

Acesso ao Ensino Superior no Brasil¹

Nícia M. Bessa*

A discussão sobre o acesso ao ensino superior, no Brasil, além de antiga, tende a repisar temas, problemas e propostas de alterações no processo de seleção de candidatos aos cursos de 3º grau (Vianna, 1986a; Franco, 1985). E de tal forma o faz que, ao invés de se caminhar para a avaliação objetiva de alternativas de solução para os problemas identificados, caminha-se para um estado que Vianna (1986a) qualifica de “perplexidade”. De fato, se forem comparadas as sugestões do seminário sobre o acesso ao ensino superior realizado em 1980 com as dos seminários de 1986 e de 1988, não se poderá concluir que haja diferenças essenciais entre elas².

Em geral, os problemas concernentes ao acesso ao ensino de 3º grau têm sido discutidos, no Brasil, com relação a uma pequena fração da população escolar apenas: a dos egressos do 2º grau de ensino. Nessa discussão, a atenção dos educadores se volta, principalmente, para o processo de preparação e de seleção para o ingresso no 3º grau e problemas correlatos, que dizem respeito ao ensino de 2º grau. Aparentemente, a discussão é dirigida pelos interesses do ensino de 3º grau e só secundariamente pelos interesses do ensino de 2º grau. Não apenas a recorrência de seminários sobre os exames vestibulares mostra a preocupação prioritária com a população de egressos do 2º grau que demanda o ensino superior; uma análise da bibliografia publicada sobre o acesso aos cursos superiores na revista *Educação e Seleção*, entre os anos de 1985 e 1987, revela que somente três artigos não se restringem a um enfoque dessa natureza: o de Franco (1985), o de Baeta (1985) e o de Lobo Netto *et alii* (1986). Ainda assim, quando aparecem nesse contexto, os problemas do 1º grau são tratados sem conexão evidente com o acesso ao 3º grau. A grande maioria dos estudos e publicações focaliza questões relativas ao processo de seleção de

* Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

1 Este artigo foi preparado quando a Autora era também pesquisadora da Fundação CESGRANRIO. O trabalho é de inteira responsabilidade da Autora e não reflete, necessariamente, o pensamento das instituições a que está ou esteve vinculada.

2 Documentos consultados: *Educação e Seleção*, 1981, jan-jun (3); Seminário Vestibular Hoje-Documento Síntese dos Seminários Regionais, 1986, Mimeo, SES/MEC; Seminário Vestibular - Hoje - Coletânea de Textos, SES/MEC, 1987; Seminário Sociedade/Vestibular/Universidade - Dificuldades/Problemas/Soluções - Registro Final, 1988, Mimeo, SES/MEC.

candidatos em função, principalmente, do desempenho daqueles que ingressam nos cursos superiores, numa clara indicação de que a discussão reflete, predominantemente, os interesses do ensino de 3º grau.

Uma análise superficial que seja da estrutura do sistema brasileiro de ensino, especialmente dos currículos de 1º e de 2º graus, revela um efeito do ensino superior no sentido de amoldar aos seus, tanto quanto possível, os objetivos dos outros dois graus. As disciplinas sobre as quais recai a maior ênfase refletem a preocupação com a assimilação de conhecimentos e com o desenvolvimento de habilidades que são pré-requisitos para o ingresso no 3º grau. Embora, como observa Vianna (1986), há quase oitenta anos já se advogasse a eliminação do caráter de preparação para o ensino superior – que se percebia no ensino médio – a simples inspeção da relação de disciplinas do núcleo comum obrigatório do 1º e do 2º graus revela o enfoque nitidamente acadêmico dos currículos atuais. Além disso, a partir da primeira série do 1º grau, há uma opção do sistema pela promoção escolar baseada no mérito, na qual transparece a destinação dos mais aptos ao 3º grau de ensino. Embora não seja esse, precisamente, o espírito da lei 5.692/71 (Carvalho, 1975, p.26-27), a tendência ao encaminhamento aos cursos superiores está implícita ao se selecionar a população estudantil que deve concluir o 2º grau através de sucessivas avaliações da aprendizagem, que dizem respeito a disciplinas consideradas essenciais ao acesso ao 3º grau.

No presente artigo, além de problemas ao acesso de egressos do 2º grau ao nível do 3º grau de ensino, são consideradas algumas questões relativas à trajetória do educando do 1º grau até a escola superior. Focaliza-se o acesso ao nível superior do ensino numa perspectiva abrangente, que abarca a natureza do currículo, as sucessivas seleções por que passa o alunado do 1º e de 2º graus até o afunilamento final, às portas do 3º grau - quando se completa a educação dos que nele ingressam e pouco se oferece em resposta às necessidades e interesses daqueles que não têm o mesmo desempenho acadêmico. Procura-se, assim, estimular a discussão de alguns problemas relativos ao acesso ao ensino superior sob a ótica da formação do educando com vistas ao desenvolvimento pessoal, inclusive para a participação na força de trabalho e para o exercício da cidadania – como estabelece a lei (Carvalho, 1975, p.22), aliás.

Para a discussão presente, foram escolhidos aspectos de alguns problemas do acesso ao ensino superior, que têm sido abordados em seminários e encontros de especialistas: o volume da demanda aos cursos superiores, a adoção de modelos diversos para a seleção de candidatos à escola superior e a seletividade social que resulta desse processo de seleção.

Tendências da demanda ao ensino superior

Nos últimos cinco anos, o total de inscritos, para o conjunto de universidades e estabelecimentos isolados que partilhavam até 1987 do vestibular único da Fundação CESGRANRIO, apresenta oscilações (Figura 1). A tendência ao declínio, entre os anos de 1983 e 1985, parece ter cedido, dando lugar a novo crescimento da demanda.

