

Ruy Tadeu Mambrini Ribas

**O VESTIBULAR COMO PADRÃO DE SELEÇÃO AO ENSINO  
SUPERIOR E AS RAZÕES DE SEU USO: VALIDADE  
PREDITIVA DO DESEMPENHO ACADÊMICO, REGULAÇÃO  
ENTRE OFERTA E DEMANDA OU MERO RITUAL  
NORMALIZADO?**

Tese submetida ao Programa de Pós-  
Graduação em Administração da  
Universidade Federal de Santa  
Catarina para a obtenção do Grau de  
Doutor em Administração.  
Orientador: Prof. Dr. Alexandre  
Marino Costa

Florianópolis (SC)  
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária  
da UFSC.

Ribas, Ruy Tadeu Mambrini

O vestibular como padrão de seleção ao ensino superior e as razões de seu uso : validade preditiva do desempenho acadêmico, regulação entre oferta e demanda ou mero ritual normalizado? / Ruy Tadeu Mambrini Ribas ; orientador, Alexandre Marino Costa, 2019.

255 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós Graduação em Administração, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Administração. 2. Vestibular. 3. Ensino Superior. 4. Avaliação. 5. Administração Universitária. I. Costa, Alexandre Marino . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

Ruy Tadeu Mambrini Ribas

**O VESTIBULAR COMO PADRÃO DE SELEÇÃO AO ENSINO  
SUPERIOR E AS RAZÕES DE SEU USO: VALIDADE  
PREDITIVA DO DESEMPENHO ACADÊMICO, REGULAÇÃO  
ENTRE OFERTA E DEMANDA OU MERO RITUAL  
NORMALIZADO?**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor” e  
aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em  
Administração.

Florianópolis, 12 de abril de 2019.

---

Prof.a. Cibele Barsalini Martins, Dra.  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Alexandre Marino Costa, Dr.  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Pedro Antônio de Melo, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Maurício Fernandes Pereira, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Danilo de Melo Costa, Dr. (videoconferência)  
Centro Universitário UNA



## AGRADECIMENTOS

O caminho deve ser trilhado, não há trajeto que se cumpra sozinho, a travessia precisa ser feita. É verdade para a vida como para qualquer empreendimento nela contido. O monomito, a dita jornada do herói, é mesmo a estrutura básica de qualquer narrativa humana que envolva alguma sorte de realização que, ao final, valha a pena.

Partindo do mundo comum, com a consciência limitada, o sujeito é chamado à aventura para além dos limites de seu conhecimento, fora da sua zona de conforto. Ele quer tornar-se mais do que é, mas, em princípio, é reticente, resiste. O encontro com um mentor é que o motiva com razões e o municia com ferramentas para superar a relutância e decidir seguir viagem.

O sujeito encara o novo mundo, aprende suas regras, atravessa provações físicas, emocionais, intelectuais, conhece seus limites e os desafia com algum êxito até um evento traumático, divisor maior da jornada. O personagem pode, então, sucumbir ao abalo ou – com a ajuda dos aliados que fez ao longo de sua incursão – escapar do fim trágico; antes que caindo diante da adversidade suprema, deixando-se abater por um mal maior, emergir do choque não só com as marcas, mas com as lições de recompensa pela sobrelevação de que foi capaz.

Portador da sabedoria recém-adquirida, o sujeito toma a estrada de volta e inicia seu retorno para aquele já longínquo ponto de partida. A chegada, não obstante, só é possível pela passagem por mais uma contenda, um teste transponível apenas pela aplicação de tudo que foi aprendido, pela comprovação de que a jornada, de fato, o transformou; de que aquele que retorna não é mais o mesmo - só assim o regresso ao seu mundo é garantido e autorizado ao protagonista.

Esta jornada se finda aqui e devo render meus mais profundos agradecimentos aos que lá estavam em minha partida e que agora me recebem de volta; aos que começaram esta caminhada ao meu lado e, pelas tantas contingências da vida e da morte, ficaram em algum ponto da estrada, sendo absolutamente fundamentais até aquela distância e que percorreram toda a restante em forma de saudade; aos que encontrei pelo caminho e logo adiante divergiram rotas após prestarem sua contribuição; aos que se uniram à jornada para nela permanecerem um pouco mais ou para a ela se juntarem definitivamente;

Enfim, a todos que, de alguma forma, estenderam a mão, caminharam junto, incentivaram um passo, curaram uma ferida e torceram por esta chegada – saibam que sou grato e que a jornada foi, antes que minha, nossa.



A verdade é que o ensino público do Brasil está à orla do limite possível a uma nação que se presume livre e civilizada; é que somos um povo de analfabetos, e que a massa deles, se decresce, é numa proporção desesperadamente lenta; é que a instrução acadêmica está infinitamente longe do nível científico desta idade; é que a instrução secundária oferece ao ensino superior uma mocidade cada vez menos preparada para o receber.

(Rui Barbosa, 1883)





## RESUMO

A seleção de novos estudantes é relevante componente para o bom funcionamento de uma universidade e das mais delicadas funções a serem realizadas pela gestão destas instituições. O item ganha ainda maior importância quando se toma em mente as universidades públicas, custeadas com o sacrifício tributário de toda a sociedade. Ainda assim, no Brasil, o tema da admissão ao ensino superior não logrou figurar na agenda de pesquisadores do campo científico da administração. É pela lacuna percebida e diante da importância teórica e dos potenciais desdobramentos práticos do tema que esta tese se lança no esforço de pesquisar o Vestibular pela perspectiva da gestão, com preocupações de fundo funcionalista. Seu objetivo central é o de analisar o grau de cumprimento, pelo Vestibular, dos objetivos que o justificam como processo padrão de seleção ao ensino superior no sistema educacional brasileiro. Para tanto foram identificados tais objetivos existentes na origem do sistema – a saber, distinguir os candidatos mais aptos e regular as forças de oferta e demanda entre as carreiras – e sua forma de organização ao longo do último século no contexto brasileiro foi descrita. Foram visitados, ainda, procedimentos análogos e alternativos adotados em outros sistemas educacionais e realizou-se ampla revisão sobre instrumentos padronizados de avaliação educacional, seus méritos e limitações para, então, partir-se para uma etapa aplicada. Compreendidos os pressupostos de fundo da consolidação do Vestibular de provas padronizadas, estudos de casos foram conduzidos com uso de dados gerais sobre edições da seleção de uma Universidade Federal brasileira entre os anos de 2008 e 2016, além de variáveis relativas à pontuação dos aprovados e seu posterior desempenho acadêmico. As análises quantitativas mostraram não haver forte correlação entre pontuação no Vestibular e resultados no ensino superior; nem entre pontuações mínimas para aprovação e quantidade de candidatos concorrendo em cada curso. Além de outros resultados incidentais, a pesquisa demonstra que o Vestibular, ao menos no que se pode afirmar com base nos achados de pesquisa do cenário estudado, mais que uma ferramenta adequada de tomada de decisão admissional, é um ritual normalizado, mas dificilmente validado ou sustentado por evidências empíricas do cumprimento de seus objetivos.

**Palavras-chave:** Vestibular. Ensino Superior. Avaliação. Validade Preditiva. Administração Universitária.



## ABSTRACT

The admission of new students is a relevant component for the proper functioning of a university and one of the most delicate functions to be performed by the administration of these institutions. The argument gains even greater importance when one takes in mind the case of public universities, funded by the tributary sacrifice of society as a whole. Nevertheless, in Brazil, the subject of admission to higher education did not managed to be included in the agenda of researchers in the scientific field of administration. It is because of the perceived gap and before the theoretical relevance and potential practical implications that this thesis is launched in the endeavor to investigate the admission process to higher education (Vestibular, in Brazil) from a management perspective, with functionalist background concerns. Its main objective is to analyze the degree of fulfillment, by the Vestibular, of the objectives that justify it as a standard procedure of selection for higher education in the Brazilian educational system. In order to do so, those objectives were identified in the origin of the system – namely, to distinguish the most suitable candidates and to regulate the forces of supply and demand between careers – and its forms of organization throughout the last century in the Brazilian context was described. Analogous and alternative procedures adopted in other educational systems were also studied and a broad review was carried out on the use of standardized testing in education and the benefits and limitations of this type of instruments. Only then, this thesis moved on to its applied stage where case studies were conducted using general data on the admission of a Brazilian Federal University between 2008 and 2016, in addition to variables related to the performance of students admitted by the Vestibular both in the standardized test of admission and in later academic performance. The quantitative analyzes showed that there is no strong correlation between scores in Vestibular's standardizes tests and later performance in higher education; nor between minimum scores for approval and the number of candidates competing in each course. In addition to other incidental results, the research demonstrates that the Vestibular, at least in what can be affirmed based on the research findings of the scenario studied, rather than an adequate tool for admission decision making, is a normalized ritual, hardly validated or supported by empirical evidence of its merits on fulfilling its goals.

**Keywords:** Vestibular. Higher Education. Evaluation. Predictive Validity. University Administration.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de avaliação de um processo seletivo baseado em provas padronizadas quanto à validade preditiva do instrumento para desempenho posterior.....	226
Figura 2 – Modelo de avaliação de um processo seletivo baseado em provas padronizadas quanto à sua capacidade de influência no equilíbrio entre demanda e oferta para cada conjunto de vagas.....	227
Figura 3 – Modelo genérico de avaliação de correlação entre variáveis redutoras dos conceitos fundamentais aos objetivos de um processo seletivo baseado em escalas numéricas.....	228



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos sobre o tema “Vestibular” na base SciELO. ....	39
Quadro 2 – Estudos sobre o tema “Vestibular” na base SCOPUS. ....	42
Quadro 3 – Estudos sobre o tema “Vestibular” na base DOAJ. ....	43
Quadro 4 – Valores de Referência para Coeficientes de Correlação... ..	135
Quadro 5 – Cursos mais Concorridos do Vestibular 2008. ....	138
Quadro 6 – Cursos mais Concorridos do Vestibular 2009. ....	139
Quadro 7 – Cursos mais Concorridos do Vestibular 2010. ....	139
Quadro 8 – Cursos mais Concorridos do Vestibular 2011. ....	140
Quadro 9 – Cursos mais Concorridos do Vestibular 2012. ....	141
Quadro 10 – Cursos mais Concorridos do Vestibular 2013. ....	141
Quadro 11 – Cursos mais Concorridos do Vestibular 2014. ....	142
Quadro 12 – Cursos mais Concorridos do Vestibular 2015. ....	143
Quadro 13 – Cursos mais Concorridos do Vestibular 2016. ....	143
Quadro 14 – Cursos mais Competitivos do Vestibular 2008. ....	145
Quadro 15 – Cursos mais Competitivos do Vestibular 2009. ....	145
Quadro 16 – Cursos mais Competitivos do Vestibular 2010. ....	146
Quadro 17 – Cursos mais Competitivos do Vestibular 2011. ....	146
Quadro 18 – Cursos mais Competitivos do Vestibular 2012. ....	147
Quadro 19 – Cursos mais Competitivos do Vestibular 2013. ....	147
Quadro 20 – Cursos mais Competitivos do Vestibular 2014. ....	148
Quadro 21 – Cursos mais Competitivos do Vestibular 2015. ....	148
Quadro 22 – Cursos mais Competitivos do Vestibular 2016. ....	149
Quadro 23 – Cursos mais Seletivos do Vestibular 2008. ....	151
Quadro 24 – Cursos mais Seletivos do Vestibular 2009. ....	152
Quadro 25 – Cursos mais Seletivos do Vestibular 2010. ....	153
Quadro 26 – Cursos mais Seletivos do Vestibular 2011. ....	153
Quadro 27 – Cursos mais Seletivos do Vestibular 2012. ....	154
Quadro 28 – Cursos mais Seletivos do Vestibular 2013. ....	155
Quadro 29 – Cursos mais Seletivos do Vestibular 2014. ....	155
Quadro 30 – Cursos mais Seletivos do Vestibular 2015. ....	156
Quadro 31 – Cursos mais Seletivos do Vestibular 2016. ....	157
Quadro 32 – Coeficiente de Correlação e Determinação entre Pontuação no Vestibular e Índice Acadêmico Acumulado dos aprovados nos Cursos mais Seletivos do Vestibular 2008. ....	164
Quadro 33 – Coeficiente de Correlação e Determinação entre Pontuação no Vestibular e Índice Acadêmico Acumulado dos aprovados nos Cursos mais Seletivos do Vestibular 2009. ....	165

Quadro 34 – Coeficiente de Correlação e Determinação entre Pontuação no Vestibular e Índice Acadêmico Acumulado dos aprovados nos Cursos mais Seletivos do Vestibular 2010.....	166
Quadro 35 – Coeficiente de Correlação e Determinação entre Pontuação no Vestibular e Índice Acadêmico Acumulado dos aprovados nos Cursos mais Seletivos do Vestibular 2011.....	167
Quadro 36 – Coeficiente de Correlação e Determinação entre Pontuação no Vestibular e Índice Acadêmico Acumulado dos aprovados nos Cursos mais Seletivos do Vestibular 2012.....	168
Quadro 37 – Coeficiente de Correlação e Determinação entre Pontuação no Vestibular e Índice Acadêmico Acumulado dos aprovados nos Cursos mais Seletivos do Vestibular 2013.....	169
Quadro 38 – Coeficiente de Correlação e Determinação entre Pontuação no Vestibular e Índice Acadêmico Acumulado dos aprovados nos Cursos mais Seletivos do Vestibular 2014.....	170
Quadro 39 – Coeficiente de Correlação e Determinação entre Pontuação no Vestibular e Índice Acadêmico Acumulado dos aprovados nos Cursos mais Seletivos do Vestibular 2015.....	171
Quadro 40 – Coeficiente de Correlação e Determinação entre Pontuação no Vestibular e Índice Acadêmico Acumulado dos aprovados nos Cursos mais Seletivos do Vestibular 2016.....	172
Quadro 41 – Compilação dos achados para cada edição do Vestibular compreendida no período em análise em números absolutos .....	174
Quadro 42 – Compilação dos achados para cada edição do Vestibular compreendida no período em análise em percentuais .....	176
Quadro 43 – Série histórica de Índices Sintéticos de Média e Mediana entre os Coeficientes de Correlação dos Cursos de cada Vestibular no período analisado .....	178
Quadro 44 – Série histórica de Coeficientes de Correlação (r) e Determinação (R <sup>2</sup> ) Sintéticos de cada edição do Vestibular no período em análise.....	180
Quadro 45 – Ocorrências por categorias de classificação no acumulado do período em análise .....	182
Quadro 46 – Coeficientes de Correlação e Determinação (em duas casas decimais) entre Índice de Candidatos por Vaga e Pontuação de Corte de todos os Cursos de cada uma das edições do Vestibular entre 2008 e 2016. ....	185
Quadro 47 – Interpretação dos Coeficientes de Correlação segundo Hinkle; Wiersma; Jurs (2003). ....	186
Quadro 48 – Coeficiente de Determinação (em duas casas decimais) derivado do Índice de Correlação entre Índice de Candidatos por Vaga e	



Pontuação de Corte de todos os Cursos de cada uma das edições do Vestibular entre 2008 e 2016.....	188
Quadro 49 – Coeficiente de Correlação e Determinação entre Pontuação no Vestibular e Índice Acadêmico Acumulado dos aprovados nas vagas de Classificação Geral dos Cursos mais Seletivos do Vestibular 2016. ....	192
Quadro 50 – Coeficiente de Correlação e Determinação entre Pontuação no Vestibular e Índice Acadêmico Acumulado dos aprovados nas vagas reservadas para Políticas de Ações Afirmativas dos Cursos mais Seletivos do Vestibular 2016.....	194



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número absoluto de Cursos por faixa de classificação da força de Correlação em cada Vestibular do período avaliado .....	175
Gráfico 2 – Valor percentual de Cursos por faixa de classificação da força de Correlação em cada Vestibular do período avaliado .....	177
Gráfico 3 – Evolução de Índices Sintéticos de Média e Mediana .....	179
Gráfico 4 – Evolução de Índices Sintéticos de Correlação (r) e Determinação (R <sup>2</sup> ) .....	181
Gráfico 5 – Percentual de Incidência dos casos por faixa de classificação da força de Correlação.....	183
Gráfico 6 – Evolução histórica do Coeficiente de Correlação (r) resultantes da regressão entre Índice de Candidatos por Vaga e Pontuação de Corte de todos os Cursos de cada uma das edições do Vestibular entre 2008 e 2016.....	187
Gráfico 7 – Evolução histórica do Coeficiente de Determinação (R <sup>2</sup> ) em valores resultantes da regressão entre Índice de Candidatos por Vaga e Pontuação de Corte de todos os Cursos de cada uma das edições do Vestibular entre 2008 e 2016 – em valores percentuais. ....	189
Gráfico 8 – Dispersão dos pares de variáveis relativos aos candidatos aprovados nas vagas de Classificação Geral no Vestibular de 2016...	215
Gráfico 9 – Dispersão dos pares de variáveis relativos aos candidatos aprovados nas vagas reservadas às Políticas de Ações Afirmativas no Vestibular de 2016. ....	216



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC – Ministério da Educação

SAT – Scholastic Aptitude Test

SISU – Sistema de Seleção Unificada

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>27</b>
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA.....	31
1.2	OBJETIVOS .....	36
<b>1.2.1</b>	<b>Objetivo geral</b> .....	<b>36</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Objetivos específicos</b> .....	<b>36</b>
1.3	JUSTIFICATIVA.....	37
1.4	ESTRUTURA DA TESE.....	45
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>49</b>
2.1	BREVE HISTÓRICO DA ADMISSÃO AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS .....	49
2.2	A ADMISSÃO AO ENSINO SUPERIOR E O USO DE TESTES PADRONIZADOS.....	57
2.3	A NATUREZA DOS TESTES PADRONIZADOS, SEUS USOS E ALGUMAS INTERROGAÇÕES .....	62
2.4	INTERLÚDIO SOBRE VALIDADE E VALIDADE PREDITIVA.....	68
2.5	AS CRÍTICAS AO USO DE TESTES PADRONIZADOS PARA A SELEÇÃO AO ENSINO SUPERIOR, AS EXPERIÊNCIAS DE MODELOS ALTERNATIVOS E O RETORNO AO MODELO TRADICIONAL .....	72
2.6	AS CRÍTICAS AO VESTIBULAR DE PROVAS PADRONIZADAS E AS ALTERNATIVAS NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	84
<b>2.6.1</b>	<b>Sobre a reserva de vagas por cotas</b> .....	<b>92</b>
<b>2.6.2</b>	<b>Sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)</b> .....	<b>96</b>
<b>2.6.3</b>	<b>A manutenção da predominância do Vestibular de provas padronizadas para seleção ao ensino superior no Brasil</b> .....	<b>101</b>
2.7	A FUNÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE SELEÇÃO AO ENSINO SUPERIOR E AS PREOCUPAÇÕES DECORRENTES: AFINAL O QUE OS VESTIBULARES DEVERIAM FAZER E O QUE DE FATO FAZEM?.....	103
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>109</b>

3.1	REFLEXÕES INICIAIS SOBRE AS BASES METODOLÓGICAS DA PESQUISA .....	109
3.2	INTERLÚDIO SOBRE O POSITIVISMO .....	111
3.3	A OPÇÃO PELA ABORDAGEM PREDOMINANTEMENTE QUANTITATIVA .....	114
3.4	A CLASSIFICAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA .....	118
3.5	O DESENHO DA ETAPA APLICADA DA PESQUISA .	125
<b>3.5.1</b>	<b>Os dados utilizados .....</b>	<b>128</b>
<b>3.5.2</b>	<b>As operações realizadas e o significado dos resultados..</b>	<b>131</b>
3.5.2.1	Coefficiente de Correlação (r).....	133
3.5.2.2	Coefficiente de Determinação (R <sup>2</sup> ) .....	136
<b>3.5.3</b>	<b>As incidências das operações e seus objetivos .....</b>	<b>137</b>
3.5.3.1	Validade Preditiva.....	137
3.5.3.1.1	<i>Cluster dos Cursos mais Concorridos .....</i>	<i>138</i>
3.5.3.1.2	<i>Cluster dos Cursos mais Competitivos .....</i>	<i>144</i>
3.5.3.1.3	<i>Cluster sintético dos Cursos mais Seletivos.....</i>	<i>150</i>
3.5.3.2	Regulação Demanda e Oferta .....	158
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....</b>	<b>161</b>
4.1	VERIFICAÇÃO DA PREDIÇÃO DO DESEMPENHO NO ENSINO SUPERIOR PELA PONTUAÇÃO OBTIDA NO VESTIBULAR.....	162
4.2	VERIFICAÇÃO DA REGULAÇÃO DE DEMANDA E OFERTA DOS CURSOS PELO VESTIBULAR.....	184
4.3	UMA SUBANÁLISE INCIDENTAL: NOTAS SOBRE A EDIÇÃO DO VESTIBULAR DE 2016.....	190
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>197</b>
5.1	CONCLUSÕES RELATIVAS À VALIDADE PREDITIVA DO DESEMPENHO ACADÊMICO PELO VESTIBULAR .....	206
5.2	CONCLUSÕES RELATIVAS À REGULAÇÃO ENTRE OFERTA E DEMANDA PELO VESTIBULAR.....	210



5.3	INFERÊNCIAS SOBRE A EDIÇÃO DO VESTIBULAR DE	
2016	211	
5.4	CONCLUSÕES GERAIS .....	217
5.5	OUTRAS CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	219
5.6	CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS.....	224
5.7	INDICAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS.....	229
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>233</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A seleção de novos estudantes é, seguramente, das mais importantes atividades regularmente desenvolvidas por uma instituição de ensino superior (ROBI, 2015) e assim é vez que por meio deste processo que a instituição renova suas fileiras, admitindo novos candidatos ao ensino superior na medida em que devolve para a sociedade profissionais em seus bancos formados e aperfeiçoados. Quer dizer, é o processo admissional que mantém constante e virtuosa a troca, a interação, a migração entre o intramuros universitário e seu além-fronteiras.

Pode ser exercício fácil o de intuir quais sejam ao menos algumas das reflexões existentes por trás da afirmativa severa de início. Vale, no entanto, trazer argumentos que melhor desenvolvam a defesa da importância e sensibilidade de dito processo seletivo.

A reflexão mais aprofundada pode ter início mesmo na discussão acerca da própria função de uma universidade. Barba (2005 apud SOARES; MAZON; MELO, 2010, p. 85) resume o tema atribuindo – como principal missão à instituição universitária – a do desenvolvimento de meios tais que:

[...] alunos, professores e técnicos possam construir o conhecimento apreendendo a construir responsabilidades no aprimoramento do Ensino, da Pesquisa e da Extensão para a construção de uma cidadania mais justa e equilibrada em nossa sociedade.

Melo (2002) ainda complementa asseverando que tantas e tão complexas são as funções desempenhadas nos dias atuais pelas instituições universitárias no campo da ciência, da tecnologia, da arte, da cultura e diversos outros temas, que é limitado perceber apenas o eventual diplomado como beneficiado de todo este processo que, para o autor, contempla (ou, ao menos deveria) a sociedade como um todo.

Das premissas contidas nos excertos colacionados, é possível deduzir, ao menos, duas conclusões a serem tornadas mais explícitas.

Uma primeira, de que a função da universidade é realizada somente com a colaboração, no sentido mais literal, dos estudantes. Eles são compreendidos como coautores da construção a ser realizada pela instituição universitária, seja do conhecimento, do aprimoramento nos campos de ensino, pesquisa e extensão, e de uma cidadania mais justa e

equilibrada e, por decorrência lógica, de uma sociedade digna de portar também tais adjetivos.

A segunda é de que tamanha é a complexidade e a amplitude de atuação da instituição universitária na contemporaneidade que o processo deve beneficiar não apenas os usuários imediatos da estrutura, dos serviços, das atividades acadêmicas (ou não) desempenhadas em seu seio – primariamente os estudantes –, mas sim, toda a sociedade que a cerca.

A conjugação de ambas conclusões leva ainda a um terceiro enunciado que pode ser intuído, mas que convém tornar evidente: a construção dos bens públicos a serem percebidos pela sociedade - igualmente beneficiária necessária da atuação da instituição universitária - deve ser feita também pelos estudantes, ou seja, pelos beneficiários mais óbvios e diretos das atividades universitárias mas, nesta perspectiva, também coprodutores do bem público a ser realizado pela universidade. A ideia contida na afirmativa é a de que estudantes universitários são agentes ativos na construção que é realizada pela universidade e seus demais atores, não simples usuários de um serviço de ensino (pesquisa e extensão) que se encerra em si próprio.

A questão se aprofunda e torna-se ainda mais sensível se especificado o escopo da divagação ao caso das universidades públicas. Aqui a corresponsabilidade pela consecução dos fins institucionais soma-se àquela decorrente de ser, o estudante (como também o é, a rigor, a universidade), receptor de recursos públicos, oriundos da tributação de uma sociedade que, se a ambos financia, deles espera o devido retorno.

É diante de tanto que importa o debate sobre a seleção daqueles que ingressam nas fileiras das universidades públicas na condição de estudantes, pois beneficiários imediatos de um serviço público custeado pelo pagador de impostos e, simultaneamente, coautores de outros tantos serviços ou bens públicos a serem oferecidos pela universidade, como um todo, à sociedade que a subsidia.

Individualmente, cada estudante é, ao mesmo tempo, usufruidor de vantagem relevante que é a do custeio de nível superior de escolarização pela sociedade, mas, principalmente, participe fundamental para o sucesso do empreendimento de uma universidade pública, para a realização de seus objetivos institucionais e compromissos sociais.

É por isso que parece ser o caso de a universidade pública dever enviar maior das atenções no processo de seleção de estudantes, considerando-o dentro deste contexto amplo e não como mero

procedimento burocrático pelo qual se filtram candidatos; pelo qual são selecionados os que acessarão um serviço público individual e temporário por um ente público que lá permanecerá independentemente de sua atuação. Não é o caso.

O desempenho da universidade (em determinado momento e ao longo do curso do tempo) está intimamente ligado ao desempenho de seus membros e aqui, se realizado amplo esforço na (e profundo debate e reflexão acerca da) boa seleção de funcionários administrativos e docentes, anulado ao menos parcialmente em suas pretensões se comprometidos os resultados gerais da instituição por inexistência de igual prática e cuidado quando da escolha daqueles que integrarão a terceira (e, via de regra, mais dinâmica e volumosa) categoria que integra e constrói a universidade.

O argumento que se monta aqui é de que a universidade pública ao selecionar um candidato em detrimento de outros faz do estudante não simples usuário mas, em boa medida, colaborador da instituição. O que se faz é verdadeira opção, escolha de alocação específica de recursos públicos na formação deste indivíduo às expensas do pagador de impostos e, simultâneo, seleção de um agente coprodutor dos bens públicos a serem realizados ao longo da execução geral dos recursos públicos destinados à instituição. Explica-se: as atividades de ensino, pesquisa e extensão não são unidirecionais, elas dependem, para seus resultados e efetividade, da interação e desempenho do estudante que não é mero sujeito passivo na relação com a instituição e na realização de suas atividades.

É que, embora as universidades, e sobretudo as do setor público, exerçam “um papel fundamental para o desenvolvimento econômico e social do país” (MAGALHÃES et al., 2010, p. 638) assim o fazem também às custas do “sacrifício” realizado pela sociedade em favor da oferta subsidiada – e legalmente não obrigatória, frise-se – da educação superior por vias das instituições de ensino superior de caráter público (MORGAN, 2004). Pertinente destacar que a educação superior é, essencialmente, uma atividade de alto custo por suas peculiaridades e que tanto é ainda mais verdade no cenário brasileiro em que universidades públicas têm a si confiadas somas finais que, não raro, superam os orçamentos de municipalidades inteiras de médio e mesmo grande porte (PAUL; WOLYNEC, 1990; MORGAN, 2004).

Assim, tomando-se em mente que os recursos que custeiam a atividade da universidade pública são majoritariamente (quando não exclusivamente) provenientes da arrecadação tributária que, por sua sorte, busca sustentação na lógica de que o interesse da coletividade

deve ter prevalência sobre os individuais (afinal, desta lógica que decorre o recolhimento de tributos para a oferta de serviços e instituições públicas) natural que exista, por parte da sociedade pagadora, expectativa sobre o retorno do valor adicionado ao investimento feito em tais instituições pelo poder público (VIOL, 2005) e, no caso em tela, como visto, em parte direcionado diretamente a beneficiários específicos – os estudantes que logram ingressar nos bancos de ditas universidades públicas.

Quer dizer, mesmo que não se queira aplicar ao serviço público ou à educação pública (sobretudo a de nível superior) uma lógica gerencialista de busca incessante e prioritária pela redução de custos e ampliação da clientela – para conseqüente melhoria nos resultados finais de uma operação – sendo, o foco principal de toda a atividade, o bom atendimento das demandas sociais (COSTA, 2018) mesmo quando impliquem em serviços notadamente dispendiosos (como é o caso do ensino superior) isto não enseja uma despreocupação com o direcionamento dos investimentos feitos, uma aplicação ineficiente, descuidada ou acrítica dos recursos provenientes da sociedade para desempenho de determinados fins a serem, pela universidade, buscados ou desempenhados (ABREU; GUSKE; GARCIA, 2015).

