em que se encontravam e que se repetia a cada ano — a "questão do excedente" — converteu-se em solução salvadora: a unificação.

A unificação do vestibular foi determinada pelo artigo 21 da Lei nº 5.540/68: "Dentro do prazo de três anos, a contar da vigência desta lei, o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo, para todos os cursos e áreas de conhecimento afins, e unificado em sua execução..." Tais determinações foram completadas pelo artigo 49, do Decreto-lei nº 464/69: "O MEC atuará junto às instituições de ensino superior, visando a realização de vestibulares unificados em âmbito regional". Eliminava-se assim, de vez, a figura do "excedente", pois o vestibular não seria mais eliminatório e, sim, apenas classificatório. Oferecia-se como consolo aos candidatos: 1) a vantagem (econômica) de poderem concorrer a várias Universidades, pagando somente uma taxa única de inscrição; 2) o esforço menor — bastava fazer um concurso vestibular; 3) o caráter mais democrático — os candidatos "ricos" não poderiam usar dessa condição para fazer vários vestibulares, inclusive em vários Estados, voando de um local para outro; 4) a ganância de certas instituições privadas era refreada, pois não mais haveria o famoso "segundo concurso de habilitação" (no Rio de Janeiro, isso era comum). As instituições particulares faziam o primeiro concurso reprovavam quase todo mundo; e faziam o segundo e aí passavam todos. Evidentemente, era altamente vantajoso... para essas instituições, porque até lucravam com o vestibular. A conjuntura que presidiu à instauração do vestibular unificado não se esgota nesses aspectos. Sabemos que a questão fundamental passa pelo Estado autoritário, pelo golpe de 64, quando realmente as Universidades foram castradas. Temos de lembrar que todas essas questões culminaram com o maior tutelamento que passou a ser exercido sobre as Universidades públicas. Outra coisa que me parece fundamental é o seguinte: nessa mesma época, o ensino particular começou a se estender assustadoramente, e de tal forma que a situação se inverteu, pois, de repente, tínhamos cada vez menos vagas no ensino público e mais vagas no ensino particular, proliferando os chamados cursos de giz e quadro-negro que, na verdade, eram muito mais fáceis e baratos. Temos uma experiência pessoal no assunto. Em São Gonçalo, a 15 minutos de Niterói, fizemos um levantamento dos professores que lecionavam História. Tínhamos, de 124 professores, 26 formados com licenciatura

plena em História; o restante era gente formada em cursos normais pedagógicos, Estudos Sociais e até professores de Arte, lecionando História. Isso, no âmbito estadual. A situação dos municípios é muito pior. Se formos analisar a questão dos municípios, vamos ver que é uma verdadeira loucura. Daí que o problema da qualidade de ensino, que se discute muito, ser complexo, pois se não mudarmos a base, não vamos resolver nada. A Universidade não vai resgatar a melhoria do ensino apenas a partir dela mesma. Isso deve ser um mutirão e tem que passar pela melhoria dos cursos normais, etc.

Proliferaram, então, os cursos de giz e quadro-negro e, evidentemente, nas ares humanas, a proliferação foi maior, pois eram mais caros os cursos de Medicina e Engenharia. Tudo por conta da iniciativa privada, pois o Governo retraiu-se mais e mais. Consequências das medidas preconizadas ainda nos anos 60 por ilustres técnicos norte-americanos? Influência dos acordos MEC-USAID? A época, discutia-se muito a questão da Universidade; na verdade, já na década de 70, 30% do ensino superior eram público e 70% estavam em mãos de particulares, como instituições "não-lucrativas".

Beneficiado pelas possibilidades pragmáticas que o autoritarismo reinante oferecia, o vestibular foi jogado num esquema ainda mais problemático, principalmente no Rio de Janeiro, ao reunir, num mesmo concurso vestibular unificado, as vagas existentes nas Universidades públicas e aquelas oferecidas pelas instituições privadas, ou seja, passou a oferecer aos candidatos duas coisas totalmente distintas: vagas gratuitas e vagas pagas, aliás muito "bem pagas". Esse foi talvez o equívoco mais grave do sistema, mas não foi certamente o único.

A partir daí, precisamos distinguir melhor as questões pelo vestibular unificado, pois algumas são pseudo-questões, espécie de biombo ideológico que oculta aquilo que não convém que se discuta, enquanto outras são questões reais e não solucionadas.

Ocultou-se, por exemplo, que um vestibular que oferece vagas em escolas públicas gratuitas e em escolas privadas, pagas, não é unificado coisa nenhuma — é uma ilusão. Significativamente, nos anos 70, tentou-se superar o problema de forma muito característica suprimindo a gratuidade do ensino público. Foi a época em que mais se falou na privatização do ensino superior e que "todo mundo deveria pagar a Universidade".

Escamoteou-se também que o papel do vestibular é muito relativo em si mesmo. Não interessava saber que ele apenas reconhecia algo que existia independentemente da sua forma, isto é, o fato de que os mais bem classificados são aqueles que tiveram condições sócio-econômicas para cursar os melhores colégios e fazer os cursinhos. Não convi-

nha, como não convém hoje, tocar nesses pontos. *Primeiro*, porque importa reconhecer que o vestibular apenas consagra as profundas diferenças de classes existentes e suas repercussões a nível da formação dos candidatos ao vestibular. *Segundo*, porque implica reconhecer a decadência do ensino público de 1º e 2º Graus, e isso para muitos é uma heresia detestável. Claro, tal decadência foi também o resultado de uma determinada política de múltiplos aspectos, cuja análise já seria um livro. *Terceiro*, porque havia entrado em cena a "indústria do cursinho", e estes formavam um *lobby* poderosíssimo e imbatível.

Há outra coisa que gostaria de esclarecer; cursinhos não nasceram em função do unificado. Tivemos, já na década de 50, a proliferação dos cursinhos, pela incapacidade das escolas em prepararem os alunos para o ingresso nas Universidades. Já existia um número grande de candidatos, e as vagas eram inferiores. Então, os cursinhos preparavam esses alunos: Muitos desses cursinhos viraram escolas. Isso se repete de novo. Temos, hoje, no Rio de Janeiro, vários cursinhos que viraram colégios, faculdades, etc.

Simultaneamente a tudo o que acabamos de referir, produziu-se uma retórica de ódio às "cruzinhas" do vestibular. Generalizou-se a crença em que as "cruzinhas" são responsáveis por tudo. Na verdade, esse ódio às cruzinhas me constrange. É claro que não sou favorável à cruzinha nem à múltipla escolha. Mas, dizer que ela é responsável por tudo, não é não. Até porque — tenho experiência de 5 anos de trabalho nesse assunto — os resultados serão diferentes, por mais que se capriche no padrão, que se discuta com todo mundo. Pensar que a discursiva vai solucionar a questão, não vai não. Pode melhorar, mas não resolve. Sabemos que os nossos alunos, cada vez mais, escrevem menos e escrevem mal. É comum no trabalho que fazemos, de melhoria de ensino, verificar que o professor coloca como questão fundamental: "Eu tenho um aluno de 4ª série que não consegue fazer uma frase". Nós temos trabalhado no sentido de que o aluno não fique na "decoreba", que o aluno seja o elemento fundamental no estudo da História. De repente, o professor não consegue superar isso e diz: "Como é que eu faço, o meu aluno não consegue articular as ideias para escrever uma frase"! Isso é um problema muito sério. Se a pessoa não sabe escrever, não é porque o vestibular tem determinado isso. É um problema da própria qualidade da educação que está sendo ministrada nas nossas escolas. Hoje, as palavras lúcidas da professora Maria Lisboa refletiram a vivência que ela tem dessa questão. Realmente, o problema é seriíssimo, É bom lembrar que a múltipla escolha, em si, não foi uma invenção do unificado. Antes do unificado, as Universidades já usavam a múltipla escolha, só que, de vez em quando, esquecemos disso.

O mal não está na múltipla escolha em si, pois, diante do universo

de candidatos e dos objetivos propostos, de cima, é pouco provável que se possa criar algo melhor. Sofismas como a questão do "macaco" que também seria aprovado somente fazem efeito junto aos que desconhecem o real funcionamento da múltipla escolha. O macaco acerta 20%, mas são necessários 30% de acertos. Logo, o macaco não passa. Aliás, passariam menos semi-macacos, se a pressão das instituições privadas não viesse, há anos, impedindo que o percentual de eliminação seja elevado para 40 ou 50%. (Elas ficariam com muitas vagas ociosas). Basta ler os jornais do Rio de Janeiro, após o primeiro "listão" do CESGRANRIO e verificar, nas faculdades particulares, o número de vagas ociosas, problema que, para elas, é essencial evidentemente, e revela um raciocínio capitalista em instituições que "não têm fins lucrativos"...

Preocupa-nos outro aspecto da questão. Discute-se o programa de melhoria de ensino de graduação e, de repente, estão lá o ensino público e o privado, especialmente agora com a emenda Calmon eos 13%; mas 13% para quem?

Vemos assim como a contradição fundamental retorna a cada momento, e a associação do público e o privado mina, constantemente, a eficácia do próprio vestibular.

A partir daí quais os caminhos? Para alguns o retorno ao passado parece ser a solução "óbvia"; afinal sempre temos uma certa veia saudosista, um eterno anseio por uma "idade de ouro" que ficou para trás. Preocupa-me muito esta história — "recupera, faz exame oral", até porque hoje em dia é impossível fazer exame oral por causa do número de candidatos que enfrentamos. Qual validade terá o próprio julgamento desse oral?.

Trata-se de meras idealizações de um passado que não foi nada disso. O princípio em si é correto, cada Universidade deve ser capaz de definir suas exigências e fazer sua própria seleção. Mas como viabilizar tal princípio? Não se pode pensar aí apenas em termos de cursos nos quais a demanda é pouco superior ao número de vagas, mas sim, em função daqueles que terão que resolver uma demanda de 10, 20 ou 30 candidatos para uma vaga. Como equacionar então espaço físico, quantidade de docentes, laboratórios, bibliotecas, se sabemos que os orçamentos das Universidades federais são, hoje, 1986, em valores reais (deflacionados) apenas um terço do que eram em 1980? Vamos reprovar em massa? E onde fica a democracia das oportunidades, sabendo-se que o ensino de 1º e 2º Graus continua a funcionar em termos altamente comprometedores? Vamos então elitizar mais? E os possíveis excedentes? Iremos "recuperar" esse pesadelo?