Na Tabela 1 observa-se acentuado declínio da matrícula, de uma série para a seguinte, em cada corte anual de alunos: em relação aos que estão presentes na 1ª série do 1º grau, aproximadamente 10%, no máximo, são encontrados na 3ª série do 2º grau. Note-se que no período de 1972 a 1982, as proporções dos que alcançam a última série do

FIGURA 1

NÚMERO DE CANDIDATOS INSCRITOS PARA EXAMES VESTIBULARES
FUNDAÇÃO CESGRANRIO 1978/1987

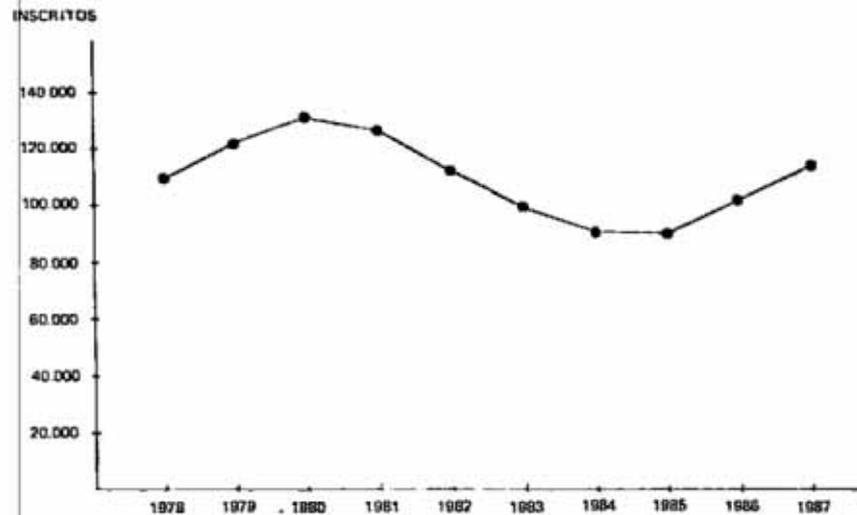


TABELA 1

PERCENTAGEM DE ALUNOS MATRICULADOS, POR SÉRIE,
RELATIVAMENTE AO TOTAL DE MATRICULADOS NA 1ª SÉRIE DE 1º GRAU.
BRASIL - MATRÍCULA EM 30/4 - 1972/1984

ANO	1º GRAU % na Série								2º GRAU % na Série		
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3
1972	100	51.7	39.0	31.0	26.7	18.5	14.2	10.5	9.5	6.6	4.9
1974	100	55.1	44.4	36.9	32.1	25.2	20.1	15.3	12.7	9.2	7.2
1976	100	53.5	43.1	36.0	33.4	26.4	21.7	17.5	17.3	17.3	8.3
1978	100	52.8	41.5	33.6	32.2	25.2	21.0	16.7	17.0	12.0	9.4
1980	100	52.9	42.9	33.8	32.4	24.4	19.9	16.2	14.4	12.5	9.6
1982	100	52.8	42.1	34.2	33.5	24.2	19.1	15.3	17.8	12.8	9.9
1984	100	56.2	43.9	35.7	36.1	26.2	20.3	15.8	17.2	12.3	9.2

FONTE: MEC/SEEC, Sinopse Estatísticas do Ensino de 1º e de 2º graus, anos 1973 a 1986.

2º grau, relativamente ao número dos matriculados na 1ª série do 1º grau, aumentam continuamente – porém de ano a ano menos aceleradamente.

De outro lado, observe-se que esse contingente, que consegue contar com uma educação de 2º grau e que representa uma fração mínima dos que estão na 1ª série da escola básica, tende a crescer em números absolutos à medida que aumenta anualmente a matrícula na 1ª série do 1º grau. Assim, o total de egressos do 2º grau constitui uma demanda potencial ao ensino superior que cresce anualmente e a expectativa é de que essa demanda continue aumentando, se forem mantidas as atuais condições.

O problema do crescimento esperado da demanda não diz respeito somente ao 3º grau de ensino. Não se trata apenas de encontrar formas de se alterar a relação candidatos/vagas à entrada da escola superior, no sentido de compatibilizá-la com o aumento da demanda, sem prejudicar a qualidade do ensino. Trata-se de um problema cujos reflexos cognitivos e sociais merece estudo. A oferta de vagas no 3º grau de ensino não depende unicamente do volume da demanda: se a qualidade do ensino deve continuar a ser preservada no 3º grau, se seus objetivos devem ser respeitados, a seleção de candidatos provavelmente persistirá. Mantidas as atuais condições, tenderá a aumentar o número daqueles que não logram classificação nos exames vestibulares no país. No contexto do sistema de ensino brasileiro, isto significa que se nega a uma parcela dos egressos do 2º grau, não apenas o ingresso na escola superior – o que se explicaria pela necessidade de serem preservados os objetivos do ensino de 3º grau – mas, também, uma complementação à formação recebida – o que somente encontra explicação na rigidez da estrutura do sistema. A falta de alternativas, em termos de ensino público, para os que não logram continuar sua educação em nível de 3º grau, pode gerar prejuízos graves, em termos cognitivos, tanto para o indivíduo como para a sociedade, não só quanto à preparação para ingressar na força de trabalho como também quanto à formação pessoal e ao exercício da cidadania.

A solução tentada em fins da década de 60 e início de 70 foi o aumento do número de vagas e abertura de uma série de novas áreas de estudo no 3º grau, permitindo que um contingente maior e mais variado de candidatos tivesse acesso a esse nível (Costa Ribeiro, 1986; Ribeiro Netto, 1986; Franco, 1985; Lewin *et alii*, 1975). As desvantagens da queda da qualidade do alunado, em média, e da qualidade do ensino, em alguns casos, foram apontadas por vários críticos da medida (Franco, 1985).

Outras soluções têm sido sugeridas no sentido de oferecer preparo adicional aos egressos do 2º grau fora do âmbito do ensino superior (SESU/MEC, 1986; Bessa, 1971b). Para justificá-las argumenta-se com a procura dos cursos particulares de línguas estrangeiras, de informática, de artes, de educação física e esportes – o que demonstra o interesse por uma variedade de áreas do saber e da cultura em geral. Em pesquisa realizada nos fins da década de 60 no Rio de Janeiro, entre os alunos dos cursos de 3ª série do 2º grau mais de 50% declaravam aceitar cursos pós-secundários fora do âmbito do nível superior de ensino (Bessa, 1971b). O mesmo estudo mostra que a percentagem dos que os aceitam é maior nos grupos de nível sócio-econômico inferior e entre alunos dos cursos noturnos. Os defensores da criação de alternativas de prosseguimento dos estudos que não sejam restritas aos cursos de 3º grau entendem que a institucionalização de programas, na rede de escolas públicas, destinadas a atender a uma variedade de interesses e aos reclamos do desenvolvimento pessoal, além do 2º grau, viria a corresponder à expectativa de um grande contingente de jovens e significaria um benefício social e econômico para o país. Há, porém, carência de

estudos sobre soluções desse tipo, que permitam fazer uma avaliação objetiva de suas vantagens e desvantagens e que contribuam para uma análise e uma clarificação dos interesses e valores envolvidos no debate do tema.

