Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação e Cultura
Conselho Estadual de Educação

Câmara de 2º Grau
Câmara de 3º Grau

Indicação nº

Sobre o relacionamento do ensino do 2º Grau com o ensino de 3º Grau

Relator: Cons. Carlos Alberto Serpa de Oliveira

Na presente década, grande tem sido o esforço desenvolvido/ em nosso país, em prol da educação nacional. O desafio que os problemas inerentes ao estabelecimento de uma política e de uma estratégia educacional nos oferece, tem emocionado a todos que, educadores ou não, anseiam, como mais legítimo direito de um povo, pelo acesso à educação.

O debate livre sobre os problemas do ensino brasileiro, com toda a riqueza que ele encerra, já não se limita aos recintos de Conselhos de Educação, a reuniões no âmbito do Ministério de Educação e Cultura e Secretarias de Educação ou a encontros de pedagogos, constituindo-se em matéria que o cidadão brasileiro incorporou aos temas de maior relevância para o país, e, portanto, de interesse de toda a comunidade.

Em todo este processo de procura incessante de soluções para os graves problemas de nosso sistema educacional, tornou-se lugar comum a afirmação de que o ensino brasileiro está sofrendo uma progressiva deterioração qualitativa.

Acreditamos que a afirmação não é falsa, porém não nos atreveríamos a apontá-la como inteiramente verdadeira. Não que pretendamos negar a precariedade do rendimento de nosso sistema formal de ensino, evidência que, infelizmente, não exige grande esforço para ser percebida. Não aceitamos, no entanto, como válida, a tese de que haja uma deterioração da qualidade do ensino e dos serviços educacionais, tomando como referencial evidências do passado ou episódios isolados.

Admitimos, isto sim, que a escola de hoje, com efetivo estudantil inteiramente diferente, com novas e cada vez mais complexas atribuições, implique também na adoção de um outro conceito de qualidade de ensino.

Consideramos que cabe precipuamente a este Conselho de Educação, como órgão normativo do sistema educacional do Estado do Rio de Janeiro, enfrentar os problemas que a nova realidade apresenta, procurando soluções que não sejam meramente paliativas, mas que os atinjam realmente no seu cerne.

Dentro desta filosofia de trabalho desejamos encaminhar um / tema que ultimamente vem sendo objeto de larga e variada discussão , abordado sob os mais diversos prismas, desde os mais sofisticados tecnicamente, até os mais estritamente emocionais.

Trata-se da interpretação dos objetivos que a lei fixou para a escola de 2º grau, a qualidade com que os serviços educacionais estão sendo prestados a esse nível de ensino e sua interação com a escola de 3º grau. Emergindo como consequência do debate sobre este tema, surge o vestibular, processo de acesso ao ensino superior brasileiro, sempre analisado sob um clima de forte comoção social e invariavelmente apontado como o responsável por grande parte das mazelas de nosso/ ensino.

A Lei 5692, reformadora do ensino de 1º e 2º graus, sintetiza em seu artigo 1º os objetivos desta nova escola: "O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a educação / necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento / de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o e - xercício consciente da cidadania".

O eminente Conselheiro Pe. José Vasconcellos, digníssimo Presidente do Egrégio Conselho Federal de Educação, afirma com extrema / propriedade no Parecer 45/72 de sua autoria: "Não são três finalida - des justapostas, mas três aspectos de uma mesma educação integral , três angulos de visão de um mesmo processo formador; cada um deles / compõe os outros dois".

A Exposição de Motivos que encaminhou o ante-projeto de lei que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, explicita o novo sentido da reforma: "Não há mais lugar, no Brasil de hoje / para o dualismo de uma escola média que leve a Universidade e outra / que prepare para a vida. A escola é uma só e deve sempre cumprir es -

sas duas funções indispensáveis a uma educação verdadeiramente integral".

A formação integral deve ser, portanto, o resultado pretendido pela escola como consequência de seus esforços para ensejar o crescimento harmonioso do educando, em todas as suas dimensões segundo o seu potencial de pessoa humana.

A nova escola pretende, enfim, incorporar ao humanismo o / mundo da técnica, da mesma forma que se tornou necessário ampliar o conceito de formação humanística para nela incluir a ciência.

O eminente educador Conselheiro Newton Sucupira diz com o brilhantismo que lhe é peculiar em sua Indicação 52/75: "A cultura / geral se faz necessária para servir de base à educação profissional/ não somente pelos conhecimentos que oferece, mas também, pelas qualidades intelectuais que desenvolve. Ao mesmo tempo, a formação profissional aparece como elemento da personalidade humana integral, como elemento da própria cultura. A formação profissional e a própria/ profissão constituem fator educativo, fator de socialização do indivíduo, modo de afirmação e aperfeiçoamento do homem. Há, portanto , complementaridade entre educação geral e formação profissional".

Recentemente, a ilustre educadora Conselheira Terezinha Saraiva, em seu memorável parecer 76/75, afirmou:

"Os elaboradores da lei, ao concederem o caráter de profissionalização ao ensino de 2º grau, visaram certamente a um duplo objetivo:

1º) mudar o curso de uma das tendências da educação brasileira, fazendo com que a qualificação para o trabalho se tornasse a meta não apenas de um ramo de escolaridade, como acontecia anteriormente, e sim de todo um grau de ensino que deveria adquirir nítido / sentido de terminalidade;

2º) beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo / contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando/ em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o País precisa".

Mais adiante, após concluir que a nova lei visa "promover a conciliação do ensino acadêmico com o técnico, dois ensinos que no Brasil, viveram longos anos divorciados", diz o parecer 76/75:

"Manter nas sociedades industriais da era tecnológica em que vivemos, uma formação humanista baseada exclusivamente na educação geral seria certamente incidir em anacronismo social, cultural e pedagógico. Como também não seria possível a formação profissional sem uma base sólida de educação geral. Não são aspectos antagônicos; são aspectos que se completam para a formação integral. Era, pois, indispensável compatibilizar o ensino com a época, adequando a formação intelectual e a formação profissional, preparando o jovem integralmente / para o mundo em que vive. Para isto era preciso prepará-lo para o exercício de um pensamento científico que, então, lhe seria absolutamente essencial; torná-lo capaz de atuar produtivamente em sua sociedade.

Numa educação que vise a formação integral do educando não pode haver um divisor de águas entre a educação geral e a formação especial".

E adiciona ainda o parecer 76/75:

"A tomada de consciência da necessidade de integração da educação geral e do ensino técnico e profissional, é como sabemos, uma / das tendências marcantes da educação contemporânea.

Em todos os sistemas de educação dos países desenvolvidos ou em desenvolvimento, o ensino secundário ou de 2º grau visa a formação para o trabalho, no seu sentido de terminalidade e ao preparo para o ensino superior, no sentido de continuidade".

A análise, em toda a sua extensão, do parecer 76/75 ressalta o caráter terminal da escola de 2º grau, sem fazê-la, no entanto, restritiva, em relação ao prosseguimento de estudos em nível superior.

Em substituição à antiga escola secundária, que se constituiu na estrada real para a Universidade, surgiu então uma nova escola que visa precipuamente preparar para a vida, educa e forma o cidadão, e também ministra os conhecimentos básicos necessários para o prosseguimento de estudos em nível de 3º grau.

Não pretendemos aqui examinar os aspectos pedagógicos da formação profissionalizante na escola de 2º grau, até porque o assunto / já foi magnificamente abordado pelo referido parecer 76/75. Desejamos nos ater à Educação Geral, à parte que prepara para a Universidade.

Permitimo-nos, no entanto, uma viagem a um passado não muito longínquo, quando se acelerava a explosão de matrículas no ensino médio e aumentava enormemente o número de postulantes ao ensino superior.

O vestibular tinha então o caráter de concurso de habilitação - exigia-se um nível mínimo de conhecimentos para ingresso no ensino superior.