É importante destacar que, nos últimos anos (10 anos) a oferta do número de vagas no vestibular não se tem alterado. Ao contrário, o

que realmente houve foi o aumento do número de candidatos que teve seu "pique" em 1980 mas que, embora decaindo, ainda apresentou um índice elevado de inscrições. Considerando as carreiras "mais nobres" e as "menos nobres", podemos dizer que aquelas apresentam mais demanda qualitativa, e que estas apresentam uma demanda mais quantitativa. Daí, o número de vagas "ociosas" nas instituições privadas alcançar nas áreas "menos nobres" índices altíssimos.

Em seu trabalho "As mudanças na clientela da Universidade", Sérgio Costa Ribeiro e Cláudio Moura Castro colocam uma questão fundamental e que, de certa maneira, confirma o que dissemos acima a da seletividade crescente dentro da Universidade. O exemplo dado para os cursos de Medicina e Letras é bastante significativo. Os dados mostram que as vagas de Medicina são ocupadas por candidatos de rendas bem mais altas que as vagas de Letras... A seletividade do vestibular é muito maior para as carreiras de maior prestígio do que para aquelas de menor prestígio. E foi nestas últimas carreiras que o aumento da oferta, em alguns anos, foi superior ao próprio aumento da demanda. Mais adiante, os mesmos autores colocam uma questão fundamental: "constata-se através de uma conclusão dramática que as classes sociais altas dirigem-se para instituições gratuitas enquanto que às camadas de mais baixa renda resta a alternativa do ensino pago".

Assim, a questão do vestibular não se esgota com o fim do "unificado". A autonomia universitária não se recupera pela realização do vestibular em separado.

As coisas são mais complexas: há impasses, há política de insuficiência de verbas. Será que substituindo as cruzinhas pelas provas discursivas ou dissertativas e pelas arguições, tudo muito "au vieux style" solucionaremos tais problemas? Duvidamos... Alguns fervorosos adversários do "unificado" levantam a questão do "atrelamento" do 2º grau do vestibular. Pergunto: efetivamente ele existe? Será que todos os males do ensino passam por aí? Questionamos inclusive a validade de tal argumento. As escolas de "classe A" que preparam para o vestibular podem estar preocupadas com a *performance* de seus alunos. Entretanto, o que dizer das escolas públicas do 2º grau?

Mudar é preciso, sim, mas não mudar por mudar, ou qualquer mudança. É claro que a participação das Universidades públicas poderia e deveria levar a determinadas mudanças ou pelo menos a novas experiências, evitando a cristalização atual de que padece o sistema. No entanto, todo cuidado é pouco. É perigoso enveredarmos por novas fórmulas de acesso ao ensino superior que passem por "receitas" alógenas. A avaliação ao longo do 2º grau esbarra na questão da credibilidade do sistema de ensino do 2º grau. Avaliar o quê e quem? Nós indagamos

da oportunidade de tais discussões?

Mudar é necessário, embora achemos que, para mudar, nós temos que estar muito atentos a qual o tipo de mudança que desejamos.

A PSEUDO DEMOCRATIZAÇÃO DO CONCURSO VESTIBULAR: ALTERNATIVAS DE SUPERAÇÃO

Francisco Alfredo Garcia Jardim

(Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)

O problema do concurso vestibular é, indiscutivelmente, multifacetado, porquanto comporta inúmeros ângulos de abordagem quando se trata de focalizá-lo. Contudo, qualquer que tenha sido o ponto de vista enfocado na análise do problema ao longo de sua evolução — o vestibular como forma única de acesso ao ensino superior, sua conexão com o 1º e o 2º Grau, a característica seletividade social embutida em sua prática ou a filosofia subjacente à sua natureza — nada lhe tem alterado a essência. Todas as soluções tentadas e reformulações realizadas até aqui trataram apenas de modificar-lhe a forma, não conseguindo atingir-lhe a concepção.

Todavia, embora tenhamos consciência das limitações inerentes a essa constatação, é oportuna e urgente a tarefa a que se propôs o Ministério da Educação, no sentido de reformular o sistema de acesso ao 3º Grau, ainda que, para tanto, tenhamos que insistir em argumentos já repisados na busca de soluções para este desafio que há muito permanece sem respostas satisfatórias e que não se limita a si mesmo, pois faz parte de uma problemática maior que é a democratização do ensino superior como um todo, democratização esta que pode ser entendida sob seus dois aspectos fundamentais: acesso e estrutura interna da Universidade, que, embora fenômenos distintos, mantêm estreita relação de interdependência, como poderão comprovar todas as considerações a seguir apresentadas.

Do ternário proposto, nossa escolha recaiu sobre o primeiro aspecto, "O processo de seletividade social e o vestibular" e é em torno deste tópico que procuraremos tecer as considerações que julgamos mais pertinentes e relevantes.

Desta forma, do coletivo trabalho permanente empreendido pelas IES na reflexão sobre a problemática do concurso vestibular, emerge a necessidade de ampliar e aprofundar a discussão dos temas que se fizeram presentes na primeira etapa do seminário "Vestibular Hoje", promovendo-se o surgimento de propostas e sugestões que venham a contribuir efetivamente na elaboração de uma nova política educacional, mais coerente com as peculiaridades da população escolar e, por via de consequência, com as aspirações da sociedade brasileira em geral, conforme o desejo expresso pela própria SESu, promotora deste evento.

Assim, para nossos propósitos, é imprescindível enfatizar, em primeiro lugar, a dualidade do concurso vestibular — o legal e o real — aspectos mutuamente excludentes. Servimo-nos, assim, das ideias de Wladimir dos Santos que, muito apropriadamente, coloca que "... ao lado do vestibular que deve ser, há um vestibular real. Este não realiza aquele. Se o vestibular das intenções proclamadas (o vestibular legal) não é o ideal, o vestibular real, que é realizado ao arrepio da legislação, é um desserviço à nossa educação".

O vestibular formal, previsto em lei (Lei nº 5.540/68, art. 21) e que propõe "avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores", não tem conseguido seu intento, de vez que as formas de aferição têm se mostrado inócuas para que realmente os melhores possam ser chamados a ocupar as vagas existentes.

Por outro lado, o vestibular real desnuda a intenção aparentemente democratizante do vestibular legal, elegendo para a graduação não os mais capazes, mas os oriundos das classes sócio-econômicas favorecidas.

Assim, o vestibular real se opõe ao legal a ponto de promover a mais variada gama de distorções, tais como:

a) o concurso vestibular condiciona o 1º e o 2º Graus, de tal forma que estes perdem sua identidade e fogem aos seus objetivos, corroborando o caráter propedêutico restritivo que lhes foi imposto;

b) o concurso vestibular seleciona exatamente aqueles que não necessitaram preocupar-se com a habilitação profissional a nível de 2º grau, reafirmando a posição da escola como instrumento de reprodução de uma sociedade estratificada;

c) o concurso vestibular exclui aqueles que, por falta de condições socioeconômicas favoráveis, ingressaram no mercado de trabalho — precocemente talvez — descurando, por força das circunstâncias, da importância da parte de formação geral do currículo de 2º grau;

d) o concurso vestibular legitima a exclusão dos não convocados, pois que o sistema está montado para parecer democrático (vestibular legal) e, posteriormente, a diplomação irá conferir o *status quo* necessário ao prestígio social denotativo dos detentores do saber apenas àqueles que o obtiveram;

e) o concurso vestibular acentua seu cunho pseudo-democrático não apenas pela própria forma, senão que, mais ainda pela anterior discrepância do nível de qualidade do ensino de 1º e 2º Graus ministrado pelas redes particular e estatal;

f) o concurso vestibular exacerba seu caráter discriminador, na medida em que o sistema de avaliação não é, realmente, "de avaliação"

e, sim, de "aferição", conquanto é estabelecido, preponderantemente, por referência à norma e não por referência a critério.

Essas, dentre outras razões, podem ser arroladas na tentativa de caracterizar as disparidades entre o vestibular que "deve ser" e o vestibular que "é".

O primeiro, embora democraticamente delineado, carece de uma infra-estrutura técnico-pedagógica que lhe sirva de suporte, o que, aliado à desestabilizada conjuntura político-econômica que até aqui caracterizou a sociedade brasileira, faz com que venha a desembocar no último, constituindo-se o acesso ao ensino superior, inevitavelmente, num elemento acentuadamente discriminador e revelador das desigualdades sociais.

Vale ressaltar aqui que, obviamente, o concurso vestibular não representa o problema maior do nosso sistema educacional ou, por outra, não é ele o único responsável pelas injustiças sociais de que se reveste a estrutura desse sistema. O que ocorre, na realidade, é que seu caráter episódico confere-lhe a função de lente de aumento, permitindo a toda a sociedade a visão ampliada dessa problemática.

Portanto, atendendo aos objetivos deste Seminário Regional, tentemos aqui encarar o problema em questão — a seletividade social que perpassa o sistema educacional e especificamente o vestibular — sob um prisma que, se não permite mais do que apontar os diversos caminhos conjunturais a empreender na busca de propostas alternativas, pode permitir-nos sugerir alterações, talvez também substanciais, no aspecto restrito da democratização do ensino superior.

Isto é, quaisquer que sejam as sugestões atualmente discutidas: avaliação cumulativa ao longo do 1º e 2º Graus; resgate das finalidades específicas dos diversos graus de ensino; anexação de uma função diagnóstica (componente qualitativo) ao sentido classificatório do concurso vestibular e, por consequência, dos graus precedentes, todas elas passam forçosamente pela necessidade de análise crítica e modificações da estrutura sócio-político-econômica geradora desses problemas.

Por outro lado, já que muito precisa ser feito em todas as áreas críticas que se ligam direta e indiretamente ao problema sócio-educacional brasileiro, nossa preocupação — enquanto responsáveis por instituições voltadas para o ensino e conscientes de que a educação não pode e não deve ser encarada como trampolim político para a realização de ambições pessoais ou como objeto de barganha entre interesses econômicos — tem que se manifestar através de medidas contundentes, mas necessárias.

É preciso atacar o problema da excessiva seletividade social que o

concurso vestibular traz no seu bojo e encarar o tema da democratização do ensino superior, antes como uma questão de fins do que apenas uma questão de meios, o que confere maior justiça face à sociedade extremamente desigual em que ocorre a disputa por vagas na Universidade.

Assim, por exemplo, a criação e/ou expansão de um terceiro turno nas IES estatais, pela organização de um horário compatível com as disponibilidades do alunado de menor poder aquisitivo e usando-se para tanto apenas o princípio da otimização dos recursos ora existentes, pode constituir-se numa formação mais justa de distribuição das oportunidades de acesso ao ensino superior das classes desprivilegiadas.

Enfim, sugiramos, quem sabe, um "choque heterodoxo" no sistema de educação a partir do ensino superior, retomando o tema da gratuidade x ensino pago sob a perspectiva dada pelo Pe. Vasconcellos já em 1980, quando, invocando a Constituição, defendeu a gratuidade de ensino apenas àqueles que "demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos", critério a ser adotado tanto para as Universidades públicas, quanto para as particulares, indiscriminadamente.