De qualquer modo, o problema só encontrará solução, no futuro, se a legislação tomar em consideração o volume da demanda por educação pós-secundária e se tornar possível um planejamento educacional que acomode as expectativas dos egressos do 2º grau, sem prejudicar os objetivos que caracterizam o 3º grau de ensino. É importante notar que a escassez de alternativas no sistema regular de ensino público, para os cursos superiores, pode ser um fator de inflação da demanda por estes últimos. A competição por vagas nos cursos superiores expressa a necessidade que os jovens experimentam de continuarem os estudos e de contarem com o apoio e o estímulo devidos ao desenvolvimento pessoal. Ao responder a essa necessidade, manifesta tão claramente, cabe à sociedade ponderar sobre alternativas de modo a otimizar as vantagens tanto para o indivíduo - oferecendo-lhe oportunidades de desenvolvimento pessoal - como para o desenvolvimento econômico e social do país.

O processo de seleção para ingresso no 3º grau de ensino

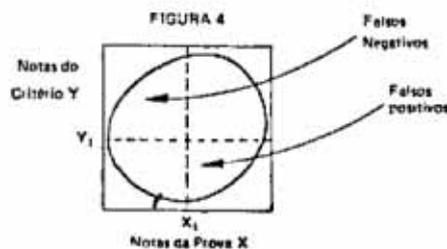
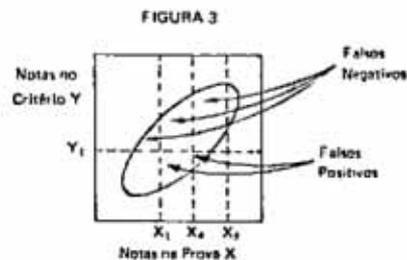
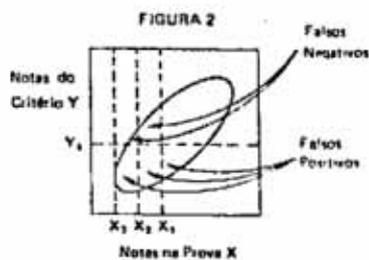
Análises do processo de seleção de candidatos ao ingresso em cursos de 3º grau sugerem que, nas últimas duas décadas, as variações não têm sido de maior significação. Aparentemente, há uma tendência das instituições responsáveis pela seleção a generalizar tipos de provas, procedimentos logísticos e estatísticos (Vianna, 1987, 1986a, 1986b; Costa Ribeiro, 1986).

Modelos eliminatórios e classificatórios

Basicamente, os modelos de seleção adotados têm sido ou do tipo eliminatório, ou do tipo classificatório, ou são combinações dos dois tipos.

As figuras 2, 3 e 4 representam situações possíveis tanto no sistema classificatório como no eliminatório. No eixo das notas obtidas no exame para o acesso ao 3º grau, os pontos X_1 , X_2 e X_3 marcam variações da nota mínima para classificação ou eliminação (ou seja, variações possíveis do ponto de corte). No eixo vertical, do desempenho no 3º grau, o ponto Y_1 representa o mínimo, que supostamente define o limite entre o que se considera satisfatório ou insatisfatório. As elipses delimitam os conjuntos de pontos que, no plano, representam as notas no exame de ingresso e as respectivas posições quanto ao desempenho no 3º grau. Dentro da elipse, a região acima de Y_1 e à direita do ponto de corte contém os casos considerados positivos. A região acima de Y_1 e à esquerda do ponto de corte contém os "falsos negativos": os eliminados, ou não classificados que teriam bom desempenho se tivessem ingressado no 3º grau. Abaixo de Y_1 e à esquerda do ponto de corte estão os casos negativos; enquanto que abaixo de Y_1 e à direita do ponto de corte estão os "falsos positivos": os que ingressam no 3º grau e não conseguem desempenho satisfatório.

No caso do modelo eliminatório tem-se uma proporção crescente de falsos positivos à medida que diminui de X_1 para X_2 , e de X_2 para X_3 o valor do ponto de corte na escala das notas do exame de seleção; em contrapartida, há uma proporção decrescente de falsos



negativos. Já quando se aumenta o valor do ponto de corte na escala das notas do exame de seleção no sentido de X_1 para X_5 , corre-se o risco de perder número crescente de bons candidatos, ou seja, cresce a proporção de falsos negativos.

No modelo classificatório, observa-se a mesma tendência quanto à proporção de fatos positivos e de falsos negativos. Note-se que, quando o propósito é preencher todas as vagas no 3º grau de ensino, o número de falsos positivos pode atingir o máximo possível dentro da situação particular em que se opera a seleção – caso em que o processo seletivo não se justifica, dada a sua ineficiência.

A vantagem da combinação dos dois modelos está em evitar que o número de falsos positivos atinja o máximo possível em cada situação particular, ao mesmo tempo em que se procura diminuir o número de falsos negativos.

Deve-se observar, porém, que as soluções para que o 3º grau conte com proporções crescentes de alunos bem qualificados para os estudos superiores estão menos nos modelos de seleção para o ingresso do que na preparação de populações de candidatos de alta

qualificação acadêmica. Gomes (1983), por exemplo, conclui de sua pesquisa que o desempenho em Cálculo I, no grupo de alunos universitários estudado, depende, primeiramente, do volume de informação matemática adquirido antes da seleção pelo vestibular e, secundariamente, através dessa informação, depende da origem sócio-econômica.

As populações de candidatos que atualmente se apresentam para os exames vestibulares caracterizam-se pela grande heterogeneidade quanto ao nível de desempenho acadêmico. A probabilidade de selecionar alunos bem qualificados para os estudos superiores cresce quando a seleção se opera em populações mais homogêneas e que apresentam um alto padrão geral de desempenho nas disciplinas requeridas para o ingresso no 3º grau de ensino.