É diante de tanto e considerando-se a platitude de que os recursos públicos – como quaisquer outros em economia – são escassos e insuficientes para atender a totalidade da demanda social por este serviço tão específico e dispendioso que é o do ensino superior (MAGALHÃES et al., 2010) que uma questão começa a surgir com relevância: a de como selecionar aqueles que serão diretamente contemplados pela universidade pública.

Pareceria ser caso, então, por toda a argumentação trazida, de que o tema fizesse parte da agenda de administradores universitários e pesquisadores da área, sobretudo daqueles cujas preocupações e foco estivessem direcionados à gestão acadêmica e – naquilo que diz respeito específico ao tema em tela – aos procedimentos de seleção e admissão de novos estudantes e do conseqüente processo de ensino e aprendizagem de todo o corpo estudantil. Ambos são pontos sobremaneira sensíveis no tangente ao retorno dos investimentos públicos na instituição e suas atividades.

A triagem dos estudantes, afinal, como visto, define quem – diante dos inúmeros candidatos – será beneficiário da educação superior subsidiada, receptor deste investimento público e, ao mesmo tempo, estabelece quem serão os integrantes da categoria discente da corporação universitária. A universidade, a um só tempo, escolhe os

destinatários de verbas (e esforços) públicos e os inclui em suas próprias colunas, no rol dos que deverão contribuir para a realização de sua missão institucional, no espectro de possíveis colaboradores para tanto.

A intuição de que o tema seria de discussão recorrente, no entanto, não se confirma. O Vestibular (nesta seção do texto assim referido ampla e genericamente sem prejuízo), enquanto ferramenta ou método predominante de seleção ao ensino superior nas universidades públicas brasileiras não tem atraído interesse de pesquisadores ou administradores que o queiram examinar pela perspectiva da gestão; enquanto um modelo de seleção mesmo. Em outras palavras, em que pese sua centralidade no funcionamento de uma universidade, o Vestibular não surgiu como tema de estudos específicos dos administradores ou pensadores deste tipo de instituição.

Então, mesmo que se possa identificar um campo científico constituído e mais ou menos consolidado da Administração Universitária, no mínimo como disciplina da Administração (SCHLICKMANN, 2013) o Vestibular parece não ter despontado como item pautado por tal ramo da ciência administrativa ou área especializada do conhecimento relativamente emancipada, se queira.

## 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Tanto se afirma pois o próprio termo “Vestibular” pouco figura nas produções acadêmicas brasileiras na área da Administração. Consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES realizada em março de 2018 para o termo supramencionado retorna 37 resultados quando filtra-se a busca para que sejam apontados apenas os trabalhos vinculados às áreas de “Administração” e “Administração Pública” (CAPES, 2018).

Deste numeral, 21 são as dissertações de mestrado, 14 as de mestrado de caráter profissional(izante) e apenas 2 são teses de doutoramento. A revisão de todos os itens – pela leitura de seus títulos e resumos – permite perceber que o Vestibular aparece como tema marginal em boa parte dos trabalhos, que o colocam como assunto acessório de outras discussões. Temas ligados à área de marketing são recorrentes, aparecendo, o Vestibular, como algo afeito à promoção institucional, gestão da imagem da instituição universitária, ou à campanhas de captação de alunos-clientes. Ainda, outros trabalhos usam o Vestibular como item de passagem para tratar de questões relativas ao acesso ao ensino superior, com foco em debates acerca de políticas

públicas de acesso ao ensino superior nominadas de “ações afirmativas” e outros itens como permanência, retenção e evasão discente.

Raras são as produções que se ocupam de tratar do Vestibular como tema central, como objeto de estudo em si. Ainda assim, quando o fazem não o encaram em sua essência. Explica-se: do contingente de produções mencionado, 3 são os trabalhos que, parece, colocam o Vestibular no centro de suas discussões. Deste trio, um dos trabalhos, de autoria de Silva (2015), trata do planejamento do ingresso em Cursos de Graduação, muito mais descrevendo práticas de uma instituição – em verdadeiro estudo de caso sobre medidas que adota, sobretudo em referência a aspectos táticos e operacionais – que discutindo o tema de maneira aprofundada; os dois restantes, produzidos por Zumblick (1995) e Baccaro (2014) colocam como item de debate o desempenho no Vestibular, tema que será caro a esta pesquisa mais adiante mas que não a encerra nem com ela se confunde.

Entre estes mencionados, o empreendimento de Baccaro (2014) é o mais audacioso – e diferente não poderia ser, trata-se da única tese de doutoramento do grupo – ao procurar estudar a relação entre o desempenho no vestibular e o rendimento acadêmico no ensino superior. Aqui há o ensaio de um estudo que pareceria se aproximar pouco mais do objeto ou perspectiva que o presente trabalho quer trazer. O próprio estudo da relação entre as variáveis eleitas pela autora, em primeira análise, aparenta se assemelhar, ao menos em partes, a etapa posterior deste escrito.

A revisão do texto integral da tese, no entanto, permite visualizar que não é o caso. A autora acaba por não confrontar diretamente as variáveis, criando estratos ou faixas de desempenho que parecem, de alguma forma, arbitrárias para tentar apontar a existência de relação. No mais, na medida em que a pesquisa avança, Baccaro (2014) mais se ocupa de traçar perfis dos candidatos e dos aprovados – no que diz respeito a categorias de análise como idade, gênero, condição socioeconômica, oportunidades e formas de preparação ao Vestibular, Curso escolhido e em diante – procurando encontrar correlações entre tais itens que especificamente entre desempenho bruto no Vestibular e, após, no ensino superior.

No final, o trabalho supramencionado trata de variáveis diversas que podem se relacionar com o resultado do Vestibular, mas pouco discorre sobre o fenômeno do Vestibular em si e a relação de tal instrumento de seleção com o desempenho percebido no ensino superior.



Enfim, em que pese o Vestibular seja objeto de pesquisa e acalorado debate no cenário acadêmico brasileiro, sobretudo na última década em razão da implementação de Políticas Públicas que procuravam endereçar aos desafios de acesso e permanência no ensino superior público – tem-se em mente itens como o estabelecimento de cotas de acesso para determinados segmentos sociais e de um sistema unificado de seleção ao ensino superior, consignados na Lei nº 12.711 de 2012, ou a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil, por vias do Decreto nº 7.234 de 2010, por exemplo – o tema parece não ecoar no campo da Administração como em outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2012; BRASIL, 2010).

É que se tomando o termo “Vestibular” para pesquisa no mesmo Catálogo de Dissertações e Teses, quando se seleciona “Educação” como filtro para as áreas de conhecimento e avaliação dos trabalhos, o número de retornos é bastante mais relevante: 324 (CAPES, 2018). Natural que o número de resultados fosse mais amplo e que seja possível, naquela área do conhecimento, identificar uma discussão mais aguda sobre o Vestibular, com divisões de opiniões e defesas, vezes fundamentadas em dados, outras tantas mais em um discurso de advocacia em determinado sentido.

De qualquer sorte, o que há na base do escrito que aqui se faz é o diagnóstico de que na Administração o assunto aparece, no mais das vezes, como coadjuvante, ladeando ou apoiando um outro item principal de estudo e que – e aqui o ponto principal – os pesquisadores da área de Administração e os administradores universitários quando abordam o assunto parecem convencionar um ponto de partida pacífico – o da (necessária) existência do Vestibular como posto, ou mais, do aceite ou concordância com tanto, da presunção automática de seus méritos.

Em outras palavras, não há, neste campo científico, estudo que tenha se proposto a avaliar o precedente de todos estes debates, o pressuposto, a questão preliminar: a referente ao próprio Vestibular enquanto fenômeno e ferramenta de seleção.

A inexistência de tal sorte de prática reflexiva, da tomada de tal item para questionamento e pesquisa – seja para crítica ou mesmo validação de seus moldes – é que chama a atenção.

Uma primeira interpretação para esta postura poderia ser levantada sob hipótese de que os pesquisadores da Administração e os administradores universitários não refletem sobre o fenômeno do Vestibular nem o questionam por se tratar de algo inexorável em seus moldes, um método de seleção formulado em um momento que, ao se perpetuar no tempo, tornou-se um instituto de natureza quase dogmática.

Isso seria equivalente a aceitar que o Vestibular, em seu formato, é dado e, portanto, não está para ser mudado. Não haveria, assim, espaço para questionamento ou debate e, finalmente, razão prática que justificasse estudos no tema.

Não obstante, não pode ser este o caso e a justificativa, uma vez que a operacionalização do conceito de autonomia universitária, prerrogativa e instituto jurídico especificamente desenhado em sede constitucional na Carta de 1988 para as entidades desta natureza, implica também – e mais adiante o tema poderá ser trabalhado com maior detalhamento – na capacidade plena de estabelecer os critérios e normas de seleção e admissão de estudantes (RANIERI, 1994).

Uma segunda alternativa para a inexistência de tais estudos, então, surge: de que o Vestibular é pouco discutido como posto porque sua formatação bem desempenha o papel desejado; a ferramenta de seleção cumpre com seus objetivos e atenta para as premissas que a justificam. Assim sendo, para além de questões colaterais, acessórias, específicas, como balanceamento de notas por modelos vocacionados, reserva de vagas ou concessão de bonificação em pontuações para candidatos oriundos de determinado contexto sócio-econômico-étnico (itens pautados nas discussões acerca de ações afirmativas que, como visto, frequentemente ladeiam os escassos trabalhos que versam sobre o Vestibular) pouco haveria a se discutir visto que o modelo é bem resolvido.

Não parece haver, porém, como argumentado anteriormente à luz da checagem sobre produções acadêmicas no tema, estudos que comprovem ou mesmo indiquem neste sentido, sobretudo pela perspectiva da Administração. Faltam análises que demonstrem ou refutem o sucesso do Vestibular no atendimento de seus objetivos declarados e planejados e a tradição consolidada no tempo, por si, não é capaz de fazer tal garantia.

Finalmente, uma derradeira hipótese é a de que diante da virtual infinidade de temas que podem causar inquietação nos pesquisadores da Administração, nos que se debruçam sobre o campo da Administração Universitária ou sobre os práticos deste tipo de gestão, este não logrou figurar na agenda de estudos de qualquer deles. Em outras palavras, e em obviedade: não existem estudos que analisem o Vestibular em si e coloquem em inquirição a capacidade desta ferramenta em atender seus objetivos em razão de ninguém ter se colocado ainda para a iniciativa.

É em confronto com (e na conjunção de) estas alternativas que se coloca a oportunidade de realização da presente tese, sua contextualização e, finalmente, justificativa de ser. É a inexistência de

pesquisa acerca do Vestibular em si que – seja por ignorância acerca da viabilidade da discussão do instituto, pois não mandatário em seu formato, ou por desinteresse no tema pelos pesquisadores do campo – abre espaço e ineditismo para um estudo que se proponha a inquirir este método, modo, modelo, ferramenta, como queira, de seleção de estudantes para o ensino superior.

As interrogações que resumem as inquietações que motivam o estudo, são, assim, como as seguintes: Qual a função ou objetivo do Vestibular? Que por sua vez é prontamente acompanhada de uma seguinte: O Vestibular desempenha a função para a qual é planejado; atende seus objetivos declarados e justificantes? Finalmente, em suma: O Vestibular, de fato, serve para aquilo que diz servir? Ou, para que serve o Vestibular?

Todas estas inquirições de fundo mais propedêutico conduzem a uma pergunta central da pesquisa, sua questão fundamental: **O Vestibular – enquanto padrão de seleção ao ensino superior – cumpre com os objetivos para os quais é planejado?**

A perspectiva de que parte este autor é uma de certo ceticismo para com o instituto do Vestibular pelas breves notas já feitas. Evidente que tratar de hipóteses neste ponto do trabalho poderia ser precoce, mas a formatação das questões permite a leitura, mais que nas entrelinhas, de que se aventa a possibilidade de – resolvida a primeira interrogação acima – que as outras perguntas sejam respondidas, a final, negativamente.

Por derradeiro na presente seção, já cabe o claro destaque de que todas as preocupações e indagações apresentadas (e assim, portanto, as respostas a serem buscadas) têm como fundo a perspectiva da gestão, da Administração, ou mesmo da Administração Universitária. Diferente não poderia ser, parece evidente, visto que o presente trabalho é realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Administração e filiado à linha de pesquisa intitulada de “Gestão Universitária”, *locus* de produção preocupada em encarar – com o devido rigor técnico e metodológico – desafios concretos, reais, do gerenciamento deste tipo tão peculiar de instituição que é a incumbida do desenvolvimento das atividades de ensino em nível superior, pesquisa de ponta e extensão à sociedade de seus saberes. É para esta tradição que o presente escrito quer contribuir e neste a este tipo de perspectiva enfileirar-se.

Desta feita, o debruçar-se que se faz não o é primariamente pelo prisma de itens mais afeitos à área da Educação, caso em que a discussão poderia ser toda outra (e igualmente rica), mas que, por se

afastar em demasia da área de domínio deste pesquisador e de concentração deste Programa de Pós-Graduação, torna-se inviável.

Assim, fica a marcação de que o Vestibular acaba por ser tratado mais sob o ângulo de ser uma ferramenta de gestão, de seleção de pessoal em sentido amplo, que como um recurso educacional de medição de capacidades cognitivas de um indivíduo e os significados de tanto, em que pese estes temas eventualmente surjam com naturalidade ao longo do estudo.

## 1.2 OBJETIVOS

No fundo de qualquer investida acadêmica há (ao menos) uma inquietação a gerar perguntas que se resumem, de outra sorte, em objetivos a serem buscados e – quando bem sucedida a empreitada – alcançados. A explicitação de tais objetivos é a primeira declaração de um trabalho de pesquisa na medida em que assume definitivamente quais as metas estabelecidas, aquilo que intenciona ver alcançado quando da conclusão do projeto. É o que se faz, ordenadamente, de forma ampla e genérica e se traduz em itens intermediários e específicos que permitam atender aquele enunciado geral anterior.

### 1.2.1 Objetivo geral

Analisar o grau de cumprimento dos objetivos justificantes do processo de seleção e acesso ao ensino superior em uma Universidade Federal brasileira feito por vias do exame Vestibular de provas padronizadas.

### 1.2.2 Objetivos específicos

O alcance de tal objetivo amplo só é possível, no entanto, pela passagem por outros intermediários, que viabilizem a construção até a meta maior com bases sólidas e suficientes para sustentar o empreendimento. Desta feita, são objetivos específicos do estudo os seguintes itens:

- a) Identificar as origens e bases da seleção ao ensino superior no cenário educacional brasileiro e mundial e o contexto em que o processo se desenvolveu;
- b) Analisar a adoção e consolidação das provas padronizadas como ferramentas de seleção e admissão ao ensino superior no cenário educacional brasileiro (Vestibular) e comparado;
- c) Relacionar os objetivos da adoção do exame Vestibular por provas padronizadas como ferramenta de seleção e admissão ao ensino superior no Brasil e a justificativa para a manutenção do modelo;
- d) Avaliar, pela análise de indicadores de uma Universidade Federal brasileira, o cumprimento dos objetivos justificantes do exame Vestibular enquanto ferramenta de seleção ao ensino superior.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

Ante o já exposto, foi possível contextualizar a pesquisa por seu tema e motivação, bem como desdobrá-los em enunciados interrogatórios que expressam aquilo que se quer ver respondido com a execução da pesquisa e, posterior, itens afirmativos que expressam o objetivo mais amplo deste estudo assim como as metas parciais necessárias para atendê-lo.

A relevância do tema, acredita-se, resta comprovada na medida em que foi possível verificar, da argumentação colacionada, quanto é sensível e fundamental para o funcionamento do ensino superior e suas instituições a cuidadosa e adequada seleção daqueles que integrarão suas fileiras discentes.

O debate acerca da admissão à educação terciária, em solo brasileiro, ainda é nascente e, sobretudo nos círculos da Administração, incipiente. É que como dito, pesquisadores mais aproximados com a área da educação chegam a ter o tema como objeto de estudo mas o fazem por uma perspectiva própria das bases que compõem suas formações e, viu-se, para além das implicações do assunto na educação em si, o tema também possui repercussões de grande monta no campo da gestão – é aqui que aparece a oportunidade da pesquisa que se faz.

Não se encontra no repositório acadêmico mais amplo do Brasil qualquer produção na área da Administração que se ocupe das questões propostas e menos ainda que procure as respostas por meio de uma etapa aplicada extensiva. A oportunidade do presente estudo, desta feita,

argumenta-se, surge na conjunção do ineditismo de seu problema central com a disponibilidade de um abrangente conjunto de dados que permite rara chance de análise aprofundada e, finalmente, com seu potencial impacto e serventia na área de conhecimento em que se insere e, especificamente, no Programa de Pós-Graduação a que se filia.

Vale, no entanto, reforçar e confirmar o ponto sobre a originalidade do estudo proposto, e em que pese o indicativo inicial obtido a partir dos escassos retornos da busca feita no repositório nacional de teses e dissertações, que já diagnostica a ausência do tema “Vestibular” na pauta dos pós-graduandos da Administração, parece ser pertinente ainda mais um procedimento de procura por trabalhos no tema, mesmo que não tenham logrado a robustez e complexidade daqueles conclusivos de Cursos de Mestrado ou Doutorado.

Partindo-se para tal empreitada, um primeiro ciclo de buscas é feito junto ao portal da SciELO, biblioteca eletrônica que serve como repositório para publicações acadêmicas variadas e periódicos científicos de Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Espanha, México, Peru, Portugal, África do Sul, Uruguai e Venezuela – num total de 1285 títulos distintos que, com seus múltiplos volumes, alcançam aproximadamente 750.000 artigos (SCIELO, 2019a)

Nesta base de dados, pesquisa pelo termo “Vestibular” retorna 937 itens. Revisão de todos os títulos permite, não obstante, notar que a vasta maioria dos itens faz referência ao termo como designativo de um nervo facial em trabalhos da área da saúde, notadamente trabalhos discutindo questões de anatomia humana, por exemplo.

Filtrando-se os resultados por apenas um parâmetro, o de delimitação para trabalhos que estejam catalogados na área das Ciências Sociais Aplicadas – que compreende a Administração – sem quaisquer outros critérios que pudessem reduzir o número de trabalhos resultantes, chega-se a um número bastante mais modesto. São apenas 9 os itens que destacam o principal termo de interesse desta pesquisa na área de conhecimento delimitada.

É a revisão de todos os títulos e informações dos escritos bem como da passagem em revista a cada um deles que se pode remover mais dois itens que não guardam relação com a seleção ao ensino superior e, finalmente, sistematizar um quadro com os principais aspectos do que é pertinente das pesquisas listadas naquele repositório abrangente.

Quadro 1 – Estudos sobre o tema “Vestibular” na base SciELO.

Resultados da Pesquisa na base SciELO				
Título	Autoria	Ano	Publicação	Descrição
Uma análise da escolha do Curso superior no Brasil	MARTINS, Felipe dos Santos; MACHADO, Danielle Carusi.	2018	Revista Brasileira de Estudos de População	Estudo sobre fatores que realizam influência determinante na escolha do Curso pelos candidatos ao ensino superior.
Escolhas de carreiras universitárias e mercado de trabalho: uma análise da influência dos incentivos econômicos	SILVA, Diego Firmino Costa da; SILVEIRA NETO, Raul da Mota.	2015	Nova Economia	Avaliação sobre a influência que incentivos do mercado de trabalho exercem na escolha da carreira por candidatos ao ensino superior.
A política afirmativa “Argumento de inclusão” como forma de acesso à universidade pública: o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	GRINER, Almog; SAMPAIO, Luciano Menezes Bezerra; SAMPAIO, Raquel Menezes Bezerra.	2015	Revista de Administração Pública	Estudo de caso sobre alternativa de política afirmativa que confere pontuação extravagante à determinados candidatos no Vestibular de uma universidade Federal brasileira.
Estratégia de crescimento no mercado brasileiro de	EVANGELISTA, Oscar Camilo Silva; SANTOS, Cristiane Pizzutti	2011	Revista de Administração Contemporânea	Estudo de caso para servir como caso de ensino para

cursos pré-vestibular: caso Sistema Elite de Ensino	dos.		ânea,	estratégias de expansão de uma empresa de serviços.
Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da UFPE	SAMPAIO, Breno; SAMPAIO, Yony; MELLO, Euler P. G. de; MELO, Andrea S.	2011	Economia Aplicada	Influência da renda familiar nas condições de preparação para o vestibular e na escolha de carreira.
Uma investigação sobre a aplicação de bônus adicional como política de ação afirmativa na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	WINTHER, Juliana Mara; GOLGHER, André Braz.	2010	Revista Brasileira de Estudos de População	Estudo de caso sobre impacto de política de ação afirmativa que confere bonificação na pontuação de candidatos de determinados perfis sociais ou econômicos.
A relação entre o desempenho da carreira no mercado de trabalho e a escolha profissional dos jovens	BARTALOTTI, Otávio; MENEZES-FILHO, Naércio.	2007	Economia Aplicada	Estudo da influência de empregabilidade e e salário das profissões no mercado de trabalho para a escolha profissional de jovens.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em busca realizada na biblioteca eletrônica SciELO (2019b).

A escolha inicial pela busca junto à base SciELO não é sem razão, há de se frisar. Em que pese o tema da seleção ao ensino superior em sentido amplo seja caro, ao menos em teoria, a qualquer sistema educacional, a menção ao termo “Vestibular”, era de se esperar, deveria ser mais recorrente numa base de dados com maior atividade de autores brasileiros e grande presença de periódicos nacionais. Ainda, a



expectativa ganhava peso diante do fato de que a base é originária de instituições brasileiras e serve como repositório quase natural e automático de relevante parcela (ou virtual totalidade) da pesquisa publicada neste país. Os poucos itens resultantes da busca, não obstante, fazem supor que seria medida cautelar importante realizar pesquisa também em outras estantes virtuais negando satisfação resignada já ao fim desta primeira rodada.

Uma segunda busca, então, é realizada junto ao maior repositório de produções acadêmicas revisadas por pares do mundo, a saber, nomeado Scopus. Contendo, em seu banco de dados, os textos publicados de mais de 19.500 títulos (dos quais ao menos 16.500 são revistas científicas cuja publicação só é possível mediante processo de avaliação dos escritos submetidos por pares especializados em suas áreas de conhecimento) e abrangendo, período que, em casos, remonta ao Século XVIII, a base concentra mais de 70 milhões de itens que foram diligenciados no apuramento por artigos ou textos outros que tratassem do “Vestibular” (SCOPUS, 2019a).

Aqui, a busca pelo termo “Vestibular” em títulos, resumos e palavras-chave de todas as produções disponíveis na base de dados retorna um total de 56.655 itens, resultado certamente vistoso em primeira análise. Limitando-se, porém, o escopo à itens relacionados na área de “*Business, Management and Accounting*” – equivalente, sentido amplo, às áreas de Administração e Contabilidade no cenário acadêmico nacional – são apenas 10 os resultados destacados pela ferramenta de busca (SCOPUS, 2019b).

Da leitura de todos os títulos e resumos é possível reduzir mais uma vez o número de itens relevantes – apenas um trabalho faz referência ao Vestibular como procedimento de seleção ao ensino superior, os outros 9 restantes daquele primeiro filtro referenciado também tratavam do termo em sua significação ligada à anatomia humana. Há um único precedente relativo ao tema proposto do presente estudo na base SCOPUS, portanto:

Quadro 2 – Estudos sobre o tema “Vestibular” na base SCOPUS.

Resultados da Pesquisa na base SCOPUS				
Título	Autoria	Ano	Publicação	Descrição
Relação entre desempenho no vestibular e rendimento acadêmico no ensino superior.	BACCARO, Thais Accioly; SHINYASHIKI, Gilberto Tadeu.	2014	Revista Brasileira de Orientação Profissional	Artigo referente à tese de doutoramento da autora principal, que acompanhada de seu orientador, resume os achados na produção já relatada na revisão de precedentes no tema.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em busca realizada na biblioteca eletrônica SCOPUS (2019b).

O retorno obtido naquela que é, presumivelmente, das mais abrangentes bibliotecas virtuais de produção acadêmica reforça a percepção de que o tema é, verdadeiramente, pouco trabalhado. Na Scopus, o único item de interesse é artigo referente à tese de doutoramento já referenciada anteriormente como um dos precedentes a se considerar para o presente trabalho em curso.

Diante das baixas ocorrências obtidas, uma terceira busca poderia ser realizada como medida de precaução. É que se a base SciELO, pode-se argumentar, é muito restrita a publicações de apenas alguns países – e daí poderia decorrer o baixo número de resultantes –, a advertência com relação à Scopus é a de que se trata de um repositório proprietário, quer dizer, que demanda associação (e pagamento) tanto para indexação de itens com para a possibilidade de neles pesquisar, talvez limitando os resultados.

O recurso final foi ao *Directory of Open Access Journals* – DOAJ – que reúne mais de 12.500 periódicos científicos revisados por pares mas que sejam, necessariamente, de acesso aberto, gratuito. A base atua em 128 países e aproxima-se do total de 4 milhões de itens (DOAJ, 2019a).

Neste repositório o termo “Vestibular” foi utilizado para pesquisa de itens compreendidos pelas áreas de “*Management*”, “*Industrial Management*”, “*Business*”, “*Accounting*” e “*Bookkeeping*”, marcadores que melhor equivaliam, no mais amplo sentido possível, à Administração e Contabilidade, áreas de classificação dos periódicos das Ciências Sociais Aplicadas de interesse ao presente estudo. O procedimento resultou, novamente, em poucos retornos – apenas dois, como se lista:

Quadro 3 – Estudos sobre o tema “Vestibular” na base DOAJ.

Resultados da Pesquisa na base DOAJ				
Título	Autoria	Ano	Publicação	Descrição
Estratégia de crescimento no mercado brasileiro de cursos pré-vestibular: caso Sistema Elite de Ensino	EVANGELISTA, Oscar Camilo Silva; SANTOS, Cristiane Pizzutti dos.	2011	Revista de Administração Contemporânea,	Estudo de caso para servir como caso de ensino para estratégias de expansão de uma empresa de serviços.
Determinantes da intenção da escolha do ensino superior privado: uma perspectiva da teoria do comportamento planejado	SOUSA, Antônia Mascênia Rodrigues; NETO, Alexandre Rabêlo; FONTENELE, Raimundo Eduardo Silveira	2013	Revista Eletrônica de Ciência Administrativa	Análise de comportamentos e crenças relacionados à escolha da instituição de ensino superior por vestibulandos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em busca realizada na biblioteca eletrônica DOAJ (2019b).

Destes dois itens, o primeiro já era conhecido da incursão na base SciELO. Apenas o segundo, portanto, era inédito até o momento.

A busca por precedentes encontrou, neste estágio, o que se defende ser seu ponto de saturação. Averiguados três repositórios científicos de maior relevância, apenas 9 foram os itens resultantes para as buscas por artigos científicos avaliados por pares e publicados em periódicos ou veículos categorizados nas áreas de Administração e Contabilidade que contivessem alguma menção ao termo “Vestibular”. A pesquisa já compreende algo como 75 milhões de trabalhos científicos, em veículos pagos e gratuitos de mais de centena de países,

em variados idiomas e com abrangência temporal mais que suficientemente ampla.

Ainda, mesmo entre as ocorrências encontradas, é de se notar que nenhum trabalho empreende no sentido de estudar o Vestibular, por si, enquanto procedimento de seleção ao ensino superior; de identificar quais os objetivos fundamentais deste processo e, menos ainda, analisar em que medida tais objetivos são alcançados pela verificação do relacionamento de variáveis que bem resumam os conceitos necessários para tanto. O item que guarda alguma sorte de aproximação é o de autoria de Baccaro e Shinyashiki (2014), decorrente do trabalho de conclusão de Pós-Graduação da autora principal, que já havia sido, inclusive, mencionado nesta etapa introdutória – junto com as razões pelas quais embora guardem alguma aparente semelhança, são inteiramente distintos. De qualquer forma, o trabalho, em que pese ser o mais recente encontrado, para alguns padrões de pesquisa acadêmica, poder-se-ia dizer, é excessivamente datado.

Finalmente, resta evidenciada a originalidade da proposta do presente estudo pelo demonstrado ineditismo do objeto, da abordagem para com ele e – como deverá ficar claro ao longo da exposição textual – , principalmente da metodologia empregada para que se alcancem resultados que permitam conclusões consistentes e que efetivamente possibilitem a prestação de contribuição para o avanço do estado do conhecimento sobre o tema selecionado.

Como argumentado, talvez o tema selecionado não tenha protagonizado pesquisas acadêmicas – sejam mais profundas e extensas, como nas teses e dissertações, sejam mais resumidas, caso de artigos – na área da Administração pela falta de interesse de estudiosos para com o assunto, pela ausência de percepção do tema como merecedor de elaboração ou tratamento por outros enfoques e com a utilização de outros métodos ou por alguma sorte de dogmatismo para com o longo instituto do Vestibular. Pode ser caso, no entanto, que a dificuldade na obtenção e compilação do conjunto de dados (e aqui, no caso, variáveis) necessário para o bom desenvolvimento do estudo tenha desencorajado quem tenha cogitado a pesquisa. Há que se considerar, ainda, hipótese em que tais informações não estivessem disponíveis ou ao menos minimamente sistematizadas, virtualmente inviabilizando a realização de empreitada similar a que aqui se faz.

Neste ponto que o ineditismo diagnosticado encontra contexto de rara oportunidade de preenchimento da lacuna por estudo verdadeiramente original em conteúdo e forma.