Sabemos que essa tese é impopular, por contrariar diversos setores políticos que utilizam a bandeira do "ensino público e gratuito em todos os níveis e graus" como forma demagógica de carrear o beneplácito da opinião pública com vistas à satisfação de seus interesses. Apesar disso, achamos que é nosso dever indicar esta medida como a mais exequível na atual conjuntura, se o que se tem em mente é, seriamente, "facilitar o acesso ao ensino superior de todos os brasileiros que estejam em condições de a ele ascender".

A hora é oportuna, e o momento, decisivo. Cabe a cada um de nós em particular e às instituições que representamos, em geral, oferecer a parcela da contribuição devida ao enriquecimento e à consistência das reformulações à nova política educacional que ora se está delineando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Milton José de. O ensino público não é nem público nem gratuito. In: *Educação e Sociedade*. Rio de Janeiro, 16:133-37, dez. 1983.
- BRASIL SESu/MEC. Seminário "Vestibular Hoje". *Relatório-síntese dos debates*. Brasília, dez. 1985.
- CHAGAS, Valnir. O vestibular e o ensino de 1º e 2º graus. In: *Educação Brasileira*. Brasília, II (5): 191-205. 2º sem. 1980.

- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Educação e Seleção*. São Paulo, Jul./Dez. 1985.
- SANTOS, Wladimir dos. O vestibular como forma de acesso ao ensino superior. In: *Educação Brasileira*. Brasília, II (5):207-228. 29 sem. 1980.
- VAHL, Teodoro Rogério. *O acesso ao ensino superior no Brasil*. Florianópolis, UFSC/Lunardelli, 1980.

RELAÇÃO ENTRE O VESTIBULAR E O SISTEMA EDUCACIONAL

Neide Almeida Fiori

(Universidade Federal de Santa Catarina)

As regiões territoriais do Brasil tendem a apresentar dominância de certos traços comuns. Com base nesse pressuposto, deriva a ideia de que os sistemas de ensino dos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul apresentam situações conceituais semelhantes que propiciam condições de comparação. Assim, inicialmente será focado o comportamento de matrícula escolar de três Estados que compõem a Região Sul, como um preâmbulo ao tema "Vestibular e Sistema Educacional".

A data inicial das análises (ano 1956), relaciona-se com o fato de que somente nessa data o Ministério da Educação passou a divulgar informações, de âmbito nacional, sobre matrícula escolar. A terminologia legal então vigente (até 1971), quanto à estrutura vertical do ensino, era ensino primário (quatro anos letivos) e ensino médio (de 19 e 29 ciclos com, respectivamente, três e quatro anos de escolaridade).

Os dados secundários que apoiaram toda a pesquisa apresentada a seguir foram frequentemente de difícil localização, tendo havido cuidado para que fossem sempre fontes governamentais.

As décadas de 50 e 60 abrangem uma fase muito significativa da vida brasileira. Sob o aspecto político, nos anos 50 o País vivia a crença no liberalismo e na democracia; nos assuntos relativos ao ensino vigorava a convicção de que o Estado, como realizador do bem-comum, saberia conduzir a educação pelos melhores caminhos. A dimensão dos efetivos escolares era então relevante problemática, face, especialmente, ao elevado número de analfabetos e à alta seletividade do ensino. Enfim, a população, em todo o correr dessas duas décadas, vinha aspirando à ampliação do número de vagas escolares. Essa aspiração dirigia-se mais fortemente ao ensino elementar (aspiração das massas populares) e ao ensino de nível médio enquanto meta da classe média, que já começava então a reivindicar escolaridade mais ampla para seus filhos. O ensino universitário mantinha suas características elitistas, e não se abria ainda espaço social que relacionasse as ideias de ensino superior e de democratização do ensino.

Nesse contexto, emerge a importância de analisar-se o contingente escolar referente aos ensinos elementar e médio, ante a sua relação com a estrutura social das regiões a que se referem.

Quanto aos efetivos escolares da Região Sul, a pesquisa revela que, quanto ao então ensino primário (com quatro anos de escolaridade), no período de 1956 a 1970, comparativamente, o maior crescimento relativo de matrícula ocorreu no Estado do Paraná (3,01 vezes). Já o Estado do Rio Grande do Sul apresentou uma taxa de crescimento relativo de 1,90 vezes. Nesse panorama, era ainda mais modesta a situação do Estado de Santa Catarina: crescimento de apenas 1,84 vezes.

Os dados de matrícula do ensino médio (19 e 29 ciclos) dos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul indicam a seguinte situação relativa de crescimento de matrícula: o Rio Grande do Sul apresentou um crescimento de apenas 5,6 vezes, e o Estado do Paraná revelou um valor correspondente a 10,0 vezes; já o Estado de Santa Catarina demonstrou ter tido um crescimento de matrícula do ensino médio da ordem de 13,8 vezes, sempre nos anos de 1956 a 1972.

Ao analisar agora dados nacionais de matrícula escolar abrangendo diversos níveis de ensino (ano de 1963 a 1974), obtêm-se as seguintes constatações: 1) em cada grupo de 1.000 crianças que ingressavam no 19 ano de escolaridade (em 1963), concluíam mais tarde (em 1966) o ensino elementar (quatro anos letivos de escolaridade) apenas 245 alunos; 2) desses concluintes do primário, somente 165 ingressavam (em 1967) em estudos de nível médio (ensino médio de 19 e 29 ciclos, abrangendo sete anos de escolaridade); 3) posteriormente (em 1973) os dados quantitativos revelam que, nessa geração de 1.000 alunos que ingressara na escola no ano de 1963, somente 81 deles conseguiram levar a termo seus estudos de nível médio.

Com referência à Região Sul, em cada grupo de 1.000 alunos que ingressaram na escola elementar em 1963, apontava-se a conclusão do curso primário de apenas 306 alunos. Os dados apontam ainda um alunado de 91 elementos (no ano de 1970) como concluintes do então ensino médio de 19 ciclo (ginásio); e no ano de 1973, o ensino médio de 29 ciclo (atual ensino de 2º grau) apresentava 69 concluintes. Desses, 48 conseguiam acesso ao ensino superior (ano de 1974). Sintetizando o que vem sendo apresentado, e que se refere à Região Sul, é possível constatar que numa geração de 1.000 alunos que ingressaram no ensino primário no ano de 1963, mais tarde (no ano de 1974), somente um grupo de 48 alunos recebeu os louros da vitória: aprovado no vestibular.

As análises apresentadas criam condições para que se problematize em torno da dicotomia seletividade escolar-democratização do ensino, uma vez que é válida a expectativa de uma crescente pressão popular no sentido de socialização do conhecimento fornecido pelas instituições escolares (o que abrange as Universidades).

Essa problemática pode até ser relacionada com o contexto de

sociedade capitalista em que a estrutura escolar se insere. A fase do capitalismo mercantilista caracterizou-se pela luta por direitos civis: liberdade contratual, liberdade pessoal, de palavra, de pensamento; direito de propriedade; liberdade religiosa. Já a fase do capitalismo concorrencial apresenta um contexto social como tônica dirigida no sentido da conquista dos direitos políticos: direito de eleger e de ser eleito. Já o chamado capitalismo monopolista ou neocapitalismo caracteriza-se por reivindicações populares encaminhadas no sentido da conquista de direitos sociais: direito a um mínimo de bem-estar económico, direito de usufruir os benefícios da civilização, direito de participar da herança social; e, em qualquer desses enfoques, o "direito à escola" situa-se como uma adequada bandeira de luta social. Esse contexto todo, convém recordar agora, tem como pano de fundo a ideologia do liberalismo em que a ideia de "igualdade de todos" é um ponto de estrutural importância.

Voltando ao colocado anteriormente, sobre o conceito de "democratização do ensino", é possível elaborar-se algumas considerações:

a) democratização do ensino entendida como possibilidade de escolarização, em todos os níveis, oferecida a todo brasileiro. Esse conceito, que é amplo, revela preocupações com a população não atingida pela escola. Em 1976, segundo Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (PNAD), 7 milhões de crianças em idade escolar não estavam frequentando estabelecimentos de ensino;

b) democratização do ensino no sentido de seletividade escolar e de que muitos dados já apresentados constituem-se em adequadas ilustrações;

c) democratização do ensino com conotações de interpretação mais restrita e que, no caso do vestibular, tem se ocupado com a dicotomia candidatos classificados/candidatos não classificados e outras posturas paralelas.

Assim, é preciso que o modelo político que o vestibular contém em si amplie suas preocupações e mostre sensibilidade diante de um conceito mais amplo de "democratização do ensino". Evidentemente, parece ambicioso demais esperar-se que o vestibular em si seja capaz de agir como corretor de desigualdades sociais. Mas um grande passo já terá sido dado no momento em que as cabeças pensantes deste País, responsáveis pela educação, apoiarem plenamente o entendimento de que, na efetiva democratização do ensino, são imprescindíveis a ampliação do ensino de 1º e de 2º Graus.

MODELOS ALTERNATIVOS DE SELEÇÃO

Armando O. Strambi

(Universidade Federal do Paraná)

Na tentativa de ordenar a apreciação do tema proposto, ocorreu-me que, na realidade, são possíveis dois modelos de seleção:

a seleção por sorteio e

a seleção por mérito.

A seleção por sorteio entrega ao fator sorte, acaso, unicamente, a determinante da escolha, qualquer que seja o processo utilizado. Já a seleção por mérito procura mensurar, objetiva e/ou subjetivamente o desempenho e, por meio de uma graduação pré-estabelecida, determinar uma classificação.

Há uma indiscutível componente "democrática", em termos de acesso, na seleção por sorteio. Será esta componente, contudo, bastante e suficiente?

Para alimentar o debate, proponho que, entre outros que venham a ser apresentados ao grupo de trabalho, se incluam os seguintes tópicos:

- Qual seria a repercussão sobre os níveis de ensino anteriores? (1º e 2º Graus)
- A competitividade deve ou não ser estimulada?
- Cabe ou não à Universidade interferir na composição de seu corpo discente?

Quanto à seleção por mérito, podemos abordá-la em função da época de sua realização e em função dos instrumentos utilizados para a seleção.

Assim, em função da época de realização podemos caracterizá-la:

- I - Pelo desempenho obtido no 1º e ou 2º Graus de ensino.
- II - Pelo desempenho obtido no Vestibular.
- III - Pelo desempenho obtido em ciclo inicial do 3º Grau.