Entretanto, cabe insistir que soluções que se atenham unicamente aos interesses do nível superior de ensino podem ser mais danosas e criar mais problemas para a sociedade do que, na realidade, trazer respostas às questões afetas à qualidade do ensino de 2º e de 3º graus. Se, por acaso, fosse estendida à totalidade dos alunos de 1º e de 2º graus a proposta de serem feitas maiores exigências para se obter melhor qualificação acadêmica, haveria, certamente, um risco de se aumentar, no atual sistema de ensino, os efeitos negativos da não-promoção e da evasão escolar. Advertência semelhante fazem McDill *et alii* (1986), Mulcahy (1985), Labarce, (1984) e outros críticos da proposta de estimular a excelência na educação, em escolas primárias e secundárias norte-americanas, através de universalização de um currículo acadêmico, de provas mais rigorosas, de um sistema de promoção escolar seletiva, do aumento da carga horária e de trabalhos escolares para todos os alunos igualmente. Segundo esses autores, o efeito negativo de tais medidas seria o aumento do número de alunos não promovidos e evadidos do sistema escolar. Há, pois, que atentar para as possíveis conseqüências de soluções simplistas, que de equidade têm apenas a aparência superficial. O problema está no modelo de sistema de ensino adotado, na sua fundamentação teórica, em suas repercussões na prática, e não comporta soluções que digam respeito somente a aspectos parciais da questão.

Provas: fidedignidade e validade.

Importante em qualquer modelo de seleção é a fidedignidade das notas atribuídas às provas e sua correlação com o critério.

A Figura 4 representa um caso em que os resultados obtidos em uma prova X apresentam correlação mais baixa com o desempenho em Y, que serve de critério, do que nos casos das Figuras 2 e 3. Quanto mais alta é a correlação positiva com o critério, menor a probabilidade de ocorrência de falsos positivos e de falsos negativos, uma vez que seja fixado o ponto de corte.

Quando se dá às notas obtidas no exame de seleção para os cursos superiores uma interpretação de sentido preditivo, o critério com o qual são comparadas reflete o rendimento escolar em alguma área do currículo de 3º grau. Nos últimos anos, a legislação brasileira tem determinado que as provas dos vestibulares reflitam o rendimento escolar nas disciplinas do 2º grau de ensino (Carvalho, 1975, p.142-143). Neste caso, tais provas devem apresentar correlação positiva tão alta quanto possível com outras medidas do rendimento nessas disciplinas. Dentro do espírito da legislação, o ponto essencial é a verificação do rendimento nas áreas de ensino do núcleo comum do 2º grau. O critério, neste caso, é o desempenho nas disciplinas do 2º grau.

Nem sempre a interpretação dos resultados obtidos nas provas dos vestibulares se faz nesse sentido determinado pela lei; isto é, nem sempre se pretende tão somente que tais resultados reflitam o rendimento nas disciplinas do 2º grau. É comum que se pretenda, também, que o desempenho nas provas dos vestibulares seja um bom preditor do rendimento no 3º grau. A interpretação dos resultados obtidos, neste último caso, deixa de levar em consideração a diferenciação entre testes de aptidão e testes de escolaridade.

Testes de aptidão são construídos com o objetivo de prever os resultados obtidos em medidas de rendimento escolar (ou em relação a outra variável) tomadas em época posterior à sua aplicação. O processo de elaboração de testes de aptidão leva em consideração o objetivo principal de se obter indicadores de validade preditiva tão alta quanto possível. Note-se que valores medianos de correlação entre testes de aptidão e notas médias subsequentes em provas escolares tipicamente entre 0,20 e 0,50, explicando cerca de 4% a 25% da variância destas últimas (Turnbull, 1980, p.16).

Já os testes de rendimento escolar são construídos procurando-se fazê-los refletir, tanto quanto possível, determinados currículos e programas de ensino. Importa, fundamentalmente, cuidar da validade curricular das provas no processo de sua elaboração. As correlações com resultados obtidos pelos alunos em outras medidas do rendimento nas disciplinas focalizadas são indicadores da validade desses testes. No caso dos resultados obtidos pelos candidatos em provas dos exames vestibulares, seria demais esperar que se correlacionassem igualmente bem tanto com o rendimento em disciplinas do 2º grau como em outras, diferentes, do 3º grau. Os cursos superiores no Brasil são voltados para a profissionalização e para áreas específicas do conhecimento – o aluno ingressa diretamente em uma dessas áreas. Se as provas dos exames vestibulares não são elaboradas com o fim de servirem à predição dos resultados obtidos pelos alunos nas disciplinas de cada um dos cursos do 3º grau, não parece lógico exigir que as notas dos exames de entrada sejam bons preditores em relação a cada uma dessas áreas de estudo. Ainda assim, a revisão bibliográfica realizada por Vianna (1987) sugere que as correlações das notas obtidas nos vestibulares com as notas obtidas nos cursos superiores indicam que a parte da variância destas últimas explicada pelas primeiras chega a atingir, em alguns casos, o valor máximo de 25%. De qualquer modo, pode-se argüir que não parece razoável esperar que as correlações entre notas de vestibulares e notas nos cursos superiores sejam maiores do que aquelas comumente observadas entre estas últimas e os resultados de testes de aptidão construídos especialmente para esse fim.

Um outro aspecto, que vale comentar, é o da fidedignidade das notas obtidas em provas dos vestibulares. Essas notas não podem ser válidas se não forem fidedignas – os coeficientes de fidedignidade indicam a maior ou menor proporção em que as notas de uma prova refletem erros de medida. Nos últimos cinquenta anos, a teoria estatística das medidas educacionais e psicológicas desenvolveu-se consideravelmente, tendo focalizado de modo especial o estudo de modelos de erros de medida e de estimadores de fidedignidade das notas obtidas em provas dessa natureza. No contexto da teoria clássica, com base no coeficiente de fidedignidade, estima-se a proporção da variância das notas devido a erros de medida (Gulliksen, 1950; Lord & Novick, 1968), entre cujas fontes incluem-se as respostas aleatórias. O problema fundamental, que se deve colocar, não se restringe à probabilidade das notas de provas objetivas refletirem acertos por acaso. O problema é estimar a contribuição das diversas fontes de erros para a explicação da variância das notas obtidas. Outra não é a preocupação da teoria da generalização (Cronbach *et alii*, 1972) ao conferir prioridade ao emprego da análise da variância para a identificação de fontes de

erros. Estudos dentro dessa linha é que permitem que se procure minimizar a influência de diversas fontes de erros de medida, tanto pelo controle das técnicas de elaboração e de combinação de questões de provas, quanto pelo controle das condições de aplicação de provas e da apuração de resultados.