A Universidade brasileira, diante da impossibilidade de atender ao enorme contingente de alunos que lhe batia às portas, temendo/ o rebaixamento do nível de seus cursos pelo ingresso de alunos acima/ de suas já reduzidas possibilidades, como forma de sobrevivência, / transformou o vestibular em um proposital mecanismo de reprovação, elevando excessivamente o nível deste exame, quase impossível de ser atingido por quem apenas concluisse a escola média. Surgiram os massacres, baseados em provas que incluiam charadas como quesitos a serem/ respondidos. Os conteudos exigidos incluiam tópicos que jamais foram/ ministrados na escola média.

Como superar esta distância entre o que era exigido dos alunos no vestibular e o que efetivamente lhes era ensinado na escolarização anterior?

Tornou-se necessária uma fase preparatória para o vestibular, pós secundária, que ministrasse os conhecimentos adicionais exigidos, que adestrasse para as charadas dos exames, que atendesse as exigências do Vestibular.

A solução encontrada foi institucionalizar um ano de estudos adicionais em organizações especializadas que visavam exclusivamente/ o preparo para o vestibular massacre - surgiram os "cursinhos".

Ninguém, ou quase ninguém, ousava enfrentar os exames vestibulares sem estagiar nestas organizações. Mas, este estágio exigia a perda de um ano de estudos e tornou-se necessário formular uma nova solução para este problema. Passou-se a admitir que o aluno frequentasse o "cursinho" comcomitantemente com o colégio durante a 3ª série colegial de então, porém o que passava a contar era o ensino ministrado no "cursinho", que em convênio com a escola, assumia o poder de ministrar a educação formal que era missão específica e precípua / da escola-sistema. O aluno não precisaria frequentar o colégio para obter o certificado de conclusão de 2º grau; bastaria frequentar o "cursinho" e receber o certificado ao final do ano, das mãos da escola que firmasse convênio com o "cursinho". . .

O vestibular exigia não somente o nível de conhecimentos desvinculado de uma escolarização regular de 2º grau; exigia, a - lém disso, uma enorme diversidade de matérias e programas, de a - cordo com o curso pretendido.

Os alunos que se destinassem a carreiras universitárias/ das áreas das Ciências Humanas e Sociais, não necessitavam apren- der Ciências Físicas, Químicas e Biológicas, nem tão pouco Matemá tica.

Em compensação, os alunos que se destinassem a carreiras técnicas ou da área da saúde, não precisariam se preocupar com / Português, Linguas estrangeiras, História ou Geografia.

A fim de atender a esta exigência, os colégios criaram o "Pré-pré", cursado em lugar da 2ª série colegial, o "pré-pré-pré" que substituia a 1ª série colegial, chegando mesmo a se subdivi - dir a 4ª série ginasial em 4ª série-engenharia, 4ª série-medici - na, 4ª série-direito, etc. . .

Era a falência total da escola média que abdicava de suas funções mais precípuas, para atender exclusivamente às exi - gencias do vestibular. Não podia concorrer com os "cursinhos", ú- nicos que podiam "preparar" para os vestibulares e capitulava .

O final da década de 60 marcou o início de uma revolução neste estado de coisas - a Reforma Universitária trouxe no seu bo jo o remédio para estas distorsões.

O artigo 17 letra A da lei 5.540/68 impunha que "Nas Uni versidades e nos estabelecimentos de ensino superior poderão ser/ ministradas as seguintes modalidades de cursos: a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e tenham sido classificados em concurso ves - tibular". Note-se aí que o "concurso de habilitação" nomeado na Lei 4.024/61 passou a chamar-se "concurso vestibular", onde os / candidatos deveriam ser "classificados". Queria o legislador di - zer que o concurso não mais se revestiria do caráter de indagação ou investigação da habilitação do candidato (conhecimentos) em si mesma, reservando-se, no entanto, o caráter de selecionador, em termos competitivos, dos candidatos que deveriam ser admitidos.

Ocorre que isto não significou explicitamente que ficava proibida a inclusão nos vestibulares da exigência de grau mínimo, eliminatório em qualquer prova, já que poderia ser considerada pelas instituições como requisito à classificação do candidato.

Por outro lado, em seu artigo 21, a Lei 5.540 dizia que o concurso vestibular tinha por finalidade "avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores".

Com esta colocação, muitos educadores julgaram ter o legislador contradito o artigo 17 precedente, por dizer que o concurso avaliaria a formação recebida pelos candidatos. No entanto, continuava, ao contrário, no seu propósito de transformá-lo apenas em mecanismo de seleção, conclusão óbvia a que se chega pela simples/ leitura do artigo 5º da mesma lei. O legislador admitia que alunos fossem matriculados no 1º Ciclo da Universidade (portanto considerados anteriormente classificados no vestibular) apesar de se terem evidenciado insuficiências em sua formação, deficiências estas que seriam recuperadas durante o mencionado 1º Ciclo. Daí se deduz que, quando o legislador se refere à avaliação dos conhecimentos deseja estimá-los para melhor corrigir a deficiência dos / candidatos durante o 1º Ciclo, colocando-os ao nível de exigências do ensino Universitário.

Mas, persistiam dúvidas e, apesar da clareza meridiana / com que o ilustre Conselheiro Prof. Moniz de Aragão abordou a questão no Parecer 791/69, do qual foi relator, aprovado em 14/10/69 / pelo C.F.E., continuou-se, no país, a interpretar a lei como impositiva do critério eliminatório e a praticar-se a sistemática de concurso de Habilitação. E como não se proibia claramente no texto legal a inclusão de nota mínima, nada impedia que a aferição dos conhecimentos adquiridos no ensino médio fosse feita através de / vestibular eliminatório.

O Decreto Presidencial 68.908/71 foi taxativo. Embora no parágrafo único do artigo 2º se diga também que a classificação / dos candidatos deva ser feita levando em conta a formação de grau médio, o texto do artigo 2º foi bem claro ao fixar que "o concurso vestibular far-se-á rigorosamente pelo processo classificatório, / com o aproveitamento dos candidatos até o limite de vagas fixadas/ no edital". Esclareceu-se, assim, de uma vez por todas quaisquer dúvidas que pudessem ainda pairar sobre a conotação estritamente seletiva do concurso vestibular, explicitando-se a intenção original da lei 5.540.

Como consequência, deixou de existir a figura do excedente, das mais tristes que já apareceram na história do nosso ensino universitário e bem assim deixou de ter qualquer sentido a aplicação das já famosas e tradicionais provas de "massacre", sendo mais fácil manter o nível dos exames dentro dos conhecimentos realmente ministrados no ensino secundário.

Aliás, outro ponto alto do Decreto situa-se na exigência formal de que "as provas do Concurso Vestibular deverão se revestir de complexidade que não ultrapasse o nível de uma escolarização regular do grau médio" (Art. 6º).

Revelou-se, também, uma verdade que ninguém ousava por a descoberto até então. Com o nível dos exames vestibulares tão desproporcional ao que seria compatível com uma escolarização de 2º grau, os graus conferidos às provas eram extremamente baixos, a tal ponto que se corrigidas convenientemente, as vagas não seriam preenchidas. E, como por determinação legal as vagas deveriam ser todas aproveitadas, a solução era baixar internamente a nota mínima para um padrão variável com a média de cada prova, de forma a garantir a existência de candidatos até a última prova eliminatória. Coincidentemente, divulgados os últimos resultados, o número de aprovados era igual ao de vagas oferecidas. Outro critério, menos usado pelas instituições criteriosas, era o de promover novos vestibulares logo a seguir ao que eventualmente provocasse sobra/de vagas. E, curiosamente, aprovavam-se candidatos que dias antes tinham sido considerados inaptos para o curso superior pretendido.

O Decreto 68.908, explicitando a Lei 5.540 acabava com situações paradoxais no processo de acesso ao ensino superior - vestibulares com excesso de candidatos aprovados (os excedentes) e vestibulares, em que não fora o artifício adotado, as excedentes seriam as vagas. Estas situações eram encontradas aqui e ali, dependendo do nível de dificuldade dos exames e da demanda social pelas vagas.