No primeiro caso, as questões levantadas aponta a falta de homogeneidade curricular como fator de frustração preponderante, não só para o mero reconhecimento do histórico escolar, como também para os aventados testes de desempenho ao longo do 1º e ou 2º Graus. Outra componente de difícil equacionamento, no caso do simples reconhecimento do histórico escolar, é a natureza do estabelecimento de ensino, se público ou particular. Admitida a possibilidade de homoge-

neização curricular, outro ponto questionável é a multiplicação do evento "vestibular", com o conseqüente surgimento de "cursinhos" para os diversos níveis de conhecimento a serem testados.

No segundo caso, o vestibular como é praticado hoje, as críticas concentram-se fundamentalmente no caráter episódico da avaliação e nos riscos de desvio de objetivo do ensino de 2º grau.

Quanto ao terceiro caso, os questionamentos mais frequentes apontam para as limitações de ordem física e de corpo docente. Parece-nos que, desde que a IES tenha condições de superar tais limitações, é fórmula inatacável. Todavia, tratando-se de ensino gratuito, entendemo-la inexecutável, pela inexistência de fator limitador de demanda.

Cabe, ainda, registrar que tem sido sugerida uma quarta situação: a combinação do desempenho no 1º e 2º Graus de ensino com o desempenho no vestibular. Entendo que sua avaliação depende da apreciação das questões levantadas, seja no primeiro, seja no segundo caso.

Quanto aos instrumentos utilizados para proceder à seleção por mérito, a experiência da Universidade brasileira é bastante rica e diversificada.

Independentemente do tipo utilizado, deve ser registrado que algumas situações já disciplinadas por regulamentação específica incorporaram avanços importantes.

A unificação na execução, imposta às IES federais é irreversível; significa importante passo em termos de equidade.

A integração, onde possível, com instituições outras sejam estaduais, municipais ou particulares, deve ser objeto de esforço dos envolvidos no processo, pois implica melhoria dos padrões de avaliação, economia na execução, sem contar com a eliminação do dispêndio de esforço mental e físico que a sucessão de vestibulares provoca no candidato.

Finalmente, a ideia do conteúdo único deve ser revigorada. Seu abandono significa a possibilidade de retorno ao 2º grau especializado, pois é indiscutível que apesar da luta por objetivos terminais ao 2º grau, este nível de ensino é extremamente influenciável pelo que o sucede.

Deixando de lado a questão de Redação, elemento comum e obrigatório, encontramos em uso os seguintes tipos de exames:

1. Apenas com testes de múltipla escolha (aqui entendidos como aqueles que apresentam várias proposições, tendo somente uma única verdadeira).
2. Com testes de múltipla escolha e com justificativa de escolha.

3. Com testes de múltipla escolha e com questões discursivas.
4. Com testes de múltipla escolha e com questões abertas.
5. Com testes de múltipla escolha e com questões discursivas e questões abertas.
6. Com testes de alternativas múltiplas ou proposições múltiplas (aqueles que apresentam várias proposições podendo ter mais de uma verdadeira).
7. Com testes de alternativas múltiplas e com questões abertas.
8. Com testes de alternativas múltiplas, com questões abertas e questões discursivas (ou analítico-expositivas).

Creio que o quadro apresentado será enriquecido com outros tipos por ocasião do trabalho em grupo.

Considero que a divisão em etapas não configura outro tipo de exame; é, antes de tudo, expediente utilizado para redução de julgamento de questões discursivas (ou abertas) e tem servido, em muitos casos para, na realidade, reintroduzir o conceito de vestibular especializado.

Encerrando, quero deixar registrado meu entendimento de que cabe a cada IES determinar, dentro de sua autonomia, observadas as peculiaridades do meio em que se insere, da conveniência de adoção deste ou daquele tipo de seleção.

ASPECTOS POLÍTICOS E TÉCNICOS DO CONCURSO VESTIBULAR

Dulce Helena Porto M. Leite

(Universidade do Rio Grande)

Aspectos Políticos

O concurso vestibular, forma de acesso ao ensino superior desde 1911, rege-se, atualmente, pelas disposições da Lei nº. 5540, de 28 de novembro de 1968, pelo Decreto Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969 e pelos Decretos nºs 68908, de 13 de julho de 1971 e 79298, de 4 de fevereiro de 1977, complementados por portarias ministeriais.

Não nos deteremos, na presente apresentação, na história e nas origens da legislação do concurso vestibular, mas sim na legislação atual e suas implicações.

Podemos dizer que, atualmente, o concurso vestibular é um concurso público classificatório/habilitatório, para ingresso nos cursos regulares de graduação das instituições de ensino superior.

É classificatório de acordo com a Lei nº 5540/68, reforçado no artigo 19 do Decreto nº 69908 de 13 de julho de 1971, que estabelece:

"Art. 19 — A admissão aos cursos superiores de graduação será feita mediante classificação, em concurso Vestibular, dos candidatos que tenham escolarização completa de nível colegial ou equivalente".

Tornou-se também habilitatório com o Decreto nº 79298, de 24 fevereiro de 1977, que altera o Decreto nº 69908/71 que introduzas provas de habilidades, dispõe sobre a inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em língua portuguesa e sobre a necessidade de que o candidato comprove um mínimo de conhecimento do conteúdo do 2º grau.

O mesmo Decreto introduz também, no seu artigo 1º, letra b, a possibilidade de realização do concurso vestibular em mais de uma etapa.

De acordo com o parágrafo único do artigo 21 da Lei nº 5540/68 o concurso vestibular deve ser unificado em sua execução. O Decreto-lei nº 464 de 11 de novembro de 1969, em seu artigo 49, prevê a unificação regional, visando a aglutinar num mesmo sistema todas as instituições de ensino superior.

A Portaria nº 520, de 29 de maio de 1979, no parágrafo segundo do artigo 59, prevê que as instituições poderão fixar pesos e valorização

distintos para cada prova, levando em consideração a carreira pretendida pelo candidato. Para alguns é a volta à especialização.

O concurso vestibular não nasceu classificatório. Nasceu do exame de admissão ao ensino superior em que se buscava verificar o desenvolvimento intelectual do candidato e sua capacidade para o estudo em nível superior. Tornou-se classificatório devido às mudanças ocorridas no comportamento da população, gerando a busca pelo ensino superior, na década de 1960.

Caso não tivéssemos o número de candidatos superior ao número de vagas oferecidas pelas IES, seria ainda hoje necessário o concurso vestibular? Deve ser a seguinte a nossa primeira indagação: por que se faz concurso vestibular? Devemos determinar, primeiro, o que pretendemos e quais os objetivos. Deve ser o concurso vestibular um aproveitamento dos melhores ou um meio de verificar aptidões para o ensino superior?

O vestibular classificatório passou a sofrer modificações de legislação no final da década de 70. Essas modificações o tornaram habilitatório, à medida em que se passou a exigir um mínimo de conhecimento do conteúdo do ensino de 2º grau para a classificação. Em consequência da decisão do Ministério da Educação, em 1982, de tornar a educação básica área prioritária de ação ministerial, procurou o MEC mostrar nos considerandos da Portaria nº 346, de 13 de maio de 1981, que deveria se desconcentrar a atenção para o sistema do concurso vestibular, e que o mesmo passaria à dimensão de instrumento de avaliação somativa do 2º grau, deixando de constituir o objeto direto da preocupação com a melhoria do ensino superior.

No ano anterior, já se recomendara a interação entre o 3º e o 2º Graus na elaboração dos programas e provas.

O concurso vestibular passa a ter um outro enfoque: não cabe a ele apenas a seleção dos melhores, mas a seleção dos melhores que apresentem uma condição mínima.

Observemos o seguinte: nas instituições em que a relação candidato/vaga é muito alta, o número dos que apresentam um mínimo exigido é maior do que o número de classificados. Portanto, sobram candidatos habilitados e não classificados.

Quando a relação candidato/vaga é pequena e apresentando-se a possibilidade de um candidato inscrever-se em mais de uma opção, podemos ter um candidato de 2º opção ocupando uma vaga de um candidato de 1ª. opção, que não alcançou o mínimo exigido.

No primeiro caso, o fato de ser habilitatório não trouxe influência; no 2º caso influenciou, pois o candidato de 1ª opção foi preterido por um de 2ª opção com melhores condições. E no caso, se sobram

vagas, e candidatos não terem alcançado o mínimo exigido, como ficamos? É importante para o concurso vestibular ser habilitatório, além de classificatório?

O concurso vestibular em mais de uma etapa deverá ficar sempre a critério das IES, já que o mesmo se torna eficaz quando a relação candidato/vaga é muito grande.

O concurso vestibular unificado em âmbito regional é previsto para que o candidato possa concorrer simultaneamente às vagas de diversas instituições, evitando multiplicidade de inscrições e abrindo um leque maior de opções. Vem diminuindo o número de instituições que vinham executando o vestibular unificado.

A autonomia universitária e a interação, recomendada com a rede escolar do 2º grau, entre outros, têm sido motivos para que as IES prefiram oferecer maior número de opções dentro do seu próprio leque de cursos de graduação, ao invés de participar da unificação com outras instituições. O exemplo mais marcante é o da Universidade Federal do Rio de Janeiro, através da Sub-reitoria da Graduação e Corpo Discente, que se manifesta contra o vestibular unificado, defendendo que cada Universidade deve retomar sua capacidade de selecionar seus alunos e, interagindo com o ensino secundário, buscar a melhoria dos dois. O CESGRANRIO, por sua vez, orgulha-se em apresentar o melhor concurso vestibular que pode ser feito, mas como não detecta melhorias no ensino, propõe uma nova forma de executar o ingresso no curso superior. Surge uma indagação: deverá continuar existindo a figura do vestibular unificado?

O fato de ser o concurso vestibular realizado na mesma hora e data nas instituições federais não tem sido combatido, pois elimina as migrações de grandes distâncias.

Sobre o conteúdo exigido no vestibular, foi realizada uma pesquisa pelo professor Sérgio Costa Ribeiro da CAPES/MEC, no Programa de Avaliação da Reforma Universitária.

A pergunta: "Qual sua opinião sobre o conteúdo exigido no Vestibular", feita a alunos e professores de 32 IES em todo o País mostrou, como resposta, o seguinte: 57% dos professores e 55% dos alunos são favoráveis à preservação do núcleo comum obrigatório, com pesos diferentes para cada disciplina, enquanto o modelo do vestibular único proposto pela Reforma é rejeitado. 37.1% dos professores e 43% dos alunos são a favor do vestibular especializado.

Aspectos Técnicos

Em se tratando de conteúdo, sabemos que as provas do concurso

vestibular devem abranger todas as matérias e disciplinas do Núcleo Comum Obrigatório do Ensino de 2º grau, sendo vedada a composição de prova cuja complexidade seja superior a essa escolaridade.

