

ACESSO À UNIVERSIDADE: uma reflexão ao longo do tempo*

Heraldo Marelim Vianna¹

1. INTRODUÇÃO

A temática do acesso ao ensino de 3º grau não tem sido uma área privilegiada pela pesquisa. Houve, na década de 70, uma intensificação de estudos, ensaios teóricos e trabalhos ligados a programas de pós-graduação, mas, a partir dos anos 80, essa produção diminuiu e o novo material, ainda que relevante, passou a ter um caráter mais opinativo. A literatura existente permite, contudo, uma análise daquilo que foi feito nos últimos anos e, especialmente, possibilita extrair lições de toda a vivência acumulada. É preciso ressaltar, entretanto, que quase nunca o processo decisório sobre o acesso à Universidade se baseia em evidências empíricas e na experiência do passado, tendendo, por isso mesmo, a reproduzir práticas que se demonstraram ineficientes em outros momentos.

* Trabalho apresentado no Seminário *Sociedade/Vestibular/Universidade*, promovido pela SDE/SESU/MEC, em Aracaju (Sergipe), nos dias 4 e 5 de julho de 1988.

1. Do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

2. O ENSINO DO 2º GRAU — REFORMAS E DISTORÇÕES

Ao longo de quase oitenta anos, as mesmas críticas vêm sendo feitas ao ensino de 2º grau, à sua suposta ineficiência e ao seu direcionamento visando a conduzir o aluno ao ensino superior. Isso foi dito quando surgiu o vestibular (1911) e continua a ser repetido no momento presente (1988), ficando evidente, assim, que, apesar das inúmeras reformas educacionais e de uma copiosa legislação sobre ensino de 1º e 2º graus, nada realmente se alterou.

O ensino secundário, desde o Império, sempre esteve sob suspeição, salvo para os privilegiados do Colégio Pedro II (1837). Criaram-se *exames de madureza* e *exames preparatórios*, como pressupostos necessários ao ingresso no ensino superior. No início da República (1911), surgiram os *exames de admissão* às escolas superiores como elemento de controle à expansão do ensino de 3º grau. Iniciou-se, assim, o vestibular, que teria um transcorrer razoavelmente tranqüilo por mais de cinquenta anos, ora facilitando, ora dificultando o ingresso no ensino superior. As reformas sempre acentuaram os desvirtuamentos do ensino médio, inclusive na sua tendência a preparar para o 3º grau, mas nada fizeram no sentido de eliminar seus pontos críticos. Criaram, na realidade, estruturas que levavam o estudante a uma única opção: — a escola superior.

A legislação da década de 50 e dos anos seguintes, estabelecendo equivalência entre cursos, com vistas ao acesso às escolas superiores, contribuiu ainda mais para que todo o ensino de 2º grau, inclusive o profissionalizante (comercial, industrial, agrícola e normal), se orientasse para os exames vestibulares. Tal orientação gerou, assim, um novo contexto que levou à crise dos anos 60, agravou-se nos anos 70 e subsistiu na década de 80, sem uma perspectiva de solução até a presente data. O problema do acesso ao ensino superior nunca foi realmente encarado como uma questão educacional. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), que supostamente deveria revolucionar a educação no País, simplesmente o ignorou, sendo o assunto resgatado por um parecer do Conselho Federal de Educação (1962).

3. FLUXO E REFLUXO — A DERROCADA DE IDÉIAS GENEROSAS

O Parecer 58/62 do Conselho Federal de Educação, documento de grande importância na evolução do vestibular, estabeleceu a natureza classificatória desse concurso e, assim, dimensionou a questão em face de um tempo social extremamente crítico. O vestibular, desde o seu início, revelou uma tendência elitizante, e o ensino de 3º grau foi colocado

em termos de ideais: — a formação de uma elite. A Universidade de hoje, entretanto, não é apenas uma comunidade de “scholars”, mas um organismo que deveria refletir os anseios da sociedade global, os quais centram-se na possibilidade de o homem comum, independentemente de sua origem e de sua condição econômica, ter possibilidade de expandir seus conhecimentos.