É que a riqueza dos dados obtidos e sua forma de tratamento, pela metodologia a ser empregada, garantem a viabilidade do estudo, posto que o ferramental necessário encontra-se disponível, que a etapa aplicada pode ser desenvolvida individualmente e em intervalo temporal breve, sem necessidade de custeio de equipes ou estruturas mais sofisticadas – a coleta é simplificada vez que os dados são secundários e puderam ser obtidos integralmente e já com alguma sistematização, facilitando seu tratamento e os mecanismos necessários para a rodagem de análises são igualmente acessíveis. Todas as informações necessárias puderam ser compiladas e tratadas sem necessidade de equipes maiores de apoio ou *softwares* de difícil acesso – utilizou-se o MS Excel, que, no limite, poderia ser substituído sem qualquer prejuízo por análogo de acesso livre.

Tanto é para dizer da viabilidade da pesquisa – os materiais e recursos estão, desde o início, disponíveis, são suficientes e permitem sua realização em tempo bastante razoável sem a mobilização de estruturas maiores, necessidade de financiamento ou reforço de pessoal.

No mais, e finalmente, em que pese não seja mandatário – e talvez nem usual – que o produto de uma pesquisa de Tese tenha qualquer aplicação imediata e material, outro ponto de defesa do estudo que aqui se coloca é de que possui potencial para pronto impacto material no campo de conhecimento (e prática) a ele afeitos. A intenção maior é que seus resultados possam fornecer bases empíricas para uma discussão que afeta diretamente um dos processos mais importantes no funcionamento de uma universidade e, seguramente, o mais amplo e de maiores repercussões institucionais, qualificando-a de maneira determinante, pela superação do debate fundamentado majoritariamente (se não totalmente) em exercícios argumentativos para um em que defesas, manutenções ou mudanças em procedimentos sejam feitas com bases, antes que teóricas, factuais.

#### 1.4 ESTRUTURA DA TESE

Como providência final desta etapa textual introdutória da pesquisa que a seguir há de se apresentar, cabe aqui a exposição do desenho geral do presente escrito; da planta baixa da argumentação que se pretende construir adiante, com fins de tornar a navegação nas páginas vindouras mais acessível e previsível.

Assim, o presente e primeiro capítulo veio se ocupando de realizar aproximação ao objeto que se tomará para estudo de suas linhas

em diante. O que se quer com a etapa inicial é realizar ambientação com um tanto – mesmo que ainda reduzido, pela própria natureza do que seja o prelúdio de um escrito – do contexto que cerca o tema escolhido e a justificativa para tal escolha. A intenção do estágio é a de iniciar a exposição pelas ideias que existem no plano de fundo do estudo, aquele ponto inicial que antecede a própria pesquisa, as reflexões ou inquietações que levaram à opção pela tomada de determinado olhar sobre determinado tema ou objeto.

Ainda, nos encaminhamentos finais da etapa introdutória à pesquisa realize-se o presente mapeamento indicativo do caminho a ser trilhado no restante do texto.

Em seguida, a segunda seção se ocupa da discussão teórica sobre o tema central selecionado e assuntos conexos pertinentes. Aqui, a intenção é colher da melhor bibliografia possível os insumos necessários para a continuidade do estudo em sua etapa aplicada. O estágio, desta sorte, serve para passagem em revisão daquilo que seja identificado, na literatura acadêmica, como relevante para guiar os próprios rumos e a sintonia fina dos testes empíricos que serão feitos em etapa posterior.

Este segundo capítulo, assim, realiza revista histórica na questão do acesso ao ensino superior – com ênfase para a experiência brasileira, por evidente – procurando identificar a origem dos processos seletivos à educação terciária e as razões para que evoluíssem da forma que o fizeram. Aqui as experiências estrangeiras que se demonstrem pertinentes à discussão do trabalho são também contempladas, sem excesso de estudos comparados, no entanto, visto que empreendimento, embora interessante, demasiado afastado da construção principal da tese.

Tarefa realizada, o segundo capítulo ainda contém a discussão referente às provas padronizadas e objetivas como *standard* na admissão ao ensino superior, trazendo os principais argumentos que se colocam em defesa ou crítica ao modelo e ao menos uma destacável experiência alternativa que se apresenta à aceitação deste “estado da arte” na gestão da seleção de estudantes, que embora meritória, não vingou configurar-se como novo padrão.

Sendo possível perceber que a desavença entre os que advogam em favor do Vestibular de provas padronizadas e aqueles que o acusam em boa medida revolve ao redor (e pode ser dirimida com base na) da validade preditiva de tal ferramenta, é ainda na segunda seção que o termo e seus conceitos correlatos são introduzidos e expostos – na profundidade necessária, sem excessos de virtuosismo – já estabelecendo a passagem para o próximo estágio do trabalho, em que teoria e produção

bibliográficas vão se sedimentando como terreno da construção original que se fará em diante.

Cabe a anotação que neste ponto do texto os três primeiros objetivos específicos listados inicialmente encontrar-se-ão contemplados e atendidos, visto que demandam a pesquisa bibliográfica, a revisão histórica e reflexão crítica e informada por tanto para sua elucidação. É a identificação de itens, fenômenos e eventos no curso histórico e teórico que respondem ao trio de enunciados parciais que pretende levar ao atendimento de um quarto e, finalmente, ao objetivo geral da presente pesquisa.

O terceiro capítulo, por sua vez, sim, é o que se ocupa de realizar a transição textual. Neste estágio que será apresentada a taxonomia metodológica do estudo; aqui que será declarada a filiação da pesquisa a determinadas abordagens e pressupostos não de conteúdo, mas de forma do estudo. As escolhas metodológicas são feitas e justificadas e, acompanham, em alguma medida, opções (e breves reflexões) de cunho epistemológico.

No mais, é ainda este terceiro estrato do texto que explicará os procedimentos da pesquisa aplicada que se realiza, como foi, materialmente, desenhado e realizado o estudo de natureza empírica após as reflexões lançadas pelos teóricos do tema selecionado para comento no presente trabalho.

Adiante, o quarto capítulo passa a apresentar os dados e resultados obtidos na pesquisa bem como se ocupa de analisar e comentar os achados das incidências do estudo aplicado. Aqui texto, quadros e gráficos se alternam para que seja possível demonstrar visualmente aquilo que as palavras poderiam parecer apenas argumentar. O recurso às plotagens variadas será determinante na explicitação das características e conteúdo daquilo que se obtém após o devido e planejado tratamento dos dados.

É neste momento que as perguntas iniciais do trabalho passam a ser respondidas não por manobras argumentativas, mas pelas evidências obtidas de estudos aplicados que permitirão encarar as hipóteses aventadas. Nesta altura do texto que o quarto objetivo específico do trabalho passa a ser cumprido e surgem os indicativos das reflexões que serão feitas em relação ao objetivo amplo da tese.

Por seu turno, a quinta divisão do texto que apresentará de modo resumido e explícito aquilo que a anterior, de alguma maneira, já continha e permitira ao leitor concluir. Atendidos os objetivos parciais todos, passa-se a tratar daquele enunciado de objetivo global e aqui a justaposição de achados da pesquisa e indícios dela decorrentes com as

perguntas de pesquisa – por seu turno ligadas com os objetivos do estudo – e as hipóteses que emergem ao longo de sua execução criam novos enunciados que configuram, finalmente, a essência da tese em apresentação e as conclusões a que chega, os avanços no conhecimento que permite ou logra êxito realizar.

Finalmente, seguem itens de natureza pós-textual, etapa em que são encontradas as referências bibliográficas tomadas como base da redação do trabalho



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Como estabelece o planejamento da estrutura do presente trabalho, esta seção é dedicada ao enredo que vai do contato inicial com o tema selecionado para estudo e comento até o estágio mais recente dos debates a ele conexos. Apenas assim será possível, em momento posterior, compreender a formulação metodológica e epistemológica da etapa aplicada de estudo bem como interpretar contextualizadamente seus resultados, realizar a leitura das conclusões por um prisma devidamente informado pelos debates que o antecedem e, de certa forma, o influenciam.

### 2.1 BREVE HISTÓRICO DA ADMISSÃO AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

A retomada das razões históricas de determinado fenômeno, objeto, ou, no caso, instituto, tomado para estudo parece sempre servir como bom recurso para o estabelecimento de um ponto de partida da exposição. Marca-se, assim, o início da reflexão no surgimento do objeto, podendo captar-se, desde suas origens, itens fundamentais de sua essência que poderão (ou não) ser acompanhados ao longo do curso de sua evolução. É neste sentido que a revisão bibliográfica quer caminhar: intencionando colher, desde pronto, aquilo que é nuclear e originário do item em estudo.

Assim, é possível identificar na gênese de um exame admissional como processo selecionador daqueles que ingressarão no ensino superior a superação da demanda pelo acesso quando contraposta à restrita oferta de posições disponíveis. Cunha (1982) assevera que foi a elevação do quantitativo de candidatos e a necessidade de modulações para o efetivo atendimento da demanda por vagas no ensino superior, conforme as mudanças nos cenários político e econômico de determinado tempo e, notadamente, em movimento pendular entre expansão e contração do oferecimento de ditas vagas que contextualiza e ensejou o estabelecimento de mecanismos de seleção à educação terciária.

Formalmente, pode-se estabelecer o ponto histórico inicial da instituição dos exames admissionais às universidades brasileiras, conhecidos hodiernamente como “Vestibulares”, no ano de 1911, em movimento de reação do mundo acadêmico e mesmo do próprio Estado a um dos produtos da passagem do País para o modelo republicano de

organização. É que a proclamação encaminhou a equiparação do valor acadêmico dos diplomas conferidos pelo tradicional Colégio Pedro II e dos títulos atribuídos por outros estaduais ou mesmo de natureza particular.

Aqui, o monopólio que existia, inclusive legalmente, em favor do Colégio símbolo do império na preparação de candidatos (ou mesmo da legitimação à própria candidatura) às escolas superiores é rompido e de tanto decorre o exponencial crescimento na procura por matrículas em instituições superiores – o que, por fim, motiva a busca por ferramentas de contenção do processo expansivo de dimensões nunca antes experimentadas (CUNHA, 1982).

Até referido episódio histórico, então, tinham possibilidade de ascender ao ensino superior apenas aqueles egressos dos bancos colegiais mais tradicionais do País e foi o aumento no número de candidatos – pelo aumento no número e variedade de credenciais formais ao ensino superior conferidas, vez que também exaradas, daquele momento em diante, por diversos (e um número cada vez crescente) de colégios – que criou a questão que seria encarada naquele ano de 1911 pelo então Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores, Rivadávia Corrêa que, oficialmente, motivou a instituição daquele que seria o primeiro instrumento de seleção, formalizado pelo Decreto nº 8.659 de 5 de abril de 1911 (BRASIL, 1911). O Documento ditava que:

Art. 65. Para concessão da matricula, o candidato passará por exame que habilite a um juizo de conjuncto sobre o seu desenvolvimento intellectual e capacidade para emprender efficazmente o estudo das materias que constituem o ensino da faculdade.

§ I. O exame de admissão a que se refere este artigo constará de prova escripta em vernaculo, que revele a cultura mental que se quer verificar e de uma prova oral sobre línguas e sciencias; [...]  
(BRASIL, 1911).

Fato é que a impossibilidade de atendimento da demanda em sua plenitude que motivou, junto á necessidade de verificação de aptidão e conhecimentos mínimos dos candidatos, a criação de testes padronizados de ingresso. A medida, fica evidente, buscava “barrar o crescimento ‘vertiginoso’ de alunos nas escolas superiores” ao mesmo tempo em que buscava “recompor a qualidade do ensino superior pela

exclusão prévia dos candidatos que não possuísem a formação adequada para o ingresso em curso superior” (BARROS, 2014, p. 1067).

Falava-se, desde então, em garantir (pela recomposição de) a qualidade das escolas superiores nos termos supracitados pois constam registros da época, nas discussões travadas na Câmara dos Deputados acerca da inovação legislativa, que, dentre outras medidas, estabeleceu os exames vestibulares, de relatórios que documentavam a reprovação de ao menos metade dos candidatos nas primeiras edições dos exames feitos para entrada na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, estudantes, estes, que teriam sido matriculados não fosse o mecanismo de exclusão – prejudicando sensivelmente a qualidade do processo de ensino realizado pela consagrada escola superior (CUNHA, 1982).

Nota-se que também era a má formação (de base) dos estudantes que logravam êxito em ingressar no ensino superior que até então preocupava, havendo relatos, de documentação oficial em tempos contemporâneos ou pouco posteriores à medida de 1911, da existência de calouros de Direito que desconheciam o uso da língua portuguesa em níveis mais sofisticados do que aqueles comumente praticados por crianças em idade escolar básica (SACONI, 2013).

Com o objetivo declarado de servir como um verdadeiro teste de habilitação, conferência da existência de condições supostas mínimas dos candidatos para a continuidade bem-sucedida dos estudos em níveis mais elevados, o exame de admissão realizava tal mister exigindo a obtenção de uma pontuação mínima, expressão do potencial para desempenho satisfatório no ensino superior de determinado indivíduo (BARROS, 2014).

Deste ponto da história em diante, os mecanismos de seleção ao ensino superior público no sistema brasileiro foram objeto de uma série de reformas e ajustes – de maior ou menor monta, também em movimentos pendulares e flutuantes conforme momentos políticos e econômicos, por exemplo – e realizar profunda historiografia de tanto não é objetivo do presente escrito. Há, não obstante, uma notória tendência para a progressiva padronização e racionalização dos testes de modo que pudessem ser classificados, os vários e tão variados candidatos, de maneira fácil e objetiva, por vias da leitura automatizada de cartões-resposta de provas de múltipla escolha, criando uma pontuação capaz de listar ordenadamente os candidatos pelo escore alcançado por cada um deles (CUNHA, 1982; BARROS, 2014).

Já neste estágio da narrativa é ostensivo que os testes admissionais surgem, portanto, ao menos no sistema brasileiro, como medida para regular a relação entre oferta e demanda no ensino superior

público e como filtro de depuração daqueles que não possuísem capacidades ou condições julgadas necessárias para estágios mais elevados de aprendizagem; ou, posto de outra forma, de identificação antecipada e seleção daqueles mais aptos, com maior tendência ao bom desempenho no ensino superior e com foco em tais finalidades são progressivamente padronizados em provas objetivas como medida de lide com o alto e crescente número de candidatos.

Seguindo na evolução do instituto, aquele modelo baseado na seleção a partir de escores mínimos seguiu vigente por longo prazo, sendo, no ano de 1915, após medida de reformulação conduzida por Carlos Maximiliano, chamado oficialmente de Exame Vestibular, nomenclatura ainda hoje utilizada em referência aos processos seletivos das universidades brasileiras. Se até esta etapa do enredo histórico, então, o movimento de contração no atendimento, pela exigência de pontuações mínimas para continuidade dos estudos em sede superior foi a tônica e configurava ainda uma medida de retenção ainda moderada da demanda, é em 1925 que se nota mudança mais sensível (BARROS, 2014).

É a chamada reforma “Rocha Vaz” que altera consideravelmente o sistema admissional, tornando-o ainda mais seletivo na medida em que apenas pontuações mínimas não mais serviam como parâmetros únicos para referendar o ingresso na educação terciária. De tal reformulação em frente, a efetiva matrícula em curso de ensino superior só acontecia se o candidato chegasse ao fim dos Exames Vestibulares com pontuação que o colocasse em posição suficientemente elevada nas listas de classificação dos concorrentes. Quer dizer, passa a haver uma limitação no atendimento da demanda pelo ensino superior mesmo quando alcançadas as eventuais notas estabelecidas como mínimas. Um limite de vagas é estabelecido por cada instituição e para cada curso de formação com fins de evitar que todos aqueles capazes de superar uma nota de corte tomada como paradigma material automaticamente ingressassem nas universidades (VALLE; BARRICHELLO; TOMASI, 2010).

Desde então, destacam Valle, Barrichello e Tomasi (2010, p. 398):

[...] os candidatos aprovados são matriculados segundo a ordem de classificação, o que impossibilita aos demais o acesso aos estudos universitários, diferentemente do que ocorria nas

reformas anteriores, quando ficava assegurado o direito de matrícula a todos os aprovados.

Cria-se a diferenciação formal (e prática) entre a aprovação no teste admissional, o Exame Vestibular, obtida com o alcance da nota mínima estipulada, e a efetiva matrícula do candidato, passando a existir a situação de “aprovado não classificado”, o “excedente”, dentre os aprovados, do limite de vagas para determinado curso de ensino superior em dada instituição (CUNHA, 1982, p. 11).

O processo permanece vigorando e durante as décadas de 50 e 60 o Vestibular segue caracterizando-se como um exame de entrada padronizado e os esforços de mudança, quando existentes, são no sentido de buscar maior equilíbrio no desencontrado balanceamento entre demanda e oferta, o que ocasionava, não raro, ociosidade de vagas, na medida em que notas mínimas não eram atingidas por candidatos, ou por número de candidatos condizente com o número total de vagas disponíveis em cursos ou instituições menos prestigiosas e, com igual frequência, números crescentes de candidatos excedentes pela acirrada concorrência a habilitações e escolas de maior prestígio (RIBEIRO, 1982).

Com a explosão educacional em solo brasileiro vista ao longo da década de 60, produto do processo de urbanização acelerado e de uma mudança igualmente rápida na dinâmica social e econômica do país, o crescimento na aspiração dos cidadãos por maior escolarização e acesso ao ensino superior encontra uma necessidade do momento político-econômico brasileiro, de um sistema que dependia da formação de novos profissionais de nível superior em números absolutos maiores e com mais ampla distribuição no território nacional para prosperar. A organização da burocracia estatal também era crescente e demandava que os quadros de profissionais formados no ensino superior fosse alargado. Tornava-se necessário (e mesmo estratégico), então, atender tantos jovens aspirantes ao ensino superior quanto possível. Aqui o Vestibular também assume, marginalmente, a função de servir como “instrumento para distribuição dos candidatos pelos vários cursos e escolas”, de racionalizar a ocupação das vagas conforme demandas do sistema e desejos dos candidatos (WHITAKER, 1983, p. 126).

Durante tal processo é de se reconhecer que existiram esforços na flexibilização de parte dos Exames Vestibulares como a unificação do processo seletivo para diversas instituições, a possibilidade de cada candidato concorrer simultaneamente a diversos cursos, caso em que os “excedentes” de um curso passariam a concorrer, automaticamente, a

outros por que também tivessem demonstrado interesse, entre outras medidas. O modelo dos testes, no entanto, não se altera. Consolidam-se as provas objetivas e padronizadas com fins de alimentação de listas classificatórias. Quer dizer, as mudanças dizem respeito ao sistema ou processo admissional de forma mais ampla, mas não alcançam seu núcleo, o teste padronizado (WHITAKER, 1983).

Os critérios seletivos são reafirmados, em seguida, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/1961) que determina que a matrícula no nível superior seria acessível aos que tivessem concluído o ciclo anterior educacional e obtivessem classificação em concurso de habilitação (Lei n.º 4.024/1961, art. 69, a). Adiante, a Reforma do Ensino Superior (Lei n.º 5.540/1968) avança em consonância com as normativas (e as concepções, por conseguinte) previamente estabelecidas e vigentes, sobretudo pelo mencionado diploma de 1961, apenas consignando, em seu artigo 17, a, o designativo “Concurso Vestibular” para fazer referência aos testes admissionais ou processos seletivos em resgate de nomenclatura e positivação do signo em favor daquela outra momentaneamente utilizada pela outra norma anterior (BRASIL, 1961; BRASIL, 1968).

Valle, Barrichello e Tomasi (2010) destacam, que a Reforma de 1968, em realidade, reafirma os ideais meritocráticos ao determinar que o Concurso Vestibular deve abranger os conhecimentos típicos das diversas formas de educação de segundo grau com fins de avaliar a formação percebida pelos candidatos e a aptidão intelectual de que dispunham para estudos superiores, em paráfrase do disposto no artigo 21 da Lei n.º 5.540 de 1968.

O tema específico voltaria a ser tratado com destaque pela legislação pátria apenas na oportunidade da edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) que, enquanto flexibiliza os procedimentos de acesso ao ensino superior, atribuindo a cada instituição o estabelecimento de ferramentas, critérios, mecanismos de recrutamento e admissão de candidatos, também a elas imputa, conforme artigo 51, o dever de levar em conta os efeitos destes parâmetros sobre o ensino médio (BRASIL, 1996).

O que resta da determinação supramencionada é que uma universidade pode definir que suas vagas serão preenchidas, por exemplo, tomando-se como base os resultados escolares de todo o histórico de seus candidatos, ou dos períodos mais recentes, ou mesmo, mediante a já tornada tradicional seleção pela aplicação das provas dos Concursos Vestibulares e classificação dos aplicantes conforme pontuação obtida.

A relativização em tela é, inclusive, corolário da autonomia universitária, ideal que, historicamente, acompanha o empreendimento universitário desde sua fundação e ao longo de todo o curso de sua consolidação nas sociedades e que, em solo brasileiro, é recepcionado não apenas como defesa ideológica ou advocacia de interesse próprio nos círculos acadêmicos mas em sede constitucional pela Carta de 1988.

É a dita Constituição Cidadã do final da década de 80 que positiva a autonomia universitária, garantindo a este ente estatal de fins tão específicos uma série de prerrogativas ferramentais para seu bom funcionamento e conseqüente consecução dos objetivos institucionais, no texto de seu artigo 207, ao estabelecer que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Nina Ranieri, estudiosa do instituto da autonomia universitária, leciona em seguida que (1994, p. 118):

A autonomia didática implica [...] o reconhecimento da competência da universidade para definir a relevância do conhecimento a ser transmitido, bem como sua forma de transmissão. Decorre logicamente deste pressuposto a capacidade de organizar o ensino, a pesquisa e as atividades de extensão, o que envolve:

- a. A criação, a modificação e a extinção de cursos (graduação, pós-graduação, extensão universitária);
- b. a definição de currículos e a organização dos mesmos, sem quaisquer restrições de natureza filosófica, política ou ideológica, observadas as normas diretivo-basilares que informam a matéria;
- c. o estabelecimento de critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, inclusive no que concerne a regimes de transferência e adaptação;**
- d. a determinação da oferta de vagas em seus cursos;

**e. o estabelecimento de critérios e normas para avaliação do desempenho dos estudantes;**

f. a outorga de títulos correspondentes aos graus de qualificação acadêmica;

g. a possibilidade de experimentar novos currículos e fazer **experiências pedagógicas** (esta garantida pelo inciso III, do art. 206) etc. (grifou-se)

Não obstante, porém, a possibilidade de adoção de variados métodos de seleção de candidatos e o incentivo expresso da Constituição (e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no sentido de experimentações no campo das práticas pedagógicas que, conjugadas com a maior autonomia institucional, poderiam viabilizar exercícios de inovação nos processos admissionais, o modelo classificatório, da formação de listas ordenadas pela pontuação obtida pelos candidatos em Concursos Vestibulares de provas majoritariamente objetivas continua sendo utilizado pela maioria das universidades brasileiras (VALLE; BARRICHELLO, TOMASI, 2010).

Se assim é, o que se poderia esperar é que os métodos tradicionais de seleção, os Concursos Vestibulares, vêm apresentando, historicamente, bons resultados no alcance dos objetivos colocados pelo art. 208, V da Constituição Federal, coincidente com o enunciado do art. 4º, V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que assume que a efetivação do compromisso do Estado em relação à educação, sobretudo pública, ocorrerá, nos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística, “segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Quer-se dizer, se os Concursos Vestibulares seguem sendo utilizados pela maior parte das universidades brasileiras como mecanismo de seleção dos candidatos, mesmo quando existente a expressa possibilidade da adoção de outros métodos de triagem dos pretendentes à matrícula no ensino superior, por via de processos admissionais que poderiam se diferenciar daqueles resumidos em provas padronizadas, deve ser pela consistência destas em determinar – por meio das pontuações obtidas – a capacidade de cada um para o bom desempenho em níveis mais elevados do ensino, conforme dita a Carta de 1988 e a Lei diretiva da educação brasileira, de 1996. Também é de se esperar que o instituto seja capaz de regular ou equilibrar a relação entre oferta e demanda por vagas nos diferentes cursos de uma



instituição. É que, como visto, são estes os objetivos originários do Vestibular e, na medida em que ele se perpetua no tempo e o atravessa sem alterações de grande porte, se espera que assim seja pela manutenção e comprovação de sua capacidade de desempenhar tais propósitos. É o que se quer verificar mais adiante neste estudo e também (ou principalmente) o que se precisa realizar para atendimento do objetivo geral da presente tese.

Antes de tanto, não obstante, vale fazer incursão por outros tópicos que permitam maior riqueza na compreensão da evolução (ou, a rigor, manutenção) dos moldes do Vestibular no cenário educacional brasileiro. É com esta intenção que parece ser útil a digressão sobre os processos admissionais ao ensino superior de forma mais ampla, tomando o tema como discutido para além do debate brasileiro para, após, a ele retornar.

## 2.2 A ADMISSÃO AO ENSINO SUPERIOR E O USO DE TESTES PADRONIZADOS

Argumentou-se, já nas primeiras linhas introdutórias deste trabalho, da importância do processo admissional de novos estudantes para uma instituição universitária. O trecho poderia bem iniciar a presente etapa, mas foi utilizado anteriormente para já destacar a relevância do tema proposto. De qualquer sorte, é diante daquela percepção, tomando-se o enunciado como pressuposto, que se espraia, de longa data, o debate acerca dos métodos de seleção ao ensino superior e a procura por ferramentas eficazes na operação desta etapa tão sensível ao sucesso da universidade e, de igual sorte, dos candidatos ou estudantes em seu seio quando (e se) admitidos forem.

Por largo período no enredo da história e tradição universitárias e, a rigor, mesmo em tempos recentes e atuais há que se destacar que o acesso ao ensino superior foi determinado majoritariamente pelo *status* social dos candidatos *a priori* ou pelas profundas distorções nos processos admissionais causadas pelas diferenças na preparação dos candidatos consequente das diferenças entre as escolas preparatórias para tanto (BELASCO; ROSINGER; HEARN, 2014; GAMBINO, 2013).

A origem de tal prática pode ser encontrada na própria natureza institucional das universidades quando surgem e até período relativamente moderno em que passam a se massificar. É que as universidades surgiam como instância de reprodução de determinada

ordem social pela manutenção do capital cultural – aqui a referência é mesmo o conceito de Bourdieu – como ativo de determinadas famílias ou grupos sociais (ZIMDARS; SULLIVAN; HEATH, 2009).

Não seria de se estranhar, assim, que a admissão ao ensino superior tivesse algo de censitária e priorizasse indivíduos com determinada origem de fundo. Quer dizer, por longo período o processo admissional servia como uma espécie de barreira de reserva mercadológica, assegurando vagas a uma elite educacional (pois econômica, antes de tudo) e, em simultâneo, garantindo a perpetuação deste grupo como elite pelo acesso aos restritos bens imateriais e oportunidades do ensino superior (ZIMDARS; SULLIVAN; HEATH, 2009).

Ao mesmo tempo a prática de seleção dos estudantes nestes moldes também favorecia e trabalhava no sentido de garantir a manutenção do *status* das instituições universitárias que tinham seu prestígio percebido atrelado justamente à pouca participação, no corpo estudantil, de grupos historicamente lá ausentes. Em outros termos, era do prestígio dos que as frequentavam historicamente que emergia o prestígio institucional das universidades mais antigas ou tradicionais (BOLIVIER, 2013).

É do início do século XX uma primeira tentativa mais marcada de superação dos vícios notados e denunciados no acesso ao ensino superior e ela se configura no surgimento dos testes padronizados. Nos Estados Unidos, o principal marco de desenvolvimento deste método de admissão pode ser identificado no ano de 1926, quando o primeiro *Scholastic Aptitude Test* [SAT] foi aplicado (GAMBINO, 2013).

O exame, na época em que foi editado, contava com a advocacia favorável daqueles que o defendiam enquanto possibilidade de mensuração do intelecto do candidato, oportunizando que estudantes talentosos, de mais distinta aptidão acadêmica, fossem notados por um novo sistema seletivo sem o qual poderiam passar despercebidos, por exemplo, pela ausência das credenciais ou origens econômicas, culturais, sociais (LEMANN, 1999 *apud* BELASCO; ROSINGER; HEARN, 2014).

A ideia era mesmo a de identificar os estudantes intelectualmente mais capacitados (EVANS, 2012) e o instrumento pretendia gerar resultados de caráter notadamente meritocrático, selecionando os candidatos mais pelo seu potencial acadêmico que por condições socioeconômicas (KATZ, 1978; KARABEL, 1984; JENCKS; RIESMAN, 1968 *apud* BELASCO; ROSINGER; HEARN, 2014).

É possível perceber que aquela espécie de ciclo fechado na lógica da admissão ao ensino superior passa a ser questionada e colocada sob tensão. Como no caso brasileiro, há que se destacar um principal evento ou fator capaz de perturbar a dinâmica: o do crescimento. As mudanças sociais e políticas e a retomada econômica no período posterior à Segunda Guerra Mundial leva a sensíveis mudanças demográficas que, da Década de 60 em diante, repercutiriam no cenário da educação superior de diversas formas e em vários vetores que podem ser resumidos genericamente como a passagem da educação superior de um período elitista para um outro massificado (TROW, 1973).