Exceto as questões discursivas e a questão ou prova e redação, as demais serão elaboradas sob a forma de questões objetivas que, tanto quanto possível, devem eliminar a margem de subjetividade.

Na elaboração das questões, a verificação da capacidade de raciocínio, do pensamento crítico e da análise devem predominar sobre as questões de simples memorização.

Os testes de habilidades e condições físicas para os cursos de Música, Arquitetura, Artes Plásticas e Educação Física são realizados antes do concurso vestibular, não constituindo uma etapa e nem eliminando o candidato, o qual deverá ter uma nova oportunidade de opção no mesmo concurso.

Quanto à redação, gostaríamos de apresentar um estudo no Concurso Vestibular na Universidade do Rio Grande.

A REDAÇÃO NO VESTIBULAR DA URG DE 1984 A 1986

*Dulce Helena Porto M. Leite
Carmem Barbosa Dorvil
Hilda Orquídea H. Lontra
Marcos Antônio S. Amarante
Talita Maria Duarte Drews
(Universidade do Rio Grande)*

Apresentação

A Universidade do Rio Grande, através da Comissão Permanente do Vestibular, vem realizando, periodicamente, alterações no sistema de seleção de alunos que ingressam pelo vestibular. Buscando conciliar o critério quantitativo, pelo preenchimento de todas as vagas oferecidas, ao critério qualitativo, pelo aproveitamento dos candidatos mais bem qualificados, vem-se refletindo a respeito do processo que, de forma global, satisfaça a essa aspiração.

Nesse sentido é que, em consonância com os considerandos da Portaria 321 do MEC, de 16 de maio de 1980, buscamos efetivar as mudanças de forma e de conteúdo, principalmente no que tange à "ênfase sobre a crescente valorização do idioma nacional".

Assim, A URG estabeleceu que, a partir de 82, a Redação seria uma prova isolada.

Agora, cinco anos após essa medida, cabe uma reflexão sobre o sistema desenvolvido e sobre a eficácia da prova de Redação no processo classificatório.

Assim, o presente trabalho objetiva avaliar o quanto a prova de Redação vem interferindo na classificação dos candidatos dos últimos concursos vestibulares. Para tanto, após um rápido histórico das alterações feitas, o estudo deter-se-á nos dados referentes aos vestibulares de 1984, 1985 e 1986, considerando como universo dos candidatos apenas os que efetivamente compareceram à prova de Redação.

Retrospectiva da Redação

Até o vestibular de 1977, a URG não solicitava aos candidatos prova de domínio da língua escrita, através de redação; limitava-se às questões objetivas de Comunicação e Expressão.

Em 1978, obedecendo ao Decreto 79.298, de 24 de janeiro de 1977, seu artigo 1º, alínea "d", começou a ser solicitada a Redação como parte (20%) da prova de Comunicação e Expressão.

Esse sistema vigorou por três anos ininterruptos, sem alterações. Em 1980, a Portaria 321 rezava:

"Art. 4º — As provas do concurso vestibular deverão ser elaboradas com predominância da verificação da capacidade de raciocínio, do pensamento crítico e da análise, sobre os conteúdos que envolvam simples memorização.

§2º — O número de questões discursivas será ampliado nos cursos vestibulares de 1981, em relação ao exigido no ano anterior.

Art. 5º — O conhecimento do idioma nacional, como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira, será aferido, obrigatoriamente através de prova ou questão de redação em língua portuguesa.

Parágrafo único — Para efeito de correção, a redação terá peso igual ou superior ao das demais provas ou questões, conforme o caso, independentemente da área de conhecimento ou do curso a que concorra o candidato."

Em atendimento à filosofia ministerial supracitada, a URG, em 1981, instituiu a redação como prova isolada de valor igual ao das demais provas de seleção.

Cumprado estabelecer que, assim como a prova de Redação, nenhuma das provas era eliminatória.

Como a Portaria nº 346/81 do MEC revigorava os termos da Portaria anterior, destacando a ênfase *no* idioma nacional e a participação dos professores de 2º grau na elaboração dos programas, foi feita uma consulta às escolas estaduais e particulares locais, na qual os professores se pronunciaram, aconselhando avaliação diferenciada na prova de Redação, pela colocação de pesos.

A partir de 1982, o sistema de pesos passou a ser adotado; as provas, segundo os cursos, têm pesos que oscilam de um a três. A prova de Redação possuía, e ainda possui, peso três para todos os cursos da URG, conforme demonstra a Tabela 1. O peso dado às demais provas tem variado.

TABELA 1 - PESO DAS PROVAS POR CURSO - VB/1986 - URG

C O D I G O	CURSO	PROVAS						
		V A G A S	R E D A Ç ÃO	C O M E X P	C I É N C I A S I	E S T S O C	C I É N C I A S I	D I S C U R S I V A S
010	Medicina	70	3	2	2	1	3	3
020	Ciências Económicas	40	3	2	2	2	1	3
030	Administração — Hab. Empresas	40	3	2	2	2	1	3
040	Oceanologia	50	3	2	3	1	3	3
050	Direito	50	3	3	1	3	1	3
060	Pedagogia - Hab. Magistério (D)	35	3	3	1	2	1	3
070	Pedagogia - Hab. Magistério (N)	35	3	3	1	2	1	3
080	Ciências	50	3	2	3	2	3	3
090	Estudos Sociais	20	3	3	1	3	1	3
100	Geografia	20	3	3	2	3	2	3
110	História	20	3	3	1	3	1	3
120	Matemática	30	3	2	3	1	2	3
130	Letras Português/Inglês (D)	30	3	3	1	2	1	3
140	Letras Português/Inglês (N)	30	3	3	1	2	1	3
150	Letras Português/Francês	20	3	3	1	2	1	3
160	Engenharia Civil	50	3	1	3	1	1	3
170	Engenharia Mecânica	40	3	1	3	1	1	3
180	Engenharia Química	40	3	1	3	1	3	3
190	Ciências Contábeis	40	3	2	2	2	1	3
200	Biblioteconomia	25	3	3	1	3	1	3
210	Enfermagem e Obstetrícia	40	3	2	1	1	3	3
220	Educação Artística	25	3	3	1	3	1	3
230	Engenharia de Alimentos	30	3	1	3	1	3	3
240	Letras Port./Inglês (S. Vit. Palmar)	40	3	3	1	2	1	3

Fonte: Manual do Candidato da URG

Em virtude de reflexões para adequar a prova discursiva às necessidades atuais, foi feito um estudo comparativo entre redaçõe e discursivas nos vestibulares de 1984 e 1985 na URG. Desse estudo, acrescido pelos dados obtidos em 1986, saiu o *corpus* específico para o presente trabalho: a Realidade da Redação na URG.

Estrutura e avaliação **da prova de** Redação

Desde que foi implantada, como prova isolada do concurso vestibular, a Redação sempre é proposta a partir de um texto.

Dado o tema, os alunos têm de posicionar-se a respeito do mesmo. Foram os seguintes os textos apresentados:

Redação - 1984

"O gaúcho aprendeu a gostar de si mesmo e de sua história, e tende a se isolar. Há uma discussão acadêmica quanto a isso, de que o gaúcho seria um separatista, não como outros povos que se isolam por se sentirem acossados, mas sim, por sentir-se injustiçado, passado para trás. Se há um povo que tem direito de ser regionalista é o povo gaúcho. Na verdade, o gaúcho não está à procura de suas raízes, pois sabe que as tem. Ele quer sim é valorizá-las, torná-las mais fortes. Fixado à terra como é, é normal que não queira sair dos limites do Estado".

(Renato Maciel de Sá Jr. - *Zero Hora* - Caderno II, p. VII -06/11/83)

Redação - 1985

"As novas descobertas sempre exerceram um fascínio quase irresistível sobre a humanidade. Notadamente agora quando começam a sair dos laboratórios máquinas fantásticas cujas dimensões ficaram reduzidas a um nível quase molecular e são capazes de fazer cálculos ou tarefas que até o momento figuravam apenas no campo da ficção científica. Trata-se de descobertas apresentadas pelos países ricos como simplesmente maravilhosas e capazes de alterar fundamentalmente a estrutura de produção econômica da humanidade. Mas por trás das fantásticas virtudes atribuídas à nova tecnologia e ao novo campo do conhecimento humano chamado de informática, existe uma realidade nada maravilhosa."

(In: *Cadernos do Terceiro Mundo*. Ano VII - nº 68 jul./84)

Redação - 1986

"Quero viver num mundo sem excomungados (...) quero viver num mundo em que os seres sejam somente humanos, sem outros títulos além deste, sem estarem obcecados por uma etiqueta. Quero que se possa entrar em todas as igrejas, em todas as tipografias. Quero que nun-

ca mais esperem ninguém à porta da prefeitura para prender ou expulsar. Quero que todos entrem e saiam do Palácio Municipal, sorridentes. Não quero que ninguém fuja em gôndola, que ninguém seja perseguido em motocicleta. Quero que a grande maioria, a única maioria, todos possam falar, ler, escutar, florescer."

Plabo Neruda, Confesso que Vivi, In: *Memórias*)

Como se pode notar, sempre são textos de abrangência ampla, o que favorece ao candidato um leque de opções para o desenvolvimento.

A partir do texto, solicita-se do candidato o seguinte:

- "Posicione-se frente ao tema do texto acima e, em forma dissertativa, desenvolva argumentos que justifiquem sua posição. Dê um título ao seu trabalho.

- Somente as redações apresentadas na folha-padrão serão recebidas pelo fiscal da sala.

- Terá como resultado final ZERO a redação que não se ativer ao tema proposto ou que estiver fora dos limites de 25 linhas, no mínimo, e 30, no máximo, excluído o título."

Já no *Manual do Candidato*, alerta-se que a prova será corrigida, considerando os itens e a distribuição de pontos abaixo:

conteúdo — 20 pontos

forma — 30 pontos

Salienta-se, ainda, que o candidato que obtiver ZERO em um dos itens terá como resultado final ZERO pontos nessa prova.

As provas de Redação foram, desde 1984, corrigidas por uma equipe de professores constituída por docentes da URG e das escolas de 19 e 2º Graus da localidade, estes após treinados. Paulatinamente foi crescendo o número de docentes contratados, ficando, em 1986, apenas a coordenação e a supervisão dos trabalhos a cargo de professores da Universidade.