O vestibular classificatório, quase extinto em nome de valores questionáveis, possui uma lógica que justifica sua manutenção e aprimoramento: — havendo instituições de ensino, professores qualificados, condições materiais e alunos interessados em diferentes cursos, não se justificam vagas ociosas, em decorrência de um processo seletivo muitas vezes influenciado por determinantes não necessariamente educacionais. Percebe-se, no entanto, que a tendência atual é voltar ao passado, mesmo que existam vagas em aberto e possibilidades de recuperação das deficiências na formação acadêmica dos alunos.

A história do vestibular mostra que o acesso ao ensino superior apresenta momentos de fluxo e refluxo: — a idéias inovadoras sucedem-se momentos de retrocesso, sem uma discussão mais aprofundada da problemática, podendo-se exemplificar essa situação com a unificação dos vestibulares, idéia generosa implantada em todo o território nacional a partir da Reforma Universitária (1968). A unificação partiu da premissa básica de que os vestibulares deveriam avaliar a formação geral do alunado, independentemente de possíveis motivações profissionais. O perfil idealizado era o de um estudante mediano com adequada formação humanística e científica, que tivesse condições de concretizar suas aptidões a nível de 3º grau. A unificação pretendeu eliminar a distorção do processo formativo gerada pelo direcionamento profissional estabelecido numa fase de imaturidade, e tinha como objetivo maior a seleção do aluno para a universidade, e não para um curso profissional; no entanto, a idéia, aos poucos, foi sendo abandonada e, na atual fase de refluxo, já se observam especializações por área na escola de 2º grau, em detrimento de uma desejada formação geral, real objetivo desse nível de escolaridade.

A Reforma Universitária, ao estabelecer que o concurso vestibular abrangeia “conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade”, atacou o ponto nuclear do processo de seleção para o ensino superior: — a adequação dos exames ao nível de escolaridade do 2º grau. Grande parte do insucesso em muitos concursos vestibulares centra-se no distanciamento das provas em relação aos conteúdos do 2º grau. A inexistência de programas oficiais, ainda que mínimos, contribuiu para acentuar a separação, cada vez maior, entre a realidade do 2º grau e as expectativas do en-

sino superior. O vestibular, muitas vezes, ignora o que se passa no mundo da escola de nível médio. Hoje, em plena fase de refluxo, volta-se ao passado, impondo-se programas que não correspondem à realidade do ensino e o fracasso é imputado à escola de 2º grau.

4. UMA EXPERIÊNCIA BEM SUCEDIDA — SUA ANULAÇÃO

A história do acesso ao ensino de 3º grau mostra que experiências bem sucedidas foram eliminadas sem maiores justificativas, apesar da influência que tiveram sobre a filosofia e a prática do processo de seleção. A *Comissão Nacional de Vestibular Unificado* (CONVESU), criada em 1971 para, entre outras funções, assessorar o Ministério da Educação em assuntos de seleção para o ensino de 3º grau, ajusta-se, perfeitamente, a essa situação. Integrada por educadores com ampla experiência, teve influência sobre o processo de seleção para a Universidade, no período de 1971 a 1974, prestando uma colaboração que ainda repercute, nos dias fluentes, em diversos aspectos dos vestibulares.

A CONVESU, a nível nacional, debateu idéias fundamentais que passaram a integrar a prática do processo seletivo, como, por exemplo:

- a realização de vestibulares abrangendo todas as matérias e disciplinas do núcleo comum obrigatório do ensino de 2º grau;
- a adequação do conteúdo das provas ao nível de complexidade inerente à escolaridade regular do 2º grau;
- a participação de professores vinculados à rede escolar de 2º grau na elaboração dos programas;
- a natureza das provas dos vestibulares, enfatizando a necessidade de elaborarem-se instrumentos que exigissem, predominantemente, a capacidade de raciocínio e o pensamento crítico.

Hoje, observa-se que a abrangência das provas foi restrita a áreas específicas, tendo em vista a setorização dos vestibulares; o conteúdo das provas apresenta-se sujeito a variações, havendo a ocorrência bastante freqüente de matérias que não integram o currículo de 2º grau. A participação dos professores de 2º grau nos atuais vestibulares intensificou-se, mas apenas na correção de milhares de provas que não exigem pensamento analítico e raciocínio crítico, como seria desejável, mas unicamente o factual.

A extinção da CONVESU deixou um grande vazio na área da seleção e contribuiu enormemente para a atual crise do processo de admissão às instituições de ensino superior. O pensar sobre o vestibular acha-se diluído a nível nacional, faltando um órgão que integre e unifique esse pensamento.