Na longa história do emprego de testes objetivos em psicologia e educação, tem-se observado que provas de múltipla-escolha (entre as mais comuns) bem elaboradas chegam a apresentar coeficientes de fidedignidade de 0,97 ou 0,99 (Bessa, 1971a, p.59; Pinheiro, 1981); ou seja, apenas entre 3% e 1% da variância das notas obtidas em tais casos são devidos a erros de medida (Lord & Novick, 1968), incluindo-se a contribuição de respostas dadas aleatoriamente.

Já estudos sobre a consistência de notas atribuídas a provas discursivas, tanto no Brasil como em outros países, têm mostrado que as diferenças entre o julgamento de avaliadores do desempenho nas provas, assim como outras fontes não controláveis de erro, são responsáveis por uma parte considerável da variância das notas atribuídas. No Brasil, coeficientes encontrados no caso de notas atribuídas a redações, variam entre 0,49 e 0,72 (Bessa, 1986; Vianna, 1976). Em outros países, resultados semelhantes têm sido encontrados. Coffman (1971, p.279) observa que é grande a amplitude de variação entre coeficientes de fidedignidade obtidos em pesquisas sobre notas atribuídas a provas discursivas em geral; dependendo do contexto da prova, do número de avaliadores a que é submetida cada prova, da heterogeneidade do grupo de sujeitos que se submetem à prova, esses coeficientes podem variar entre 0,35 e 0,98. Alguns coeficientes, entre os mais altos, são obtidos em situações em que especial cuidado é dedicado ao treinamento dos avaliadores (Akeju, 1972). De modo geral, pode-se concluir que são mais fidedignas as notas de provas discursivas que representam a média das notas atribuídas por diferentes avaliadores independentemente (Bessa, 1986; Vianna, 1976a, 1976b; Coffman, 1971).

O problema que se apresenta, no caso de grande número de sujeitos submetidos a provas discursivas para fins de seleção, é o do alto custo da avaliação do desempenho e atribuição de notas. Principalmente quando são empregados vários examinadores para atribuir notas a cada prova, o custo pode ser tão alto que se ponha em dúvida a eficiência do processo. Dadas as proporções que os exames vestibulares assumem no Brasil, é interessante estudar formas de se equacionar o problema do custo com a necessária fidedignidade das notas obtidas (Castilhos, 1982). Afinal, a eficiência recomendada por educadores e psicólogos com relação ao uso de qualquer prova (Davis, 1974) é, também, uma questão de bom senso – e, do ponto de vista social, o fator custo será tanto mais importante quando o investimento depender dos cofres públicos. Não se discute a importância das provas discursivas na escola de 1º e 2º graus; discute-se o seu emprego em situações de seleção, sem o respaldo de uma avaliação objetiva dos problemas relativos ao seu alto custo e à fidedignidade das notas atribuídas.

Finalmente, note-se que a probabilidade diminui de se obter resultados fidedignos quando uma prova é demasiadamente difícil para aqueles a quem se aplica. No caso dos exames vestibulares, a grande heterogeneidade da população de candidatos, em termos cognitivos, cria uma situação paradoxal: se o nível das questões é adequado para a seleção dos candidatos que apresentam os requisitos exigidos para ingresso no 3º grau, as provas serão tão difíceis para a grande maioria que poderá aumentar a tendência a responder aleatoriamente – do que resultam coeficientes de fidedignidade insatisfatórios. Não há resultados fidedignos e válidos quando a prova não é adequada àqueles a quem se aplica.

Do ponto de vista do processo de seleção, importa, pois, considerar, além do custo

e da qualidade técnica das provas dos vestibulares, os meios de se orientar a demanda de modo tal que a população de candidatos seja mais homogênea e, em geral, apresente nível alto de rendimento nas áreas do currículo consideradas fundamentais para o aproveitamento satisfatório nos cursos superiores. E isto só poderá ser realizado através de uma reestruturação do ensino de 1º e de 2º graus.

Exames vestibulares e seletividade social

A seletividade social operada através dos exames vestibulares tem ocupado a atenção de vários investigadores e dos educadores em geral (Costa Ribeiro, 1988; Brandão, 1987; Costa Ribeiro, 1986; Gomes, 1983; Costa Ribeiro & Klein, 1982; Weber, 1980; Castro & Costa Ribeiro, 1979; Lewin *et alii*, 1975).

A maior probabilidade de candidatos oriundos de níveis sócio-econômicos mais altos ingressarem nos cursos superiores reflete a correlação positiva, que tem sido observada entre posição social e rendimento escolar. Os resultados obtidos em provas dos exames vestibulares não constituem exceção. Evidências dessa correlação positiva encontram-se nos estudos de Lewin *et alii* (1975), de Gomes (1983), de Costa Ribeiro & Klein (1982) e de Costa Ribeiro (1981).

Na realidade, uma correlação positiva entre nível sócio-econômico e notas obtidas em provas de rendimento escolar tem sido observada consistentemente em vários países e em várias épocas. Há exemplos de estudos realizados na Inglaterra por volta de 1920, que são citados por Burt (1962). Mais recentemente, Turnbull (1980) cita coeficientes de correlação entre 0,24 e 0,35 entre as duas variáveis. Gallagher (1980) mostra que em testes de competência mínima, quer em leitura quer em matemática, o desempenho dos estudantes é tanto melhor quanto o nível de instrução das respectivas famílias é mais alto. No relatório de 1978-1979 do California Assessment Program (Law, 1979), a relação se evidencia na mesma direção em cada série da escola elementar. No Brasil, os estudos de Bessa (1971a, 1971b), com relação à escola do 2º grau, indicam tendência semelhante. Variáveis sócio-econômicas, portanto, explicam uma parte da variância de medidas de rendimento escolar que pode atingir, em alguns casos, cerca de 15% do total.