Os critérios para a avaliação do conteúdo e da forma dos textos são os seguintes:

Conteúdos (Códigos Colocados à Margem Esquerda da Folha do Candidato)

/	Introdução	Pontos recebidos
	De forma clara e precisa	- até 5 pontos
	De modo obscuro e indefinido	- até 2 pontos
	Não apresenta o assunto	- ZERO

<i>D Desenvolvimento</i>	<i>Pontos recebidos</i>
Feito de modo coerente com a introdução proposta	— até 10 pontos
De forma contraditória: lugares-comuns, repetições, circunlóquios	— até 5 pontos
Não fundamenta a ideia proposta na introdução	- ZERO

<i>C Conclusão</i>	<i>Pontos recebidos</i>
Realizada com objetividade e clareza, ratificando a idéia-núcleo	— até 5 pontos
Simples repetição do assunto proposto	- até 2 pontos
Inexistência da conclusão (fechamento)	- ZERO

Forma (Códigos Colocados à Margem Direita da Folha do Candidato)

A Apresentação

Letra ilegível — rasuras(d) — ausência de margens(O) - ou margem dupla (2) — ausência de título(3) — espaços inaproveitados(3)

G Aspectos Gramaticais

Erro de acentuação, ortografia, pontuação, divisão silábica, cacofonia, ambiguidade, impropriedade gramatical (1)

F Frase

Sintaxe, concordância, regência e colocação(1)

P Parágrafo

Ausência ou defeituosa distribuição dos parágrafos(2)

Observação: o algarismo colocado entre parênteses indica quanto deve ser descontado por erro, desde que não repetido.

AVALIAÇÃO DA FORMA **- ESCALA -**

Erros	Pontos Recebidos
01 - 0 2	30
0 3 - 0 5	25
0 6 - 1 1	20
1 2 - 1 7	15
1 8 - 2 3	10
2 4 - 2 9	05
30 ou mais	ZERO

Esses critérios nortearam a correção das redações nos anos de 1984, 1985e 1986.

A Redação em processo crescente de rendimento e seleção

Comparando os dados do *corpus* do trabalho, distribuídos em tabela, recolhem-se informações relevantes as quais nos propomos analisar.

Redação: Rendimento

Foi o seguinte o número nos vestibulares:

1984 - dos inscritos, realizaram a prova de Redação 2222 (correspondente a 85%)

1985 - dos 2826 inscritos, realizaram a prova de Redação 2127 (correspondente a 75%)

1986 - dos 2822 inscritos, realizaram a prova de Redação 2242 (correspondente a 79%).

TABELA 2 - PROVA DE REDAÇÃO DOS CV 1984/1986

CURSO CÓD.	nº de candidatos			Média			Desvio Padrão		
	1984	1985	1986	1984	1985	1986	1984	1985	1986
010	385	362	340	19.210	23.235	24.838	10.925	10.796	11.161
020	113	099	120	16.522	17.323	20.625	11.027	12.162	11.096
030	150	193	196	14.220	18.523	19.709	9.989	10.913	10.501
040	232	161	183	17.586	24.547	22.831	11.378	11.999	12.079
050	244	267	331	16.865	23.727	23.353	11.689	9.250	9.948
060	090	115	106	20.511	26.817	23.509	8.956	8.332	9.663
-070	112	153	133	21.429	23.176	24.910	9.785	9.605	9.611
080	053	059	060	17.774	29.661	21.667	9.364	10.657	10.779
090	017	014	027	1.824	17.857	22.741	11.942	9.927	9.924
100	029	030	020	14.000	33.533	16.550	8.678	10.085	9.468
no	019	031	027	20.737	23.935	15.778	8.614	13.512	10.068
120	059	061	051	14.831	18.557	24.412	10.872	12.492	9.452
130	035	029	036	21.457	32.103	24.056	7.439	7.136	11.811
140	049	065	062	21.102	17.569	24.161	9.081	10.712	9.054
150	016	011	029	21.125	23.182	33.241	7.296	11.892	9.895
160	109	077	051	21.661	24.584	25.804	9.822	10.136	11.298
170	094	059	076	21.489	28.186	22.605	9.545	9.837	11.298
180	058	048	048	21.328	29.375	26.000	8.889	9.795	9.985
190	098	117	165	16.092	20.957	17.691	10.861	10.085	10.675
200	014	015	012	15.143	25.800	24.667	9.956	5.319	9.961
210	045	032	033	10.067	21.656	22.758	9.236	9.561	12.058
220	062	054	061	20.258	28.870	21.689	9.343	11.195	11.990
230	031	033	025	13.226	22.636	24.280	7.250	10.730	8.321
240	108	042	050	16.731	22.071	23.220	9.821	9.333	8.098

Fonte. Centro de Processamento de Dados - CP.D.

Comparando os dados da Tabela 2, no que tange à média e ao desvio padrão, constata-se que:

1 em mais de 50% dos cursos da URG houve um rendimento crescente na Redação;

2 em cerca de 30% houve oscilação no rendimento de forma a demonstrar uma ascensão (de 1984 a 1985) e após uma pequena diminuição do rendimento, de 1985 a 1986;

3 apenas um curso registrou um grande crescimento na média de 1984 para 1985, seguido de um decréscimo próximo ao valor aferido em 1984;

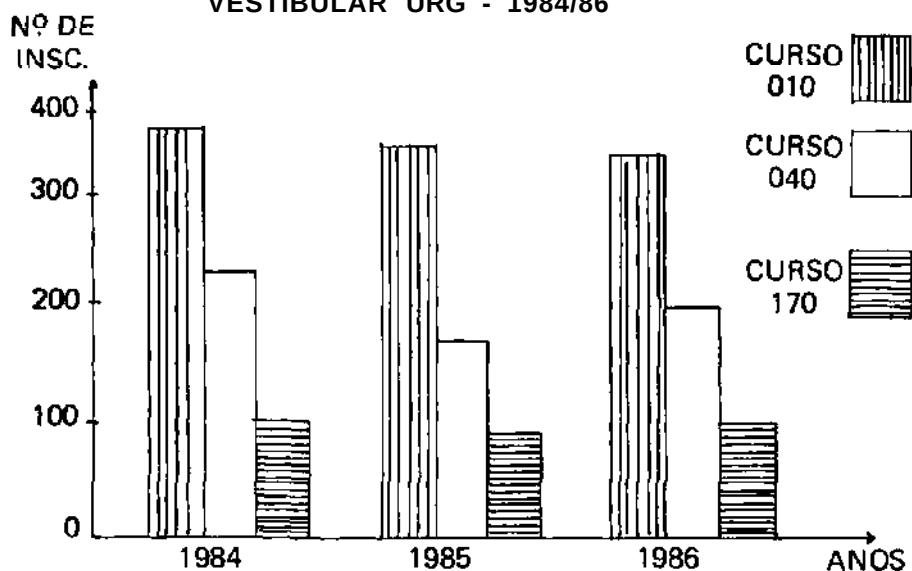
4 apenas em um curso pode-se considerar preocupante a média de rendimento em Redação, uma vez que se constatou, em 1986, média inferior à aferida em 1984.

Com referência a esse curso pressupõe-se que, em 1985, houve um pequeno grupo de candidatos com média bem superior às demais.

Portanto, verifica-se um interesse crescente e um rendimento melhor, a cada ano, na prova de Redação.

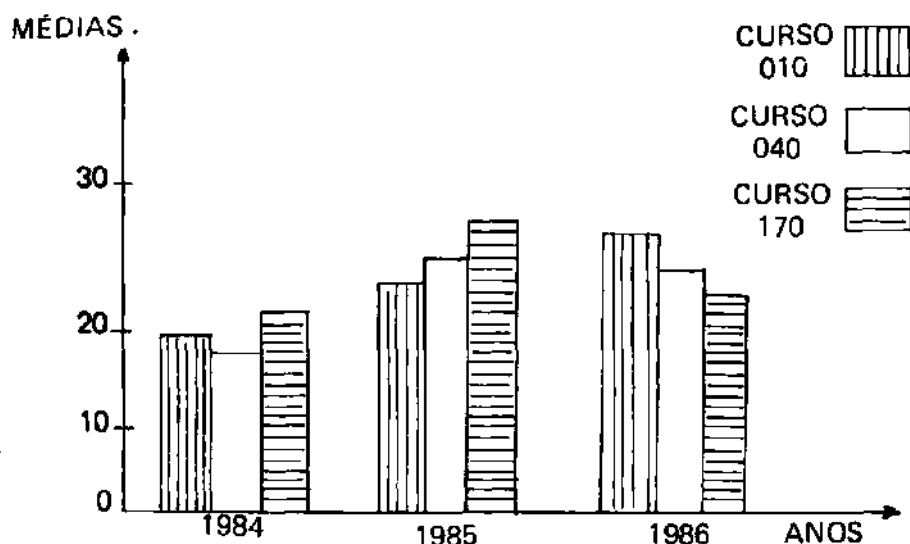
Comparando, a partir dessa tabela, alguns cursos, escolhidos aleatoriamente, a fim de ilustrar o desempenho nas redações, tomando em consideração, ainda, o número de candidatos, tem-se o seguinte gráfico:

GRÁFICO 1 - CANDIDATOS INSCRITOS, PARA ALGUNS CURSOS, QUE COMPARECERAM ÀS PROVAS - REDAÇÃO - VESTIBULAR URG - 1984/86



Fonte: TABELA 2

GRÁFICO 2- MÉDIAS DAS PROVAS DE REDAÇÃO, PARA ALGUNS CURSOS REDAÇÃO - VESTIBULAR URG - 1984/86



Fonte: TABELA 2

Considerando as médias das Redações dos dez primeiros classificados para os cursos da URG de maior procura, e comparando-se os resultados desses candidatos, anualmente, tem-se a seguinte realidade:

TABELA 3 - MÉDIA DOS DEZ MELHORES CLASSIFICADOS NOS CURSOS QUE APRESENTARAM MAIOR PROCURA - VESTIBULAR URG 1984/86

CURSO	MÉDIA		
	1984	1985	1986
010	38,1	35,6	40,7
030	26,6	30,8	29,7
040	29,7	36,0	36,0
050	35,9	33,8	36,5
070	33,5	34,0	36,2
170	32,6	36,0	33,4

Fonte: Centro de Processamento de Dados - CP. D.

Pelos dados da Tabela 3, verifica-se que a média dos dez primeiros candidatos classificados em cada curso também acompanha o comportamento geral dos candidatos dos diferentes cursos com respeito à Redação.

Destaca-se, entretanto, que a média desses candidatos está bem acima do desvio padrão da prova, o que é um fator positivo.

Redação: análise comparativa com as outras provas

Um segundo fator para análise é a comparação do rendimento médio nas Redações e nas outras provas, levando-se em conta os candidatos classificados nos cursos de maior procura da URG.