5. PROVAS OBJETIVAS — TECNOLOGIA E IMPROVISAÇÃO

A questão dos instrumentos empregados no acesso ao ensino superior gera discussões revestidas de grande emocionalidade e poucos argumentos convincentes. As provas objetivas não foram um fato inédito no panorama educacional brasileiro, ao serem empregadas nos concursos vestibulares na década de 60. Houve experiências anteriores, como as realizadas por Isaias Alves, na Bahia, Otávio Martins, no Rio de Janeiro, e Eugênia Andrade, em São Paulo, entre outras. A sua novidade consistiu, entretanto, na aplicação a exames de massa, como os do acesso ao ensino de 3º grau.

Os instrumentos objetivos, no plano internacional, possuem grande tradição e baseiam-se em princípios estatísticos solidamente estabelecidos desde o início do século XX. Ao contexto nacional, entretanto, quando foram empregadas provas objetivas, faltavam tradição, experiência e conhecimentos sobre tecnologia das medidas educacionais. Havia, naturalmente, algumas poucas exceções, como a dos integrantes do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional da Sorocabana, organizado por Roberto Mange na década de 20, em São Paulo, e a dos que estavam ligados ao Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), da Fundação Getúlio Vargas, criado em 1947 no Rio de Janeiro. Ressalte-se, ainda, que até hoje não faz parte da formação profissional do professor, um treinamento específico em medidas e avaliação educacional. Isso ocorre nas antigas Escolas Normais que, de modo geral, não preparam as professoras do 1º grau na área da avaliação da aprendizagem; verifica-se com os professores de 2º grau que, nas Faculdades de Educação, não recebem treinamento específico sobre como medir e avaliar; e sucede o mesmo com os próprios professores do ensino de 3º grau, que geralmente concentram seus interesses no conhecimento substantivo das suas áreas de especialização.

Algumas instituições, como a Fundação Getúlio Vargas e a Fundação Carlos Chagas, a partir de meados da década de 60, por intermédio de programas realizados com o apoio da Fundação Ford, procuraram desenvolver competências, formando pessoal qualificado no exterior. No entanto, é forçoso reconhecer que, por falta de condições técnicas, houve improvisações cujas conseqüências foram imediatas — a má qualidade do material elaborado, determinando críticas e desmoralizando um aparato tecnológico de reconhecido valor.

A improvisação efetivamente ocorreu, mas o nível de qualidade dos instrumentos foi-se aprimorando, e novas competências foram formadas, em parte sob a orientação daqueles que procuraram adquirir *expertise* no exterior. Ao mesmo tempo, um elevado número de pesquisas sobre validade e fidedignidade dos instrumentos objetivos foi realizado, for-

mando um patrimônio de conhecimentos que não pode ser desprezado. O problema inicial, no entanto, subsistiu, invalidando todos os esforços no sentido de garantir, à população estudantil, condições de isonomia, para que a equação pessoal dos avaliadores não constituísse uma limitação às aspirações dos candidatos à Universidade. Não se procurou corrigir deficiências, simplesmente se contornou uma dificuldade, promovendo a substituição de uma tecnologia por outra — questão aberta — sobre a qual, no entanto, também não se tinha um real domínio, apesar de seu amplo uso por todos os educadores.

6. ESCORES PADRONIZADOS — UMA PORTARIA SUI-GENERIS

A adoção de provas objetivas nos concursos vestibulares teve seu desdobramento: — os escores padronizados, que, entretanto, não foram utilizados e nem mesmo compreendidos pela maioria das instituições de ensino superior. O Brasil, surpreendentemente, é o único país do mundo que ensina a calcular escores padronizados por intermédio de portaria do Ministério da Educação. Apesar de sua clareza, resultante do esforço de duas brilhantes inteligências — Manuel Luiz Leão, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e Adolfo Ribeiro Netto, da Universidade de São Paulo — a comunidade acadêmica não se sensibilizou em relação à necessidade de dar um novo sentido às quantificações das várias provas. Não levou em consideração que os vestibulares empregavam diferentes escalas e que a aritmetização dos seus resultados exigia, conseqüentemente, a equalização das várias provas. Não se apercebeu que os instrumentos não eram pré-testados e, assim, em face do desconhecimento do grau de dificuldade das questões e do seu poder discriminativo, os resultados precisariam ser padronizados para, posteriormente, serem ponderados em função da importância relativa de cada prova no conjunto dos instrumentos de seleção.