Durante a década de 70 procurou o Ministério da Educação e Cultura, com a efetiva colaboração do sistema universitário brasileiro corrigir estas distorções.

O vestibular, ele próprio, foi recolocado em sua verdadeira dimensão: passou a ser um mero instrumento selecionador de postulantes ao ensino superior, necessário porque não havia vagas para todos. As vagas existentes em todo país, criadas pelo Conselho Federal de Educação, obviamente refletiam as necessidades brasileiras, o grande esforço em atender à demanda social evidenciada e a efetiva capacidade das instituições de nível superior. Como conclusão, se existentes, as vagas deveriam ser preenchidas.

O sistema universitário brasileiro, em meio a um sadio processo de reforma de suas estruturas, redefiniu seus grandes objetivos e abandonando a cômoda posição de mera crítica aos graus de ensino que lhe precediam, resolveu participar ativamente do esforço de recuperação da escola média, atitude que coincidiu com o início de reforma dos ensinos de 1º e 2º graus.

Ninguém melhor do que o eminente Conselheiro Newton Sucupira para interpretar esta nova e inédita tendência. Em seu notável trabalho - "A Universidade e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus", publicado pela Universidade Federal de Pernambuco em "Cadernos de Educação - 3", o ilustre educador, aproveitando o Seminário de Assuntos Universitários promovido pelo Conselho Federal de Educação, em reunião conjunta com os Reitores brasileiros, abordou com extrema felicidade o tema da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus e as tarefas da Universidade na sua implantação.

Definindo qual tinha sido até então "a posição do ensino superior em face da problemática da educação primária e média, agora de 1º e 2º graus" , afirma o Conselheiro Sucupira:

"No que concerne à primeira questão, não seria exagero dizer-se que o ensino superior brasileiro até uma época recente viveu praticamente à margem dos problemas da educação primária e média. Uma vez por ano, na ocasião do vestibular, a universidade volvia suas atenções para a escola secundária unicamente para deplorar-lhe o declínio da qualidade de seus estudos. A universidade se interessava pelo ensino secundário apenas na medida em que este lhe fornecia a matéria prima. Aliás, diga-se em abono de nosso ensino superior, que esta era a atitude dominante nos países europeus, cujos padrões escolares sempre procuramos imitar".

Prosseguindo, o ilustre relator apresenta um lúcido retrospecto das tentativas de a Universidade atuar decisivamente no campo da educação e, em particular, contribuir com a eficácia desejada para a implantação do ensino de 1º e 2º graus.

Esta análise procurou demonstrar que a universidade não cuidara sequer da formação acadêmica especializada dos professores: - "era completo o divórcio entre o ensino superior e os demais graus de ensino". E discorreu sobre as tentativas de atenuar este divórcio, quer na década de 30 com a criação das Faculdade de Educação, Ciências e Letras, quer com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, ambas mal sucedidas em seu intento central.Diz o Professor Sucupira:

"Dificilmente poderia ser contestado que tais instituições, no campo pedagógico, não lograram despertar a universidade para os problemas específicos da educação primária e média, tornando-se centros de pesquisa pedagógica e formando os especialistas capazes de planejar e administrar o sistema educacional de uma sociedade em desenvolvimento e de elaborar os novos métodos e técnicas que possibilitassem a renovação didática da escola".

Coube à Lei de Diretrizes e Bases, no início dos anos 60, despertar os departamentos de educação de seu torpor pedagógico. Infelizmente as faculdades não estavam ainda preparadas para o exercício de suas essenciais tarefas e a universidade não se mostrou sensível aos apelos de colaboração no plano educacional.

A Reforma Universitária colocou entre suas preocupações, a de integrar o ensino superior na problemática geral da educação, dotando a universidade brasileira dos instrumentos indispensáveis para que ela pudesse atuar decisivamente no campo da educação e, em particular, pudesse contribuir, com a eficácia desejada, para a implantação do ensino de 1º e 2º graus.

Diz o Professor Sucupira: "O instrumento desta contribuição da Universidade será, antes de tudo, a faculdade de educação ou unidade equivalente, seja no plano do ensino, da pesquisa e da extensão,na forma de serviços à comunidade. Em forma sucinta , assim discriminamos a atuação da universidade com relação à reforma: no plano do ensino:

a) proporcionando a formação pedagógico-profissional para os diferentes tipos de escolas, especialmente para nova escola de 1º grau;

b) preparando especialistas e técnicos nos diversos campos da educação, visando principalmente ao desempenho das funções de planejamento e administração dos sistemas escolares e de organizações das escolas de 1º e 2º graus;

no plano da pesquisa:

a) promovendo estudos teóricos com vistas a explicitar a filosofia da reforma, formular suas categorias, esclarecer seus objetivos e definir os princípios e conteúdo da formação humana implicados pela nova escola;

b) realizando a experimentação pedagógica e didática, com vistas à elaboração de novos métodos e técnicas mais adaptadas aos objetivos da nova escola;

no plano da extensão:

a) articulando-se com o sistema escolar local, não apenas para fornecer técnicos, mas colaborando através de serviços de planejamento, avaliação e orientação técnica, para estudo e solução de problemas suscitados na implantação da reforma;

b) organizando programas para formação intensiva, a curto prazo, de professores e técnicos para atendimento às necessidades urgentes dos sistemas escolares regionais.

Faz-se necessário, acentuar, contudo que a participação da universidade no processo de implantação da reforma não se esgota apenas nas atividades específicas da faculdade de educação. Assim, por exemplo, a formação de professores, tanto das disciplinas acadêmicas, como das matérias técnicas, implica a cooperação de todo o sistema básico e das unidades profissionais.

Eis aí, portanto, na palavra de um dos principais responsáveis pela Reforma de Ensino que vivemos, a correta interpretação do papel do ensino superior em relação à escola de 1º e 2º graus.

Não obstante, o ilustre educador não se limita a estas considerações, vai mais além: " O problema da relação entre a Universidade e a atual Reforma de 1º e 2º graus apresenta uma outra face não menos importante que não poderia deixar de ser destacada. Até agora insistimos sobre a contribuição que a universidade oferece na criação de condições que tornam possível a implantação da Reforma visando à eficácia da Escola. Invertendo as perspectivas, é a universidade que se interessa agora, diante do novo tipo de escola de 2º grau, para tomar conhecimento de como se preparará a matéria prima de que ela se alimenta, isto é, o candidato a seus cursos.

Na perspectiva tradicional em que a escola secundária tinha a função essencialmente preparatória, a universidade é que determinava, a priori, os padrões intelectuais do produto a receber, obrigando a escola a se ajustar rigorosamente às suas instruções. O vestibular funcionava assim como mecanismo de controle de qualidade, que rejeitava o produto que não correspondia exatamente àquelas especificações. Com a Reforma, a escola de 2º grau adquirindo autonomia, formativa, uma terminalidade própria, invertem-se os papéis tradicionais. Admitindo que a escola proporciona uma educação intelectual básica é o mecanismo de acesso ao ensino superior que deve ajustar-se ao nível da educação de 2º grau. Este princípio foi expressamente estabelecido pela Reforma Universitária ao determinar que o concurso vestibular não poderia ultra-

passar o nível de complexidade nas diversas escolas de educação de 2º grau. Princípio que encontrou sérias dificuldades no regime até então vigente da escola de 2º Grau.

Como se sabe, a LDB representou um progresso significativo quando procurou eliminar o caráter privilegiado da escola secundária como via de acesso ao ensino superior, ao decretar a equivalência automática de todos os ramos do ensino médio para efeito de vestibular.

Mas, essa igualdade de condições era puramente legal.

Na prática permanecia a situação privilegiada da escola secundária porque o acesso ao ensino superior era condicionado pela formação acadêmica que essa escola proporcionava.