Uma primeira manifestação deste advento é o crescimento vertiginoso de matrículas no ensino superior em um processo de escala global. Muitos países da Europa Ocidental viram o número de estudantes deste nível dobrar a cada cinco anos nos anos 1960 e a manutenção de tendência similar na década seguinte (TROW, 1973).

No Reino Unido a taxa da população que frequentava o ensino superior passou de cinco por cento nos anos 60 para aproximadamente quarenta por cento em meados da Década de 90; Na Suécia, o número inicial de quatorze mil estudantes universitários em 1947 multiplica-se por dez até o ano de 1971; Na França, entre os anos de 1960 e 1965, o número de universitários dobrou, passando de duzentos para quatrocentos mil; Dinamarca é outro caso em que a população universitária é dobrada entre 1960 e 1966 com nova multiplicação desta ordem até meados dos anos 70 (BOLIVIER, 2013; TROW, 1973).

Nos Estados Unidos, cenário educacional do qual a testagem padronizada projetou-se para o mundo como *standard* de seleção ao ensino superior os números, como é de se esperar, também são vistosos. Entre nos anos 1950 e 1970 as matrículas na educação terciária multiplicaram-se por cinco. Neste caso específico, fator de relevo para o aumento expressivo na população universitária era o de que a passagem pelo ensino superior apresentava-se como alternativa ao emprego militar em tempos de participação norte-americana em conflitos armados. No mais, o processo de massificação no cenário da educação superior estadunidense seguiu com vigor pelo menos até meados da década de 90, quando dava sinais de alguma estabilização (GUMPORT et al, 1997).

Em simultâneo, a título comparativo, o Brasil também experimentava processo expansivo de grande ordem. Entre os anos de 1964 e 1968 o número de candidatos à educação superior mais que

dobrou ao passo em que as vagas aumentaram apenas meia parte (MONTEIRO, 1990).

Uma segunda materialização de dito crescimento é a abertura de mais vagas e instituições universitárias para dar conta da crescente demanda pelo ensino superior e para atender os numerosos pretendentes que até então não encontravam postos suficientes para colocação na educação terciária – aqui o sistema como um todo passa por expansão, tanto as instituições crescem internamente como também acontece com o número absoluto delas. A educação superior vai passando por transição entre algo com ares aristocráticos para um item de demanda massiva, popularizada (TROW, 1973).

Este tipo de crescimento, por evidente, colocaria pressão sobre as estruturas existentes, sobretudo àquelas de governança ou administração das universidades e um dos pontos carregados, neste contexto, é o referente aos processos admissionais. Este movimento é também produto da politização da questão das diferenças no acesso ao ensino superior que aumentam – em vez de diminuir – na medida em que o sistema passa por uma expansão. O contexto de consolidação das democracias e de ideais de direitos civis igualitários criam a advocacia em favor da redução naquela diferenciação arbitrária entre candidatos (TROW, 1973).

Ainda, o contexto histórico coloca sob ataque aquela persistência das universidades em se manterem como *locus* das elites econômicas e o significado de frequentar o ensino superior vai passando de espécie de privilégio para direito e, não raro, de direito à obrigação. É que o aumento de universitários, antes que arrefecer a demanda na medida em que o atendimento se torna mais amplo, faz crescer ainda mais o número de candidaturas na medida em que a passagem para o ensino superior começa a ser percebida não mais como algo reservado às elites mas como acessível e viável a quase todos os estudantes, ao ponto de o abandono dos estudos no nível secundário parar de ser encarado como natural para ser visto como produto de alguma falha de caráter ou intelectual (TROW 1973).

De qualquer sorte, a despeito das especificidades de cada um dos cenários nacionais de educação superior, fato é que relevante parte do crescimento global na procura pelo ensino superior e na efetiva matrícula é resultante de movimentos demográficos importantes e mudanças institucionais que ocasionaram o início do interesse e participação no ensino superior dos ditos (até então) estudantes “não-tradicionais”, como minorias raciais, indivíduos não identificados com a elite econômica ou cultural, mulheres, adultos com idade maior que a

até então esperada de ingressantes no ensino terciário ou estudantes que frequentassem o ensino superior em tempo parcial, por exemplo, conciliando a escolarização com outras atividades, notadamente laborais (ANDRES; CARPENTER, 1997).

Neste cenário que o uso do SAT (nos Estados Unidos) e de outros testes padronizados nele inspirados torna-se tendência absolutamente dominante até figurar, em tempos recentes, como um dos principais fatores – quando não único – considerados na tomada de decisão sobre a admissão de candidatos ao ensino superior. O aumento vertiginoso na demanda pelo ensino superior (e do próprio sistema de educação terciária como um todo) entre os anos de 1950 e 1970 que, notadamente, leva as universidades à adoção de um método ou instrumento objetivo de navegação em um conjunto cada vez maior, mais heterogêneo e competitivo de candidaturas (BELASCO; ROSINGER; HEARN, 2014).

A intenção era a de confiar a uma métrica (ao menos pretensamente) capaz de identificar os mais talentosos em meio à crescente qualificação de candidatos e volume de candidaturas as decisões sobre seleção e admissão de estudantes num contexto cada vez mais complexo e excessivamente largo para ser operacionalizado de outras maneiras pela administração das universidades (ALON; TIENDA, 2007).

Trata-se de uma medida de racionalização da administração acadêmica que, por sua vez, é produto do processo de massificação do ensino superior. O crescimento da burocracia universitária acaba por demandar métodos gerenciais mais objetivos e decisões baseadas na análise de dados quantitativos e um esforço (e imposição governamental, por vezes) pela padronização de procedimentos (TROW, 1973).

A necessidade de gerenciamento de tantas candidaturas demandava um procedimento padronizado, facilmente operacionalizável e de custo reduzido (ZWICK, 2002) e neste contexto que a psicologia aplicada acabou por privilegiar instrumentos facilmente manuseáveis, como os testes padronizados, que “reduziram a riqueza da personalidade às exigências funcionais de instituições” (SOUSA SANTOS, 1988).

Aqui, em que pese algum tipo de examinação prévia ao ingresso no ensino superior seja prática identificada ainda dos tempos da origem da universidade medieval, seu apogeu chega neste momento de ênfase positivista da educação, de racionalidade moderna e de organização burocrática das instituições (educacionais, universitárias e governamentais) – com lastro notadamente na produção de Weber, por

exemplo. A testagem padronizada passa a servir como um método racional e objetivo por excelência e (pretensamente) capaz de gerar espécie de legitimação igualmente objetiva aos candidatos aprovados por reconhecer seus méritos em um tipo de rito de passagem, consagração, convalidação e mesmo um rito institucional, na acepção bourdiesiana (VALLE; BARRICHELLO; TOMASI, 2010).

Justamente pelo importante papel que passaram a desempenhar nos processos admissionais (e funcionamento, em sentido amplo) de instituições universitárias ao redor de todo o mundo que foram – mais e mais – aderindo à prática que tais testes padronizados passaram a ser objeto de uma série de questionamentos e mesmo críticas, que valem ser vistas em sessão própria. Antes de tanto, não obstante, convém incorporar à rota expositiva algumas linhas mais sobre os testes padronizados em si, enquanto instrumentos e tomar parte de seus pressupostos para seguir adiante nas reflexões de caráter crítico.

### 2.3 A NATUREZA DOS TESTES PADRONIZADOS, SEUS USOS E ALGUMAS INTERROGAÇÕES

A testagem padronizada é fator de maior impacto na vida estudantil e organização do cenário educacional em sentido amplo na medida em que, mais e mais, torna-se ferramenta amplamente utilizada não apenas na avaliação da aprendizagem ou das capacidades de estudantes, mas também (e crescentemente) na comparação entre estudantes de diferentes estabelecimentos, cidades, estados, mesmo países. Tanto não ocorre, porém, sem controvérsias mesmo que seja este o paradigma nos principais sistemas educacionais da contemporaneidade, com provas padronizadas sendo aplicadas desde os níveis primários, passando pelo ensino fundamental e médio e, finalmente (e com repercussões de grande porte) no acesso ao ensino superior (SANTROCK, 2010).

Inicialmente, antes de se avançar, vale esclarecer com propriedade que se entende por teste padronizado – ao menos no contexto deste trabalho – um instrumento de avaliação educacional que tenha procedimentos uniformes para sua administração e correção ou pontuação e que, por natureza, permite a comparação da performance entre aplicantes de mesma idade, nível escolar ou pretensão educacional (concorrente no acesso à universidade, por exemplo) em um contexto amplo (SANTROCK, 2010).

De maneira geral, conforme Santrock (2010), a utilização de testes padronizados pode servir a uma série de distintos propósitos, como:

a) Fornecer informação sobre o progresso de estudantes por um critério externo e objetivo ao processo de aprendizagem (e mesmo checagem) por eles experimentados que permita comparação com pares expostos aos mesmos conteúdos mas em contextos, escolas, formatos diferentes;

b) Diagnosticar fortitudes e fraquezas de estudantes na medida em que a comparação de pontuações pode apontar a facilidade ou dificuldade com determinadas matérias de certo(s) sujeito(s) em comparação com os pares ou com próprio desempenho em outros pontos da linha do tempo;

c) Fornecer evidências para a colocação de estudantes em programas de ensino específico na medida em que o desempenho alcançado pode identificar que o sujeito pode (ou deve) avançar etapas do processo educacional formal (séries ou anos, nos ensinos básico e médio por exemplo) ou repeti-las, mesmo identificar a necessidade de reforços ou a possibilidade de entrada em classes avançadas;

d) Prover informações para o planejamento ou aperfeiçoamento do processo de ensino ou instrucional pela percepção da evolução dos escores ao longo do tempo e as conclusões que de tanto possam ser retiradas sobre as melhores práticas pedagógicas ou aquelas que causem maior impacto;

e) Contribuir para a responsabilização de agentes participantes e condutores do processo educacional, sejam professores ou gestores, que podem ser também avaliados e cobrados por critérios objetivos que permitam comparar os resultados que conseguiram fomentar ou promover para determinado grupo de estudantes sob sua responsabilidade com o resultado do trabalho de outros administradores escolares e docentes, por exemplo.

Importante notar, de pronto, que relevante parte da utilidade dos testes padronizados, a razão maior de seu uso, guarda ligação com a necessidade de comparação entre pares. Mais que avaliar a compreensão de determinado conteúdo, o domínio sobre certa matéria, a presença de certo grau de habilidade e em diante, importa fazê-lo de maneira que o resultado seja sempre passível de comparação entre estudantes que guardem algum tipo de semelhança e, em simultâneo, diferença. O que define mesmo, ao menos em partes, a natureza dos testes padronizados é sua capacidade de fornecer informações que possam ser utilizadas em

contexto ou perspectiva maiores e, no mais das vezes, com finalidade de comparação, competição, classificação.

Ademais, é válido destacar, a título informativo, que os testes padronizados podem ser classificados em dois gêneros de sua espécie, a saber, como “teste de aptidão” ou “teste de realização”. Naquele caso tem-se um tipo de teste usado para predizer as capacidades de um estudante para empreender em níveis mais avançados de ensino, sua propensão ao sucesso na continuidade educacional; neste o teste pretende auferir o grau de domínio de um conteúdo já ensinado, ou seja, a medida em que um saber ou habilidade foi efetivamente aprendido, compreendido (SANTROCK, 2010).

A despeito da diferenciação entre estes tipos – coisa que importará mais adiante no presente estudo – o que vale ressaltar neste momento é que para ambos casos os testes padronizados consistem majoritariamente ou totalmente em questões objetivas de múltipla-escolha. Estes tipos de enunciados são bastante tradicionais (e para alguns retrógrados) e não alcançam itens constantes de uma aprendizagem (e verificação) de fundo mais construtivista (SANTROCK, 2010).

Nesta toada, os testes padronizados fundamentam-se na premissa de que o desempenho acadêmico guarda intimidade com a relação e articulação entre habilidades de caráter cognitivo e domínio de determinados conteúdos específicos (FLANAGAN, 2012). Assim, o nível demonstrado de “uma ou mais habilidades cognitivas representa o potencial para o sucesso acadêmico de um estudante”, no caso dos testes de aptidão (SOUZA; VENDRAMINI; SILVA, 2013, p. 57) ou a capacidade de memorização e reprodução de conceitos em cenários de verificação bastante restrita, episódica e objetiva que valida a compreensão de determinado conteúdo e credencia formalmente tal saber (SANTROCK, 2010).

Aqui começam a ficar próximas as razões para as primeiras **críticas de mérito** (no sentido de conteúdo) feitas aos testes padronizados. McMillan (2001) elenca alguns dos argumentos levantados sobre as consequências negativas do padrão de avaliação em comento:

a) O “emburrecimento” dos currículos por um processo educacional que enfatize antes a memorização de roteiros limitados que o desenvolvimento de habilidades analíticas ou capacidade de pensamento crítico no sentido de que os testes padronizados deixam de demandar habilidades cognitivas mais sofisticadas e complexas;

b) A influência nas atividades de ensino que passam a contemplar menos itens e habilidades importantes e mais aqueles



conteúdos que serão objeto das provas padronizadas e na forma em que lá serão cobrados;

c) Como consequência dos dois anteriores, o “estreitamento” dos currículos que para privilegiar boa performance nas provas padronizadas mais e mais deixam de privilegiar os assuntos constantes da prova para verdadeiramente limitarem-se apenas a eles;

d) A discriminação em relação a estudantes de baixa renda que notadamente encontram maiores dificuldades, por uma série de razões, em alcançar padrões necessários para uma boa pontuação final em tais testes cognitivos diante dos pares de origens sócio-econômico-culturais mais privilegiadas.

Especificamente sobre o último item do rol elencado, Zimdars (2009) reconhece que há espaço para aproximar a menção às “habilidades cognitivas” ou “habilidades acadêmicas” ao já mencionado conceito amplo de “capital cultural”. De tanto decorre que a dificuldade na apreensão ou demonstração daquelas seja produto ou se confunda com deficiências ou ausências deste tipo específico e etéreo de capital.

No mais, as críticas, como se pode ver inicialmente – e com mais profundidade e especificidade ao objeto central deste estudo em etapa posterior do texto – são de mesmo fundo que aquelas que começam a surgir em referência às provas padronizadas enquanto ferramentas de seleção ao ensino superior.

Para além destes argumentos críticos mais relacionados aos méritos da testagem padronizada, fundamentados mais em retórica, em que pese existam estudos que ofereçam sustentação para as afirmações, há, no entanto, um outro campo em que as questões se acumulam e levantam interesse. Aqui se fala menos dos conteúdos que os testes padronizados verificam ou das externalidades deletérias de tanto e mais da maneira como tal verificação se dá, com que objetivos e com que grau de efetivo alcance destes. Quer dizer, passa-se a aspectos sensíveis relacionados à forma dos testes padronizados e seus méritos.

Aqui o ponto essencial de discussão guarda respeito com a “validade” de tais testes padronizados, tendo-se por definição de “validade” a medida ou extensão em que um teste deste tipo efetivamente mede aquilo que diz medir, com que grau de efetividade avalia o que se propõe a avaliar (SANTROCK, 2010). No mais, conforme alerta Santrock (2010) não apenas o instrumento deve ter sua validade questionada mas, de igual forma, a interrogação deve ser proposta à precisão e propriedade de conclusões que se fazem com base nas pontuações de tais testes.

O tópico da “validade” dos testes padronizados é tão sensível para a discussão que se faz neste trabalho que demandará sessão própria linhas adiante, não se podendo fazer a incursão, no entanto, sem a passagem por ao menos outra preocupação formal relacionada aos testes padronizados, qual seja de sua confiabilidade.

A “**confiabilidade**”, conceitua Santrock (2010), é a propriedade pela qual determinado teste produz resultados consistentes, coerentes, estáveis, ou seja, com relativa blindagem a erros ou distorções de medição. Algumas podem ser as formas de se verificar a confiabilidade dos testes, mas, em suma, fundamentam-se na reprodução dos testes e na expectativa por resultados mais ou menos similares, equilibrados e previsíveis.

Assim, há a verificação “teste-reteste” que procura avaliar a estabilidade da performance de um mesmo sujeito quando realiza um mesmo teste em duas ocasiões distintas, havendo a expectativa de consistência no resultado que deve se manter similar ou, naturalmente, apresentar melhorias – seja pela familiaridade adquirida ao instrumento, seja pela aprendizagem de informações entre o tempo de uma primeira aplicação para a segunda rodada; e a verificação de “formas alternativas” em que se aplicam, em duas oportunidades também distintas, duas formas diferenciadas de um mesmo teste, evitando o tipo de aumento no desempenho advindo do prévio conhecimento do teste, traço frágil do modelo anterior (SANTROCK, 2010).

De qualquer sorte, a despeito de qual seja a forma de verificação, o intuito é o de checagem de que os resultados são consistentes, não aleatórios, confiáveis, portanto. A ideia é a de que o teste será confiável quando os resultados se repetirem, a performance observada permanecer dentro de uma tendência, a despeito de fatores intrínsecos e extrínsecos (SANTROCK, 2010).

Validade e confiabilidade, adverte Santrock (2010), são itens relacionados. Havendo validade, haverá confiabilidade. O contrário, não obstante, não é verdadeiro, ou seja, a presença de confirmação de confiabilidade não implica na existência de validade, por si. Quer dizer, o desempenho de sujeitos em um teste pode ser consistente, dentro de uma margem esperada, mas pode ser caso de que tal teste não esteja efetivamente avaliando ou medindo aquilo que pretende ou afirma fazer. O autor faz a seguinte imagem para exemplificar: imagine-se uma situação em que três dardos são arremessados em direção a um alvo. Se todos os dardos atingirem o alvo em pontos muito próximos, há uma demonstração de confiabilidade (no desempenho do atirador, em seu

resultado). Para haver validade, no entanto, apenas se os três projéteis acertarem o ponto central do alvo.

Finalmente, ainda na questão formal dos testes padronizados, a última advertência que se costuma levantar e que se relaciona ao menos marginalmente com os temas de validade e confiabilidade guarda relação com possíveis enviesamentos das provas e seus resultados. É que um teste padronizado só pode ser considerado justo e imparcial quando fatores subjetivos que não guardem relação com a finalidade do teste não influenciem o desempenho nele obtido. Assim, uma prova padronizada em que os resultados comprovadamente apresentem desvios em função de um ou mais grupos específicos (em razão de etnia, gênero, origem social, cultural ou econômica, por exemplo) não pode ser dita imparcial nem, portanto, padronizada, pois favorece, enviesa-se em favor de certo tipo de aplicante (SANTROCK, 2010).

É diante destes aspectos dos testes padronizados que surgem importantes críticas e alguma parte relevante da inquietação que motiva o presente estudo.

No tocante à confiabilidade, um dos problemas ou paradoxos referentes às provas padronizadas, sobretudo àquelas que se vinculam à seleção para um número restrito de vagas, com uma possibilidade específica de aprovações (pela necessária classificação até um limites estipulado) é o de que, não raro, a diferença entre um classificado e os pares que não lograram mesmo êxito pode ser da ordem de décimos de ponto. Quer dizer, a distinção no julgamento entre aqueles que possuem aptidão e os que não a possuem pode ser tão discreta que justificadamente questionada visto que não há uma ruptura entre os estratos (de aprovados e reprovados) mas um contínuo tão uniforme que coloca em questão a capacidade da prova padroniza bem realizar uma discriminação, por excelência, tão sutil (BARROS, 2014).

No mais, em que pese seja inviável comparar historicamente a dificuldade de diferentes edições de um mesmo tipo de prova padronizada (como as edições anuais de testes de aptidão e admissão ao ensino superior ou no caso brasileiro de Vestibulares seletivos à educação superior em determinada instituição, por exemplo), pois fator intertemporal, é notável uma tendência de crescimento no número absoluto de estudantes alcançando altas pontuações nos processos seletivos padronizados, fazendo com que sejam menos úteis na diferenciação dos candidatos. A questão passa a ser também a de como diferenciar, distinguir, candidatos concorrentes que são praticamente ou virtualmente igual e altamente qualificados segundo os critérios daquela prova (ZIMDARS, 2009).

Sedlacek (2011) complementa a ideia asseverando que realmente as pontuações de estudantes cada vez menos são úteis na diferenciação dos feitos acadêmicos de um estudante na medida em que há um fenômeno de elevação generalizada dos escores obtidos em provas padronizadas e nas avaliações recebidas mesmo em testes pouco mais subjetivos.

Os itens transitam do problema da confiabilidade em direção ao da validade, portanto, e parece que é este segundo o mais sensível visto que trata daquilo que é mais essencial, nuclear ao teste padronizado, aquilo que o fundamenta e justifica – a qualidade de efetivamente medir o que afirma medir. Ademais, como visto, ao tempo em que a validade é pressuposto da confiabilidade e que sua presença garante a existência simultânea desta segunda característica, há forte indício de que é sobre a validade que as investigações acerca dos testes padronizados devem se dirigir, até porque, desta feita, tratarão dos dois pontos em conjunto.

É fundamental, diante de tudo argumentado, portanto, que se mantenha em mente a importância de estudos dirigidos à verificação de validade e precisão de instrumentos padronizados de avaliação (como os utilizados no Vestibular) quanto maior forem as implicações de suas medições. Quer dizer, quanto mais sérias são as consequências de uso do instrumento, maior deve ser a preocupação com procedimentos comprobatórios de sua efetividade – e no caso, como elemento preditor de resultados futuros (SOUZA; VENDRAMINI; SILVA, 2013).

## 2.4 INTERLÚDIO SOBRE VALIDADE E VALIDADE PREDITIVA

Como visto anteriormente, a validade é item de maior relevância quando se trata de qualquer instrumentos de avaliação e tanto é especialmente verdade para aqueles de natureza objetiva e padronizada, que não permitem interpretações mais amplas de significados que não as efetivamente entregues pelos resultados da aplicação do instrumento em si. É que o traço de validade se refere à “habilidade que um instrumento tem de medir aquilo que intenciona medir” enquanto a confiabilidade, como referido, “diz respeito à consistência da medida (obtida)”. (COLTON, COVERT, 2007, p. 65).

O tema da validade, portanto, é das maiores preocupações em mente quando se quer verificar o mérito de certa ferramenta de avaliação e tal receio é traduzido no cuidado com (e, portanto, aferição da) a real capacidade de um instrumento medir aquilo que pretende e declara medir, mensurar os conceitos que a tanto se propõe – coisa de

fundamental importância (BRYMAN, 2012) sobretudo quando se toma em mente que, não raro, decisões são tomadas envolvendo tais medidas e à partir delas.

Em outros termos, por diversas vezes, medidas obtidas a partir de tais instrumentos padronizados de avaliação não se constituem em fins próprios mas em componentes que integram processos de “descrição, diferenciação, explicação, predição, diagnóstico e tomada de decisão” [diante de fenômenos] (PEDHAZUR; SCHMELKIN, 1991, p. 15).

De se destacar que, sobre o tema, Colton e Covert (2007, p. 70) alertam que:

Quanto maiores forem as consequências e a importância das decisões a serem tomadas, maior deve ser o padrão a ser aplicado ao julgar se um instrumento possui ou não um grau aceitável de confiabilidade e validade (tradução livre do autor).

Os autores ainda complementam a ideia enunciando que, diante de tanto, um instrumento não deveria ser selecionado e utilizado como base para decisões quando não existirem pesquisas suficientes a demonstrar a existência e o grau de validade para aquilo que intenciona e para o público a que se dirige (COLTON; COVERT, 2007).

Também como insinuado anteriormente diversas são as “validades” possíveis de serem verificadas, a depender do fim a que se destina determinado instrumento que se coloca em inquirição. No caso das provas padronizadas de acesso ao ensino superior, como verificado, a razão que as justifica é uma pretensa capacidade que possuem de identificar, antecipar a aptidão de um candidato para o bom desempenho no ensino superior. Pelo conceito, percebe-se que o que se tem no centro da discussão da validade deste tipo de ferramenta de seleção de pessoas em sentido amplo é a “validade preditiva”, espécie do gênero maior “validade”.

A percepção é confirmada em Colton e Covert (2007) que tratam da “validade preditiva” afirmando que ela existirá “quando um instrumento ou medida puder ser usado para predizer o resultado de uma variável a partir de outra variável”. Os autores apontam como “clássico exemplo” a correlação entre a pontuação dos SAT (como visto, o exame padronizado que, por excelência, serve como fator de seleção ao ensino

superior nos Estados Unidos) e o desempenho acumulado obtido ao longo do ensino superior (COLTON; COVERT, 2007, p. 69).

Como já verificado em etapa anterior desta revisão teórica, os testes padronizados de admissão ao ensino superior, os processos seletivos que se fundamentam neste tipo de instrumento – como é o SAT norte-americano ou os Vestibulares brasileiros – fundamentam-se em suposta validade preditiva que possuem em função do desempenho acadêmico do candidato futuramente, no ensino superior que, como colacionado há pouco, e pare reforço em paráfrase, Colton e Covert (2007) como a capacidade que um instrumento tem (ou não) de medir ou prever resultados de outra variável em razão das por ele obtidos. Em outras palavras, é a capacidade que um instrumento pode (ou não ter) de prever desempenho futuro a partir da avaliação de determinados parâmetros no presente.

É que, neste caso, portanto, a validade de um instrumento, um teste, uma prova, consiste na eficácia que tem em prever certo desempenho específico de um respondente e diz-se validade preditiva, assim, este mesmo atributo quando há algum distanciamento temporal entre a coleta da informação pelo teste a ser dito dotado (ou não) de validade e a verificação do critério adotado como relevante em momento posterior (PASQUALI, 2009). A questão é referente ao nível com que a informação proporcionada por pontuações num instrumento é útil para inferências futuras, da existência de relação substancial entre os resultados de um e o critério externo selecionado (SIMÕES, 2005).

Em conclusão, para o caso específico em tela e no campo educacional como um todo, a validade preditiva é definida pela relação entre a pontuação em uma prova e a performance futura do mesmo estudante (SANTROCK, 2010) conforme o critério que seja estabelecido como adequado para mensurar esta performance, seu desempenho.

Finalmente Bryman (2012) afirma que ao passo em que a validade tem a ver com a confirmação se uma medida de algo efetivamente mede aquilo, a validade preditiva é o caso em que o pesquisador usa uma variável deslocada no tempo, para verificar a relação entre um indicador e um outro no futuro.

A demonstração da validade preditiva de um instrumento, desta feita, se dá pelo cálculo do índice de relação entre as duas variáveis em questão, no caso, pontuação na prova padronizada de acesso ao ensino superior e o desempenho posterior do mesmo sujeito no ensino superior. A direção e a força desta relação que são capazes de evidenciar, “com clareza e consciência inalcançáveis por descrições verbais” a validade

preditiva de um item em relação ao outro (PEDHAZUR; SCHMELKIN, 1991, p. 17).

É que resta configurada situação de um fenômeno social que pode ser (como de fato é) resumido em variáveis quantitativas e, assim (e talvez apenas assim) possa ser por elas estudado. Na medida em que a inquietação que motiva a pesquisa guarda ligação especificamente com o que é expresso pelos numerais selecionados para estudo, é por eles que poderá ser remediada. Caso é que o cálculo do índice de relação entre as duas variáveis, a notação de sua direção e força, podem elucidar mais sobre o objeto em análise que o alcance possível à descrições verbais, interpretações subjetivas ou outras abordagens (PEDHAZUR; SCHMELKIN, 1991).

O Cálculo desta relação, por sua vez, é feito por operações estatísticas que medem a associação entre variáveis. Neste sentido, o coeficiente de correlação de Pearson (referido simbolicamente como “r”) é o padrão para tal tipo de verificação. A operação numérica retorna um valor decimal que varia entre - 1,00 e 1,00, em que a aproximação daquele extremo demonstra plena correlação inversa e a aproximação deste total correlação direta, sendo o ponto intermediário, o zero, portanto, o valor que resume a inexistência de correlação entre as variáveis confrontadas (COLTON; COVERT, 2007).

Em outros termos, é o relacionamento entre uma medida e a outra, que será experimentado por cálculos que sejam capazes de avaliar a associação das variáveis, notadamente a regressão que retorna o coeficiente de correlação de Pearson, que resultará, finalmente, num índice capaz de fornecer diagnóstico acerca da validade preditiva da primeira em relação à segunda (MUKAKA, 2012; HINKLE; WIERSMA; JURIS, 2003; COLTON; COVERT, 2007).

Sobre as especificidades de tais operações, o significado de seus resultados e outros itens acessórios haverá resgate aprofundado adiante, na sessão que explicita os procedimentos metodológicos da etapa aplicada do presente trabalho de pesquisa. Para este ponto o que basta salientar é que é a avaliação da correlação de variáveis que é capaz de evidenciar empírica e inquestionavelmente a existência (ou não) de validade preditiva de um instrumento padronizado de avaliação educacional em relação a um outro critério, qual seja, no caso em tela, o desempenho acadêmico futuro.

Fica, em encaminhamentos finais desta etapa intermediária do escrito, a advertência de Colton e Covert (2007) de que a absoluta validade nunca poderá ser demonstrada nas ciências sociais e que o esforço sempre será no sentido de evidenciar que um instrumento

produz (ou não) informações confiáveis e válidas em níveis aceitáveis, consistentes o suficientes para conferir ao instrumento em questão, finalmente, a maior dose possível de credibilidade.