Observem-se as tabelas a seguir

TABELA 4 - CONFRONTO DAS MÉDIAS DAS PROVAS NOS CURSOS MAIS PROCURADOS C.V. 1984

C U R S O	P R O V A S					
	Redação	Com. Exp.	Ciências I	Est. Sociais	Ciências II	Discurs.
010	19,210	24,332	14,937	22,565	20,576	7,338
030	14,220	21,791	13,203	20,241	14,343	10,333
040	17,586	26,573	15,797	25,143	20,118	7,591
050	16,865	21,946	10,730	21,033	13,688	15,459
070	21,429	20,685	9,000	17,827	12,787	7,634
170	21,489	22,120	14,207	21,283	16,022	4,149

Fonte: Centro de Processamento de Dados — CP.D.

TABELA 5 - CONFRONTO DAS MÉDIAS DAS PROVAS NOS CURSOS MAIS PROCURADOS C.V. 1985

C U R S O	P R O V A S					
	Redação	Com. Exp.	Ciências I	Est. Sociais	Ciências II	Discurs.
010	23,235	20,887	17,769	22,086	22,578	8,796
030	18,523	17,969	15,429	19,741	15,631	8,974
040	24,547	24,049	21,269	25,783	23,994	7,846
050	23,727	18,383	12,363	19,790	14,378	10,442
070	23,176	18,550	11,698	17,133	14,195	6,067
170	28,126	17,897	19,782	21,186	16,804	5,190

Fonte: Centro de Processamento de Dados — CP.D.

TABELA 6 - CONFRONTO DAS MÉDIAS DAS PROVAS NOS CURSOS MAIS PROCURADOS C.V. 1986

C U R S O	P R O V A S					
	Redação	Com. Exp.	Ciências I	Est. Sociais	Ciências II	Discurs.
010	24,834	17,285	16,609	23,949	23,441	7,665
030	19,709	15,093	13,989	22,238	15,266	7,441
040	22,831	20,011	18,615	26,434	23,758	9,527
050	23,353	15,567	12,516	22,445	14,921	7,539
070	24,910	14,534	10,504	19,157	13,740	5,015
170	22,605	17,068	18,041	24,222	18,338	8,355

Fonte: Centro de Processamento de Dados — CP.D.

Observa-se, nesses três anos de análise, que a média do desempenho nas redações vem crescendo, anualmente, no cômputo geral e na maioria dos cursos.

Relacionando o desempenho das provas de Redação com o das demais provas, verifica-se:

1 a hegemonia das médias em Redação, em confronto com a média das demais provas, na grande maioria dos casos, principalmente em 1986;

2 a média na prova de Comunicação e Expressão, até 1984, era superior à de Redação. A partir de 1985, constata-se que se dá a inversão desse dado. Isso parece merecer um estudo mais aprofundado, com vistas a detectar possíveis causas na preparação do candidato, no segundo grau, ou na formulação das questões.

Esse panorama solidifica-se ao se confrontarem as médias gerais das provas.

TABELA 7 - MÉDIAS GERAIS - ESCORES BRUTOS

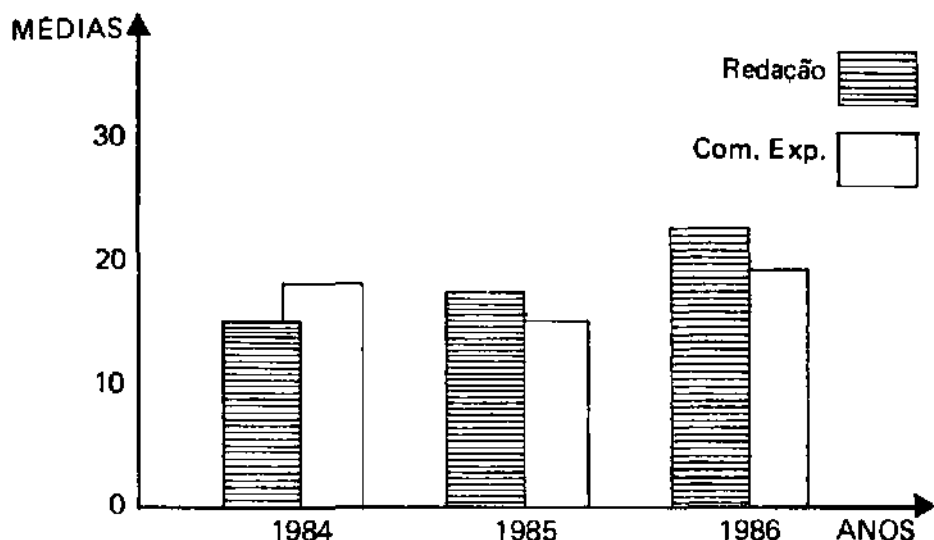
A N O	P R O V A S					
	Redação	Com. Exp.	Ciências I	Est. Soe.	Ciências II	Discurs.
1984	14,539	18,098	10,056	16,531	12,574	7,413
1985	17,536	14,281	11,073	15,064	12,661	6,057
1986	23,092	19,091	14,909	20,015	17,104	8,094

Fonte: Centro de Processamento de Dados - CP.D.

Como a prova de Redação, historicamente já foi parte da prova de Comunicação e Expressão, e ainda continua sendo, na maioria das IES, ilustramos, pelo gráfico abaixo, a relação entre as médias dessas duas provas, nos anos de 1984 a 1986.

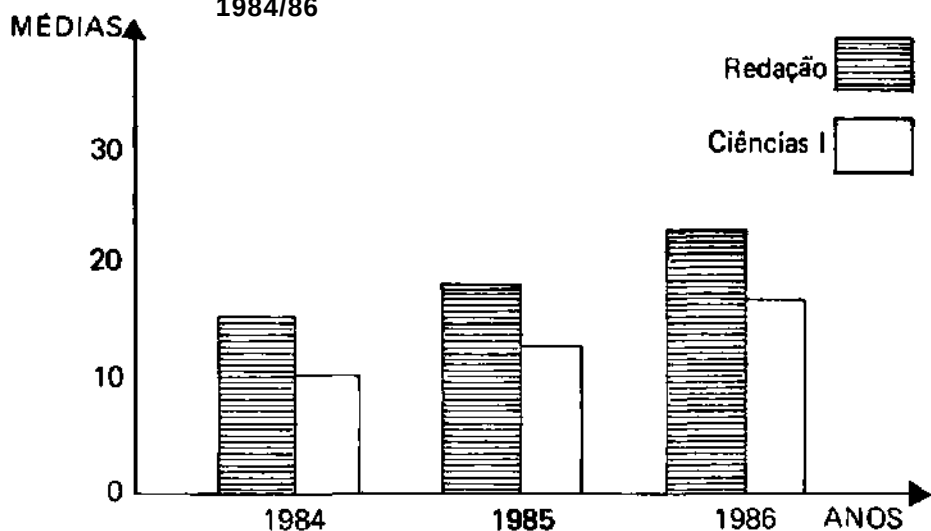
No que diz respeito às demais provas do concurso vestibular, a Redação comporta-se, em termos de média geral, da seguinte forma:

GRÁFICO 3 - RELAÇÃO ENTRE AS MÉDIAS DAS PROVAS: REDAÇÃO E COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO - VESTIBULAR URG 1984/86



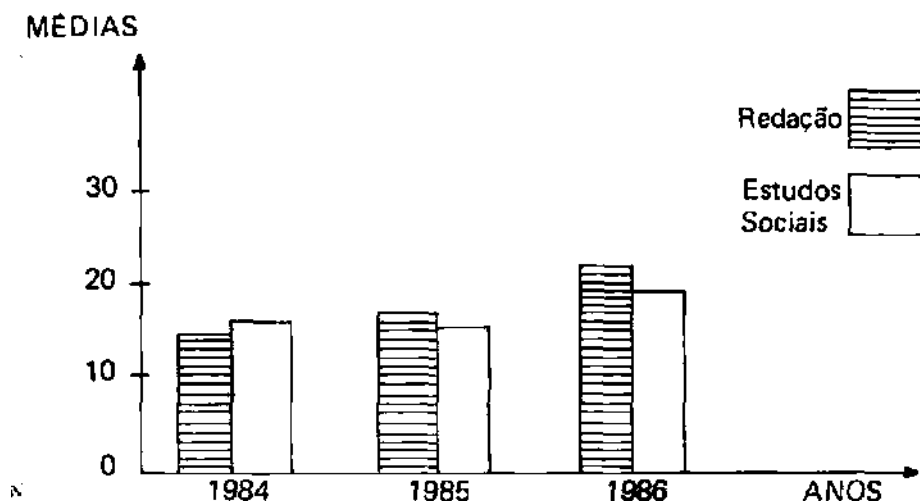
Fonte: TABELA 7

GRÁFICO 4 - RELAÇÃO ENTRE AS MÉDIAS DAS PROVAS: REDAÇÃO E CIÊNCIAS I - VESTIBULARES URG 1984/86



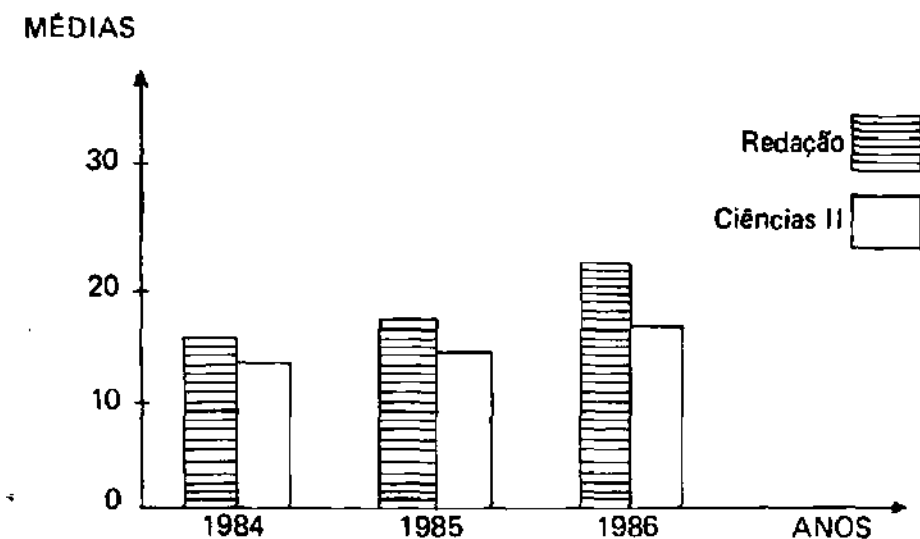
Fonte: TABELA 7

GRÁFICO 5 - RELAÇÃO ENTRE AS MÉDIAS DAS PROVAS: REDAÇÃO E ESTUDOS SOCIAIS - VESTIBULARES URG 1984/86



Fonte: TABELA 7

GRÁFICO 6 - RELAÇÃO ENTRE AS MÉDIAS DAS PROVAS: REDAÇÃO E CIÊNCIAS II - VESTIBULARES URG 1984/86



Fonte: TABELA 7

Como as provas discursivas tiveram estrutura distinta nos últimos três anos, isentamo-nos de apresentar um estudo comparativo da Redação X Discursivas, no momento.