Por outro lado, o esquema dos dois ciclos na escola de 2º grau, valendo o núcleo de formação comum apenas para o 1º ciclo e já o próprio 2º ciclo secundário ramificando-se em especializações que prefiguravam cursos ou áreas dentro da universidade, tornava praticamente impossível a aplicação do princípio do vestibular consagrado na legislação da Reforma Universitária.

Neste particular, a transformação estrutural da escola de 1º e 2º graus e a definição dos novos objetivos de formação acarretam consequências importantes para a universidade no que diz respeito ao problema do acesso aos seus cursos.

Temos agora uma escola de 2º grau una, integrando uma parte de formação acadêmica e uma parte de habilitação profissional que, segundo a Lei, é predominante.

Pondera,outrossim , o relator:

" É preciso, no entanto, reconhecer que esta nova escola põe problemas no que diz respeito à preparação aos estudos superiores, problemas que a Universidade não pode ignorar.

Acreditamos mesmo que nesta fase inicial em que forçosamente há uma diminuição da parte da formação acadêmica para atender à educação profissional, a Universidade há de reformular seus processos de administração, como aliás já se iniciou com o novo vestibular, e proporcionar, no seu próprio âmbito, a complementação da formação básica indispensável. Entre a decisão de introduzir critérios de alta seletividade intelectual com vistas a preservar o nível

da formação universitária, incorrendo, em última análise,numa inevitável seletividade social e o risco de massificar a universidade, desde que ela disponha de mecanismos de recuperação dos alunos e promova uma diversificação vertical de planos para assegurar dentro dela uma estrutura de excelência, preferimos a segunda alternativa por ser mais democrática, mais ajustada ao estádio atual de nosso desenvolvimento.

Neste sentido, a Reforma Universitária criando esse tão discutido e incompreendido 1º ciclo geral e as estruturas de pós-graduação assegura uma adequada articulação da universidade com a escola de 2º grau criada pela atual Reforma e procura superar a propalada contradição entre a massificação da universidade e o imperativo de criarem estruturas de excelência.

São ainda do notável educador Newton Sucupira as seguintes palavras, proferidas em 1971, referindo-se ao 1º ciclo universitário:

" Com a Reforma do Ensino de 1º e 2º grau , este último deixou de ser preparatório, havendo necessariamente uma diminuição da parte de formação acadêmica para atender ao treinamento profissional. Neste caso se quisermos dispensar o 1º ciclo com sua função de recuperação deveremos estabelecer um vestibular seletivo para aproveitar apenas os que apresentarem o nível de formação intelectual exigida e nesta hipótese corremos o risco de consagrarmos uma seleção econômica. As maiores possibilidades seriam daqueles que têm condições de frequentar os melhores "cursinhos". Assim sendo é inevitável que a universidade utilize mecanismos de recuperação, que o 1º ciclo pode oferecer. Por isso consideramos válido o que escrevemos em 1969: Não pode a universidade aguardar indefinidamente que se resolva o problema da escola secundária, limitando-se a utilizar o vestibular como filtro para eliminar os candidatos intelectualmente inabilitados. Do mesmo modo não podemos contentar-nos com a ação subsidiária dos "cursinhos" que se destinam a preparar intensivamente os candidatos na técnica de fazer vestibular. É preciso romper o círculo estéril das recriminações entre o superior e o secundário, decidindo-se a universidade, resolutamente, a assumir a responsabilidade de complementar a educação básica desses candidatos e, em seu próprio âmbito, habilitá-los a prosseguir estudos especializados."

Retornando agora ao Decreto 68 908/71 vale relembrar que a partir da vigência deste diploma legal, o nível dos exames deveria não ultrapassar o de uma escolarização regular de 2º grau. Com o advento da Lei 5692 exigiu-se que as provas do concurso vestibular deveriam examinar todas as matérias que passaram a constituir o núcleo comum da nova escola.

Admitiu-se a colocação progressiva das matérias não exigidas até então nos vestibulares, à medida em que os preceitos da Lei 5692 iam também progressivamente, se tornando realidade. É importante ainda ressaltar que, à luz da nova Lei , a primeira matéria a ser exigida de todos os vestibulandos, independentemente da área a que se destinassem, foi exatamente Comunicação e Expressão. Constitue-se fato curioso que, até então, ninguém afirmasse que os alunos que estavam ingressando em algumas carreiras de nível superior não conhecessem a língua pátria, já que nem mesmo prova de Português lhes era exigido.

Racionalizou-se o vestibular, procurando democratizar socialmente a Universidade, através de procedimentos operacionais que redundaram no Vestibular Unificado e em inúmeras inovações que desde 1971 vêm sendo paulatinamente implantadas.

Na área do Estado do Rio de Janeiro se cumprirará a partir do vestibular a ser realizado em janeiro próximo, tudo aquilo que a legislação planejou em 1971: o vestibular adequado ao 2º grau, com provas e programas únicos e idênticos para todas as carreiras, programas que se preocupam em indicar conteúdos e objetivos, fixados de comum acordo com o 2º e 3º graus de ensino da região.

Todo um trabalho foi feito no sentido de aproximar a escola de 2º grau com a escola de 3º grau, em termos de vestibular. Pretendeu-se com isso evitar que a nova escola, com tantos problemas de implantação , continuasse a ser totalmente condicionada pelo vestibular, abdicando de seus objetivos específicos. Não se desejava renovar a destruição da escola de 2º grau, ocorrida na década de 60, em grande parte devido à pressão do vestibular sobre a escola secundária. Por outro lado, não se podia também fazer tábua rasa do vestibular.

Não pretendemos aqui afirmar que o vestibular atingiu a perfeição e que o curso superior e o ensino de 2º grau não apresentam problemas. Muito ao contrário, ambos estão sofrendo os efeitos da abertura das oportunidades de acesso à Educação e a consequente massificação do ensino e o vestibular apresentando, ainda, uma série de limitações.

Ainda este ano, tivemos oportunidade de revelar a este Conselho e posteriormente ao público em geral, o baixo desempenho dos alunos inscritos na área do Grande Rio para o vestibular de janeiro último.

Sua médias se apresentaram extremamente baixas, revelando desempenhos que as análises técnicas concluiram como um retrato lamentável do ensino de 2º grau no Estado do Rio de Janeiro. Cumpre-nos, no entanto, ressaltar que os alunos classificados apresentaram desempenho bem superior, se analisarmos o desem-

penho global dos mesmos nas matérias que compõem o núcleo comum.

Faltaríamos à verdade , porém, se deixássemos de revelar que se o vestibular fosse eliminatório, com nota mínima 4 (quatro) em cada matéria, seriam aprovados tão somente cerca de 1.600 estudantes entre os 75 mil postulantes às 22.800 vagas existentes! ...

Se adotado, portanto, o vestibular eliminatório e a exigência de nível mínimo, refletida pelo grau mínimo 4, fosse fielmente cumprida, a quase totalidade das escolas superiores do Estado do Rio de Janeiro, por falta de alunos, estaria fadada a fechar brevemente suas portas.

Acusa-se frequentemente o vestibular por este estado de coisas , responsabilizando-o pelas falhas do sistema educacional, que tem causas muito mais profundas. O vestibular não integra o sistema de ensino , porém, por ser episódico e gerar uma verdadeira comoção social, passa a ser alvo de todas as críticas que deveriam ter outro endereço.

Uma das críticas mais recentes diz respeito às provas do vestibular, que apresentam questões de múltipla-escolha, visando a objetividade de julgamento.

Segundo os críticos, este tipo de questão em um concurso tão importante como o vestibular, estaria condicionado os jovens a se expressarem unicamente através de "cruzinhas" , indicativas elas próprias do "analfabetismo cultural" de quem as firma. Além de propiciar o nascimento de uma geração tão pobremente condicionada, as provas de múltipla-escolha estariam permitindo o ingresso de inúmeros alunos despreparados, classificados por mera sorte, beneficiados pelo acerto causal a que este tipo de questão facilmente conduziria.