Correlações positivas de indicadores da posição social dos indivíduos não são encontradas com relação ao rendimento escolar apenas, mas também com os resultados obtidos em testes de aptidões. Estima-se, por exemplo, que essa correlação, no caso dos Scholastic Aptitude Tests seja de cerca de 0,30 (Turnbull, 1980). Isto significa que variáveis sócio-econômicas contribuem para explicar a variância de escores obtidos nesses testes em cerca de 9% do total. Como exemplo da relação encontrada em testes padronizados usados na estimativa do nível intelectual, Anastasi (1961, p.318) cita diferenças consideráveis entre resultados obtidos por filhos de profissionais liberais e filhos de operários não qualificados.

Especificamente quanto aos exames vestibulares, os dados observados sugerem uma correlação positiva entre os resultados obtidos pelos candidatos e diversos indicadores de sua posição social. É o que se depreende ao se examinar a série anual, de 1978 a 1987, da publicação da Fundação CESGRANRIO intitulada *Dados Sócio-Culturais dos Candidatos ao Vestibular*, no que se refere aos que se inscrevem no vestibular unificado. Esses dados indicam que, consistentemente, os candidatos oriundos de famílias de renda inferior, ou de posição inferior na escala ocupacional, contribuem para o grupo de

TABELA 2

CANDIDATOS INSCRITOS (I) E CLASSIFICADOS (C) NO VESTIBULAR DA
FUNDAÇÃO CESGRANRIO, POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PAI.*
1978 - 1987

Nível de Escolaridade	1978		1979		1980		1981		1982		1983		1984		1985		1986		1987	
	I %	C** %	I %	C %	I %	C %	I %	C %	I %	C %	I %	C %	I %	C %	I %	C %	I %	C %	I %	C %
Até 4ª série completa	39,0	15,7	38,1	12,7	37,6	8,7	37,8	8,5	35,4	10,0	33,1	12,3	30,6	18,3	29,3	16,1	30,4	14,0	32,0	16,0
Até 8ª série completa	25,8	18,4	26,7	15,4	27,3	11,3	21,7	11,8	21,1	13,6	19,6	16,7	19,0	23,0	18,1	20,4	18,2	17,4	18,3	19,0
Até 2º grau completo	13,2	23,8	13,9	21,1	14,5	17,3	17,2	16,3	17,8	17,8	18,2	21,9	18,8	26,0	19,5	24,2	19,4	21,0	18,8	22,7
Superior completo	19,6	31,4	20,9	27,5	20,3	24,6	21,9	23,9	24,4	25,0	27,3	27,5	28,7	31,1	29,1	29,3	28,3	26,2	26,2	27,8

- São omitidas as percentagens de inscritos que não respondiam ao quesito.
- ** Percentagem de classificados (C) dentro do conjunto de inscritos (I) que formam o grupo de um nível de escolaridade, em cada ano.
- *** FONTE: Fundação CESGRANRIO, Dados sócio-culturais dos candidatos ao Vestibular, 1978 a 1987.

“classificados” para o ingresso no 3º grau com percentagens inferiores àsquelas alcançadas pelo grupo de candidatos oriundos dos níveis superiores. Note-se, entretanto, que a curva de percentagens de classificados é ascendente até certo ponto, passando a declinar em relação aos valores mais altos de renda ou de escala ocupacional. No caso de “nível ocupacional do pai”, por exemplo, a classe que apresenta maior percentagem de classificados, em toda a série, é a dos profissionais liberais e altos funcionários públicos ou de empresas privadas – que não é a mais alta posição na escala adotada.

A Tabela 2 mostra tendência semelhante: candidatos provenientes de famílias cujo chefe é de nível de escolaridade superior tendem a contribuir com percentuais mais altos para o grupo de classificados. Note-se que a contribuição dos que são oriundos de famílias de escolaridade inferior para o grupo de classificados varia entre 30% e 50% da contribuição daqueles oriundos de famílias de escolaridade superior. Dos candidatos inscritos, pertencentes ao grupo de famílias de nível de escolaridade inferior, obtêm classificação no vestibular unificado, entre 1978 e 1987, de 8,5% a 18%. Já dentre aqueles oriundos de famílias do grupo de instrução superior, há de 23,9% a 31,4%.

O efeito da posição sócio-econômica não se limita aos exames de ingresso aos cursos superiores. Há evidências de que a posição sócio-econômica, por si só, ou através de correlação com o rendimento escolar, no 1º e no 2º graus, estende sua influência ao rendimento no 3º grau (Gomes, 1983).

De outro lado, é preciso frisar que o problema da seletividade social permeia todo o sistema de ensino de tal forma que tem prejudicado tentativas de torná-lo mais democrático, seja por vias de aumento de oportunidades de acesso à escola, seja por vias que dizem respeito à qualidade do ensino. Tem-se observado repetidamente, nos últimos anos, que o problema é tão ou mais importante quando se trata da escola de 1º e de 2º graus (Brandão, 1987; Peixoto, 1987). Em estudo sobre a seleção operada em classes de alfabetização, Bessa e Loffredi (1984b) encontram resultados que mostram um efeito

combinado da posição sócio-econômica e do nível de aptidão sobre o rendimento escolar em leitura e escrita. Evidências dessa interação indicam que o efeito do nível de aptidão pode variar conforme varia a posição sócio-econômica do aluno.