## 2.5 AS CRÍTICAS AO USO DE TESTES PADRONIZADOS PARA A SELEÇÃO AO ENSINO SUPERIOR, AS EXPERIÊNCIAS DE MODELOS ALTERNATIVOS E O RETORNO AO MODELO TRADICIONAL

Na medida em que os testes padronizados passaram a figurar como ferramentas de seleção ao ensino superior por excelência também se ergueram inquirições ao novo modelo que rapidamente se difundia e fixava como paradigma de gestão acadêmica no que diz respeito à admissão de novos estudantes. É que não tardou para que o amplo e crescente contingente de candidatos passasse a encontrar dificuldades em relação aos testes.

Nos Estados Unidos, levanta-se a possibilidade de que a testagem padronizada apenas dava ares procedimentais ou ritualísticos para a antiga prática das universidades de elite do passado. Explica-se: a hipótese argumentada era a de que, de igual forma, os candidatos seguiam sendo selecionados, em boa medida, por origem social ou econômica, se não de maneira direta, pelas repercussões de ordem prática de tais questões. É que mais e mais se passou a notar (e comprovar) a correlação entre pontuações em provas padronizadas e situação socioeconômica ou racial dos candidatos (ROTHSTEIN, 2004) com minorias sistematicamente alcançando desempenho inferior aos dos estudantes com perfil historicamente identificado com o ambiente universitário (FREEDLE, 2003).

Alguns estudos foram, por outra via, mais incisivos ao demonstrar que o bom desempenho em testes padronizados para ingresso no ensino superior eram relacionados ao pertencimento a grupos étnicos não minoritários (CAMARA; SCHMIDT, 1999) com estudantes de origem caucasiana obtendo notas nos SAT muito mais altas que concorrentes com outras origens (ARCIDIACONO, 2005) e tais achados foram vinculados à hipótese de que estudantes em situações mais economicamente vantajosas ou socialmente confortáveis tinham maior propensão (e condição) de adquirir materiais preparatórios para tais provas, custear cursos dirigidos para os testes, contratar tutores capazes de apoiar uma preparação específica ou tomar parte em



qualquer outro tipo de atividade que pudesse aumentar as pontuações obtidas (BELASCO; ROSINGER; HEARN, 2014).

As colocações são alinhadas com as proposições de Bourdieu para quem já era evidente que:

[...] os indivíduos não competiam em condições igualitárias na escola, logo, as diferenças nos resultados escolares não poderiam ser explicadas como diferenças de capacidade [dons desiguais], mas por uma maior ou menor aproximação entre a cultura escolar e a cultura familiar dos alunos (BARROS, 2014, p. 1060).

É que em que pese Bourdieu tenha tomado os temas de educação, aprendizagem e avaliação de forma mais ampla suas reflexões bem servem aqui visto que já apontavam em sentido de que as diferenças (e seu raciocínio, via de regra, trabalhava com foco nas distinções) de posições sociais e culturais de uma geração, de alguma maneira, condicionavam ou influenciavam determinadamente as diferenças de posições escolares (e, por conseguinte, também sociais) da seguinte. É neste conceito nuclear que repousa sua tese da reprodução de *status* e *habitus* pela transmissão de capital cultural entre membros de um mesmo grupo familiar e/ou social (BARROS, 2014).

Não se quer aprofundar no pensamento do clássico da sociologia da educação mencionado pois excessivamente específico e distante dos objetos de preocupação principal do estudo que aqui se faz. Também várias são as críticas existentes com relação ao pensamento de Bourdieu – sobretudo à idealização e generalização que faz da realidade das relações familiares – sobre as quais não se fará maior digressão pois não é o pensamento do autor o ponto em questão aqui, mas apenas a similitude de seus argumentos com aqueles que fundamentam parte das críticas à dinâmica estabelecida pelas provas padronizadas de acesso ao ensino superior: que percebem neste modelo seletivo um mecanismo de reprodução de antigas lógicas sob o manto de suposta neutralidade e meritocracia.

Thomsen (2018) argumenta que a falta de equidade no acesso ao ensino superior sempre foi e continua sendo uma questão importante para aqueles que criam e operacionalizam políticas (de acesso ao ensino superior ou de educação em sentido amplo) e para pesquisadores das mais variadas áreas. A preocupação, diz ele, se assevera na medida em que fica evidente que o sistema admissional é aspecto importante de

estratificação social no ensino superior, sobretudo nas universidades mais importantes e concorridas (seletivas). Sobre o tema o autor menciona que estudos investigando a inequidade social nos modernos sistemas admissionais ao ensino superior vêm descobrindo que verdadeiramente, não raro, eles mais reproduzem privilégios (de classe, socioeconômicos, por exemplo) sob o manto do argumento meritocrático que viabilizaram real mudança paradigmática.

As críticas em abstrato feitas aos testes padronizados – constantes de seção anterior do texto – começam a ser recepcionadas aqui em concreto. Existem diferenças fáticas e contingenciais que colocam os estudantes em condições desiguais diante de uma mesma prova objetiva. Quer dizer, os estudantes oriundos de um sistema educacional permeado por desigualdades de diversas ordens chegam ao teste padronizado com padrões de competitividade excessivamente divergentes. O argumento mais retórico e com **preocupações sociais** de fundo, não obstante, não foi suficiente para, por si, flexibilizar os procedimentos de seleção ao ensino superior e poucas são as instituições universitárias e programas de ensino que, por conta do ponto isolado, colocaram em questão os testes padronizados. A adoção da avaliação objetiva dos candidatos permaneceu vigente sem a inclusão de componentes de ordem mais qualitativa como entrevistas, análise de currículos e experiências prévias, por exemplo (THOMSEN, 2018).

Nota-se, porém, que mesmo “as universidades de maior prestígio passaram a sofrer crescente pressão política para demonstrar progressos no sentido de admitir [selecionar] um corpo estudantil mais socialmente representativo” (tradução livre do autor) (BOLIVIER, 2013, p. 348) e que há percepção de que as provas padronizadas – em que pese tivessem surgido também com esta proposta de equalizar a disputa por vagas, retirando o caráter elitista do ensino superior e seus processos seletivos antigos – possivelmente não estivessem contribuindo para tanto com grande efetividade.

Hanna (1998) já lecionava mesmo que para compreender as mudanças efetivas ou potenciais nas universidades seria necessário entender que o ambiente externo é, por grande margem, a mais importante fonte (no sentido de origem) de alterações internas. Quer dizer, seria necessário que a pressão externa fosse crescente, encontrasse ressonância no descontentamento de agentes internos e, finalmente, se convertesse em alternativas aos modelos vigentes.

Os argumentos “externos” neste caso passam a migrar para o interior da universidade e para o seio de vida acadêmica e mais pesquisas sobre os itens passam a ser feitas. Nos Estados Unidos,

cenário educacional paradigmático para o caso dos testes padronizados, passa a ficar mais evidente que muito do poder preditivo dos SAT (em relação ao potencial de desempenho acadêmico de um estudante no ensino superior) deriva mais da correlação da pontuação naqueles testes obtida com as características demográficas dos estudantes que fazem a prova que de outros fatores. Quer dizer, variáveis socioeconômicas dos estudantes guardam forte relação com o resultado que alcançam no SAT, demonstrando que ele mais reproduz o peso de tais variáveis nas realizações acadêmicas de um indivíduo que avalia seu potencial acadêmico puramente pela checagem de capacidades notadamente cognitivas (ROTHSTEIN, 2004).

Em viés totalmente distinto, mas em outra corrente de questionamentos aos testes padronizados surge também uma crescente **preocupação com a qualidade** do ensino superior na medida em que se massifica e que os testes padronizados são ferramentas que viabilizam (e tentam mediar) este processo.

Aqui se passa a argumentar que “a qualidade da experiência educacional depende da competência dos pares (escolares)” e que se a qualidade de tais pares é importante componente da qualidade de uma instituição universitária, natural que estudantes e pais procurem universidades cujo corpo discente seja o mais qualificado possível e demandem que elas atuem no sentido de garantir tanto em seu interior. Como decorrência, as universidades voltam suas atenções também para encontrar formas de atrair e selecionar estudantes que contribuam efetivamente para o aprimoramento da totalidade do corpo discente, que elevem o padrão dos “pares” (EPPLE; ROMANO; SIEG, 2006, p. 886) e até então muito desta tarefa era confiada à objetividade das provas padronizadas em suas pretensas capacidades de avaliação de aspectos cognitivos e, assim, predição de potencial para sucesso no ensino superior.

Surge então uma dupla inquietação com os testes padronizados: por um lado, acumulam-se indícios de que eles não são tão neutros e indiferentes a aspectos sócio-econômico-culturais quanto se pretendia ou se aventava quando de sua adoção e consolidação como ferramenta seletiva ao ensino superior; por outro, na medida em que se percebia correlação entre pontuação nos testes padronizados e aqueles aspectos de ordem demográfica mencionados, não eram tão evidentes as correlações entre os escores e o desempenho posterior na educação terciária.

É na conjunção dos questionamentos e pelo importante (e controvertido) papel que desempenhavam nos processos admissionais

das universidades, portanto, que os testes padronizados passam a ser objeto de uma série de estudos que procuram medir suas capacidades ou validades preditivas e as relações que as pontuações neles obtidas guardam com outros itens e é diante da incidência de tais interrogações – e dos resultados encontrados que agravavam a dúvida sobre a real capacidade do método em cumprir o que propunham na medida em que se demonstrava a fragilidade das correlações esperadas e propagadas (entre pontuação e desempenho acadêmico posterior) – que as instituições universitárias passam a revisitar a ênfase conferida aos testes padronizados, fazendo experimentos no sentido de reduzir seu peso na decisão admissional ou mesmo eliminando a variável do processo (BELASCO; ROSINGER; HEARN, 2014) pelo acúmulo de importantes dúvidas sobre a real capacidade do método de atingir seus objetivos fundamentais (EPSTEIN, 2009).

O movimento é lento e discreto, no entanto, até por seu caráter experimental e potencial disruptivo no tema. O debate começa a se fazer presente nas mais prestigiadas universidades (ROTHSTEIN, 2004) mas a tendência da primazia do amplo uso de testes padronizados como ferramenta de seleção dos candidatos mais aptos e preparados para o ingresso no ensino superior só começa a ser revertida mais recentemente e tem como ponto marcante discurso realizado no ano de 2001 pelo então presidente da *University of California*, Richard Atkinson, em que argumentava que o excesso de confiança nos testes padronizados distorcia as práticas educacionais (BELASCO; ROSINGER; HEARN, 2014).

Em verdade, tal percepção da limitação da ferramenta já vinha de longa data e sua incapacidade de avaliar os candidatos de forma mais ampla e completa, selecionando os verdadeiramente mais destacáveis era conhecida há tempos (SEDLACEK, 2011) mas foi apenas deste ponto em diante que os testes padronizados e seus resultados passam a ser encarados como indicadores ainda úteis das realizações acadêmicas de um estudante mas incompletos, precários por essência, pois imperfeitos no atendimento de seus objetivos justificantes (BELASCO; ROSINGER; HEARN, 2014).

Para além da retórica, foi por iniciativa de sua presidência mesmo que a *University of California* foi pioneira na implementação, no mesmo ano de 2001, de medidas mais inovadoras na área da seleção ao ensino superior. A primeira experiência de admissão diferenciada viabilizava acesso automático aos alunos mais bem qualificados (em relação aos pares) em suas escolas de ensino médio. Em termos específicos, aqueles estudantes que estivessem colocados entre os quatro por cento do topo

classificatório de seus estabelecimentos de ensino de origem, levando-se em conta a completude de seu histórico escolar, teriam acesso garantido a despeito da pontuação obtida nos SAT. Ainda, na passagem para o ano seguinte, iniciava-se reformulação importante no processo seletivo “regular” daquela Universidade que minorou o peso da pontuação nos SAT no que chamou de “admissão abrangente” que depois evoluiu para o modelo de “avaliação holística” (*holistic review*) dos candidatos (ROTHSTEIN, 2004).

Foram palavras (no discurso) e exemplos (nas práticas institucionais) que iniciaram verdadeiramente ou fortaleceram definitivamente um movimento, por parte de universidades mais seletivas, no sentido de abandono ou redução drástica do uso de resultado das provas padronizadas como fator de seleção (BELASCO; ROSINGER; HEARN, 2014) A prática da Universidade californiana, com o objetivo de selecionar os estudantes com maior chances de sucesso, foi aproveitada por diversas instituições de ensino superior em todo o mundo (RAGAN; LI; MATOS-DIAZ, 2011).

Passa a ser pacífico o entendimento de que os métodos padronizados não deviam ser ignorados mas precisavam ser potencializados ou mesmo eventualmente superados pela adição de outras componentes (SEDLACEK, 2011), sobretudo pela percepção de que após certo nível de “aptidão” demonstrada pelos testes padronizados a variação de resultados poderia não ser mais significativa no destacamento dos estudantes mais capacitados para empreender no ensino superior em relação aos pares (EVANS, 2012). É a manifestação do já referido em abstrato problema da confiabilidade, da sutileza das diferenças nos candidatos a partir de determinado nível de aptidão e da possível falta de apuração dos instrumentos em captar e distinguir sujeitos de desempenho tão próximo. Quer dizer, é questionável a diferenciação categórica que se faz entre pares, por exemplo, numa prova de aspectos cognitivos que tenha como nota máxima 100 pontos, quando ela se dá ao nível dos décimos ou centésimos de ponto (BARROS, 2014).

A premissa de fundo era a de que não apenas habilidades acadêmico-cognitivas, inteligência e capacidade de estudo, por exemplo, eram fundamentais para sucesso no ensino superior, mas também, e talvez principalmente, questões pessoais como valores, objetivos, competência no trato interpessoal e a adequação ao ambiente universitário (THOMAS; KUNCEL; CREDÉ, 2007).

Forma-se corrente que vai avançando em direção ao consenso de que os aspectos cognitivos – aqueles que os testes padronizados

intencionavam medir, mesmo que com questões problemáticas levantadas quanto à capacidade de neutralidade para tanto – ofereciam uma leitura limitada da candidatura de um estudante e de seu potencial (SEDLACEK, 2011) e embora existissem defensores dos processos admissionais baseados nestes ditos “preditores tradicionais” muitos eram os outros que argumentam da necessidade da avaliação de aspectos não-cognitivos para que se pudesse, adequadamente, prever os estudantes que mais possivelmente seriam bem sucedidos na universidade (THOMAS; KUNCEL; CREDÉ, 2007) e para modular o processo seletivo de forma a não prejudicar o perfil de candidato que comumente encontrava dificuldades em alcançar escores competitivos nas provas padronizadas (SEDLACEK, 2011).

Neste contexto que grandes foram os esforços no desenvolvimento de preditores não-cognitivos das chances de performance, permanência e conclusão dos estudos por parte de candidatos ao ingresso no ensino superior e tanto foi por aquela percepção de que variáveis desta natureza poderiam complementar a validade e capacidade de avaliação dos métodos tradicionais padronizados. É que a relação entre variáveis não-cognitivas como maturidade, motivação, auto-estima, habilidades interpessoais e personalidade e formas de medição de tais aspectos, como informações biográficas, entrevistas, cartas de recomendação, por exemplo, passaram a ser consideradas fatores para o sucesso no ensino superior que, portanto, deveriam integrar os processos seletivos (THOMAS; KUNCEL; CREDÉ, 2007).

A ideia não é exatamente nova visto que na seleção de pessoas em sentido amplo é senso comum entre profissionais preocupados com a identificação dos indivíduos mais aptos para determinada tarefa – dentro de determinado grupo de candidatos, por exemplo – a relevância (e mesmo preponderância, em casos) de traços de personalidade e fatores motivacionais ou informações biográficas ante conhecimentos, domínios ou capacidades exclusivamente técnicas, racionais, cognitivas (McENTIRE; GREENE-SHORTRIDGE, 2011).

É que no fim das contas, a tônica de qualquer processo de seleção visa, de alguma forma, identificar, dentre os pretendentes à vaga, posto, posição, aqueles com maior aptidão para ocupar tal posto com bom desempenho ou exercer certo mister e, para tanto que os critérios objetivos são insuficientes pois incapazes de avaliar aspectos relacionados à atitude, à conduta pessoal e interpessoal – valores, comportamentos, motivações, por exemplo – e acabam por “escolher candidatos capacitados intelectualmente, mas não necessariamente com

o perfil adequado para um bom desempenho naquele contexto” (LEAL; SILVA; DALMAU, 2014, p. 197).

No mais, mesmo quando a intenção seja apenas (ou determinantemente) a de se verificar o nível de domínio ou competência em relação a certo conteúdo ou aptidão para a apreensão de outros, deve-se tomar em conta a advertência de Pawlowsky (2001) de que a aprendizagem não é uma questão meramente cognitiva, envolve também emoções e comportamento, que, via de regra, escapam à testagem meramente objetiva e padronizada.

A despeito de todos os pontos que pareciam justificar a busca por alternativas, as críticas aos experimentos, não obstante, não tardaram. Inicialmente o ponto levantado era o de que o abandono das métricas padronizadas de avaliação daqueles testes tradicionais já consolidados ou a diluição de seu peso em meio a outros critérios de seleção notadamente subjetivos levariam ao ingresso de estudantes menos qualificados. (ROTHSTEIN, 2004) Volta-se, assim, às preocupações com a qualidade.

Para além desta oposição mais reacionária ou conservadora (sem conotação pejorativa, apenas no sentido de ser crítica na defesa de retorno aos métodos tradicionais e já cristalizados e assimilados pelo sistema educacional) surge, porém, uma outra vertente de ataque aos procedimentos de seleção que intencionavam incluir componentes qualitativas a serem avaliadas subjetivamente para avançar diante da primazia dos testes objetivos padronizados. Retorna-se também às inquietações que possuem como fundo questões sociais.

É que pesquisas passaram a mostrar que mesmo nos casos de procedimentos de seleção mais amplos, que considerassem componentes diversas daquelas cognitivas dos testes padronizados, há forte enviesamento em favor de candidatos que possuam os “recursos culturais” necessários para “jogar o jogo da admissão”. Aqui em que pese se possa mudar o “tipo de mérito” avaliado, na medida em que o argumento meritocrático segue vigorando e de forma ainda mais dilatada e indefinida, o problema permanece na medida em que “diferentes definições de mérito servem para privilegiar diferentes grupos em momentos diferentes” (THOMSEN, 2018, p. 336).

É que mesmo quando se valoriza currículo, experiências prévias, perfil do candidato em sentido amplo e outros itens qualitativos de diversas ordens, há favorecimento desproporcional, argumenta-se, para aqueles candidatos oriundos de contextos (e famílias) capazes de financiar tais práticas (pelo capital em sentido estrito que detém) ou inclinadas a incentivá-las – pelo capital cultural que já possuem, por

compreenderem que o processo de admissão contemplará estudantes cujo *habitus* esteja alinhado com o *ethos* institucional – e de tanto resulta que os candidatos de “primeira geração”, ou seja, aqueles cujos pais ou familiares próximos não tenham frequentado a universidade, encontrem grande dificuldade para alcançar também os critérios qualitativos de avaliações não resumidas aos testes padronizados (THOMSEN, 2018).

Em outras palavras, quer-se dizer que surgem evidências no sentido de que os candidatos com pais altamente educados (e escolarizados) estarão sempre mais bem equipados que os pares de famílias sem tais traços para honrar critérios fragilmente estabelecidos e definidos de mérito que caracterizam processos admissionais menos padronizados (THOMSEN, 2018).

Nota-se a recorrência de mesmo argumento crítico já presente quando de outras reformas – das práticas ditas elitistas para a seleção massificada, de caráter padronizado – em tendências e procedimentos relativos à seleção ao ensino superior. O fundo é de que os processos e suas inovações fazem apenas repaginar e reprocedimentalizar as mesmas lógicas de sempre.

Thomsen (2018), após seu diagnóstico e crítica, sugere, finalmente, que processos admissionais que avaliem a performance de maneira menos pontual, como a avaliação de notas ao longo de todo o ensino médio, por exemplo, podem ser mais justos no sentido de viabilizar a equalização de oportunidades, visto que não resumem toda a avaliação de um estudante em uma única prova padronizada e episódica. Para o autor o esforço (e resultado) acumulado de anos nos bancos escolares deveria ser o principal critério considerado pois muito mais apreciável e confiável que um evento avaliativo isolado e isso possibilitaria uma seleção menos exposta às distorções sociais tanto de provas padronizadas como de avaliações excessivamente subjetivas de candidatos.

Thomsen (2018), no entanto, não apresenta solução nem trata do fato de que as escolas secundárias possuem níveis e formas de avaliação distintas, baseadas em graus de exigência diferentes, o que também inviabiliza o funcionamento do sistema – uma das razões para que aquela iniciativa de ingresso automático dos melhores estudantes de escolas de ensino médio não lograsse êxito configurar uma nova solução de acesso ao ensino superior – vez que a performance dos estudantes concorrentes não é comparável em uma mesma base – principal argumento em defesa dos testes padronizados, frise-se.



Ainda, sobre o ponto, Sedlacek (2011) nota uma tendência de inflacionamento generalizado nas notas escolares, com professores avaliando seus estudantes – sobretudo nos ensinos primário e secundário – sempre em patamares muito próximos aos níveis máximos e mantendo as notas de todos os estudantes muito próximas, dificultando qualquer sorte de verdadeira diferenciação entre eles.

No final das contas, o problema fundamental das universidades e, mais especificamente, dos gestores acadêmicos preocupados com o processo de seleção ao ensino superior, suas consequências institucionais e reflexos no sistema educacional como um todo, segue sendo o de identificar – num conjunto cada vez mais amplo e mais heterogêneo de candidaturas – o subgrupo composto pelos estudantes com maior chance de sucesso e bom desempenho (ROTHSTEIN, 2004).

O principal objetivo do processo admissional como um todo e dos critérios que o compõem segue sendo o de identificar os estudantes que tenham maiores possibilidades de completar com sucesso e boa performance os estudos do programa que pretendem frequentar, isto é, aqueles conducentes ao título almejado, e, adiante, de contribuir para as necessidades da sociedade em suas atividades profissionais bem como para os objetivos da instituição de ensino superior que os receberá em suas fileiras enquanto estudantes e os terá como egressos ao longo da história (ROBI, 2015).

Os critérios a serem considerados na seleção, com isso, devem ter capacidade preditiva do potencial de performance dos estudantes e aqui a maioria das variáveis na seleção de estudantes para instituições de ensino superior ainda são baseadas em aspectos cognitivos, como exames de entrada, médias obtidas em níveis anteriores de ensino e pontuação em testes padronizados (ROBI, 2015).

Neste mesmo sentido Santelices e Wilson (2015) afirmam que a avaliação da qualidade ou dos méritos de um exame admissional costumam ser mensuradas pela sua capacidade de prever, antecipar, o desempenho no ensino superior. Assim que a validade preditiva surge como análise do grau de associação entre as pontuações dos testes padronizados de admissão e as pontuações obtidas ao longo da educação universitária por um mesmo indivíduo e, na análise de uma série de sujeitos, em contextos mais amplos.

No cenário educacional estadunidense há um robusto corpo de pesquisas que procura explorar a validade preditiva dos testes padronizados de ingresso no ensino superior com o desempenho acadêmico posterior e mesmo outros itens como renda futura, satisfação com o trabalho, participação cívica ou em atividades voluntárias e em

diante (Santelices; Wilson, 2015). Em que pese a discussão da capacidade de avaliação do potencial sucesso pelos testes padronizados, naquele país, já esteja nas pautas acadêmicas e administrativas desde a década de 1920 (SOUZA; VENDRAMINI; SILVA, 2013) não existe um consenso entre os pesquisadores que se debruçaram, ao longo do tempo, sobre os dados que resumem as pontuações ou os demais critérios que se possa querer medir relação com o desempenho nas provas padronizadas (SANTELICES; WILSON, 2015).

Fato é que, como visto, o argumento para o uso das pontuações alcançadas em testes padronizados na seleção dos ingressantes no ensino superior baseia-se profundamente na sua pretensa contribuição para prever o desempenho no ensino superior. Tem-se, no entanto, que a literatura especializada tem desenvolvido estudos que chegam a conclusões colidentes entre si – não há consenso e menos ainda possibilidade objetiva de se consensuar que os testes padronizados (e aqui a referência principal é ao SAT norte-americano) são capazes de prever os resultados tanto nos anos iniciais como na conclusão do ensino superior. Ainda, asseverando as questões, mais e mais pesquisas vêm logrando êxito demonstrar que tais provas não apresentam o mesmo nível de capacidade preditiva (que já é baixo, de forma geral) com relação a determinados grupos étnicos, sociais, culturais ou econômicos, por exemplo (SANTELICES; WILSON, 2015).

Os estudos que servem de base para as incisivas afirmações de Santelices e Wilson (2015) são extensos, realizados em diversos contextos e por diversos pesquisadores e instituições pelos autores referidos e com o cruzamento de variados dados, levando em conta, inclusive “questões técnicas como métricas ou escalas restritas, diferenças na forma de avaliação entre as universidades e a subjetividade ou instabilidade na concessão de notas no ensino superior” e, afastados assim os riscos de eventuais críticas que pudessem ser feitas pelas variáveis tomadas para análise, a “típica correlação encontrada” entre as pontuações obtidas no SAT e as notas nos primeiros anos do ensino superior variam entre coeficientes de correlação de 0.3 e 0.6 com uma tendência de predominância dos valores ao redor de 0.4 (SANTELICES; WILSON, 2015, p. 6).

Passa a ficar evidente, portanto, que componentes meramente acadêmicas não se configuram, via de regra, como bons preditores do desempenho nos bancos universitários. Aqui, também há estudos que demonstraram que em processos seletivos mais abrangentes, que fazem uso de uma multiplicidade de critérios ou mesmo de critérios mais subjetivos, a inclusão das pontuações obtidas pelos candidatos nas

provas padronizadas (como o SAT, por exemplo) aumentaram a capacidade preditiva do processo seletivo ao ensino superior em relação ao desempenho obtido neste nível de escolaridade em “negligenciáveis 0.1%” (SANTELICES; WILSON, 2015, p. 6).

Tudo isto reforça a percepção de que indicadores objetivos e a ênfase ao ponto da dependência de critérios e preditores de natureza exclusivamente cognitiva ou acadêmica e de checagem padronizada pouco fazem antecipar quais candidatos possuem maior aptidão ao ensino superior e potencial para desempenhos mais satisfatórios (SANTELICES; WILSON, 2015).

Ainda assim, a despeito das importantes questões acerca do valor dos testes padronizados na predição do desempenho acadêmico no ensino superior as instituições de ensino superior continuam confiando a este tipo de instrumento relevante parte da decisão acerca da admissão de candidatos. Em que pese experiências que buscaram romper ou flexibilizar o modelo tradicional, fundamentado nas provas padronizadas, o pêndulo retorna para seu ponto de origem.

No final das contas, a justificativa para tal medida acaba por ser a virtual impossibilidade operacional de se processar tantas candidaturas que não por um processo de moldes padronizados vez que, por exemplo, o custo de entrevistar candidatos e revisar candidaturas de forma detalhada seria proibitivo (fora as potenciais fragilidades que possam ser argumentadas com relação a este tipo de sistema mais subjetivo). Neste contexto que o custo de aplicação de provas padronizadas e processamento de pontuações é bastante mais viável que o referente à alternativas mais elaboradas. As provas padronizadas, enfim, ao menos permitem que todos os candidatos sejam avaliados em um mesmo tipo de ambiente, com as mesmas condições de aplicação de prova, instruções e restrições iguais e, finalmente, a competição de estudantes vindos de variadas formas de ensino e sistemas de avaliação – que podem variar enormemente em sistemas educacionais de um mesmo país – por uma métrica única (ZWICK, 2002).

Por tudo isto que, em que pese não sejam escassas nem frágeis as críticas às ferramentas ou modelos de seleção ao ensino superior fundamentados em provas padronizadas e objetivas, elas seguem vigorando como “estado da arte” na admissão ao ensino superior por questões de ordem prática e por ainda sustentarem, mesmo que retoricamente, a capacidade de regular a relação entre demanda e oferta por vagas em cada curso e a capacidade de antecipar, pela pontuação que geram para cada candidato, seu potencial de desempenho na educação terciária.

## 2.6 AS CRÍTICAS AO VESTIBULAR DE PROVAS PADRONIZADAS E AS ALTERNATIVAS NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Em que pese o alongado debate sobre a questão do acesso ao ensino superior no Brasil, algum tipo de consenso parece haver se construído sobre a necessidade de checagem de algumas qualificações necessárias para o acesso ao ensino terciário daqueles que tal empreendimento almejem. Há de se considerar que o ponto não é inteiramente pacífico, reconhecendo-se a argumentação daqueles que defendem e advogam no sentido da total abertura das universidades sem maiores impeditivos, restrições ou requisitos. A corrente minoritária, no entanto, não encontraria amparo ou possibilidades na realidade educacional brasileira, razão pela qual não há como se considerá-la hodiernamente como componente de maior relevância da discussão (VIANNA, 1987).

É que a demanda social seria tamanha que impossível de se atender com a estrutura de ensino superior hoje montada (ou mesmo que sensivelmente ampliada), bem como a disparidade entre a preparação dos candidatos, automaticamente ingressantes, inviável de se modular em simultâneo nas mesmas classes – ambas consequências da falta de adaptação da universidade brasileira ao período da massificação às necessidades de uma sociedade de massa, segundo Vianna (1987).