Os testes de múltipla escolha, por serem adotados no vestibular estariam, por outro lado, sendo aplicados também, como única forma de verificação de aprendizado nas diversas séries do ensino de 1º e 2º graus.

Em primeiro lugar, vale a penas indagar porque se recomendou a adoção de testes objetivos (e não exclusivamente de múltipla escolha) em exames vestibulares. O vestibular, como foi dito, não possui mais caráter habilitatório, não visando, portanto, revalidar o certificado de conclusão obtido no 2º grau. É apenas um instrumento de medida que procura escolher, entre muitos, os postulantes mais bem dotados para o preenchimento das vagas existentes. Não se pode confundir o instrumento de medida com o que se está medindo, ou seja, o produto da relação ensino-aprendizagem. A prova é instrumento de medida e não

meio de ensino, embora possa ser utilizado, em alguns casos, com proveito para este fim.

Deseja-se selecionar os que, em relação ao grupo testado, apresentam melhor bagagem de conhecimentos e aptidões mais acentuadas, com vistas ao prosseguimento de estudos em nível superior. Esta seleção implica em uma comparação entre os postulantes, transformando-se o concurso em uma autêntica disputa pela vaga desejada, cujo critério mais importante é o julgamento criterioso e igual para todos.

Especialistas em medidas educacionais, sem exceção, recomendam que quando o grupo a ser examinado é grande, notas altamente fidedignas devem ser obtidas tão eficientemente quanto possível, é importante uma avaliação imparcial, justa e livre do "efeito de halo" e há grande pressão para rápida divulgação dos resultados, nestes casos o teste objetivo é recomendado. (Ebel , 1965).

Não há dúvidas de que o concurso vestibular se enquadra perfeitamente entre estas características.

Não há dúvidas de que uma boa prova é capaz de alcançar os objetivos a que se propôs, quer através de questões objetivas, quer através de questões discursivas. O problema não é tanto o tipo de questão, mas a maneira de construí-las e a capacidade de quem as constroi. Construir uma boa questão é tarefa extremamente difícil que exige mais do que conhecer a matéria a ser testada ou ser competente como professor. Requer um pleno conhecimento de medidas educacionais .

A avaliação do rendimento é aspectos dos mais importantes do sistema educacional. Geralmente verificado o rendimento dos alunos por meio de provas, procuremos definir inicialmente o conceito de "boa prova", ou sejam as qualidades que a mesma deve possuir.

Em síntese, uma boa prova deve medir de fato o que se deseja , avaliar com coerência e precisão o que se quer, possuir objetividade, independendo de opiniões pessoais de quem as responde ou de quem a julga, ser de fácil aplicação, apresentar simplicidade de correção que reduza ao máximo os erros do examinador, ser adequada ao grupo que está sendo testado quanto à dificuldade, tempo de duração e tipo de questão e discriminar bons, médios e maus alunos, classificando-os ao longo de uma escala, sendo portanto sensível às variações individuais dos examinandos.

Acreditamos que tanto as provas discursivas como as objetivas possam apresentar muitas destas qualidades.

Quanto às provas objetivas ressalta a grande vantagem de igualdade, homogeneidade e consistência no critério de julgamento, não estando sujeita ao estado de ânimo do examinador, nem as suas preferências pessoais por estilos. Evitam também o Efeito de Halo, pelo qual a apresentação cuidada, a caligrafia, limpeza e uma redação fluente e agradável embora superficial conseguem julgamento indevidamente preferencial.

São de rápida correção, comportam um grande número de questões , permitindo a verificação de matéria em toda a sua extensão. Permitem identificar com precisão a economia de tempo e natureza das deficiências individuais dos examinandos. Dão tranquilidade ao aluno quanto a maneira como será julgado seu desempenho. Indicam com isenção dos examinadores se os objetivos da prova foram alcançados.

No entanto, estas vantagens não são automaticamente encontradas em TODAS as provas objetivas. Elas estão intimamente ligadas à QUALIDADE de prova e da habilidade e interesse de QUEM AS FAZ.

Existem técnicas e regras que devem ser obedecidas na confecção das provas objetivas.

Por ser muito flexível, o tipo de prova objetiva mais difundido é o de Múltipla-Escolha. Como vantagens adicionais pode-se citar o fato de que não se apoia em memorização e apresenta opções para um exame crítico, não dependem sempre de um padrão absoluto de verdade ou falsidade, porque podem solicitar a MELHOR das opções, solicita a capacidade de analisar e comparar possíveis respostas, estimulando uma atitude crítica, facilita ao examinador a identificação das deficiências individuais e permitem avaliar a compreensão de leitura, a capacidade de raciocínio dedutivo, a capacidade de julgamento de valores, a habilidade de aplicar princípios gerais a casos específicos e a habilidade de descobrir uma relação comum entre elementos distintos. Como desvantagem principal torna difícil a avaliação da capacidade de criação e a originalidade do examinando, além de permitir o acerto casual.

A prova discursiva permite determinar a capacidade de interpretar princípios, analisar criticamente uma idéia, a capacidade criativa e a originalidade do examinando. Como desvantagens, citam-se a subjetividade de julgamento, a influência do efeito de Halo, a dificuldade de identificação de deficiências individuais, a limitação de abordar em extensão os vários ítens do programa e exigem um longo tempo para sua correção.

Não obstante, seria válido estabelecer, embora sumariamente, uma comparação entre os dois tipos de prova:

	PROVAS OBJETIVAS (isto é, de julgamento impessoal)	PROVAS DE DISSERTAÇÃO (isto é, de resposta aberta)
Preparo das questões	difícil e demorado	difícil (se bem feito), porém menos demorado, sendo vantajosas com poucos examinandos
Julgamento das respostas	simples, objetivo e preciso (muito vantajoso quando são numerosos os alunos)	difícil, penoso, principalmente subjetivo e menos preciso (mais sujeito à variação de critério)
Fatores que interferem nas notas alcançadas	habilidade de leitura e acerto por acaso	capacidade de redação; habilidade de contornar o problema central ou os tópicos desconhecidos
Habilidades mais solicitadas aos examinandos	domínio de conhecimentos, apoiado na habilidade de ler, interpretar e criticar (a maior parte do tempo da prova é gasto com leitura e crítica das questões)	domínio do conhecimento,apoiado na habilidade de ler e mais na de redigir(a maior parte do tempo o aluno organiza idéias e as escreve)
Resultados verificados	domínio de conhecimentos nos níveis de compreensão, análise e aplicação; pouco adequadas para síntese e avaliação	pouco adequadas para medir domínio de conhecimentos; boas para compreensão, aplicação, exemplificação e análise; melhores para habilidade de síntese e de avaliação.
Âmbito sondado pela prova	com muitas questões de resposta breve, podem abranger dilatado campo e dar boa amostragem da matéria	com poucas questões de resposta longa cobrem terreno limitado,sendo impraticável a amostragem representativa do todo
Elaboração das questões e atribuição das notas	subjetivismo presente na sua construção; fundamental a competência de quem prepara a prova	subjetivismo presente na construção e no julgamento; fundamental a competência de quem julga as respostas
Oportunidades oferecidas a examinador e aluno	liberdade ao examinador de exigir cada ponto; maior controle por parte do professor e mais limitação ao aluno	liberdade ao aluno de mostrar a sua individualidade; mais ocasião para o examinador se deixar levar por opiniões pessoais.
Efeitos prováveis na aprendizagem	estímulo ao aluno a lembrar, interpretar e analisar idéias alheias	encorajam o aluno a organizar, integrar e exprimir as próprias idéias.

Evidentemente outras observações poderiam figurar neste quadro , porém ele resume os principais constrastes.

Seria de grande utilidade examinar, agora, a influência do fator sorte no atual sistema do vestibular.