O aspecto mais significativo a destacar, no conjunto dos elementos que levaram a CONVESU a sugerir a adoção dos escores padronizados, foi o seu posicionamento em relação ao grupo examinado como referencial único e indispensável para o julgamento do valor dos desempenhos. Esse é realmente o ponto nuclear na avaliação dos candidatos ao ensino superior. É necessário compreender que o julgamento individual deve dar-se em função do desempenho do universo de candidatos a uma instituição ou a um curso. Parâmetros externos, arbitrariamente fixados, ainda que convenientes para a burocracia educacional, não fazem sentido do ponto de vista docimológico; desse modo, os escores padronizados sugeridos pela CONVESU visavam a estabelecer um ordenamento no caos dos resultados e a dar um sentido aos números que expressavam di-

ferentes níveis de desempenho.

Os ácidos julgamentos à escolaridade dos candidatos ao ensino de 3º grau e as apreciações decepcionadas sobre a eficiência do ensino de 2º grau, a partir dos resultados brutos, não se revestem de significado, porque impressionistas e baseados numa aritmética que nada expressa e nem esclarece, em virtude do seu distanciamento de um referencial que permita asserções logicamente fundamentadas sobre o desempenho do universo de participantes dos vestibulares. Isso somente seria possível a partir da padronização dos resultados em função de elementos pré-fixados sobre a tendência central e a dispersão dos resultados. As discussões sobre desempenho dos estudantes, no atual contexto educacional, carecem, portanto, de sentido sem um adequado tratamento dos resultados, o que somente será possível com a adoção de procedimentos fidedignos de mensuração e o emprego de uma metodologia científica que permita interpretar os desempenhos e emitir julgamentos de valor.

7. REDAÇÃO — INCERTEZA DE JULGAMENTO E DESIGUALDADE SOCIAL

A crise da linguagem atingiu seu momento crítico em meados da década de 70, quando diversos segmentos da sociedade denunciaram o uso incorreto da Língua Portuguesa pela massa de alunos egressos da escola do 2º grau. A responsabilidade da situação foi atribuída, em grande parte, aos concursos vestibulares, que adotavam provas objetivas e, assim, estariam influenciando negativamente o ensino médio. O Conselho Federal da Educação, por intermédio do Parecer Abgar Renault (1975), manifestou-se sobre o assunto, apresentando 18 recomendações relativas ao aprimoramento do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa, propondo a inclusão da redação no vestibular. O MEC, em 1976, criou um *Grupo de Trabalho* para apresentar sugestões objetivando o aperfeiçoamento do ensino do Português nos níveis de 1º e 2º graus, e do ensino de Língua Portuguesa em nível superior. Após discussões, apresentou 22 sugestões com vistas a enfrentar o problema, recomendando a inclusão de prova de redação nos vestibulares, nos exames supletivos e nos concursos públicos. Até a presente data, decorrida mais de uma década, apenas a proposta para introdução da prova de redação nos concursos vestibulares e nos exames supletivos foi realmente implementada.

A obrigatoriedade da redação no vestibular, a partir de 1978, por força do Decreto nº 79.298, de 24.02.1977, gerou uma situação que já adquiriu caráter de irreversibilidade. A medida partiu do pressuposto, aliás falso, de que o exame de acesso ao ensino superior influenciaria o ensino de 2º grau, aspecto que ainda não foi empiricamente comprova-

do. A redação no vestibular criou um novo quadro e promoveu o desequilíbrio de todo o processo de seleção, baseado, fundamentalmente, no princípio da isonomia e na isenção de julgamento para todos os candidatos. As oscilações de julgamento dos avaliadores, conforme comprovaram inúmeras pesquisas empíricas, como as realizadas por

H. M. Vianna (1976) — Flutuações de julgamento em provas de redação, *Cadernos de Pesquisa* (19);

H. M. Vianna (1978) — Aplicação de critérios de correção em provas de redação, *Cadernos de Pesquisa* (26);

H. M. Vianna (1981) — Medida da Expressão Escrita e prova objetiva, *Cadernos de Pesquisa* (38);

Sérgio Costa Ribeiro *et alii* (1981) — Flutuação de critérios na avaliação da redação, *Educação e Seleção* (4) e, mais recentemente,

Nícia M. Bessa (1986) — Fidedignidade de notas atribuídas a redações: enfoque teórico e empírico, *Educação e Seleção* (14),

simplesmente acabaram com o princípio da igualdade nos concursos vestibulares.