Além disso, o estudo de Bessa e Loffredi mostra muito claramente que, ao se proceder a uma seleção dos que devem ser promovidos à série seguinte com base em provas de rendimento na leitura e escrita, inicia-se a partir das primeiras séries do 1º grau um processo de seletividade social dentro da escola básica. Desde esse momento, o sistema seriado, ligado à promoção baseada no rendimento escolar, reforça o processo de seletividade social. No estudo citado, verifica-se que são estabelecidos padrões para o rendimento escolar, que se tornam pré-requisitos para o aluno ser promovido de uma série a outra. A exigência de que tais padrões sejam aplicáveis a todos os alunos tem provado ser, na prática, desastrosa – o resultado são as altas taxas de reprovação escolar na 1ª série do 1º grau. Os alunos que se classificam em posições mais altas na escala social têm maior probabilidade de apresentar melhor rendimento escolar; assim, o mecanismo de promoção pelo mérito serve como instrumento de seletividade social, de uma série escolar a outra. Compreende-se que essa tendência leve a diferenças alarmantes entre taxas de reprovação escolar de grupos sociais de composição diversa. O estudo de Fletcher e Costa Ribeiro (1987) mostra que, além das reprovações atingirem 53,7% dos matriculados na 1ª série do 1º grau no país, há diferenças marcantes entre regiões de renda alta e baixa: no Sudeste Urbano de renda alta a taxa é de 37,4%, enquanto no Centro-Oeste Urbano de renda baixa é de 63,6% e no Nordeste Rural de renda baixa é de 73,9%. A discrepância também se observa, embora menor, na quinta e na oitava séries, principalmente.

Reflexos dessa política podem ser observados na estrutura educacional da população brasileira. A Tabela 3 apresenta dados extraídos da publicação do DEISO/IBGE (1979, p.320). Interessa particularmente observar o declínio acentuado das porcentagens, no total de pessoas ocupadas, partindo da classe dos que têm instrução básica até a dos que terminam o 2º grau. As reduzidíssimas taxas dos que apresentam escolaridade de 1º e de 2º graus completos refletem o efeito de uma seleção operada dentro desses níveis de ensino e o fracasso da escola em oferecer oportunidades a todos com o objetivo de "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades" (Carvalho, 1975, p.22).

Silva e Souza (1986) encontram evidência de efeitos de fatores de natureza social

TABELA 3

PORCENTAGEM DE PESSOAS OCUPADAS, POR GRAU DE INSTRUÇÃO.*

	Não Alfabetizado %	Primeiro Grau		Segundo Grau %	Superior %	Total %
		1ª a 4ª %	5ª a 8ª %			
HOMENS	25.3	45.3	18.0	6.7	4.7	100.0
MULHERES	20.3	38.1	20.8	13.3	7.5	100.0

* FONTE: MRC/SG - Retrato do Brasil - Educação, Cultura, Desporto - 1970 - 1990, V.1, p.20. Extraído da Tabelação Especial da PNAD 1976 - DEISO/IBGE.

sobre a progressão escolar, desde a primeira série do 1º grau, na população brasileira. Com relação ao fator renda mensal, na população de pessoas ocupadas, os dados apresentados pelo DEISO/IBGE (1979, p.322-323) confirmam esses efeitos: as proporções são maiores de indivíduos com 1º, 2º e 3º graus completos nos níveis mais altos de renda.

As diferenças nas definições das categorias instrucionais e ocupacionais tornam precárias as comparações entre estudos. Malgrado as dificuldades de comparar categorias nem sempre compatíveis, considerem-se os dados relativos ao vestibular da Fundação CESGRANRIO em 1987 (Fundação CESGRANRIO, 1987): famílias cujo chefe é de instrução superior totalizam 26% dos inscritos. Neste grupo de candidatos, a classe de instrução superior tem representação proporcional que supera em muito a fração correspondente na população brasileira – o que vem apoiar a conclusão de que a seleção social se inicia antes mesmo dos exames vestibulares.

Parece, pois, evidente que a seletividade social que se opera através dos exames para ingresso no 3º grau de ensino se constitui em uma das etapas, apenas, do longo processo que se inicia no 1º grau.

Resumo e conclusões

Quando se procura estudar os problemas relativos ao acesso ao 3º grau de ensino no contexto de um conjunto de objetivos em que se incluem os do 1º e do 2º graus, abre-se a possibilidade de examiná-los sob novos ângulos. Nessa perspectiva, algumas questões concernentes à demanda e ao processo de seleção para ingresso nos cursos superiores podem ser introduzidas e outras podem ser reformuladas.

Os problemas da demanda aos cursos superiores transcendem a questão da relação entre candidatos e número de vagas disponíveis. O exame de outros aspectos relacionados à demanda pode abrir novos caminhos para a compreensão das razões do descompasso quantitativo e qualitativo entre a população de candidatos aos cursos superiores, de um lado, e de outro, as oportunidades oferecidas e os requisitos necessários para que os objetivos do ensino de 3º grau sejam alcançados. A reflexão e a investigação disciplinadas podem indicar: a) até que ponto a escassez de opções para os egressos do 2º grau que não têm acesso aos cursos superiores é um fator que contribui para inflacionar a demanda a esses cursos; b) até que ponto e de que forma essa escassez redunde em um efeito negativo, em termos cognitivos e econômicos, para a sociedade e para o indivíduo; c) se o próprio sistema de ensino contribui para orientar e estimular aos cursos superiores, através da natureza do núcleo curricular obrigatório e através de uma mística do sucesso escolar definido pelo desempenho em disciplinas exigidas na formação dos que se dirigem ao 3º grau.

Quanto à seleção para ingresso ao 3º grau, se a fidedignidade e a validade das provas são o ponto crucial, a consideração do custo será tanto mais importante quanto mais pesar indistintamente sobre a sociedade. Os problemas do processo de seleção podem ainda ser formulados do ponto de vista da estrutura e da organização do sistema de 1º e de 2º graus: até que ponto modificações nestes graus de ensino poderiam facilitar a homogeneização maior da população de candidatos aos cursos superiores, no sentido de se obter, em geral, um alto nível de domínio dos conhecimentos requeridos? Quais os riscos de se elevarem os padrões de excelência universalmente, no 1º e 2º graus, mantendo-se sua atual estrutura e organização?

Finalmente, quanto à seletividade social, que constitui das mais graves e injustas falhas do atual sistema de ensino no Brasil, a questão fundamental parece residir basicamente nos efeitos, no 1º e no 2º graus, da própria estrutura do sistema, da organização curricular, do sistema de promoção e da prática de retenção na série. Se o problema tem ocupado a atenção dos pesquisadores com relação ao ingresso nos cursos superiores, com maior razão deve ser objeto de investigação e de discussão na medida em que afeta os outros graus de ensino.