Admitimos que o fator sorte pode influir no resultado do exame vestibular porém sua influência é mínima. Supondo-se que um candidato nada saiba sobre o assunto, ele tem 20% de chance de acertar uma das perguntas, pois elas apresentam 5 alternativas de resposta. Ora, como acertar uma questão por sorte é um evento independente do acerto de cada uma das outras questões também por sorte, a probabilidade de um candidato acertar digamos, 10 questões por mera sorte independentemente do número de questões da prova, é igual a $0,2^{10}$, ou seja, 0,0000001.

Se as questões do exame vestibular fossem do tipo falso-verdadeiro a situação seria diferente, aumentando grandemente a influência do fator sorte no resultado obtido, de vez que o candidato teria 50% de chance de acerto por mero palpite em cada questão.

Teoricamente, pois, é possível um candidato tirar uma nota boa no vestibular por mera sorte. Esta ocorrência, torna-se tão improvável face ao número de questões a que é submetido e à existência de 5 alternativas de respostas para cada ítem da prova, que se um candidato espera ter sorte suficiente para lograr êxito no exame em função exclusivamente de sua sorte, será melhor ele tentar acertar 13 pontos na loteria esportiva, pois suas chances de sucesso serão bem maiores...

Para exemplificar, imaginemos questões de múltipla escolha com 5 alternativas.

A probabilidade de alguém acertar 1 questão por mero acaso é de 20%. Quando esta questão está incluída entre 50 de uma mesma prova a probabilidade de alguém acertá-la e lograr 0,2 como nota continua sendo de 20%. Já a probabilidade de alguém acertar 2 questões quaisquer por mero acaso entre as 50 referidas e tirar nota 0,4 é de 1/1000. Por outro lado a probabilidade de alguém acertar 2 questões determinadas, a de nº 5 e 10, por exemplo, é de 4/100 . A probabilidade de alguém tirar 4 por mero acaso, isto é, acertar aleatoriamente 20 questões quaisquer é de 1/100.000. Como se vê as chances diminuem com o aumento do número de questões acertadas por mero acaso em razão próxima a exponencial.

No vestibular, ao se analisar as chances de alguém passar por mero acaso, (esquecendo as carreiras com baixo índice de relação candidato-vaga), tem-se que levar em linha de conta que o aluno terá se submetido a 9 provas ,

contendo cerca de 450 ítens ou questões.

Assim é a chance de alguém obter média 4 em todas as provas do vestibular é de $1/10^{49}$, aproximadamente igual a de que alguém acertar 7 vezes seguidas na Loteria Esportiva.

Como se vê, a sorte não influencia assim como se pensa e muito poucas pessoas podem ter passado usando este recurso de mero palpite.

No caso excluído de baixa relação candidato/vaga, o fato de um aluno poder se classificar por mero acaso apresenta chances maiores não por causa das questões de múltipla escolha, mas sim pela baixa relação candidato/vaga. Quando por exemplo uma carreira apresenta menos candidatos do que vagas, o aluno sempre passará a não ser que tire zero em pelo menos uma das provas evento do tipo adotado. Mas a chance de classificação nada tem a ver com o tipo de prova, pois não há disputa pela vaga.

Em relação ao vestibular 75, considerando as médias dos últimos classificados, citemos alguns exemplos:

Alguém para se classificar em qualquer das vagas de Medicina, onde há uma relação candidato/vaga da ordem de 8/1 , a chance de classificação por mero acaso é da ordem de $1/10^{50}$, ou seja, semelhante a chance de alguém acertar 7 vezes seguidas na Loteria Esportiva.

Já para Engenharia onde a relação candidato/vaga é de cerca de 3/1, a chance de classificação por mero acaso é da ordem de $1/10^{45}$, ou seja, semelhante a chance de alguém acertar 6 vezes na Loteria Esportiva.

Por outro lado, é preciso lembrar que o vestibular é classificatório e que os resultados são padronizados, fazendo com que o desempenho individual de cada candidato seja menos importante do que o do grupo que está sendo testado. A nota obtida por um candidato é função não apenas de seu desempenho, mas também do de seus colegas.

Isto porque o acerto casual pode acontecer a todos os candidatos que têm cada um a mesma chance de acerto por sorte.

Por outro lado, há teorias defendidas pelo Educational Testing Service, a mais importante organização em medidas educacionais, de que o acerto casual pode ser alcançado por conhecimento parcial e progressivo, fazendo com que se consiga diferençar o candidato que mesmo sem saber tudo sobre o

quesito é capaz de eliminar 3 alternativas e ficar entre 2 alternativas e o candidato que nada conhecendo arrisca-se a marcar indiferentemente qualquer das alternativas. O primeiro candidato mostrou melhor preparo que o segundo e por isto seu conhecimento parcial e seu raciocínio progressivo deram-lhe maiores chances de acerto casual que o segundo candidato.

Mesmo aqueles que não conseguem aceitar esta tese, sabem que há formas de correção de provas objetivas que eliminam a tendência do candidato em tentar sua sorte.

Por outro lado, a punição a quem tente o acerto casual, utilizando inclusive o conhecimento parcial e o raciocínio progressivo, pode criar condições psicológicas desfavoráveis aos candidatos impedindo inclusive que demonstrem o que com certeza conhecem.

Destaque-se inclusive que em um teste do tipo aplicado atualmente nos vestibulares, sem punição, o grau obtido é igual ao número de quesitos respondidos acertadamente multiplicado pelo valor de cada questão.

Há, no entanto, chance de um candidato acertar questões por mero acaso. O grau final seria então o correspondente ao número de questões respondidas acertadamente com pleno conhecimento do assunto mais aquelas acertadas casualmente.

Tornando-se impossível saber quais as questões acertadas casualmente, supõe-se que para 4 questões erradamente respondidas o candidato tenha acertado uma casualmente. Poder-se-ia assim estimar o número de respostas dadas casualmente dividindo-se o número de respostas erradas por quatro, ou seja, um quarto (1/4) dos erros diminuido do total de acertos (Ebel, 1968).

Excluindo-se as questões deixadas em branco, isto é, não respondidas, pode-se aceitar como fórmula para corrigir o efeito do acerto casual, o seguinte:

$$Z = C - \frac{E}{n - 1}$$

onde Z = número de questões corrigidas das distorções do acerto casual.

C = número de questões respondidas acertadamente

E = número de questões respondidas erradamente

N = número de alternativas do ítem.

As fórmulas de correção partem, no entanto, do pressuposto, sem dúvida discutível, de que uma resposta errada resulta de uma tentativa frustrada de acerto casual. O examinando, entretanto, pode errar por diferentes razões:

a) Ambiguidade do ítem

b) Informações parciais

c) Informações falsas

d) Erro de transcrição

Segundo Frederic M. Lord e Melvin R. Novick, do Educational Testing Service da Universidade de New Jersey, em seu livro Statistical Theories of Mental Test Scores, o aluno que tem informações parciais sobre determinada questão não a responde da mesma maneira de um outro totalmente desinformado sobre a mesma questão. Nesta situação, as respostas erradas não são igualmente atrativas para os examinandos, daí não serem recomendadas as fórmulas de correção.

Não é outra a opinião do Dr. Robert Thorndike, da Universidade da Califórnia, em seu livro Educational Measurements editado pelo American Council on Education.

Assim sendo, o principal pressuposto das fórmulas de correção é falho e nem sempre ocorre; consequentemente , as fórmulas de correção se transformam em fórmulas punitivas para o erro, que pode resultar ou não de uma tentativa de acerto casual.

Punir ou não punir o acerto casual é um problema a ser decidido pelo examinador. Ao tomar sua decisão, deve, entretanto, considerar os seguintes aspectos do problema:

1 - A posição relativa dos examinandos, após a aplicação da fórmula de correção é aproximadamente a mesma.

2 - Se todos os examinandos responderem a todos os ítens, isto é, se não omitirem uma única questão, os escores não corrigidos se correlacionarão perfeitamente com os escores corrigidos.

3 - Se o número de ítens omitidos for o mesmo para todos os indivíduos, a situação anterior se repetirá.