A redação no exame de acesso ao 3º grau não apresenta apenas problema ligado à instabilidade dos resultados, que talvez seja uma questão menor se comparada à problemática sócio-cultural-econômica que condiciona a aprendizagem eficiente da língua, conforme expôs Magda Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais, ao abordar a questão da redação no vestibular (*Cadernos de Pesquisa*, 1978, (24)):

“Pesquisas lingüísticas já demonstraram que desigualdades sociais conduzem a desigualdades culturais que se manifestam especialmente no desempenho lingüístico: as classes menos favorecidas trazem para a escola um saber lingüístico deficiente em relação ao padrão de língua exigido pela escola. A heterogeneidade social na escola resulta, pois, em heterogeneidade lingüística que, em geral, é ignorada: a escola se nega a reconhecer a distância entre o padrão lingüístico que usa, que ensina e que exige, e os padrões lingüísticos de estudantes de meios sócio-econômicos diferentes. E se grande é a distância entre o padrão de língua oral exigido pela escola e os padrões de língua oral de diferentes camadas sociais maior ainda é a distância entre estes e o padrão de língua escrita exigido pela escola. Resulta daí o fracasso escolar, em geral, e particularmente o fracasso na redação.”

“...é inútil e é, sobretudo, injusto pretender avaliar os estudantes em habilidades cuja ausência se deve a fatores extra-escolares que a escola não lhes possibilitou superar. Tal avaliação beneficiará, mais uma vez, as classes mais favorecidas, aqueles que, oriundos das classes média e alta, já trazem para a escola um domínio da língua muito próximo do que é exigido por ela. Estes terão provavelmente sucesso na prova de redação do concurso vestibular e mais uma vez serão reforçadas as desigualdades sociais. Este será, a nosso ver, o principal — e lamentável — efeito da inclusão da prova de redação no vestibular.”

8. VESTIBULAR UNIFICADO — UM PROCESSO EM DESAGREGAÇÃO

A partir de 1976 foram introduzidas modificações no vestibular que levariam ao surgimento de modelos ostensivamente contrários ao processo de unificação. A legislação, bastante detalhista em vários dispositivos sobre a execução do vestibular, possibilitou a inclusão de questões de redação. Aos poucos, a CONVESU, que relevantes serviços prestou ao dimensionar uma filosofia de seleção para o ensino superior, deixou de exercer influência junto ao poder decisório, sendo marginalizada e, mais tarde, extinta.

Uma nova filosofia começou a desenvolver-se, dando maior liberdade às instituições de ensino superior, que a partir de 1977 organizaram e aplicaram seus vestibulares “utilizando critérios, métodos e procedimentos” próprios, no dizer da legislação. Estava aberto, assim, o caminho para a desagregação do sistema unificado de vestibular, com o surgimento de modelos que nem sempre atentavam para as suas possíveis implicações. O Decreto n.º 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, marcou o fim do sistema unificado, que continua a vigorar apenas formalmente.

A nova legislação possibilitou a inclusão de outras provas, a critério das instituições, além das relativas às disciplinas do núcleo comum. A questão da realização do concurso em várias etapas passou a ter apoio governamental, surgindo, assim, modelos de seleção em duas fases. O concurso, anteriormente classificatório, tem caráter seletivo, a critério da instituição, e as primeiras vagas ociosas começam a surgir. A inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em Língua Portuguesa visou a pressionar o 2.º grau e, desse modo, a promover o aprimoramento do ensino da língua vernácula. A própria legislação pareceu antever os problemas que resultariam dos seus vários dispositivos, admitindo a possibilidade da ocorrência de vagas ociosas e da realização de novos vestibulares.

O vestibular unificado, surgido de maneira incipiente em meados da década de 60 e consolidado no início dos anos 70, desagregou-se a partir de 1977, sem uma avaliação, sem uma análise em profundidade da sua contribuição para o processo da seleção. Iniciou-se a fase do “nível mínimo de desempenho”, para empregar expressão da Portaria n.º 332, de 02 de julho de 1977, sem que uma definição operacional esclarecesse o que se deveria entender por “nível mínimo” no processo de seleção. Iniciaram-se novos tempos, novos modelos e muitas incertezas sobre o melhor caminho para a seleção dos mais capazes entre os milhares de candidatos ao ensino superior.