É possível, pois, que ao se examinar o acesso ao 3º grau de ensino considerando-o como uma etapa em que se refletem fatores que condicionam a progressão do aluno desde o início da vida escolar, se renove a discussão sobre os problemas identificados e se ultrapasse mais facilmente o estado de "perplexidade" a que alude Vianna (1986).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKEJU, A.A. (1972). The reliability of General Certificate of Education: English composition papers in West Africa. *Journal of Educational Measurement*, 9(2), 175-180.
- ANASTASI, A. (1961). *Psychological testing* (2nd ed.) N.Y.: Macmillan.
- BAETA, A.M.B. (1981). O estado do conhecimento do vestibular - discussão final. *Educação e Seleção*, jul-dez (12), 99-112.
- BESSA, N.M. (1971a). *Testes de Desenvolvimento Educacional - Relatório Técnico*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- BESSA, N.M. (1971b). *Alunos do curso colegial: planos e características sócio-econômicas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- BESSA, N.M. (1986). Fidedignidade de notas atribuídas a redações: enfoque teórico e empírico. *Educação e Seleção*, jul-dez (14), 25-46.
- BESSA, N.M. & LOFFREDI, L.E. (1984a). *Microanálise de uma população escolar, como estratégia de treinamento de pessoal para pesquisa, Vol.2*. Rio de Janeiro: INEP/MEC/PUC-RJ. Relatório de pesquisa apresentado ao INEP/MEC.
- BESSA, N.M. & LOFFREDI, E.E. (1984b). *Microanálise de uma população escolar, como estratégia de treinamento de pessoal para pesquisa - Suplemento*. Rio de Janeiro: INEP/MEC/PUC-RJ. Relatório de pesquisa apresentado ao INEP/MEC.
- BRANDÃO, Z. (1987). *O processo de seletividade social e o vestibular. Seminários Vestibular Hoje. Coletânea de textos*. Brasília: SES/MEC. 165-175.
- BURT, C. (1962). *Mental and scholastic tests, 4th ed.* London: Staples Press.
- CARVALHO, G.I. (1975). *Ensino superior: legislação e jurisprudência. Vol. I - Legislação*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.
- CASTILHOS, M.T. DE J. (1982). *The effect of a training program on the fluctuation of rater's scoring of writing compositions*. Tese de doutorado, não publicada. L.A.: University of California, Los Angeles.
- CASTRO, C.M. & COSTA RIBEIRO, S. (1979). *Desigualdade e acesso à universidade - dilemas e tendências*. Fórum, out-dez, 3-23.
- COFFMAN, W. (1971). Essay examinations. In Robert L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement*. Washington, American Council on Education, 271-302.

- COSTA RIBEIRO, S. (1981). Mecanismo de escolha na carreira e estrutura social da universidade. *Educação e Seleção*, julho (3), 93-103.
- COSTA RIBEIRO, S. (1986). Vestibular: a visão de professores e alunos das instituições de ensino superior, hoje. *Educação e Seleção*, jan-jul (13), 31-39.
- COSTA RIBEIRO, S. (1988). Vestibular 1988: seleção ou exclusão? *Educação e Seleção*, jul-dez (18), 93-109.
- COSTA RIBEIRO, S. & KLEIN, R. (1982). A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. *Educação e Seleção*, jan-jul (5), 29-43.
- CRONBACH, L.J., GLESER G.C., NANDA, H., RAJARATNAM, N. (1972). *The dependability of behavioral measurements: Theory of generalizability for scores and profiles*. N.Y.: John Wiley.
- DAVIS, F.B. (CHAIR), (1974). *Standards for educational and psychological tests*. Washington, D.C. American Psychological Association.
- DEISO/IBGE, Indicadores sociais - Relatório 1979. Rio de Janeiro: DEISO/IBGE, 1979.
- FLETCHER, P.R. E COSTA RIBEIRO, S. (1987). O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje. *Em aberto*, 6(33), jan/mar, 1-10.
- FRANCO, A.C. (1985). Acesso à universidade - uma questão política e um problema metodológico. *Educação e Seleção*, jul-dez (12), 9-26.
- FUNDAÇÃO CESGRANRIO. *Dados sócio-culturais dos candidatos ao vestibular*. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO. 1978, 1979, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987.
- GALLAGHER, J.J. (1980). Setting educational standards for minimum competency: A case study. In Richard M. Jaeger & Carol K. Title (Eds.), *Minimum competency testing*. Berkeley, Cal.: McCutchan, 239-257.
- GOMES, G.C. (1983). *Análise do caminho: relações entre o ensino de 1º e 2º graus e a universidade*. Rio de Janeiro: Instituto de Matemática/UFRJ. Tese de doutorado.
- GULLIKSEN, H. (1950). *Theory of mental tests*. N.Y.: John Wiley.
- LABAREE, D.F. (1984). Setting the standard: Alternative policies for student promotion. *Harvard Educational Review*, 54(1), February, 67-87.
- LAW, A.L. (1979). *Student achievement in California Schools - 1978/1979 Annual report*. Sacramento, Cal.: California State Department of Education.
- LEWIN, H., PEREIRA, V.M.C., FIGUEIREDO, M.F., SALES, T.R., STROZENBERG, I. (1975). *Análise do processo de incorporação ao ensino superior na área do Grande Rio*. Rio de Janeiro.
- LOBO NETO, F.J., FRANCO, M.A.C., FONTANIVE, N.S., COSTA RIBEIRO, S. (1986). A escola de 2º grau no Estado do Rio de Janeiro (ou quando a maioria não conta para a construção da cidade). *Educação e Seleção*, jan-jun (13), 79-125.
- LORD, F.M. and NOVICK, M.R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Reading Mass.: Addison-Wesley.
- McDILL, EL.; NATRIELLO G.; PALLAS, A.M. (1986). A population at risk: Potential consequences of tougher school standards for students. *American Journal of Education*, February, 135-181.
- MULCAHY, D.G. (1985). Review article - Is the nation at risk from the Paideia Proposal? *Education Theory*, Spring, 35(2), 209-221.
- PEIXOTO, B.A. (1987). Relação entre o vestibular e o sistema educacional. In SES/MEC (Ed.), *Seminários Vestibular Hoje - Coletânea de textos*. Brasília: SES/MEC.