A concordância com a necessidade dos processos seletivos, no entanto, não os exime de questionamentos e críticas das mais variadas ordens. Em sentido mais amplo, existem os apontamentos de que o Vestibular absorve para si e desvia os objetivos do Ensino Médio, tornando-o etapa preparatória para uma prova mais que um nível próprio de ensino com finalidade autônoma do exame de ingresso ao ensino superior; ainda há as críticas aos modelos das provas de seleção, excessivamente rígidas, verificando em nível supérfluo conteúdos pouco imaginativos e em formatos convencionais (VIANNA, 1987).

Barros (2014) também neste sentido identifica que ainda no Ensino Fundamental o estudante já passa a ser preparado para fazer a prova padronizada do Vestibular e fala dos efeitos deletérios de tanto:

[...] Ou seja, ele [o estudante] passa quase uma década de sua vida estudando diversas matérias que, na maioria das vezes, não possuem conexão com o seu dia a dia, e praticamente só servem de

subsídio para o vestibular (BARROS, 2014, p. 1066).

É que a preparação especializada para o vestibular, se em primeiro momento surgiu por preparatórios específicos, logo migrou para o ensino regular e “com o passar do tempo, a tarefa de preparação para o Vestibular deixou de ser marca exclusiva dos cursinhos para se tornar uma preocupação da maioria das escolas de 2º grau” num movimento que fez com que a preparação para o Vestibular passasse a ser a estratégia de ensino no colégio, que “aos poucos, ganhou ares de cursinho” (GUIMARÃES, 1984, p. 21).

Já naquela década de 1980, portanto, ficava claro que o nicho comercial dos cursos preparatórios passava a ser o novo padrão do setor educacional no ensino médio. Nas palavras de Guimarães (1984, p. 21):

Foi como se o espírito do “cursinho” se incorporasse ao sistema formal de ensino, ao trazer para o interior da escola de 2º grau uma prática altamente especializada de preparação para o Vestibular.

A autora ainda complementava, em seu tempo, que:

O 2º grau acabou assumindo o Vestibular como seu grande, senão maior, objetivo. [e que] Por conta disso, desenvolveu-se toda uma indústria de preparação para a prova, em que a escola média, como um todo, adaptava-se a essa tarefa. Se tomarmos os últimos vinte anos, a preparação cresceu e se sofisticou a ponto de o treinamento ser hoje quase como uma linha de produção, em que sobressai a massificação e o ritmo acelerado do processo preparatório (GUIMARÃES, 1984, p. 22)

Em suma, a autora já sentenciava, que nas escolas de ensino médio só se ensinava e aprendia o que se esperava encontrar na prova do Vestibular (GUIMARÃES, 1984) e tanto dizia há mais de três décadas.

A questão permanece vigente, não por outra razão é resgatada e aprofundada por Barros (2014) que diz que o Vestibular, por um lado dita o currículo, os conteúdos e mesmo as práticas educacionais e avaliativas do Ensino Fundamental e Médio, e por outro despreza este

mesmo histórico todo do estudante na medida em que pretende resumir todo o processo de anos em uma avaliação episódica, única.

Fica claro, que o Vestibular historicamente fez com que o Ensino Médio se tornasse instância educacional cada vez mais voltada para a especialização de estudantes na resolução de suas questões típicas (CARNEIRO, 2004).

Mais ainda, o Vestibular provocou redução do papel dos níveis educacionais que o precedem e estimulou a expansão do papel dos cursos preparatórios cujo foco pedagógico é na repetição (para memorização) dos conteúdos constantes das provas padronizadas de seleção ao ensino superior (MAFFIA; PINTO, 2000 *apud* REIS, 2006).

Então se é correto compreender que os cursinhos pré-Vestibular eram, por excelência, o local em que se aprendia a fazer a prova padronizada do Vestibular (WHITAKER; FIAMENGUE, 2001) a migração ou permeação desta dinâmica pedagógica e preocupação prática fez com que o ensino médio, mais e mais, fosse sendo despido de sua identidade, de qualquer identidade própria, em verdade, passando a se resumir em etapa preparatória para a tentativa de ingresso no ensino superior (DOMINGUES, TOSCHI, OLIVEIRA, 2000).

Ainda, no mais das vezes, a necessária condição para custeio dos preparatórios, especializantes na resolução das provas Vestibulares, realizava triagem econômico-social prévia. É que os candidatos mais bem preparados seriam, modo geral, os provenientes de classes capazes de arcar com gastos em cursos específicos (REINERT, 2004).

É por este tipo de argumentação que mesmo Vianna (1987, p. 72) já fazia apelo no sentido de alertar que o “Vestibular tem inúmeras ressonâncias, nos diferentes graus de ensino, e não pode ser analisado e discutido sem considerar o sistema educacional na sua totalidade” (VIANNA, 1987, p. 72).

As desvantagens ou prejuízos trazidos pelo Vestibular, portanto, não são argumentos novos na literatura especializada brasileira, do contrário, há muito fazem parte do debate educacional. Courtney, assevera que mesmo que já conhecidos, os pontos negativos poderiam ser compreendidos como espécie de ônus necessário se fossem superados pelos benefícios ou méritos educacionais ou sociais do Vestibular, “tendo em mente que a comparação dos alunos é, principalmente, uma questão educacional, enquanto que a seleção dos mesmos é, primordialmente, um problema de natureza social” (1977, p. 234).

A autora continua em trecho que merece reprodução integral, com algumas supressões pelo bem do resumo:

A universidade deveria auferir benefícios educacionais ao comparar estudantes de diferentes escolas e com diferentes experiências e bases de trabalho e, conseqüentemente, escolher aqueles que tem maiores habilitações e aptidões para nela ingressar. Quer dizer [...] a Universidade deveria estar arrebanhando os potencialmente mais capazes, bem como, os visivelmente mais capazes. Contudo, o Vestibular examina apenas as disciplinas ensinada, em qualquer profundidade, num tipo de escola [...].

Parece que a base para a comparação é muito exígua para que permita uma comparação real. E os testes das disciplinas comuns aprendidas na escola não podem medir a capacidade potencial do aluno. Portanto, o benefício é bem pequeno neste particular (COURTNEY, 1977, p. 234).

Por outro lado, as desvantagens educacionais seriam bastantes mais consideráveis, com efeitos do Vestibular refletindo retroativamente, com uma influência negativa no nível e forma de ensino recebidos pelo estudante na escola secundária; e para frente, na formatação de estudantes com perfil excessivamente distante daquele necessário para o sucesso no ensino superior (COURTNEY, 1977, p. 234).

Ainda, os prejuízos mais importantes de natureza educacional causados pelo Vestibular, não obstante, tem a ver com o processo de comparação “que deveria escolher os mais aptos, os mais capazes”, o que nem sempre é medido por seus exames, sentencia Courtney (1977, p. 234) que fundamenta suas afirmações com estudos empíricos sobre o desempenho de estudantes universitários.

Tantas já eram as críticas em meados dos anos 1970 e 1980, época de grande efervescência em todo mundo nas discussões acerca de métodos de seleção ao ensino superior (GATTI, 1992) e intercaláveis e consoantes com linhas de autores atuais pois notadamente os modelos de seleção ao ensino superior pouco evoluíram, seguindo um mesmo padrão com modificações pouco ou nada significativas nos tipos de prova e ajustes mais de ordem logística que qualquer outra.

Vianna (1987) já em seu tempo falava que nada de fato havia se inovado desde o surgimento dos Vestibulares padronizados e o quadro na década de 1980 era de simples adaptação, no mais das vezes

improvisada, para solução de problemas de ordem prática da lide com tamanho número de candidaturas. O autor ainda aponta que uma possível explicação para esta pouca evolução do modelo ao longo da experiência brasileira:

[...] estaria no fato de o problema do acesso à Universidade não ser objeto de estudos em profundidade, devendo-se reconhecer que, em geral, o assunto não costuma ser privilegiado pela comunidade acadêmica (VIANNA, 1987, p. 72).

A ideia é ainda complementada mais adiante, quando o autor, diz que a respeito destas adaptações improvisadas há pouco referidas:

Infelizmente pouco se tem pesquisado nessa área e não se cuidou da formação de pessoal qualificado no campo da estatística aplicada à educação, o que possibilitaria o desenvolvimento de técnicas mais precisas de seleção (VIANNA, 1987, p. 75).

Mesmo a adoção de provas discursivas, que pretendiam flexionar a primazia de aspectos objetivos de verificação da aptidão de candidatos pela inclusão de componentes que permitissem avaliar outras habilidades e competências, como a articulação de saber e a capacidade de expressão escrita ou uso da língua vieram sem evidências empíricas sobre as vantagens do método, pois inexistentes. A defesa deste tipo de prova (ou etapa nos Vestibulares) veio de forma meramente opinativa, sem amparo em estudos que demonstrassem a validade da inovação (VIANNA, 1987).

Pelo contrário, as provas discursivas ou quaisquer outros modelos subjetivos incluíam ainda outro ponto de tensão no sistema na medida em que também o julgamento passa a ser mais subjetivo (VIANNA, 1987).

Outra alternativa aventadas seria uma avaliação sequencial ao longo do ensino médio, objetivando eliminar o caráter episódico do Vestibular e buscando acompanhar e avaliar de forma mais ampla o desenvolvimento e o potencial de cada estudante, traçando, finalmente, um perfil mais apurado das aptidões de cada um deles à vida universitária. Os impeditivos de ordem prática, no entanto, são evidentes e não fazem também esta ideia prosperar – seria inviável tratar de forma equivalente os estudantes de estabelecimentos de ensino tão distintos,



com exigências e padrões tão próprios, num cenário educacional tão amplo e desigual como o brasileiro. (VIANNA, 1987).

Ainda outra possibilidade é levantada e ganha simpatia no meio acadêmico: a da seleção ao ensino superior com base na valorização do desempenho dos alunos no ensino médio pela substituição das provas de acesso pela análise dos históricos escolares dos candidatos (seguida ou não por alguma outra forma de avaliação complementar). Novamente há obstáculo de ordem material: não há como fazer equivaler os conceitos das avaliações de escolas distintas. As notas de um colégio de padrão mais rígido, por exemplo, deixariam em desvantagem seus egressos quando comparados a outros de estabelecimento menos rigoroso. No mais a análise de históricos demandaria uma operação de escala bastante mais ampla e pouco automatizável, incompatível com os prazos dos processos seletivos das universidades (VIANNA, 1987).

Uma seguinte alternativa tem a ver com a atomização do vestibular, em sua divisão e especialização para cada curso ou titulação, com a personalização de critérios e formatos para cada caso. Vianna (1987, p. 76) no entanto adverte:

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

Tudo isto para ao final dizer que o modelo de seleção de uma Universidade deve guardar intimidade com sua função, com seus objetivos – mais e mais de formar uma massa tecnicamente capacitada para o mercado de trabalho ao passo em que se fomenta uma cidadania crítica. Ao mesmo tempo não se pode ignorar que a seleção deve ser, necessariamente, adaptada ao fato de ser um exame de massa (VIANNA, 1987).

O autor, em excerto que demanda, por sua assertividade, reprodução integral, conclui:

Além disso, os modelos de vestibular, considerando a sua característica de exame de massa, precisam utilizar um instrumental que ofereça resultados consistentes, que mereçam a confiabilidade de todos os envolvidos com a problemática do acesso à Universidade. Há todo um *folklore* sobre provas objetivas e provas discursivas, que deve ser suplantado pelas evidências de pesquisas empíricas [...] Finalmente, os modelos propostos devem atentar para a exequibilidade dos projetos, em termos de aplicação e de orçamento, considerando seus elevados custos que podem comprometer as finanças institucionais (VIANNA, 1987, p. 75).

Passadas décadas, Oliveira Junior (2003), também realiza o mesmo diagnóstico de que a falta de informações objetivas sobre as questões que envolvem o Vestibular tem levado as discussões do nível técnico para um majoritariamente retórico, baseado em opiniões e experiências individuais, sem fundamentações mais sólidas. Diz o autor que possivelmente a inexistência de uma consolidada tradição de pesquisa na área de avaliações educacionais tenha contribuído para este estado das coisas.

É bem verdade que podem ser encontradas pesquisas que exploram o relacionamento de rendimento acadêmico e desempenho em provas padronizadas, como a do Vestibular, mas, conforme alerta Baccaro (2014, p. 19) tais estudos, no cenário brasileiro, são “limitados e restritos, normalmente, a uma área do conhecimento [...] e não necessariamente usaram como variáveis explicativas do rendimento acadêmico o desempenho no vestibular”.

Assim, tem-se um cenário composto por estudos isolados, setORIZADOS, com resultados fragmentados e pouco consistentes.

Castro (2009), por exemplo, afirma categoricamente que “nossos Vestibulares são impecáveis para a tarefa de selecionar os melhores candidatos” argumentando que “há sólida evidência de que barram os mais fracos e aprovam os mais sabidos, escolhendo assim os que terão mais probabilidade de sucesso nos cursos superiores”. As sentenças são feitas, não obstante (e contrariando o autor) sem suporte de qualquer evidência, sobretudo de natureza empírica.

Há, no entanto, alguns estudos que buscaram fazer uso de dados mais tangíveis que a mera argumentação. Aqui, como advertido já por Baccaro (2014) o caso é, via de regra, do uso de amostras bastante restritas e escolhidas pontualmente, sem qualquer procedimento de aleatoriedade ou preocupação com representatividade com relação a um cenário maior, por exemplo. Os resultados são desencontrados e pouco conclusivos.

Souza, Vendramini e Silva (2013, p. 55) em pesquisa envolvendo alunos de um curso de uma instituição afirmam ter encontrado sinais de uma “associação moderada entre a pontuação no vestibular e o desempenho do estudante no curso para o primeiro ano na universidade, tornando-se mais fraca nos anos seguintes”.

Silva e Padoin (2008), em empreendimento similar, também já haviam procurado verificar, numa amostra diminuta, formada apenas pela comparação de duas classes, o relacionamento entre o desempenho no Vestibular e as médias no ensino superior mas encontraram “pontos contrastantes entre as duas turmas analisadas” e acabaram por afirmar que pesquisas mais abrangentes seriam necessárias para avaliar os achados inconclusivos. No mais, como era de se esperar, o que puderam concluir com mais propriedade foi a relação do desempenho no Vestibular com a preparação em cursos específicos e do desempenho acadêmico com condições sociais ou econômicas, por exemplo.

É possível notar que, no âmbito da pesquisa nacional, pouco se avança na comprovação dos méritos do Vestibular enquanto método de seleção e as preocupações – tanto educacionais como as de fundo social – tornam a aparecer.

Em que pese, portanto, a importância da compreensão dos fatores que pudessem prever o potencial para bom rendimento acadêmico – para que as limitadas vagas fossem ocupadas preferencialmente pelos portadores de tais condições (BIECKER, 1996) até pela preocupação na melhor alocação de recursos, por exemplo, quando se pensa no gasto público atrelado à manutenção de um estudante em nível superior em uma instituição universitária desta natureza (BALLESTER, 2012) considerando-se que a má seleção repercute em baixo desempenho, evasão, abandono e incapacidade de conclusão dos Cursos em prazos regulares (FERREIRA, 2009) quase a totalidade de estudos preocupadas com esta questão foi conduzida em países desenvolvidos (CILASUN, 2013).

Em solo brasileiro, a preocupação social, aquela ligada ao objetivo de tratar dos problemas do difícil e excludente processo seletivo ao ensino superior entra em pauta por vias de políticas públicas

específicas que procuraram contornar tais questões, buscando minimizar as consequências práticas da desigualdade econômica, social e racial nos resultados das provas padronizadas dos Vestibulares.

### **2.6.1 Sobre a reserva de vagas por cotas**

É na década de 1990 que, passam a ser debatidas e encaminhadas para implementação na política educacional brasileira, as ditas ações afirmativas (ZONINSEIN, 2006), medidas institucionais, de caráter social, que objetivam promover condições de maior igualdade na competição por colocação nos espaços escolares e, conseqüente, postos de trabalho, traduzidas, via de regra, por cotas, reservas de vagas para determinados grupos étnicos, raciais, sociais e em diante (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2007).

Foi no início dos anos 2000 que algumas universidades brasileiras inauguraram medidas institucionais de reserva de vaga para candidatos conforme origem étnica, racial e social. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) costuma ser referenciada como a pioneira, seguida, aos poucos, por outras instituições. Grande marco foi a adesão da Universidade de Brasília (UnB) em meados daquela década, no ano de 2004. Na medida em que instituições de grande renome posicionaram-se, outras seguiram o entendimento e passaram a implementar suas próprias políticas de cotas (MAGGIE; FRY, 2004; MOEHLECKE, 2004). A título de conhecimento, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), instituição cara ao estudo que aqui se faz, instituiu sua política de ações afirmativas em 2007, acompanhando em boa medida os moldes das políticas das universidades que já experimentavam na administração desta questão.

Finalmente, foi em 2012 que as cotas passaram a figurar como uma política ampla, a ser adotada por todas as universidades federais, por conta da vigência da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto daquele ano, que dispunha sobre as normas de ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. (BRASIL, 2012). Aqui o ideário que havia motivado a inovação legislativa em âmbito estadual, inicialmente no Rio de Janeiro, e que havia ensejado a criação das cotas na universidade símbolo daquela unidade federativa gera debate tão acentuado que logra êxito ascender ao âmbito nacional, tornando a matéria tema de regulamentação federal que dá, finalmente, os traços da política nacional diante do assunto. (BEZERRA; GURGEL, 2011; MAGGIE; FRY, 2004)

Não é finalidade deste estudo realizar aprofundamentos sobre a história do ciclo de implementação, expansão e resistências à política de cotas. Cabe apontar, em linhas gerais, que foram implementadas inicialmente em países como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Alemanha, entre outros, como forma de compensar desvantagens experimentadas por certos grupos sociais vitimados por alguma forma de exclusão ou discriminação (MUNANGA, 2001).

No Brasil o enredo e as razões fundamentante do desenho e implementação de tais políticas públicas não são distintos. As ações afirmativas materializadas pelas cotas de reserva de vagas procuraram criar mecanismo que possibilitasse o acesso a níveis econômicos, sociais, culturais mais elevados à populações historicamente desprovidas de qualquer passaporte para tais possibilidades por vias do acesso “facilitado” ao ensino superior. Se no conteúdo não há grandes distinções das experiências estrangeiras, sobretudo da estadunidense, o período é bastante distinto. É que as discussões acerca das ações afirmativas já eram correntes na década de 1960 nos Estados Unidos e a recepção em solo brasileiro deu-se de forma tardia, retardatária. As razões de tanto são várias, mas há algum consenso de que a organização e representação racial no Brasil, de ampla miscigenação da população nacional, dificultaria ou inviabilizaria uma justa classificação racial (MAIO; SANTOS, 2005), e a distribuição transversal da fragilidade econômica, que ocorre a despeito de etnias, por exemplo, em que pese a notação de algumas predominâncias, dificultaria a justificativa de cotas raciais diante da possibilidade de mecanismos baseados na condição social ou econômica do indivíduo. (NAIFF; NAIFF; SOUZA, 2009).

Fato é que, por estas razões resumidamente listadas e tantas outras que o debate acerca das cotas sempre foi polêmico e permeado por argumentos de mais variadas bases, com posicionamentos e advocacia dos fundamentalmente mais avessos à política, dos plenamente favoráveis e daqueles que a encaram com certa crítica, tudo ocorrendo ao longo e largo da efetiva institucionalização das cotas na legislação pátria e nos regimentos e práticas das universidades brasileiras (NAIFF; NAIFF, SOUZA, 2009).

Há quase uma década, no entanto, Osorio (2009, p. 879) já asseverava sobre a tendência que:

[...] quotas (sic) são mecanismos um tanto quanto rudimentares de promoção da igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior. Porém, é certo que mesmo rudimentares, do ponto

de vista da igualdade de oportunidades, é melhor ter quotas que não tê-las. Porém, essas alternativas também exigem a definição dos grupos que serão beneficiados. O debate atual em torno das quotas é justamente sobre quais grupos deverão ser favorecidos. No momento oportuno, quando a decisão sobre os grupos tiver sido tomada, podem-se pensar formas mais refinadas de promoção equitativa de acesso ao ensino superior.

Gadella e Cafezeiro (2002, *apud* REIS, 2006), no entanto, asseveram que todos, sejam brancos, negros, carentes ou não tem – ao menos virtualmente, potencialmente – direito à universidade pública, na medida em que o ingresso em seus bancos depende de preparo. Os autores afirmam, assim, que a criação de cotas para determinada “fação de carentes” é algo a perpetuar exclusões, é hipócrita.

As afirmações contundentes se baseiam no raciocínio de que reservar vagas para certos grupos e não preenche-las é absurdo; preenche-las por cotas obrigatórias implica em, não raro, garantir acesso de estudantes sem o necessário preparo, o que traria consequências negativas ao processo educacional e, última instância, à Universidade (GADELHA; CAFEZEIRO, 2002, *apud* REIS, 2006)

Guimarães (2003) segue argumentando no mesmo sentido de apontar os problemas com as políticas de cotas a partir de bases diferentes. Para o autor o estabelecimento de cotas uniformes para determinado grupo racial ou social não se configura como boa alternativa por dois motivos fundamentais: o primeiro de que tal planificação em sede nacional ignora disparidades ou peculiaridades regionais, o perfil demográfico de cada local e as especificidades de cada universidade; um segundo diz respeito ao fato de que a proteção ou promoção de direitos de determinado grupo, qualquer que seja ele, argumentadamente, pode implicar no sacrifício ou prejuízo de um outro grupo. O argumento é válido na medida em que o autor exemplifica que é possível que o estabelecimento de cotas para um grupo a partir de recorte social ou racial implique em limite ao acesso de outros grupos que, por outros critérios, poderiam ser beneficiados por outra espécie de reserva de vagas.

O ponto fundamental de Guimarães (2003) é o de que os direitos devem ser (e via de regra são) definidos, garantidos, protegidos em favor de indivíduos, não grupos, e que a criação de estratos a serem contrapostos mais tenciona o problema (por colocar em oposição

grupos, antes que em competição os candidatos) que, de fato, avança em sua resolução.

Por fim, o autor argumenta que toda a questão das cotas remete a um dilema moral e institucional basilar, qual seja, o de que se esclareça qual a função, o objetivo de uma universidade pública. Quer dizer, se elas se destinam aos mais competitivos e capazes, se elas se destinam aos candidatos mais carentes; qual o perfil de escola e alunado se quer; se a preferência será da excelência acadêmica ou da promoção de justiça social e oportunidades (GUIMARÃES, 2003).

Ainda, mesmo aqueles que advogam em favor das cotas enquanto mecanismo válido por demonstrar alguma sorte de resultado no curto prazo e em relação a certos indivíduos ou grupos, reconhecem que elas geram, ao mesmo tempo, outros e mais problemas visto que não promovem a inclusão social efetiva pois não acompanhadas de outras medidas (na base educacional, por exemplo) o que mais acabaria por agravar o caráter proselitista deste tipo de política pública (SANTANA, 2010).

Complementando o alerta, Sowell (2016), que escreve alongadamente sobre o tema das ações afirmativas, diz que as políticas desta natureza ignoram os riscos de colocar seus beneficiários em cenários (do ensino superior, por exemplo) em que não terão verdadeiras chances de se saírem bem. Para além desta ressalva, o autor também leciona que diversas teorias e premissas foram utilizadas para fundamentar os programas de cotas em todo o canto do mundo. Alguns coincidem entre si, outros são aspectos peculiares a cada caso ou região mas o que impressiona é que apenas muito raramente os itens são definidos de forma clara, lógica e os programas testados por seus resultados (SOWELL, 2016).

Sowell (2016) conclui, com pesquisas que se ocupam de analisar cenários educacionais de diversos países, que se as consequências verdadeiras das cotas fossem levadas em conta, sobretudo acrescentando-se à equação os custos e riscos de tais políticas poucos seriam os argumentos a sustentar as cotas. Nos estudos do autor, resta evidente que as ações afirmativas consignadas nas cotas não surtiram os efeitos esperados, tiveram custos (de toda ordem, orçamentários, sociais) além do esperado e transformaram-se em política sustentadas em justificativas retóricas muito mais que em resultados práticos

Finalmente, das poucas pesquisas realizadas em solo brasileiro a partir de dados empíricos, é de se destacar que lograram demonstrar que o Vestibular, via de regra, não se mostrou, como eram as hipóteses, um forte mecanismo de seleção racial. A discriminação é precedente ao

Vestibular e não é possível que seja apenas por ele corrigida ou compensada. Os resultados surgem como novo golpe nas aventadas políticas de cotas (ALMEIDA, 2012).

Resta evidente que as cotas, em que pese vigentes, não são assunto de entendimento pacífico no cenário institucional e acadêmico, ambos brasileiro e mundial. De qualquer sorte, para aquilo que é fundamental a este estudo, há que se concluir que elas não surgem como verdadeira alternativa de seleção aos Vestibulares de provas padronizadas, mas como acessório deste principal. A reserva de vagas nas listas de classificação ou a bonificação do escore alcançado por candidatos de certos grupos econômicos, étnicos, ou qualquer seja o fator, configuram como uma espécie de “ajuste”, “flexibilização” na lógica de checagem objetiva de aspectos cognitivos, tradução desta verificação em uma pontuação numeral que resuma o desempenho e ordenação de classificados em ordem crescente.

## **2.6.2 Sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**

Para além das cotas, uma outra alternativa de maior repercussão que vale ser mencionada quando se toma para comentário o cenário educacional brasileiro e, mais especificamente, as formas de ingresso no ensino superior é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instrumento que foi originalmente criado no ano de 1998 com objetivos de avaliar o desempenho dos estudantes ao término do ciclo educacional a que fazia referência (SILVEIRA; BARBOSA; SILVA, 2015) e permitir a comparação das escolas brasileiras pelas notas alcançadas por seus egressos bem como, por meio desta verificação, tornar públicos os resultados de cada estabelecimento de ensino médio para que o indicador se tornasse um item de conferência popular, de *accountability* escolar, se queira (TRAVITZKI, 2013).

Por toda a década que seguiu sua instituição, o ENEM teve como único e exclusivo objetivo a avaliação de conhecimentos, habilidades, competências dos estudantes que chegavam à conclusão do Ensino Médio, sem que houvesse qualquer relação do exame com a educação terciária ou com a seleção de estudantes para o ciclo educacional superior. Foi a partir do ano de 2009 que o Governo Federal passou a alterar marcadamente os fins do instrumento, conferindo a ele mais um papel: não apenas o de verificar a qualidade do ensino, mas também o de servir como ferramenta de seleção ao ensino superior brasileiro com a conjunta implementação de um Sistema de Seleção Unificada (SISU)



que concentrou, mais e mais, em um único processo, as vagas disponíveis no ensino superior público e a alocação de candidatos para cada uma delas conforme a pontuação obtida no Exame (SILVEIRA; BARBOSA; SILVA, 2015; TRAVITZKI, 2013).

Não suficiente, logo após a sensível expansão dos objetivos do ENEM que havia sido recém-realizada, o ano de 2010 trouxe ainda outra inovação. Deste ponto histórico em diante, o alcance de determinada pontuação no ENEM, comprobatória de proficiência mínima nos conteúdos por ele contemplados, passou a substituir a certificação de conclusão do Ensino Médio (TRAVITZKI, 2013).

O período de virada do instrumento foi acompanhado por manifestações de professores, gestores e mesmo do Ministério da Educação, que viam no ENEM, em princípio, um “substituto adequado para os vestibulares” vez que era uma prova mais conceitual e de construção de relações interdisciplinares antes que aquelas tradicionais ligadas a conteúdos mais específicos (BARONI, 2010, p. 97).

O argumento era de que “candidatos oriundos de meios sociais menos abastados” teriam suas chances de ingresso aumentadas e vantagem competitiva no teste mais abrangente e transigente com aqueles que, por razão ou outra, “não tiveram a oportunidade de conhecer com mais profundidade as diferentes disciplinas do currículo [do Ensino Médio]” (BARONI, 2010, p. 97).

As alterações paradigmáticas do ENEM, passada uma década de sua criação, e seu distanciamento dos objetivos ou fins originais não foram movimentos que ocorreram, não obstante, sem contestações. Pelo contrário, a polêmica das iniciativas se instalou por vias de profundas discussões na literatura educacional que debatiam as implicações da prova para a educação brasileira e as consequências de tamanhas mudanças. O ponto central é que o ENEM, mesmo segundo seus idealizadores, “não foi projetado para ser um processo seletivo” e o que seguiu sua criação foi uma série de desvios (BARROS, 2014, p. 1073).

De qualquer sorte, a investida no empreendimento expansivo de fins do ENEM continuou sob a justificativa de realização de justiça social, democratização do acesso e em diante. Os dados empíricos, porém, não confirmam tais argumentos. É que, via de regra, os candidatos com bom desempenho no ENEM são também aqueles que já apresentam (ou apresentariam) bom desempenho nos Vestibulares (BARONI, 2010). Em outras palavras, o ponto é que os estudantes de melhor preparação e capacidade desempenhariam bem em qualquer um dos tipos de exames de seleção, pois mais ou menos similares em forma (padronizados, majoritária ou exclusivamente compostos de questões

objetivas), em que pese argumentadas diferenças de conteúdo (MEGUERDITCHIAN, 2008).