9. MULTIPLICIDADE DE MODELOS — REGRESSO AO PASSADO

O início da década de 80 assinalou o aparecimento de vários modelos de concurso vestibular, segundo interesses institucionais. Algumas idéias do vestibular unificado subsistiram, mas inteiramente desfiguradas. A própria unificação passou a ter um sentido meramente temporal, referindo-se à aplicação das provas nos mesmos dias para as várias instituições oficiais. A unificação perdeu, assim, o sentido anterior de intercomunicação de cursos e instituições com base em um único exame. O vestibular, desse modo, passou a ser nominalmente unificado, com um sistema de opções restrito a um curso de uma única instituição, como vem ocorrendo em alguns estabelecimentos oficiais.

O sistema de duas fases, iniciativa da Universidade de São Paulo, no final da década de 70, difundiu-se com facilidade, mas sofreu consideráveis alterações que o desfiguraram, havendo, hoje, inúmeras variações do quadro inicial. O modelo de duas fases surgiu como uma solução operacional para o elevado número de candidatos a determinadas escolas de ensino superior. A parte inicial do processo — um longo teste objetivo, com questões de múltipla escolha, abrangendo a quase totalidade das disciplinas de 2º grau — revela a grande incoerência do modelo. As provas objetivas foram acusadas de não oferecerem condições para uma seleção adequada, incapazes que seriam de medir traços complexos indispensáveis ao futuro estudante de cursos superiores; entretanto, o modelo utiliza-se de uma única prova objetiva para eliminar 70% ou mais dos candidatos à Universidade. Existem estudos que demonstram um aspecto bizarro desse modelo: — os alunos selecionados na 2ª fase, quando são empregadas provas discursivas, poderiam ser selecionados apenas pela prova objetiva, ocorrendo uma associação elevada e significativa entre as duas fases. O modelo é, assim, repetitivo e uma das fases poderia ser eliminada, sem prejuízo do processo de seleção.

Dois aspectos do modelo precisam ser considerados: as questões supostamente discursivas e o desdobramento da segunda fase por áreas de especialização profissional. As questões discursivas, apresentadas com base na idéia de que possibilitariam a verificação do pensamento analítico e do raciocínio crítico, nem sempre se revestem das características necessárias à solicitação desses comportamentos. Algumas, na realidade, por sua estruturação, poderiam ser consideradas questões objetivas para verificação de conhecimento factual; outras, pela latitude das respostas, criam problemas no seu desenvolvimento e no processo de avaliação, dando margem à oscilação dos julgamentos. A tendência atual, no modelo de duas fases, é a realização de provas relacionadas com a escolha profissional. Isso, naturalmente, traduz uma distorção do processo, que

se deveria basear na formação dos candidatos em função do currículo de 2º grau na sua globalidade e não em seus aspectos segmentários. A persistirem os traços do atual modelo de vestibular, haverá, certamente, uma volta à situação de há vinte e cinco anos e aos problemas que desafiavam a inteligência dos educadores.

10. REPENSAR O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR — UM NOVO MOMENTO

O vestibular ao ensino superior no Brasil acumulou importante conjunto de experiências que precisariam ser repensadas. A literatura sobre o assunto, ainda que não seja considerável, é qualitativamente relevante e estaria a merecer uma releitura, especialmente para fins de mostrar os aspectos positivos de todo esse complexo processo de identificação dos mais capazes.

As universidades e, em geral, todas as instituições de ensino superior precisariam definir, operacionalmente, as características desejáveis do candidato ao ensino de 3º grau. Alguns segmentos da comunidade acadêmica, no início dos anos 60, procuraram definir os atributos esperados de um aspirante à universidade, mas o assunto não teve prosseguimento, perdeu-se no conjunto das preocupações logísticas relacionadas com a dinâmica da aplicação dos vestibulares. O tema volta a ser enfocado nos dias fluentes, mas em termos genéricos, impossibilitando a mensuração dos atributos que definiriam um perfil desejável.