Os gráficos revelam, inquestionavelmente, a hegemonia da prova de Redação no que tange às médias. Resta analisar a interferência dessa prova no processo seletivo dos candidatos.

Redação: interferência no processo seletivo

A Redação interfere seletivamente no processo classificatório.

Computadas as médias dos candidatos, sem o escore atribuído à Redação, verifica-se que grande percentual de vestibulandos não constaria da lista dos classificados, como o faz.

Essa observação pode ser confirmada, no geral, e por curso, pela tabela mostrada a seguir:

TABELA 8-INTERFERÊNCIA DA PROVA DE REDAÇÃO NO PROCESSO DE CLASSIFICAÇÃO

CURSO	PERCENTUAL		
	1984	1985	1986
010	10,00	8,58	14,29
020	25,00	17,50	15,00
030	15,00	20,00	12,50
040	6,00	12,00	6,00
050	22,00	10,00	14,00
060	14,29	17,15	37,15
070	25,72	17,15	28,58
080	62,00	44,00	42,00
090	80,00	83,34	70,00
100	25,00	40,00	75,00
110	50,00	10,00	30,00
120	10,00	10,00	40,00
130	20,00	40,00	53,34
140	6,67	3,34	10,00
150	40,00	75,00	55,00
160	14,00	18,00	40,00
170	7,50	22,50	7,50
180	10,00	17,50	10,00
190	20,00	12,50	20,00
200	73,34	92,00	88,00
210	77,50	82,50	87,50
220	24,00	44,00	12,00
230	56,67	36,67	66,67
240	25,00	63,16	76,48

Fonte: Centro de Processamento de Dados - CP. D.

Observação: Percentual de candidatos novos que entrariam na classificação desconsiderando-se a prova de Redação.

Observando essa tabela, firma-se a impressão de que a prova de Redação interfere, significativamente, no processo classificatório.

O percentual de interferência oscila, no período 1984/86, nas seguintes faixas:

TABELA9-PERCENTUAL DE INTERFERÊNCIA DA PROVA DE REDAÇÃO

PERCENTUAL %	NÚMERO DE CURSOS		
	1984	1985	1986
0a 14	8	7	8
15a49	9	12	8
50 a 100	7	5	8

Fonte: Centro de Processamento de Dados ~ CP.D.

Dos cursos de maior procura, já citados anteriormente neste estudo, excluindo-se o curso código 070, verifica-se que todos os demais se encontram na faixa de menor interferência (0 a 14%) da Redação na classificação final. Isso posto, pode-se supor que, devido à concorrência, o preparo dos candidatos é de tendência bem homogênea.

Um terço dos cursos da URG situa-se num intervalo em que a interferência varia de 15 a 49% dos classificados, o que caracteriza um preparo heterogêneo por parte dos concorrentes, com preponderância acentuada de um rendimento superior, nas provas objetivas, ao da Redação.

A classificação final para os demais cursos, todavia, sofre grande interferência da prova de Redação. Observa-se que, nestes casos, mais de 50% dos candidatos classificados seriam substituídos, se não fosse considerada a Redação; os que constariam dessa nova listagem, provavelmente, tiveram um desempenho superior nas provas objetivas ao revelado pelos vestibulandos que realmente lograram classificação, por influência decisiva da Redação.

Esse fato consideramos positivo; haja vista que o desempenho da comunicação em língua escrita é fator de qualidade: deve-se dar maior peso à Redação que à habilidade de identificar, entre algumas opções,

aquela que corresponde à verdade. Numa prova de Redação, os candidatos revelam, além da margem de acerto casual, o raciocínio lógico-dedutivo, a capacidade linguística e sua criatividade.

Dois casos dos que se encontram entre os de grande interferência da Redação merecem destaque especial: os dois cursos em que a influência foi maior, conforme tabela abaixo.

TABELA 10 - CURSOS DE MAIOR INTERFERÊNCIA DA PROVA DE REDAÇÃO

CURSO	INTERFERÊNCIA (%)		
	1984	1985	1986
200	73,34	92,00	88,00
210	77,50	82,50	87,50

Fonte: Centro de Processamento de Dados — CP.D.

Analisando separadamente cada curso, verifica-se:

CURSO 200-BIBLIOTECONOMIA

O curso de Biblioteconomia vem oferecendo 25 vagas, anualmente, sendo a procura e o preenchimento das vagas mostradas na tabela abaixo.

TABELA 11 - PROCURA E PREENCHIMENTO DE VAGAS - CURSO BIBLIOTECONOMIA

ESPECIFICAÇÃO	ANO DE INGRESSO		
	1984	1985	1986
Relação candidato VS vaga	0,680	0,800	0,520
Aprovados em primeira opção	5	5	7
Aprovados em segunda opção	10	19	18

Fonte: Centro de Processamento de Dados — CP.D.

Conforme ficou demonstrado, esse curso vem tendo pouca procura, pouco ingresso em primeira opção, e a maioria dos classificados vem entrando em segunda opção.

Direito, Pedagogia, Administração de Empresas, Oceanologia e Educação Artística, cursos bastante procurados, são aqueles que, nos três últimos anos, vêm oferecendo candidatos aos cursos de Biblioteconomia, por ingresso em segunda opção.

Conclui-se, portanto, que o preparo dos candidatos para cursos muito procurados interfere no preenchimento das vagas dos outros cursos de pouca procura. E nesse processo a Redação avulta em importância.

CURSO 210 - ENFERMAGEM

O curso vem oferecendo 40 vagas, tendo a seguinte procura e preenchimento de vagas indicados na tabela abaixo:

TABELA 12 - PROCURA E PREENCHIMENTO DE VAGAS - CURSO ENFERMAGEM

ESPECIFICAÇÃO	ANO DE INGRESSO		
	1984	1985	1986
Relação candidato VS vaga	1,450	1,000	0,950
Aprovados em primeira opção	12	18	12
Aprovados em segunda opção	18	22	28

Fonte: Centro de Processamento de Dados — CP.D.

Dos candidatos classificados em segunda opção, para esse curso, a quase totalidade havia feito sua primeira opção um curso da mesma área (Medicina). Apenas um havia feito sua primeira opção para Oceanologia. Como esses cursos são de grande procura, os candidatos que normalmente se houveram bem nas provas de Redação lograram ingresso no curso de segunda opção.

Não fosse computada a prova de Redação, teríamos 80% dos candidatos trocados na listagem classificatória final de Enfermagem.

Isso posto, confirma-se a tese de que a Redação vem interferindo, gradual e crescentemente, na seleção de candidatos dos concursos vestibulares.

5 A língua pátria é fator de preservação da cultura de um povo, e o domínio dessa língua não se consegue indicando respostas com "cruzinhas", senão lendo, refletindo e redigindo.

6 Na URG, o desempenho na prova de Redação vem sendo fator determinante da classificação dos candidatos. Isso satisfaz as nossas aspirações, embora se reconheça que o trabalho de reavaliação e aperfeiçoamento deve ser constante e não termina aqui.

7 Um trabalho idêntico a este, com as provas discursivas, merece ser feito, desde a evolução até o estágio em que se encontra, atualmente, na URG. Crê-se que dará boas informações e mostrará caminhos que levarão à melhoria do ensino.

Finalmente, partilhando da atual filosofia do MEC, acredita-se que o intercâmbio com os graus de ensino anteriores é necessário. E tem-se a certeza de que, dependendo o ingresso no curso universitário, em grande parte, da capacidade de redigir, isso fará com que seja redobrada a atenção dada a esse aspecto nas escolas de 1º e 2º Graus.

E, assim sendo, a Universidade estará, com o processo seletivo/classificatório proposto, contribuindo sobremaneira para a melhoria do ensino de 1º, 2º e 3º Graus, em Língua Portuguesa. E, dessa forma, valorizando a língua pátria como fator indiscutível de integração nacional.

Crê-se que a Redação melhora a seleção, aperfeiçoa os níveis de ensino e deve não só permanecer, como ser incentivada, cada vez mais, nos concursos vestibulares.

Considerações finais

Sabe-se que a finalidade do ensino não é repetir o que os outros já fizeram, mas sim preparar pessoas capazes de promover o progresso científico e cultural da nação. Para que se cumpra essa finalidade, urge que todo o processo de ensino de 3º Grau seja constantemente refletido e se busquem, respeitadas as peculiaridades regionais, meios de se alcançar o estágio mais aperfeiçoado, em âmbito nacional.

O sistema de seleção/classificação dos candidatos ao curso superior parece, em primeira vista, não interferir, significativamente, nesse processo de melhora. A legislação a esse respeito enfatiza o aprimoramento do ensino de 1º e 2º Graus como preponderantes. Dá relevância, também, à cultura regional e à ênfase sobre a crescente valorização do idioma nacional.

Respeitados esses destaques, cumpre refletir, criticamente, sobre o processo seletivo/classificatório de ingresso no 3º Grau. E, portanto, avulta em relevância esse estudo.

Selecionar os candidatos mais preparados (a despeito da diferente formação e do desnível socioeconômico dos pretendentes à Universidade) completando, da melhor forma possível, as vagas oferecidas, parece ser tarefa das instituições de ensino superior. E, nesse sentido, a URG acredita e espera ter demonstrado com esta pequena amostragem que a Redação deve ser mantida e incentivada, crescentemente, no processo classificatório.

Retomando os principais aspectos levantados neste estudo, cremos que devam ser repensadas estas constatações.

1 A Redação, à medida que for incentivada e vier sendo constantemente exigida a um mesmo grupo de candidatos, favorece o hábito de leitura, reflexão e escrita.

2 O hábito cultivado levará, inquestionavelmente, a melhor desempenho linguístico dos pretendentes à Universidade.

3 Alunos que dominem o processo de codificação, análise e produção de textos tendem a percorrer, com bastante facilidade, os caminhos das diferentes disciplinas universitárias.

4 Todos os cursos, independentemente das áreas específicas de atuação, teriam maior e melhor alcance de seus objetivos, se contassem com uma clientela de bom desempenho linguístico, com raciocínio crítico e potencial criativo estimulado, e isso se consegue, também, trabalhando com a capacidade de redigir dos alunos.

COMPOSIÇÃO E IMPRESSÃO
Fundação Mariana Resende Costa
Rua Rio Comprido, 4.580
Fone: (PABX) 351 -9366 - Cinco
32.280-Contagem-MG

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](#)