Estudos que simulavam, antes mesmo da implementação do ENEM como ferramenta de seleção ao ensino superior, mas quando ainda eram feitos exercícios de contabilizar parcialmente a pontuação naquele Exame para fins de classificação final em Vestibulares, com fins de, adiante, substituir estes por aquele, demonstraram, por exemplo, que a listagem dos selecionados ao ensino superior sofria alteração em apenas 3,42% de seu total quando se contabiliza (ou não) a pontuação do ENEM. Percebe-se que o ENEM, portanto, não é verdadeira alternativa aos Vestibulares visto que o maior achado destes tipo de pesquisa foi o de perceber a alta correlação entre bom desempenho no ENEM e no Vestibular para os mesmos sujeitos. Em paráfrase, no final das contas o ENEM seleciona virtualmente os mesmos sujeitos que seriam selecionados pelos vestibulares tomados para estudo comparativo (PINHO, 2006).

Posteriormente, estudos que analisaram dados oficiais do ENEM e o perfil dos candidatos com bom desempenho e relatórios pedagógicos análogos de Vestibulares acabaram por concluir que o ENEM até pode ser, eventualmente, um substituto viável para o Vestibular (pois seleciona, como visto, em larga escala, os mesmos sujeitos) mas de forma alguma atua no sentido de inserir determinadamente sujeitos historicamente excluídos dos bancos escolares da educação terciária. Quer dizer, o ENEM não “democratiza” o acesso ao ensino superior e faz pouco mais que reproduzir uma mesma lógica dos Vestibulares sob outra roupagem (SOUSA; ALAVARSE, 2009).

Ainda assim, o ENEM foi ganhando espaço. A isenção de taxas de inscrição para determinada faixa de renda e a obrigatoriedade do Exame para acesso a algumas linhas de financiamento estudantil junto a universidades particulares, por exemplo, foram fatores que aumentaram a demanda pelo Exame. Na outra ponta, a pressão do Ministério da Educação que, não raro, vinculou atendimento de algumas demandas de cada Universidade da rede federal à adoção do ENEM como método de seleção, seja parcial ou integralmente, também fez massificar o uso da prova e de seu resultado para fins admissionais (TRAVITZKI, 2013).

Desta forma, o Governo foi articulando outras políticas públicas ao redor do ENEM, imbricando fatores ao Exame de forma a transformá-lo em uma grande prova, com milhões de inscritos anualmente em contraponto às dezenas de milhares das edições iniciais – a saber, pouco mais de 150 mil inscritos a primeira edição, em 1998

contra mais de 7 milhões na edição e 2013, por exemplo (BARROS, 2014).

A massificação do ENEM não veio sem problemas, no entanto. Fragilidades em aspectos logísticos e de segurança da produção, distribuição, aplicação e correção dos testes fizeram com que ele figurasse nas páginas policiais do noticiário, por vezes tanto quanto nas páginas dedicadas a assuntos educacionais (TRAVITZKI, 2013).

A outra questão fundamental, finalmente, é aquela relacionada à própria prova, ao instrumento em si. Desenhado para ser uma ferramenta avaliadora do Ensino Médio e com fins de comparação dos estudantes e das escolas a prova não tem o condão de ser seletiva e não contém, portanto, itens difíceis, mas, como seria de se imaginar, médios; verificadores de um aprendizado dentro de uma média esperada (TRAVITZKI, 2013).

No mais, o modelo conceitual do ENEM prevê que seus itens devam avaliar uma série de 21 habilidades que se traduziriam, finalmente, em 5 competências. Em que pese exista, então, o desenho de uma estrutura cercada de justificativas, o modelo não passou por qualquer validação externa. Quer dizer, são desconhecidas quaisquer evidências de uma relação das questões propostas pelo teste (tanto em conteúdo como forma) com tais habilidades e competências. (VIANNA, 2003).

Mais que isso, o ENEM acaba por ser uma prova que, com traços próprios, avalia também aspectos cognitivos; dá grande ênfase aos componentes intelectuais, mesmo que temperados pela articulação das questões com assuntos rotineiros, da ordem do senso comum ou outras generalidades (GOMES, 2005) que acumulou uma série de objetivos e papéis distintos (e talvez incompatíveis entre si) tornando-se simultaneamente um grande processo seletivo ao ensino superior, análogo aos Vestibulares, sem ter sido projetado para tanto (TRAVITZSKI, 2013; BARROS, 2014).

Quer dizer, a multiplicidade de objetivos a serem atendidos pelo mesmo instrumento configura-se como problema de maior importância. Mesmo em se tratando de medições objetivas e em escalas lineares, Travitzki (2013) leciona que faz sempre sentido possuir uma ferramenta para cada caso, visto que cada uma delas terá seus limites e condições de funcionamento. Diante de tanto que o autor questiona se o ENEM, que é um único instrumento de medida, poderia ser bem utilizado para tantos fins distintos:

Nota-se que o ENEM congrega finalidades bastante distintas, como servir de referência para autoavaliação dos alunos, para admissão ao ensino superior, certificação do ensino médio, comparação de escolas, além de auxiliar, ao menos em teoria, no ingresso no mundo do trabalho. Há também objetivos menos explícitos mas ainda intencionais, como a influência no currículo do Ensino Médio [...] e algumas finalidades também vão surgindo com o andar dos acontecimentos (TRAVITZKI, 2013, p. 198)

A lição vai em mesmo sentido daquela proferida por Morris (2011) que tece firme alerta acerca da impropriedade que é, em educação, utilizar um mesmo exame e seus indicadores para múltiplas finalidades. Se a utilização de uma ferramenta só para vários fins é questionável, na educação a causa torna-se ainda mais sensível.

No mais, Baroni (2010) diz que não deixa de ser paradoxal que uma medida que visava democratizar o acesso ao ensino superior seja materializada pela decisão admissional sendo feita por vias de apenas uma prova, pela submissão de todos os estudantes de um País (sobretudo no caso de um com as características brasileiras) a um exame padronizado único. Para o autor o ENEM ainda está para mostrar seus méritos no que diz respeito ao acesso ao ensino superior e até agora incorreu nos mesmos problemas (se não ainda mais) que se poderiam apontar para os métodos de seleção tradicionais, os Vestibulares.

No fim, pode-se mesmo argumentar que os problemas do ENEM são ainda maiores e fundamentais que os dos Vestibulares. É que não há meios para que um mesmo instrumento sirva para fins de seleção e não queira ser essencialmente seletivo.

Neste sentido Travitzki (2013, p. 198) esclarece que:

Um exame que serve para seleção, seja para a faculdade ou qualquer outra instituição, deve ser eficaz em identificar os melhores candidatos. Caso haja poucas vagas disponíveis em relação ao número de candidatos – como é o caso do ENEM – isso significa que um bom exame de seleção deve ser capaz de separar os candidatos ‘bons’ dos ‘excelentes’, para que apenas os últimos sejam selecionados. Ou seja, em termos técnicos, um bom exame de seleção deve ser muito informativo

na parte superior da escala de habilidade [que mede]

Na medida em que evita ser inerentemente seletiva, pois assim seria, de alguma forma, excludente – e essa é mesmo a natureza de processos seletivos – o ENEM não assume declaradamente o papel de teste admissional. Ainda, ele não é mesmo um teste admissional e nunca foi projetado para tanto. Aqui a distinção de Santrock (2010) entre os testes de “aptidão” (*aptitude*) e “realizações” (*achievement*) é fundamental. Aqueles buscam prever a capacidade, aptidão, de um estudante para seguir com sucesso em níveis mais avançados de escolarização quer dizer, intenciona mesmo antecipar as condições de excelência acadêmica; estes, de outra sorte, querem avaliar o quanto de um nível anterior de escolaridade um estudante compreendeu, em que medida domina aqueles conteúdos progressos, qual sua proficiência daqueles saberes.

É notório que o ENEM é um teste de “realizações” em evidente desvio de finalidade, o que fere suas intenções de bem selecionar para o ensino superior gravemente.

Mais que isso, no entanto, e naquilo que interessa ao presente estudo, o ENEM, do ponto de vista formal, é apenas mais uma forma de “Vestibular”, visto que se configura numa prova majoritariamente objetiva, padronizada, que confere um resultado reduzido a termo numeral em uma escala própria e que – como visto – seleciona, no mais dos casos, os mesmos sujeitos ao fim das contas. Quer dizer, o ENEM é uma alternativa aos Vestibulares por unificar a seleção em uma prova única nacional, em classificar os candidatos, num mesmo processo, para listagens de universidades de todo o país mas não é uma verdadeira alternativa ao Vestibular em si, pois, fundamentalmente e no limite, apenas reproduz sua lógica em maior escala.

### **2.6.3 A manutenção da predominância do Vestibular de provas padronizadas para seleção ao ensino superior no Brasil**

Baroni (2010) ainda discute outras alternativas aventadas e até implementadas de maneira fragmentada ou experimental, como avaliações seriadas, seleção dos estudantes conforme histórico escolar nos níveis de ensino que precedem a passagem para a educação terciária e assim em diante. Nenhum dos casos logrou substituir os padrões consolidados, no entanto.

É que as iniciativas careceram – como sói acontecer, pelos desafios experimentados por sistemas educacionais que já tentaram tal sorte de inovação – de traços característicos que permitissem a institucionalização ou expansão sistêmica de qualquer alternativa mais afastada dos métodos tradicionais, baseados na aplicação e testes objetivos e padronizados.

Vale lembrar que a LDBEN (1996) expressamente possibilitou a flexibilização das formas de acesso ao ensino superior, deixando a critério de cada instituição a definição de mecanismos próprios de recrutamento. Foi por vias de tal inovação legislativa que ficou estabelecido que as instituições de ensino superior poderiam deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão que mais lhes aproovessem, desde que levados em conta os eventuais efeitos do processo seletivo na orientação do Ensino Médio (VALLE; BARRICHELO; TOMASI, 2010).

Desde então o cenário é de maior liberdade, caso em que “uma universidade poderá definir que os candidatos serão selecionados e escolhidos mediante exames vestibulares” ao tempo em que outras poderão considerar “apenas os resultados do ensino médio ou poderão, ainda, estabelecer que uma parte das vagas será preenchida por candidatos selecionados mediante exames vestibulares, e outra parte mediante os resultados do ensino médio” (CUNHA, 2000, p. 201) ou qualquer outro formato que se mostre viável e atenda as diretrizes básicas estabelecidas em lei.

Ainda assim, por tanto exposto, que, apesar de tudo, o modelo classificatório a partir do escore obtido em provas majoritariamente objetivas e padronizadas continua sendo utilizado pela vasta maioria das universidades brasileiras – que optam, no mais das vezes, pelo desenvolvimento e aplicação de exames próprios, os seus Vestibulares, pelo aproveitamento das pontuações do ENEM ou alguma forma híbrida composta por ambas componentes.

Quer dizer, a despeito de todas as críticas dirigidas às provas padronizadas dos Vestibulares, nenhuma alternativa disruptiva emergiu e mostrou-se viável no cenário educacional brasileiro. Pelo contrário, as iniciativas que merecem algum destaque ou foram no sentido de acrescentar uma espécie de acessório ao modelo principal – como é o caso das cotas que não altera o instrumento ou modelo de seleção, mas apenas a distribuição das vagas – ou no sentido de substituir os Vestibulares por um outro Exame, ainda mais unificado, padronizado, homogêneo – fala-se do ENEM – que conta ainda com desvantagens e falhas capitais – a de não se diferenciar sensivelmente do Vestibular e,

principalmente, a de não ser um instrumento especificamente desenhado para ser seletivo, para bem servir aos fins de seleção ao ensino superior.

Se o modelo de seleção ao ensino superior baseado em provas padronizadas, no Vestibular, portanto, (e aqui, para todos os efeitos, há que se considerar o ENEM como um grande exemplo desta espécie) segue vigente sem maiores rupturas até a atualidade, de se esperar que historicamente, então, viesse apresentando bons resultados no alcance de seus objetivos. Quer dizer, havendo margem para a adoção de outros métodos de seleção dos candidatos, a manutenção e consolidação das provas padronizadas dos Vestibulares deve se dar, espera-se, pela consistência destas em determinar – pelas pontuações obtidas – a capacidade de cada um para o bom desempenho em níveis mais elevados do ensino, como dita a Constituição de 1988 e Lei diretiva da educação brasileira de 1996 (BRASIL, 1996; BRASIL, 1988).

## 2.7 A FUNÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE SELEÇÃO AO ENSINO SUPERIOR E AS PREOCUPAÇÕES DECORRENTES: AFINAL O QUE OS VESTIBULARES DEVERIAM FAZER E O QUE DE FATO FAZEM?

O enredo argumentativo foi extenso para fazer evidente o ponto bem resumido por Harmann (1994, p. 313) para quem “A seleção eficiente de estudantes é importante em qualquer sistema de educação superior pois a qualidade dos estudantes afeta a qualidade e a eficiência interna dos programas educacionais [por ele] oferecidos”.

O autor também ressalva que, não raro, as discussões acerca da seleção ao ensino superior acabam por se confundir com outras relativas à composição étnica ou social do alunado do ensino superior como um todo ou em alguma instituição específica. É evidente que existem disparidades notáveis no acesso de determinados grupos ao ensino superior – por razões de fundo econômico, cultural, social e em diante – fato é, não obstante, que os debates, em que pesem se entrelacem, não devem ser tomadas automaticamente em conjunto (HARMANN, 1994).

A necessidade de seleção e a necessária seletividade de tais processos é fundamental na medida em que o número de candidatos extrapola em muito o de vagas disponíveis e aqui, diz Harmann, “escolhas difíceis devem ser feitas pelo governo ou pelas instituições de educação superior, ou por ambas: Quais candidatos devem ser selecionados? Quais devem ser as bases e os critérios de seleção?” (1994, p. 314).

Fala-se em escolhas difíceis porque boa parte da literatura preocupada com o tema e engajada neste debate parte do pressuposto de que “os custos econômicos e sociais de escolher os estudantes errados são altos” (HARMANN, 1994, p. 316) e por tais razões que mais e mais atenção tem sido dirigida à utilidade das formas de testagem e seleção ao ensino superior – pelos testes de aptidão de caráter psicométrico – como meios de avaliar “o potencial para o sucesso no ensino superior [de um candidato]” (HARMANN, 1994, p. 316).

É que as decisões tomadas a partir de tais instrumentos não apenas terão diretas consequências na vida estudantil do corpo discente selecionado, mas também na operação interna das universidades e no funcionamento sistêmico da educação como um todo – nunca é excessivo repisar o peso que as políticas admissionais ao ensino superior exercem sobre as escolas secundárias e o sistema educacional em sua integralidade (HARMANN, 1994).

Desta feita, Harmann (1994, p. 314) defende que as instituições deveriam aceitar apenas estudantes possuidores de conhecimento e habilidades suficientes para verdadeiramente se beneficiarem do ensino superior e é o estabelecimento de critérios com boa validade preditiva que deve exercer a seletividade, garantindo que as oportunidades (limitadas, escassas) de continuidade em níveis mais elevados de escolarização sejam garantidas prioritariamente àqueles com maiores chances de sucesso e bom desempenho acadêmicos, sendo o principal risco, do contrário, a admissão de estudantes “inadequadamente preparados”.

É que se num extremo poder-se-ia imaginar o acesso aberto às vagas universitárias, a existência da seleção deve ser um processo competitivo de “cuidadoso escrutínio de realizações e potencial acadêmico” (HARMANN, 1994, p. 316). Schwartz (2004) em relatório encomendado pelo Governo Britânico sobre acesso justo ao ensino superior já dizia também que é consenso, de certa forma, que um sistema seletivo deva ser baseado no mérito, reconhecendo, porém, que os problemas surgem quando se tenta definir o que seja mérito e como auferi-lo.

De qualquer sorte, a defesa do documento oficial é que, em que pese não se negue conhecimento às notáveis disparidades existentes nas mais diversas sociedades e que tais desigualdades devam ser endereçadas pelo Poder Público, não é tarefa própria de um processo seletivo ao ensino superior a compensação por desvantagens educacionais ou sociais, mas sim a identificação de talentos e potenciais latentes; quer dizer, a autonomia e os interesses específicos das



instituições de ensino superior devem preceder políticas sociais na medida em que se deve “reconhecer claramente que é perfeitamente legítimo para os encarregados do processo seletivo a procura pelos estudantes de maior excelência acadêmica” (SCHWARTZ, 2004, p.6).

Para o documento de diretrizes em questão, um sistema admissional ao ensino superior deve ser transparente, permitir que as instituições selecionem estudantes com verdadeiras condições de conclusão do ciclo educacional terciário pelo julgamento tempestivo de seus potenciais, procedimento que deve ser fundamentado em métodos de avaliação das candidaturas que sejam confiáveis e, principalmente, válidos (SCHWARTZ, 2004).

Por decorrência lógica, o mesmo relatório aponta que o principal risco relacionado aos processos seletivos, o ponto mais sensível é especificamente este: de que a informação sendo utilizada para avaliar e classificar os candidatos não seja confiável, consistente, dotada de validade (SCHWARTZ, 2004).

Neste sentido, o uso de testes padronizados foi visto, por muito tempo, como método de seleção suficientemente atraente por aqueles “fornecerem uma medida aparentemente justa, objetiva e confiável” (Harmann, 1994, p. 316), mas, em tempos mais recentes, por toda parte, os “sistemas de admissão estão ou sob ataque ou em processo de serem revisados ou alterados” (Harmann, 1994, p. 320).

Até certo ponto é mesmo natural que seja assim, visto que “O aprimoramento da qualidade das medidas deve ser uma das maiores prioridades nas ciências sócio-comportamentais” (PEDHAZUR; SCHMELKIN, 1991, p. 28).

Como visto, o desenvolvimento de preditores de sucesso no ensino superior é realmente preocupação latente de estudiosos e gestores universitários e educacionais em sentido amplo e há marcada divergência entre os que defendem os métodos mais tradicionais, do qual é exemplo qualquer espécie de prova padronizada e objetiva, nos moldes do Vestibular, e aqueles que afirmam que tais mecanismos não desempenham adequadamente a tarefa que lhes compete (THOMAS; KUNCEL: CREDE, 2007); entre os que pensam em reformas e ajustes e os que militam por uma revolução mais radical nos processos seletivos ou mesmo na seletividade em si e são estes desencontros que vêm causando revisitas e revisões aos instrumentos dos processos admissionais ao ensino superior.

Neste ponto, muito oportuno o alerta de que rever o “estado da arte” de instrumentos é, não raro, se deparar com uma situação em que virtualmente nenhuma tentativa de identificar quão boa (ou não) é uma

medida tenha sido feita para separar umas das outras. Pelo contrário, a maioria das medições (e seus instrumentos) apenas são legítimos porque alguém assim disse, argumentou, determinou, não porque alguém demonstrou a satisfação de padrões ou critérios – como o da validade (PEDHAZUR; SCHMELKIN, 1991, p. 29).

É de se recordar que, como documentado anteriormente no presente texto, análises realizadas em cenários educacionais estrangeiros chegaram a identificar, eventualmente, algum relacionamento positivo entre a pontuação obtida em testes padronizados para acesso ao ensino universitário e o desempenho acadêmico na educação superior após o ingresso. Reconheceu-se também, no entanto, que a relação tende a se tornar cada vez mais frágil na medida em que as pontuações aumentam, ao ponto de, em certo patamar, deixar de existir. Este é um forte indicativo de que, naquilo que interessa – a capacidade de diferenciação válida nas faixas mais altas de desempenho – os testes padronizados não serviriam como ferramentas portadoras de capacidade preditiva, sobretudo para performances melhores, o que colocaria em questionamento, de forma geral, as bases que sustentam a supremacia desta espécie de instrumento psicométrico enquanto ferramenta de seleção de candidatos (EVANS, 2012) e confirmaria a sensação de longa data de alguns círculos acadêmicos e colegiados de gestão de instituições universitária de que os testes padronizados são limitados no que conseguem medir e não deveriam contar com tamanha confiança para o julgamento de candidatos e escolha daqueles que serão selecionados (SEDLACEK, 2011).

A revisão deste “estado da arte” dos instrumentos padronizados de acesso ao ensino superior, não obstante, não foi realizada em solo brasileiro, em que pese se tenha a clareza das funções a serem desempenhadas por tais ferramentas, quais sejam, de selecionar os estudantes mais aptos, de maior potencial para o sucesso e bom desempenho acadêmicos e, acessoriamente, contribuir na regulação entre oferta e demanda para os Cursos.

Aqui, no debate brasileiro, vale a lição de Bindi (2002 *apud* REIS, 2006) que assevera que os processos seletivos deveriam ser, antes de tudo, eficientes e imparciais e destaca que uma ferramenta para tal fim deve ser, sobretudo, dotada de validade preditiva, fator, como visto, largamente considerado para estudos em muitos sistemas educacionais que comparam a classificação dos aprovados com seu rendimento acadêmico no ensino superior para fins de controle.

Adiante o autor aprofunda suas considerações ao esmiuçar que qualquer método seletivo às vagas no ensino superior deve apresentar as

características de (a) ser imparcial, para que seja visto como legítimo e reputado pela existência de regras e critérios claros e procedimentos transparentes promovendo a maior equidade possível na competição e julgamento dos resultados; (b) ser aceito, para que conte com o apoio e respeito da sociedade em geral e, mormente, de candidatos, professores, administradores universitários; e, finalmente, (c) medir a qualificação dos candidatos, ou seja, para que apresente o fator de validade preditiva para que os candidatos selecionados consigam bons desempenhos no ensino superior (BINDI, 2002 *apud* REIS, 2006).

Diante da digressão, o argumento que poderia despontar em favor das provas padronizadas e objetivas dos concursos Vestibulares, então, é, na tipologia dos métodos quantitativos, um de validade. Quer dizer, os exames Vestibulares se justificariam e perpetuariam como instrumento de seleção ao ensino superior por uma suposta capacidade de predizer o sucesso acadêmico dentro de um cenário, um contexto. Uma vez que as provas objetivas padronizadas e, assim, os Vestibulares, como indicador, ou melhor, como sistema ou instrumento de geração de indicadores, variáveis, foi original e especificamente formulado para dita predição de desempenho e potencial para realizações acadêmicas, se esta relação de fato existe e existe em determinada quantidade, razão, ela pode ser mensurada (SILVA, 2006).

É para o empreendimento de verificar se o Vestibular efetivamente realiza aquilo que o fundamenta e justifica, se cumpre a função que promete (ou deveria) desempenhar, que a presente pesquisa, após todo o aporte teórico e problematização, se coloca adiante.



### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Conforme programado em etapa introdutória do presente trabalho, a terceira seção do escrito ocupa-se de apresentar as reflexões relativas à definição dos fundamentos metodológicos (e acessoriamente epistemológicos) sobre os quais a pesquisa é construída.

Ainda, após a formulação deste conteúdo de natureza mais propedêutica, é neste estágio do trabalho também que serão explicitadas as opções metodológicas feitas dentro da tipologia disponível na literatura sobre o tema e explicados os procedimentos específicos de realização da pesquisa, sua execução material, permitindo acompanhamento de todo seu desenho e plano de execução bem como permitindo espécie de antecipação, ao menos parcial, daquilo que se pode esperar dos resultados que serão explorados.

#### 3.1 REFLEXÕES INICIAIS SOBRE AS BASES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

A escolha metodológica feita em um trabalho científico guarda profunda ligação com a forma pela qual o pesquisador encara seu objeto de estudo *a priori*. Evidente que a digressão poderia retornar ainda mais para discutir sobre o próprio processo de escolha de determinado objeto para análise e a perspectiva pela qual se pretende abordá-lo (e aí discutir antes que método, epistemologia, ou uma fusão de ambos, tratar dos aspectos epistemológicos, se assim se pode dizer) mas ao menos para os fins a que se destinam esta etapa do escrito, a opção do ferramental metodológico já parece ser o bastante a se debater, visto que inclui, mesmo que mais sutilmente, os traços epistêmicos do estudo.

O que se quer dizer inicialmente vai no sentido da advertência feita por Bryman (2012) ao asseverar que o método não é um instrumento dotado de neutralidade mas, pelo contrário, carrega em si concepções sobre o mundo e a realidade social que serão transpostos ao estudo na medida em que algo for, por determinado prisma, tomado para análise. Chanlat e Séguin (1992, p. 37) também em similar sentindo lecionam que “todo paradigma repousa, por definição, sobre uma certa concepção do mundo real e social”.

Não parece ser caso de ir longe ao ponto de dizer que a tendência ou preferência metodológica de um pesquisador seja capaz, por si só, de definir completamente os rumos de uma pesquisa, mas, seguramente, não é também de se ignorar a influência destes fatores no

processo de coleta e análise de dados em relação a uma inquietação teórica ou preocupação e irresignação diante de fato ou fenômeno no mundo concreto que motivaram a própria execução da pesquisa.

Por certo, desde o surgimento de tal inquietude ou questionamento inicia-se um complexo relacionamento entre inclinações teóricas, concepções de mundo e escolhas de método para encarar o problema definido que se alonga por todo o estudo alcançando, também, suas conclusões, evidente.

É diante de tais constatações que o debate acerca da metodologia de uma pesquisa ganha relevo e deixa de ser ponto acessório para passar a figurar como item de fundamental importância em uma produção acadêmica, essencial para que se compreenda tudo aquilo que cerca ou informa o caminho trilhado pelo pesquisador até a apresentação de resultados.

Em verdade, os próprios resultados esperados ou desejados também serão ponto fundamental na escolha do método a ser empregado. Pode-se pretender iniciar um estudo por uma teoria selecionada e, a partir dela, pesquisar pontos postos (ou ausentes) nestas construções teóricas, confirmando-as ou refutando-as; pode-se, de outra sorte, vislumbrar a teoria (uma teoria) como etapa final desejável, como produto do processo de coleta e análises feitas por uma pesquisa.

É a dicotomia entre uma abordagem mais dedutiva ou indutiva, um estudo de caráter mais confirmatório ou exploratório – também, estes todos, extremos de uma gradiente de tendências para com os quais não haverá filiação absoluta de um estudo, mas maiores ou menores aproximações em determinadas etapas da pesquisa, não se devendo encará-los como categorias dissociadas e imiscíveis (BRYMAN, 2012).

De qualquer forma já vale o esclarecimento de que o **estudo que aqui se monta está mais identificado com uma matriz dedutiva** ou confirmatória – no caso específico, com grande potencial negativo, no sentido de mais refutar que confirmar as prescrições ou descrições teóricas tomadas como ponto de partida. A filiação à dedução também é premente vez que o raciocínio começa com o tratamento dos assuntos de interesse em abstrato, de forma ampla e genérica para, a partir de tanto, reduzir-se o espectro de análise a um (caso) mais limitado, verificando nele a coincidência (ou não) com aquilo que a bibliografia especializada (mas não específica) lecionava ou defendia (GIL, 2008).

Em diante, outra questão que orbita a escolha metodológica é a concepção que se faz acerca do que deve ser aceito como conhecimento válido em determinada matéria do saber humano e, em específico, da adequação (ou não) da utilização de procedimentos típicos de ciências

naturais para o contexto e os objetos das ciências sociais. Em afirmação e defesa da necessidade da utilização do ferramental da área natural nas humanas, replicando lógicas e procedimentos lá utilizados com sucesso, há o positivismo; em sentido oposto correntes como o interpretativismo que caracterizam o objeto de estudo das humanidades tão distante e distinto daqueles tratados pelas ciências naturais que não poderiam ser bem analisados se não por raciocínios e procedimentos diferenciados daqueles do modelo científico positivista (BRYMAN, 2012).

Em verdade, como afirma Bryman (2012, p. 28):

Este conflito reflete a divisão entre a ênfase na explicação do comportamento humano, que é o principal ingrediente da abordagem positivista nas ciências sociais, e a compreensão do comportamento humano (em tradução livre do autor).

Aqui, chega-se em ponto ainda mais sensível, o da concepção que se faz do que seja ciência e, na medida em que a exposição menciona o positivismo, parece valer realizar notas sobre o tema antes que se siga adiante na classificação metodológica da pesquisa.

### 3.2 INTERLÚDIO SOBRE O POSITIVISMO

Japiassu (1991, p. 5) vai conceituar o termo “saber” como “um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis (sic) de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino”. Trata-se de uma significação abrangente, capaz de compreender tanto os saberes de ordem prática como aqueles de natureza teórica, preponderantemente intelectual.

Em seguida, passa a definir o que compreende por “ciência”, quando ao termo propõe equivaler que é:

(...) o conjunto de aquisições intelectuais, de um lado, das matemáticas, do outro, das disciplinas de investigação do dado natural e empírico, fazendo ou não uso das matemáticas, mas tendendo mais ou menos à matematização (JAPIASSU, 1991, p. 16).

Para o autor, então, existe uma diferença entre ambos os campos. Não uma ruptura, mas algo como um contínuo entre eles, que de alguma maneira, os qualifica em conteúdo e forma. É que os saberes, em que pese alguma sorte de sistematização, estruturação, não alcançam o patamar científico. Entretanto, há de se temperar tal afirmação, coisa que Japiassu (1991, p. 16) faz asseverando que entre os saberes especulativos, não científicos, e as ciências, há um intercalado de disciplinas “cujo estatuto ainda permanece incerto”.