A realidade do ensino de 2º grau não pode continuar sendo ignorada. O ideal pretendido pelas instituições de ensino superior nem sempre corresponde ao mundo da escola de nível médio. As críticas à escola de 2º grau, em função do deficiente desempenho dos candidatos no vestibular, traduzem uma expectativa que muitas vezes não corresponde aos objetivos curriculares de uma instituição preocupada com a formação geral. Apesar das várias tentativas de articulação entre a escola de nível médio e a universidade, o 2º grau ainda é desconhecido por setores significativos da comunidade universitária.

A legislação sobre o vestibular deveria ser examinada criticamente e os elementos necessários à formação de um corpo de doutrina que orientasse as instituições de ensino superior, no processo de seleção, deveriam ser identificados. Ao lado de alguns elementos de pouca importância, mais diretamente ligados à mecânica da aplicação, o conjunto dos dispositivos legais oferece subsídios de relevância para a definição de diretrizes básicas para o concurso vestibular.

O vestibular, por seu significado na estrutura do sistema educacional e em virtude de sua repercussão social, não pode ficar sujeito a inte-

resses individuais, precisa refletir a expectativa de toda a sociedade. O assunto não deveria ficar restrito ao mundo da Universidade, mas envolver, também, o ensino de 2º grau, a fim de que, juntamente com elementos de diferentes setores sociais, seja repensada a questão do acesso ao ensino superior.

A adequação dos instrumentos utilizados no vestibular ao nível de escolaridade de 2º grau é outro aspecto a ser considerado com urgência, sendo esta dimensão mais importante do que o tipo de prova a empregar, assunto que costuma originar discussões completamente estéreis. A adoção de novos modelos, que procuram fugir ao sistema unificado, está incidindo em grave erro do passado, com a elaboração de questões que ultrapassam o nível de conhecimento dos egressos da escola de 2º grau. Talvez seja este o aspecto mais crítico dos vestibulares no momento — a exigência de um programa que não corresponde à realidade.

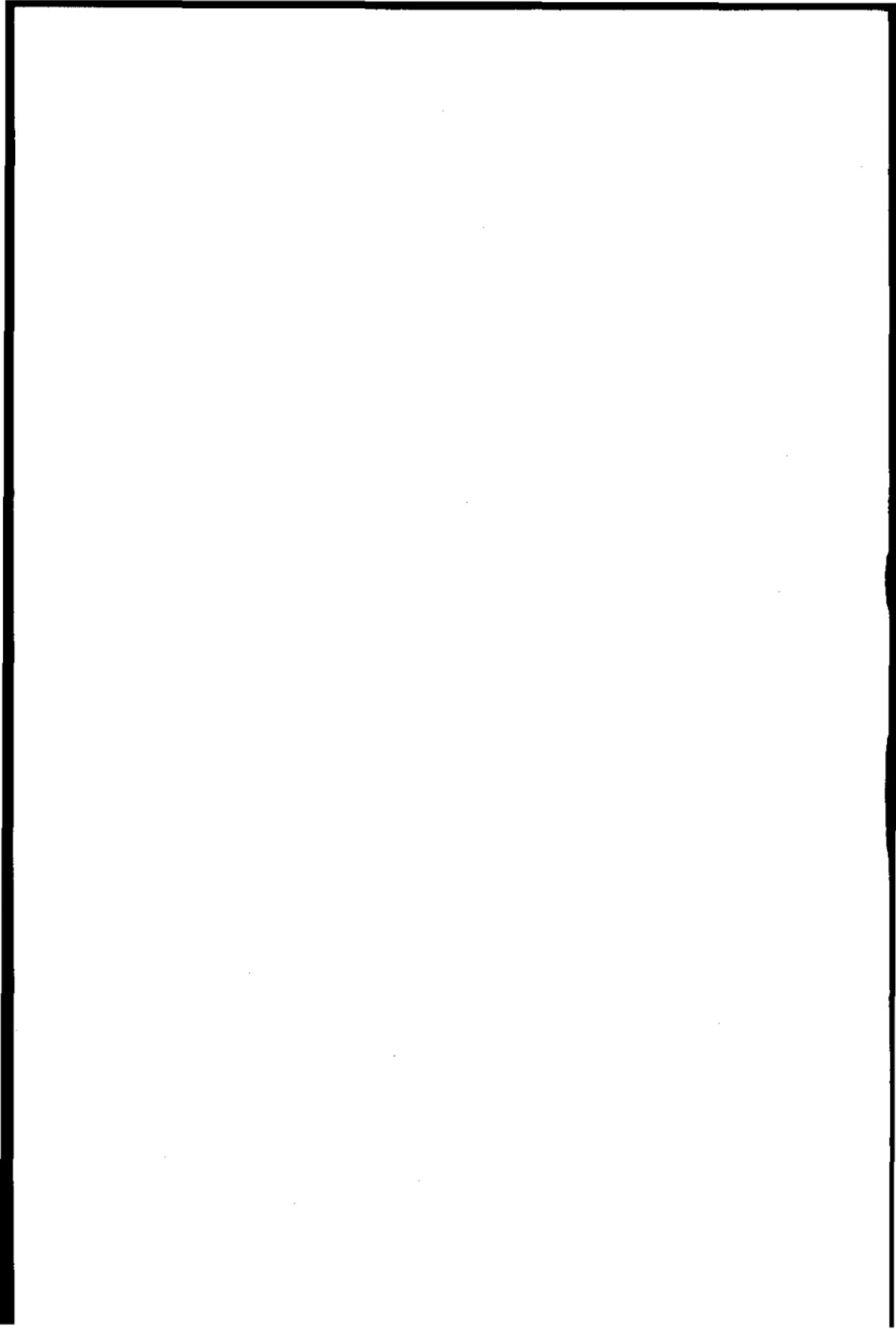
A avaliação dos resultados do vestibular deveria passar forçosamente por um processo de análise e discussão. É preciso uma nova sistemática que possibilite juízos de valor sobre os diferentes níveis de desempenho. O sistema de notas brutas, ainda que facilite a contabilidade escolar, dificilmente informa sobre a capacitação dos candidatos e o seu posicionamento em relação à população aspirante ao ensino superior. A experiência com escores padronizados foi restrita e um debate mais amplo sobre a conveniência de sua adoção como escala de mensuração adequada à nossa realidade cultural se faz necessário.