4 - A possibilidade de acerto casual, num teste bem construído, é pequena.

5 - Se o tempo de aplicação é bem calculado, se os ítens são de dificuldade média e se os examinandos estão motivados para o teste , o número de respostas ao acaso é desprezível.

6 - A correção do teste é mais complexa quando se aplicam fórmulas/ de correção e a precisão dos escores pode ser diminuída, devido a erros de cálculo.

7 - O efeito das fórmulas é mais de ordem psicológica; desencora - jam e punem os tímidos, mas não impedem que os audaciosos tentem uma resposta ao acaso.

8 - Os bons estudantes procuram dar respostas conscientes, enquanto que os menos preparados respondem ao acaso, quando em dúvida.

9 - As fórmulas de correção utilizam pressupostos discutíveis, que nem sempre se concretizam e sua aplicação não produz resulta - dos que compensem o trabalho exigido.

Cabe também lembrar que as provas discursivas que/ aparentemente não são suscetíveis de favorecer a sorte dos candidatos, de fato favorecem este fator com muito mais ênfase e já então com desigualdade de chances iguais de acerto casual para todos, durante a execução das provas.

Realmente, pelo seu próprio caráter restritivo quanto à representatividade do programa, aborda-o apenas parcialmente, tendo sorte aqueles que vêm os assuntos que sabem escolhidos pelos examinadores e que podem representar 30 ou 40% dos programas e azar aqueles que conhecendo bem os 70 ou 60% restantes não têm chance de demonstrá-lo.

A prova objetiva pelo menos permite a representatividade dos ítens do programa.

Recentemente o eminente educador e ilustre Conselheiro Abgar Renault apresentou Parecer na Câmara de Ensino de 1º e 2º graus do Egrégio Conselho Federal de Educação, que aprovando o Parecer o remeteu a exame do Plenário em sua próxima sessão.

O eminente relator discorreu sobre sua legítima preocupação quanto ao ensino da língua nacional na escola de 1º e 2º grau, que realmente não se tem desenvolvido dentro dos padrões mínimos aceitáveis.

Como já se disse, o vestibular não certifica encargos passados - se limita a classificar entre muitos os que melhores chances possuem de bom aproveitamente nos estudos superiores.

Como admitir que só se estude e só se aprenda na escola de 1º e 2º graus aquilo que se pede no vestibular? Como entender tão estreita subordinação de um sistema a um mero instrumento de medida que não possui nenhuma atribuição de cohonestar este sistema ? Como aceitar que só é provável a prática de redação na escola se o vestibular a exigir?

O que dizer para os milhares de alunos que não irão para Universidade? Que só devem aprender a redigir se se dirigem para o ensino superior?

Como evitar o adestramento para a prova de redação, já evidenciada e denunciada pelo Diretor do Departamento de Assuntos Universitários, ao comentar o resultado da correção de provas de redação em São Paulo, no Vestibular de 1975?

Como compatibilizar o aspecto terminal da escola de 2º grau com a afirmação de que só é exigível no 2º grau aquilo que se pede no vestibular?

Não acreditamos que a adoção de redação no vestibular seja a solução para o ensino de língua nacional, até porque quando ele existia nos antigos concursos o descaso pela redação nas escolas era o mesmo que atualmente existe e a expressão escrita apresentada pelos alunos tão alarmante quanto a de hoje.

Considerando, por outro lado que a capacidade de bem redigir está intimamente ligada ao hábito de leitura, creio que nestas tentativas de melhorar a redação dos alunos na escola de 1º e 2º grau valeria a pena comparar o tempo hoje dedicado à leitura pelos jovens com o tempo que seus pais dedicavam...

O certo é que não é com redação no vestibular que se vai melhorar a qualidade do ensino da língua portuguesa no 1º e 2º graus de ensino.

Aliás, pronunciamento abalizado acaba de ser formulado / pela ilustre Diretora do Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura, que também não acredita nos testes de redação em exames vestibulares como solução eficiente para o problema. Diz a ilustre professora "Se for para verificação de conhecimento de ortografia, este não me parece o instrumento indicado. Ele pode ser avaliado até mesmo por questões de múltipla-escolha. Se o objetivo da redação no vestibular for verificar a capacidade do aluno/ no uso da língua em termos de conhecimentos gramaticais, tais como/ regência e concordância verbal, também não há necessidade de se lançar mão desse instrumento. Basta que a prova esteja bem orientada.Se é para verificação da capacidade literária do candidato corre-se risco muito grande, porque nem todos têm tendência para isso. Se é para testar a capacidade do aluno na organização do trabalho intelectual, isso pode ser medido através de interpretação de um texto. Se é para testar o raciocínio prático, nesse caso os candidatos de ciências exatas teriam mais dificuldades. É possível cumprir tais objetivos / sem a necessidade de se fazer uma redação. Através da interpretação/ de um texto, com sua separação em diversos segmentos, por exemplo,pode-se pedir ao aluno que analise o sentido de cada um deles com relação ao contexto. Se a prova for bem elaborada pode-se ver através da interpretação a capacidade que o aluno tem de organizar o seu trabalho intelectual, de trabalhar com vários juízos e, também de se ex - pressar".

De fato, segundo a Taxonomia de Objetivos Educacionais / de Benjamin Bloom, no domínio cognitivo, são seis as categorias, a saber: Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação.

A questão do tipo dissertação ou redação permite verificar o Conhecimento, especialmente o Conhecimento de maneiras e meios de tratar com específicos e mais especificamente o Conhecimento de Convenção. É exatamente aí que se situa a conscientização dos alunos da forma e uso corretos no falar e escrever (ortografia, acentuação, pontuação, etc...). Também a redação permite mais facilmente verificar a categoria Síntese - ou seja, a combinação de elementos e par - tes de modo a formar um todo, pois implica em reunir várias idéias / para formar um ensaio coerente que forma um todo.

Poder-se-ia então verificar a capacidade de alguém comunicar-se, com suas próprias palavras e a um nível de expressão comum a pessoas educadas. A capacidade para selecionar e organizar idéias e experiências em função de propósitos desejáveis de comunicação.

Mas o próprio Bloom afirma: "Eventualmente, os especialistas em avaliação ou examinadores recorrem a métodos indiretos / para avaliar os objetivos em nível de síntese. Alguns testes publicados, por exemplo, visam a medir a capacidade de organizar idéias, por meio de questões de múltipla escolha. Assim, uma questão / pode solicitar que o aluno reordene um grupo de sentenças para formar um parágrafo coerente ou um conjunto de parágrafos para organizar um ensaio".

Embora admita que "as questões do tipo resposta-curta / não verificam diretamente os objetivos a nível de síntese", diz / ainda Bloom que "deve ser considerado que elas podem suscitar diversos tipos de operação mental, entre os quais os de síntese. É possível então que as questões do tipo resposta-curta avaliem indiretamente estas capacidades".

Aliás, o próprio autor da propcsição de retorno obrigatório da redação aos vestibulares, o eminente Conselheiro Abgar Renault, admite em suas conclusões que "um exercício útil é o que visa levar a entender o significado das palavras;consiste em escrever de novo sentenças que não comunicam a significação desejada . Não se trata de corrigir textos, mas de torná-los lógicos e mais / concisos. Trabalhar em cousas escritas por outrem é bom meio para preparar-se uma pessoa a fim de rever o que ela própria escreveu e, além disso, meio indireto de ajudá-la a escrever melhor". Ora, este tipo de exercício é exatamente o que preconiza Educational / Testing Service para, através de questões de múltipla escolha, ser medida a habilidade retórica. Exemplos destes testes podem ser extraidos do Cooperative English Tests for High Schools.

Por outro lado, há realmente maneiras de se verificar, pelos testes de múltipla escolha, os objetivos a nivel de Conhecimento.

Em concordância com as declarações da Profª Ana Bernardes, por que não tentar medir por testes bem construídos estas capacidades?