A redação, que ora integra o concurso vestibular de modo irreversível, mereceria uma consideração maior, não necessariamente no sentido de eliminá-la mas de atenuar os problemas decorrentes da sua utilização em um exame de massa. Variáveis que escapam ao sistema educacional influenciam e decidem relativamente ao sucesso ou fracasso do aluno; por outro lado, condicionantes de ordem sócio-econômica passam a privilegiar os favorecidos da fortuna, promovendo acentuada distorção de um processo que deveria ser baseado no mérito individual.

A diversidade dos modelos nem sempre corresponde às aspirações da sociedade global, mas procura atender a peculiaridades de grupos interessados na solução de problemas menores. A existência de vários modelos, às vezes em um único Estado ou em uma só cidade, cria situações conflitivas e gera problemas de difícil superação no plano pessoal. É comum, no momento, um candidato ao ensino superior ser eliminado por um modelo de seleção, mas ser admitido por outro igualmente severo em seus parâmetros de avaliação.

O repensar as experiências ao longo do tempo não significaria, forçosamente, apegar-se à tradição, mas examinar o ocorrido à luz das vivências acumuladas. A história do acesso ao ensino superior, ainda que temporalmente limitada se comparada à de outras culturas, possui ele-

mentos de importância para a estruturação de um novo processo de seleção que supere as incertezas do atual quadro. O pensar sobre o vestibular não deveria ser um momento episódico, às vésperas de uma decisão, como freqüentemente ocorre, mas uma constante, para que seja possível completa interação entre o ensino médio e as instituições de 3º grau.



CADERNOS DE PESQUISA

FE FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

NOVEMBRO — 1988 — Nº 67

ARTIGOS

MAL NECESSÁRIO: CRECHES NO DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA (1940-1970)

Lívia Maria Fraga Vieira

AS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS E A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Maria M. Malta Campos

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS ENTRE DOIS MODELOS

Hugo Lovisolo

AS MULHERES PEDEM A PALAVRA:

O JORNAL *THE SPECTATOR* E A QUESTÃO FEMININA NO SÉCULO XVIII INGLÊS

Maria Lúcia Pallares Schaeffer

POR UMA REVISÃO DO CONCEITO

DE RACIONALIDADE NA ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA

Luiz Felipe Meira de Castro

TEMAS EM DEBATE

PESQUISA EM EDUCAÇÃO: QUANDO SE É ESPECÍFICO?

Evaldo Vieira

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A PESQUISA NA UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA

Maria Clotilde Rossetti Ferreira