Finalmente, desejamos aqui destacar a opinião do Senhor Diretor do Departamento de Assuntos Universitários do MEC, Conselheiro Edson Machado sobre a correção das provas de redação, emitida que foi no VIII Seminário de Assuntos Universitários, em reunião conjunta do Conselho Federal de Educação com os Reitores brasileiros:

"Entra aqui o problema particular da redação. Muitos há que concordam com a sua utilização, não sabendo porém como encarar / sua avaliação sob pena de variarem "ad infinitum" os critérios de / correção. Há experiências em andamento e confiamos em que outras se apressem a enriquecer e matizar o panorama da pesquisa em particular. Uma extensa pesquisa norte-americana sobre o assunto denuncia que / "grande parte do tempo parece ser gasto em apontar êrros de concordância, pobreza vocabular, repetição, barbarismos, estrutura defeituosa e coisas assim. Os aspectos mais intangíveis mas igualmente importantes, como interesse geral, valor do conteúdo, originalidade e expressão da personalidade, parecem ficar esquecidos".

Inúmeras pesquisas realizadas no país e no exterior têm demonstrado a extrema instabilidade das notas dadas à mesma prova de resposta aberta, por diversos professores experientes e competentes.

Já o grande mestre e educador Prof.Lourenço Filho, citando Emile Plenchard, dizia: "As repetidas investigações do Dr. Starch mostraram a extrema instabilidade das notas dadas por professores experientes. Assim, as notas atribuídas por 142 professores de inglês à mesma prova variam de 64 a 98 num total de 100; um exame de geometria obtém nota de 21 a 92; o mesmo exercício de história apreciado por 70 professores obtém de 42 a 90 pontos. Sandiford cita o seguinte exemplo: Na Universidade de Toronto um aluno fraco copia voluntária e inteiramente o exercício de um dos melhores alunos. Obtém 80/100 e o outro 39, sem que o professor tenha notado a fraude. Algumas vêzes, quando se trata de alunos muito novos, o exame cria um estado de ansiedade e inibição que rouba ao resultado boa parte de sua significação. Não é já o aluno que está perante o mestre, mas o examinando, Lobsien submete 54 alunos de 8 anos a um exame que consta / de 25 problemas de aritmética de dificuldade semelhante à dos exercícios que habitualmente fazem na aula. Verifica 50% de erros, embora a percentagem não vá além de 39 no trabalho escolar normal.

Um grupo de psicólogos franceses narra, em obra que se/ tornou clássica, numerosas experiências que a um tempo divertem e entristecem, o que põe em foco a espantosa subjetividade dos exames / tradicionais. Resumiremos apenas algumas delas.

Seis professores atribuem notas a determinados exames no liceu: versão para latim - redação francesa - inglês - matemáti - ca - filosofia - física. As discordâncias são numerosas e importan - tes. Assim, para o latim, 50 alunos são reprovados por todos os pro- fessores e 10 admitidos. Para outros 50, os juízes opõem-se, sendo / os alunos admitidos por uns e reprovados por outros. Portanto, 50% / de discordâncias. No que diz respeito à língua francesa, as discre - pâncias se elevam a 40%. No que diz respeito à filosofia, chegam a/ 81%. E no que diz respeito à matemática, descem a 36%, o que ainda / está longe de ser desprezível. Chegou-se a uma correlação de 0,11,ou seja, praticamente nula, entre dois professores que corrigiram uma prova de filosofia, o que se explica pelo caráter muito subjetivo de tal matéria, pelos limites imperiosos e também pelas idéias pessoais que cada professor pode ter sôbre o assunto.

166 exames de agregação de história e geografia são corrigidos por dois professores universitários, com longa prática em tal gênero de trabalho. Só 22 candidatos podem ser admitidos: 11 são escolhidos simultâneamente pelos dois juízes; os outros 11 são admi- tidos por um e reprovados pelo outro. Portanto, 50% de discordâncias.

Eis um caso ainda mais revelador: 37 exames de licen - ciatura em ciências são datilografados, sem a indicação do nome do au tor nem a nota dada pelo professor. Êstes trabalhos são depois exami- nados por três professores especializados na matéria. O professor A examina as cópias imediatamente a seguir à sua execução e uma segunda vez, três anos e meio depois.

O professor B vê-as também duas vêzes, mas somente com 10 meses de intervalo. O professor C faz apenas uma correção. A corre lação entre as duas correções de A é apenas de 0,58%; para B é de / 0,56. Entre A e B eleva-se a 0,81. O número de admitidos por C é de 41%; para B, de 73% na primeira correção; para A, de 46%..."

Pelo exposto não é difícil concluir que:

a) Nenhum educador, como de resto ninguém de bom senso, pode ser con- trário à redação, como prática de comunicação escrita e como ativi dade indispensável ao desenvolvimento da capacidade de coordenar i déias e da criatividade do educando;

b) O problema do ensino da língua portuguêsa na escola de 1º e 2º graus nada tem a ver com a adoção ou não de questões de redação no vestibular;

c) Pressionar com redação o ensino de 2º grau, seria recair no mesmo erro que já se cometeu, voltando a se condicionar a escola de 1º e 2º grau ao vestibular; correndo-se agora o risco de perturbar o surgimento da nova escola preconizada pela Lei 5692;

d) Os testes objetivos são capazes de verificar conhecimentos, habilidades e aptidões dos vestibulandos, inclusive a potencialidade de redigir, desde que convenientemente constituídos por professores competentes em sua área de atividade e também conhecedores de medidas educacionais;

e) O vestibular não possui nenhuma característica de ratificação/ de escolaridade obtida no 2º grau, sendo apenas um processo seletivo que se destina a preencher, até o seu limite, as vagas / existentes com os candidatos mais capazes a cada ano;

f) O critério classificatório dos exames vestibulares e seu caráter competitivo implicam na existência de um critério imparcial e homogêneo de julgamento, que a prova de redação certamente não garante;

g) O processo de seleção para acesso ao ensino superior não se esgota com o vestibular mas deve prosseguir ao longo do 1º Ciclo de estudos universitários;

h) É fator anti-educativo motivar alunos para o estudo na escola de 1º e 2) graus tão somente com estímulos que apelem para o vestibular.

Por estas razões, somos de parecer contrário a adoção obrigatória de redação nos exames vestibulares. Vale até ressaltar que a redação nunca foi proibida, o que se fêz foi recomendar os testes objetivos por serem mais adequados a um exame do tipo vestibular. Em contrapartida, cremos que o máximo que se poderia chegar é recomendar a adoção de redação sem serem proibidos os testes objetivos. A matéria é, a nosso ver, inerente a autonomia didática de cada instituição de ensino superior, que deve decidir de per si sobre a adoção ou não da redação nos vestibulares aos cursos que oferece.

Achamos oportuno, por outro lado, que este Conselho de Educação se pronuncie sobre o problema do ensino de língua portuguêsa na escola de 1º e 2º graus, sugerindo medidas para a sua melhoria, calcadas em sugestões que efetivamente atinjam o âmago da questão. Entre muitas, ocorre-nos um programa de melhoria

da formação dos professores de Comunicação e Expressão. Como consequência da qualificação do corpo docente viria a melhoria salarial/ dos professores que, libertados da necessidade de se comportarem como verdadeiros caixeiros-viajantes, correndo que vivem de colégio / para colégio na tentativa de melhorar seus vencimentos, poderiam se dedicar mais às suas funções, passando a ter inclusive tempo de adotar com mais ênfase provas discursivas que requerem processos demorados de correção. Só assim se evitaria o uso indiscriminado de testes objetivos na avaliação da aprendizagem a nível de 1º e 2º / graus.

Finalmente, já que o Egrégio Conselho Federal de Educação deve brevemente proferir sua superior decisão sobre matéria abordada na presente Indicação, sugerimos que a mesma seja enviada, àquele superior colegiado, como subsídio construtivo do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Este é o nosso parecer.