Para o aprofundamento de tais reflexões que surge a epistemologia, enquanto matéria ou especialização do pensamento, do exercício racional, voltado à própria prática reflexiva sobre o saber, a ciência e sua construção. Não é intenção desta etapa aprofundar no tema, mas apenas utilizá-lo de introdução para o fato de que, ao longo da história, várias foram as correntes que procuraram prescrever ou descrever a correta forma de conduzir o avanço do conhecimento, a produção científica até a chegada no positivismo.

Há pouco se fez uma breve e sutil apologia à possibilidade de emprego, nos temas sociais e humanos, de procedimentos mais objetivos e historicamente mais próximos das ciências naturais, por exemplo, e a adoção de tal postura passa a ficar mais clara deste ponto em diante. É que o estudo tendente ao objetivismo (e não raro de natureza quantitativa) é recurso fundamental de produções de fundo positivista e vale esclarecer um pouco sobre esta escola ou matriz científica antes de seguir adiante.

A raiz positivista surge como evolução (ou ramificação na ciência) do utilitarismo e em movimento de refluxo ao idealismo e outras vertentes que se fundamentavam no apriorismo como forma argumentativa ou produtiva de ciência, reivindicando uma nova rodada de avanços no conhecimento humano em que fossem priorizados ou predominassem os fenômenos como experimentados e os dados objetivos que de tanto pudessem ser retirados, pois efetivamente observados (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1990).

Quer dizer, a preocupação da corrente é com tudo aquilo que seja sensível, mensurável, perceptível, e, neste contexto, ainda mais com fenômenos de ordem prática, de natureza aplicada. O interesse é na identificação, medição e solução dos problemas da vida, do cotidiano, da produção (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1990).

É um movimento de seu tempo histórico, em que a realidade a ser tratada cientificamente é aquela material e a busca é pelo progresso e bem-estar também neste domínio da concretude (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1990).



Para o positivismo a experiência no mundo real é a fonte de todo saber e as linhas de Padovani e Castagnola parecem deixar clara a tradução de ideais utilitaristas à ciência – apresentando o momento, inclusive, como um de retorno do pêndulo após passagem por período em que excessiva ênfase foi conferida ao racionalismo (pretensamente) puro, suas operações e argumentos apriorísticos com menor preocupação com os dados objetivos da experiência ou vivência real.

Claro que não se deve, por purismo, preceder das fundamentações teóricas. Demo (1995) argumenta no sentido de esmaecer uma falsa dicotomia que se poderia perceber entre estudos empíricos e outros de fundamentação total ou majoritariamente teórica. A pesquisa, diz o autor, deve acontecer e se construir na confluência dos esforços de ambas origens. A vertente positivista, por sua vez, apresenta posição de que o estudioso deve guarnecer-se de cuidados para que o excesso teórico não afaste em demasia a pesquisa da realidade, do fenômeno real e de seus dados.

No fundo, alguma sorte de teorização sempre será necessária para que o resultado do trabalho do pesquisador seja, finalmente, dito científico. É que a corrente positivista encontra em Karl Popper a caracterização de ciência como sendo aquilo capaz de refutar ou validar (mesmo que, por definição, precariamente, provisoriamente) determinadas hipóteses ou enunciados teóricos, pressupostos, apriorismos em sentido amplo. Mesmo que seja impossível, por definição, alcançar-se uma verdade científica absoluta, a boa ciência deve caminhar neste sentido, aproximando-se da descoberta da verdade pela validação ou falseamento de teorias. É nesta medida que as teorias são necessárias, mas que o contato (para a verificação) com a realidade seria ainda mais imperativo (KIM, 2011; POPPER, 1980; DORTIER, 2000).

É por esta concepção de qual é o papel da ciência, ou, em outros termos, o que é a verdadeira ciência, que o positivismo rejeita a indução como boa prática e avalia um trabalho como científico quando se coloca a testar hipóteses ou inquirir teorias ou mesmo fenômenos sociais e o comportamento humano (como no excerto literal de Bryman em etapa anterior do texto). É para tanto que os objetos ou enunciados da ciência devem ser o máximo possível testáveis na luta pela sobrevivência (DEMO, 1995; KIM, 2011; POPPER, 1980; DORTIER, 2000).

Em suma, a teoria (ou os pressupostos do fenômeno ou objeto que se toma para estudo) serve como espécie de suporte sempre provisório para que seja enfrentada pelos estudos empíricos que se voltam para a tarefa de avançar em direção à verdade (inatingível, por

essência, mas sempre a ser perseguida) mesmo que por exclusão, na identificação de teorias falsas (KIM, 2011; POPPER, 1980).

As breves notas são suficientes para, nestes termos, **identificar o presente estudo como sendo um identificado com a matriz positivista**. Ele verdadeiramente quer priorizar aquilo que é mensurável e perceptível de um fenômeno (mesmo que social) para confrontar o obtido, pois efetivamente observado na realidade, com as suposições ou hipóteses teóricas, na intenção de confirmá-las ou falseá-las.

No mais, o estudo mais que com exercícios de virtúose racional-analítica quer ocupar-se de um objeto de ordem prática, não coloca em inquirição pressupostos apriorísticos pelo simples fazê-lo, mas pela decorrência e utilidade material – e aqui a filiação ao utilitarismo enquanto vertente precursora do positivismo também aparece – que de tanto pode surgir.

Assim se faz não por ignorar o valor ou minorar a importância da exploração do conhecimento por outros caminhos, mas por compreender que a tese filiada a um Programa de Pós-Graduação em Administração parece poder bem avançar pelo paradigma positivista (por ser, mesmo que ciência social ou humanidade, mais próxima do positivismo pelos traços gerenciais ou utilitários de sua preocupação de origem) na tentativa de tratamento de uma matéria de ordem prática, com métodos e análises que privilegiem a mensuração de fenômeno em dados objetivos a serem depois tratados com métodos típicos desta matriz científica.

### 3.3 A OPÇÃO PELA ABORDAGEM PREDOMINANTEMENTE QUANTITATIVA

Toda a exposição conduzida até aqui foi para informar que a diferenciação entre pesquisas de caráter quantitativo e qualitativo ultrapassam em muito a simples adoção de indicadores e variáveis quantificáveis, medidas e medições como dados principais a serem analisados e considerados em detrimento de dissecações a serem feitas em dados mais densos de conteúdo eivado de subjetividade, característica desta última classe de estudo, como poderia parecer em primeira análise rasa.

O que se tem, em realidade, são concepções distintas de mundo, ciência, conhecimento válido e procedimento necessário para sua geração. Estudos quantitativos focam-se mais em testar a validade de teorias por uma abordagem dedutiva, fazem uso de modelos

consolidados nas ciências naturais, de origem positivista, e encaram o mundo de forma mais objetiva; os qualitativos, por outro lado, ocupam-se de procurar gerar teorias à partir de um raciocínio indutivo e o fazem com mais atenção ao interpretativismo e à construção de modelos e significados fundamentados na subjetividade tanto de pesquisados como de pesquisador.

Em que pese não se poder observar um estudo que se utilize exclusivamente de apenas uma destas vertentes, vez que o que pode haver é predominância de uma ou outra inspiração mas não adoção de uma corrente “pura” que não contenha ao menos elementos da outra tendência, vale a reflexão de que o que se terá é, no máximo, uma aproximação mais marcada de um ou outro extremo deste contínuo epistemológico (BRYMAN, 2012).

Pelo abordado não é de se estranhar que no campo das ciências sociais o uso da abordagem quantitativa tenha sido (e continue sendo) alvo de disputas e críticas, seja pela epistemologia e visão de mundo nela contidas, seja pelo ferramental efetivamente empregado em tais estudos ou pelas origens do próprio desenho de uma pesquisa nestes moldes, frequentemente inspirado pelas técnicas típicas das ciências naturais.

Um argumento recorrente é o de que, ao lançar mão deste método (ou tendência), o pesquisador não diferencia seu objeto de estudo – o ser humano e suas interações, por exemplo – daqueles tratados pelas ciências da natureza. Quer dizer, ignora as peculiaridades e a complexidade do ser humano e o fato de que a realidade social é construída, interpretada – antes que posta de forma estática – ao reduzir uma infinidade de fatores e relações a medidas, indicadores mais ou menos artificiais e análise de relações entre variáveis esterilizadas, tornadas assépticas para uso em modelos estatísticos que encontram resultados que poderiam ser excessivamente abstratos ou superficiais, na medida em que até poderiam retratar ou mensurar um fenômeno com propriedade, sem, no entanto, compreender sua essência, suas causas e correlação com todos os contextos relacionados (BRYMAN, 2012).

No mais, as críticas costumam ser direcionadas à construção dos instrumentos utilizados nas pesquisas de cunho quantitativo e sua aplicação, à eventual falta de providências suficientes para garantir que o processo ocorra sem ser prejudicado pelas inúmeras fragilidades a que está exposto (críticas que, vale argumentar, são, no mínimo, igualmente aplicáveis aos instrumentos de preferência qualitativa) (BRYMAN, 2012).

Quanto às críticas procedimentais, a resposta só pode se dar pela preocupação com o uso das melhores práticas possíveis no desenho, testagem, aprimoramento, aplicação e compilação dos resultados de instrumentos ou pela utilização de dados menos expostos a distorções por estas etapas todas ou mesmo pelo uso de itens constantes em bancos de dados oficiais ou com rigor e validade reconhecidos, de agências governamentais e entidades de classe, por exemplo – que é o caso da presente pesquisa, vale frisar.

Sobre as críticas de mérito da pesquisa quantitativa, no entanto, o que se argumenta e acusa como fragilidades e pontos passíveis de ataque, antes que vulnerabilidades, são as próprias características do método. O que se quer dizer é que para determinados casos e fenômenos, diante de certas inquietações do pesquisador ou problemas do mundo real, o tratamento do problema a partir de medidas e medições, a adoção de indicadores e a busca pelo relacionamento entre variáveis pode ser a melhor abordagem; pode mesmo ser, de fato, a única abordagem possível ou desejável.

Pesquisas de fundo quantitativo não necessariamente tem no centro de suas preocupações a descrição da essência de um fenômeno social, mas, geralmente, envidam seus esforços na busca pelo entendimento das razões deste fenômeno (BRYMAN, 2012), na explicação que pode emergir da compreensão da existência (ou não) de relações de causa e efeito, da repetição (ou inexistência) de padrões de correlação e assim por diante. O procedimento, por fim, poderia servir para validar ou refutar hipóteses, teorias, diagnosticar situações antes desconhecidas e endereçar tais casos de forma eficiente, criar ou alterar políticas públicas à partir de um cenário percebido ou mesmo avaliar a qualidade de um instrumento utilizado para a tomada de decisões, por exemplo.

Em outras palavras, quando em uma pesquisa a etapa aplicada é realizada com a redução do fenômeno estudado em indicadores, entrega sua origem quantitativa; e quando o objetivo da pesquisa está mais voltado para a verificação (ou não) da existência ou frequência de um fenômeno que para sua explicação essencial, confirma-se tal tendência. É de se ressaltar, porém, que tais medidas numeradas – os indicadores de fundo quantitativo – não aparecem nestes casos como fins próprios, mas, de toda forma, integram um procedimento de descrição e diagnóstico de um fenômeno social e de tanto que não se pode cogitar da existência de um estudo puramente quantitativo, mas, sim, no limite, com ênfase nesta vertente (PEDHAZUR; SCHMELKIN, 1991).

Por estas razões de fundo já se pode também assumir que a pesquisa que aqui se desenha em muito se identifica com aquilo que se espera de um estudo quantitativo. É que o contexto da pesquisa é exatamente este encontrado na teorização sobre o modelo metodológico: não se intenciona dissecar a essência subjetiva (da perspectiva de apenas alguns sujeitos, sempre, há de se frisar), mas o entendimento objetivo de um fenômeno selecionado, que, embora constante do mundo social, das instituições e relações humanas, se resume, na prática, em variáveis passíveis de uma análise igualmente objetiva de existência (ou não) de relações com fins de, a partir de tanto, chegar-se em conclusões que permitam avaliar um instrumento utilizado para a tomada de decisões.

É especificamente este o caso: o instrumento em avaliação é o Vestibular enquanto ferramenta utilizada para a tomada de decisões, quais sejam, aquelas referentes ao ingresso no ensino superior. Aqui, em que pese se possa criticar – e é mesmo isso que se viu na revisão bibliográfica sobre o tema – a ênfase excessiva em componentes objetivas, em resultantes meramente numéricas de todo um procedimento complexo, fato é que o fenômeno se materializa mesmo desta forma, o fenômeno em estudo são os próprios resultados numéricos e as variáveis deste fenômeno.

Em outros termos, antes que decorrência de uma escolha do pesquisador é caso de existência de um objeto de estudo, fenômeno, que, embora constante do mundo e das preocupações das humanidades e ciências sociais, seja, com propriedade, bem traduzido em variáveis numéricas por sua própria natureza, sem que se incorra em reduções secundárias ou simplificações arbitrárias. Aqui a realidade em estudo é a própria redução de um fenômeno em variáveis e o estudo pode ser incidente sobre numerais já postos de forma própria e antecedente – sem a necessidade de instrumentos que os gerem e as polêmicas que acompanham tal tipo de procedimento – de cuja relação, a ser verificada, pode-se, eventualmente, seguir em conclusões que, implícitas (pois contidas) anteriormente nos dados oficiais, valham ser elucidadas, discutidas.

Nesta situação, não é apenas o estudo desenhado de determinada forma para contemplar certa visão de mundo, filiação ao objetivismo ou positivismo como filosofias do pesquisador, por exemplo, mas, também em sentido inverso, o objeto de preocupação do pesquisador que oportuniza (e demanda, em verdade) exercício de boa utilização dos métodos quantitativos e das possibilidades que oferecem pelos fins a que se destina. É o que se pensa ter encontrado e se apresenta em linhas seguintes.

### 3.4 A CLASSIFICAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

É neste ponto que a reflexão das questões preliminares aos aspectos formais do estudo parece madura o suficiente para que se possa partir às classificações ou categorizações definitivas na tipologia metodológica e na demonstração do desenho e dos passos percorridos pela pesquisa que aqui se apresenta a partir do introito apresentado.

Há, de fato, uma inclinação inicial pelo binômio que combina positivismo como perspectiva de mundo e de atuação científica com a escolha pelo caminho quantitativo para a solução dos problemas selecionados. Assim se faz, contudo, não por uma preferência declarada do pesquisador por análises desta natureza, mas também pelo objeto que se toma para análise; mais que uma opção deliberada da pesquisa (e seu pesquisador, então) tem-se caso em que o objeto, pelo menos em referência à questão a ele pertinente que é destacada pelo estudo, só pode ser analisado sob inspiração do método quantitativo. Ele é expresso, em sua origem, um dado objetivo, numérico.

No mais, a busca desta pesquisa não é, realmente, pelo esclarecimento de todas as causas de um fenômeno (pois impossível) ou de parte delas (o que se pode alcançar, eventualmente, com estudos qualitativos que são, naturalmente, também limitados).

A procura é pelas conclusões que podem ser feitas a partir da análise de correlações de variáveis que são, sim, reduções da realidade social, mas as reduções que servem e são necessárias para o próprio escopo deste estudo, pois típicas de seu objeto. Quer dizer, a tomada de variáveis objetivas, indicadores numerais, não surge como fragilidade da pesquisa ou simplificação artificial da realidade para viabilização do uso de procedimentos das ciências naturais, mas sim como único procedimento viável para o fenômeno que se quer estudar que – embora seja do mundo das ciências sociais ou, sentido amplo, das humanidades – é, ele mesmo, existente em tais termos objetivos e resumidos.

Tudo isto esclarecido, há até aqui os aspectos fundamentais para declarar que a pesquisa é mesmo **filiada ao positivismo e privilegiará uma abordagem quantitativa**, por toda argumentação exposta. Mais ainda, se comum o recurso à tradicional classificação de Burrell e Morgan (1979) para enquadramento de uma pesquisa do campo das Ciências Sociais Aplicadas, cabe admissão de que o presente estudo encontra-se aproximado, em linhas gerais, com o **funcionalismo**.

É partindo destas bases que cabe esclarecer o enquadramento de demais itens metodológicos de importante passagem para a boa compreensão do raciocínio e dos procedimentos que conduziram a

pesquisa. Assim, inicia-se em abstrato qualificando-a conforme as classes metodológicas comumente listadas por estudiosos do tema.

A primeira decorrência do binômio suprarreferido – que foi mencionada anteriormente, em breves termos – é a **adoção do método dedutivo como paradigma racional** do estudo que aqui se faz. Neste tipo, o processo mental que se realiza é iniciado tendo como ponto de partida pressupostos encarados de forma dogmática, como indiscutíveis, para que se possa chegar a conclusões formais em virtude de encadeamentos lógicos (GIL, 2008).

É uma abordagem assumida geralmente por autores ou estudos de cunho mais formalista em que inicialmente (e progressivamente) vão sendo expostos os argumentos tidos como verdadeiros para, em diante, encontrar enunciados conclusivos formais e inquestionáveis, pois decorrentes de operações lógicas realizadas com base naqueles pressupostos já estabelecidos (e justificados) como verdadeiros (MEZZAROBA; MONTEIRO, 2004).

Trata-se de uma técnica que avança na exposição argumentativa pela ligação lógica e demonstração de relacionamento entre premissas e conclusões para tornar “explícitas verdades particulares contidas em verdades universais” (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p. 46).

Em outros termos complementares e bom resumo:

O cerne da dedução é a relação lógica que se estabelece entre proposições, dependendo seu vigor do fato de a conclusão ser sempre verdadeira, desde que as premissas também o sejam. Assim, admitindo-se as premissas, deve-se admitir também a conclusão; isso porque toda a afirmação ou conteúdo factual da conclusão já estava, pelo menos implicitamente, nas premissas. (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p. 46).

As ressalvas que costumam ser levantadas para a utilização da abordagem dedutivista apontam para os riscos da adoção precoce de pressupostos como verdadeiros quando não o fossem; que as premissas iniciais sejam equivocadas e não mais questionadas ao longo da realização da pesquisa. Há críticas ainda mais severas acusando o método de se aproximar de uma teologia, na medida em que se fundamenta em posições dogmáticas para poder avançar (GIL, 2008).

As reservas apontadas devem ser tomadas em conta como advertência, mas, no caso deste estudo, não há prejuízo no mérito da

escolha pela dedução. É que as premissas tomadas como válidas surgem em dois momentos, um inicial, quando se reconhecem as finalidades ou objetivos declarados do Vestibular enquanto mecanismo de seleção ao ensino superior, e aqui não há como se querer falsear tais pressupostos pois colhidos de enredo histórico e teórico e de itens da legislação nacional, portanto materialmente verdadeiros; e um segundo, quando se passa a debater sobre correlações entre variáveis e itens específicos neste campo como a validade preditiva, aqui ambos itens decorrentes de operações matemáticas, inexoráveis em seus resultados quando dentro de suas lógicas naquela área já comprovadas.

O avanço da pesquisa, ao menos naquilo que diz respeito à dedução enquanto opção metodológica, se dará justamente no confronto entre estas premissas, ambas verdadeiras. É preciso mesmo que sejam verdadeiras – e de fato são – para que se proceda na verificação de alinhamento ou coincidência entre aquilo que prescrevem e o efetivamente percebido na etapa aplicada do estudo. As conclusões, ao fim, em que pese sejam formais, são aquelas buscadas desde o início, aquelas estipuladas pelo objetivo final do estudo.

É por tudo argumentado e pela natureza específica dos pressupostos – leis matemáticas, vigentes de forma universal e leis positivadas e instrumentos consolidados no cenário institucional brasileiro – que se pode tratá-los com maior dogmatismo e encontrar igual fortaleza nas conclusões finais, mesmo que mais explicitem conteúdo já contido nos pressupostos que os extrapolem essencialmente.

É, em sentido oposto, a natureza destes pressupostos que também chama uma análise dedutiva – como complemento ao necessário prisma mais objetivo e quantitativo para análise do fenômeno.

Fala-se em análise de fenômeno para aproximar a digressão de ainda outra classificação do presente estudo que merece reflexão cuidadosa. Em princípio o que se tem, a rigor, é um “**estudo de caso**” visto que a fase aplicada ocupa-se de, partindo de tipos ideais ou conceitos colhidos da bibliografia, enquadrar uma situação específica tomada para estudo nos limites destas margens teóricas. Em outras palavras, as premissas e argumentos levantados na revisão teórica servem para – conhecendo e distinguindo suficientemente bem determinados parâmetros, estratos, categorias – classificar o objeto do estudo, o caso selecionado para análise (GIL, 1991).

É mesmo neste sentido que vão as intenções do estudo: partindo-se de conceitos e da parametrização objetiva conferida por coeficientes obtidos em operações matemáticas e consolidados nas



doutrinas das áreas especializadas, classificar os casos de incidência da etapa aplicada nas categorias estipuladas pela literatura que, com exaustivo estudo da questão, foi capaz de estipular valores para cada um dos “tipos ideais” mencionados. Em concreto: os índices de correlação e seus significados que permitem classificar cada um dos casos dentro de uma significação teórica e prática.

Fala-se, no entanto, em “casos” e não sem razão. Aqui o “estudo de caso” se dá pela escolha de um fenômeno – qual seja, o Vestibular – e em uma Universidade – a escolhida para a análise. Nestes termos poder-se-ia falar em singular, fato é, não obstante, que múltiplas serão as incidências da análise aplicada devendo-se falar, portanto, no plural, em estudo de “casos”, o que aproxima a pesquisa de ainda outra classificação feita pela tradição metodológica.

É que o “estudo de caso” é o procedimento cabível para a investigação de fenômenos específicos em que o pesquisador não pode manipular as variáveis ou mesmo o objeto de seu estudo, mas sim trabalhar com as evidências emergentes do caso selecionado sem exercer qualquer controle sobre elas – situação em que se falaria do estudo de caso “único” (YIN, 2005).

Na situação que se tem em tela, não obstante, em que pese o caso ser referente ao Vestibular de uma Universidade, este é mais o contexto que o “caso”. Yin (2005) leciona que esta é situação de um projeto de casos múltiplos, e mais especificamente, como um “projeto incorporado” na medida em que certo objeto é estudado por unidades múltiplas de análise que podem, por exemplo, demonstrar ocorrências em distintos momentos, mas em relação a um mesmo fenômeno.

Nesta toada que o estudo de cada um dos “casos” contidos ou recortados do “caso” amplo acabam por extrapolar a nomenclatura, colaborando para uma compreensão não de uma situação específica (cada caso de incidência da análise) mas do fenômeno que é composto pela multiplicidade deles. Assim, chega-se às margens do que se pode considerar como um “estudo de fenômeno” visto que este tipo de análise ocupa-se avançar no conhecimento do fenômeno pela verificação dos significados em comum percebidos em cada um dos casos no fenômeno contidos. Neste sentido, tem-se um “estudo de fenômeno” pois o foco é naquilo que se possa retirar de comum (ou distinto) de cada uma das incidências (casos) apontando a tendência compartilhada pela multiplicidade deles, reduzindo as individualidades na descrição de uma essência universal que possa ser percebida no fenômeno ou “caso” (em sentido amplo) como um todo (CRESWELL, 2014).

Em suma, tem-se o que se pode encarar como um estudo de caso, e único – feito por múltiplas incidências menores; ou o estudo de vários casos contidos em um contexto maior que servirão, ao fim, para explicar um caso amplo, que pode ser nominado fenômeno. Qualquer das situações, a distinção é mais terminológica que material e o estabelecimento da classificação com tal emenda ou observação parece suficiente para que se possa seguir adiante.

A ressalva que vale enfatizar, no entanto, é referente à amostra ou escolha do caso – preocupação típica e primária nos estudos de natureza quantitativa. É que se há pretensões de tornar os resultados da pesquisa generalizáveis os “ângulos de incidência” devem ser representativos de uma totalidade sobre a qual se quer concluir. Trata-se de precaução herdada das ciências naturais que, com tanto, busca leis gerais e conclusões expansíveis para além dos limites do cenário (ou caso) de incidência da análise original. A tradução da prática para as ciências sociais, por sua vez, vai no sentido de garantir que operações estatísticas de probabilidade possam permitir, com solidez, maior grau de confiança em afirmações categóricas ou conclusões que se queira fazer assertivamente para além do caso específico em estudo, para a amostra, então (BRYMAN, 2012).

Ocorre que aqui a preocupação não encontra causa por duas razões. Uma primeira de que o estudo não pretende extrapolar suas conclusões para além de suas margens delimitadas. Nestes termos, não se quer tomar uma amostra para, após, por cálculos, dizer da probabilidade de que o resultado se replicasse em cenários mais amplos, para além de um recorte aleatório tomado.

A amostra é, desta feita, dita não-probabilística (GIL, 2008) não sendo também, aleatória ou tomada ao acaso, mas selecionada por critério autoral – aqui de conveniência, pelo acesso aos dados necessários e por tipicidade, visto que os casos em estudo são selecionados por sua representatividade que, no estudo em tela, é total (VERGARA, 2013).

Aqui a segunda causa de afastamento daquela preocupação com a amostragem que se levantou há pouco. É que no presente estudo os “sujeitos” selecionados são plenamente representativos por configurarem-se na totalidade da “população-alvo”. Quer dizer, não se toma parte de uma população para dela falar com maior ou menor grau de acerto conforme nível de confiança. O processo é inverso: a partir da incidência do estudo em determinados segmentos fala-se deles com total propriedade (GIL, 2008; VERGARA, 2013).

Sobre o tema e em resumo Marconi e Lakatos (2008, p. 38) lecionam que a impossibilidade de certos tratamentos estatísticos surge como traço fundamental deste tipo de amostra que não se liga à operações de probabilidade e ainda classificam a forma de escolha da “população” deste estudo – dentro das categorias possíveis da classe maior “não probabilista” – como sendo “intencional”, situação em que a incidência sobre determinados objetos (ou sujeitos) se dá pela preocupação do pesquisador com tais determinados elementos que ganham relevo não por serem representativos de um cenário maior, mas por uma importância intrínseca destacada.

Aceita-se que existe a limitação técnica da impossibilidade de extrapolação de resultados (o que já era previsto por este estudo – que avalia casos específicos de uma instituição) em troca de total validade dos resultados dentro deste contexto específico (MARCONI; LAKATOS, 2008).

Em concreto, fala-se de edições do Vestibular de uma Universidade, selecionada por conveniência, quer dizer, pelo possível acesso à dados e documentos necessários para o estudo. No mais, as conclusões da pesquisa não pretendem asseverar enunciados aplicáveis a todos concursos deste tipo em todas as universidades, tal tipo de empreendimento seria, inclusive, material e metodologicamente inviável visto que cada universidade tem autonomia para criar seus moldes de prova de seleção e cada edição é independente das demais. Neste sentido que os resultados não pretendem representar a realidade do Vestibular no cenário educacional brasileiro como um todo, mas apenas aquela restrita à Instituição e às edições do Vestibular em análise.

Evidente que a repetição (ou não) de resultados nos casos selecionados poderia indicar tendências que permitissem inferências mais vagas sobre as chances de que os achados se repetissem em estudos análogos feitos em outros cenários. Seria situação, não obstante, de levantamento de hipóteses para outros estudos mais que de alcance da conclusão deste por ser representativo de cenários outros.

No mais, como também já esboçado por conta das demais categorizações feitas, o que se tem em tela é uma pesquisa dita **descritiva** na medida em que observa, registra, analisa e correlaciona fatos e fenômenos sem a intenção de manipulá-los. É um procedimento de busca pela compreensão da natureza e das características dos fenômenos, objetos, casos de estudo, bem como das relações que estabelecem no cenário (e vida) social (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007).

Ainda, confirmando finalmente a classificação, Gil (2008) leciona que a **pesquisa descritiva** é realizada nos casos em que há preocupação com a serventia prática dos resultados, aproximando o conceito daquele organizado por Vergara (2013) que, ao referir as pesquisas aplicadas, diz que são fundamentalmente direcionadas para o tratamento de problemas concretos, motivadas não pela mera curiosidade intelectual ou especulativa do estudioso, mas também, e principalmente, por sua preocupação com a resolução de questões de ordem prática.

Vale ainda destacar que, não raro, desdobra-se deste gênero a espécie denominada “pesquisa documental” – que é mesmo coincidente com a principal forma de colheita dos dados utilizados ao longo do estudo, ou ao menos em sua etapa aplicada. É que a pesquisa descritiva guarda relação lógica pois intimamente ligada com este outro aspecto da pesquisa, qual seja, dos tipos de fontes utilizadas para levantamento dos dados a ela relevantes e nela utilizados. Aqui, no caso que se tem, para uma primeira etapa – dirigida à revisão teórica dos temas importantes à contextualização e embasamento dos pressupostos teóricos assimilados como verdadeiros – o recurso foi o levantamento bibliográfico de obras variadas que guardassem intimidade (mesmo que marginal) com os assuntos em comento e a busca por documentos que formalizaram inovações legislativas ou procedimentos que informaram tais revoluções normativas (como aqueles relativos aos registros das discussões no parlamento brasileiro); para um segundo estágio, para a fase efetivamente aplicada da pesquisa, os dados foram mesmo levantados de documentos e bancos de informação oficiais, de fontes secundárias das mais sólidas observando-se as prescrições de Bryman (2012) anteriormente colacionadas.

Desta forma, há que se classificar o presente estudo como sendo simultaneamente bibliográfico, pois realizado, sobretudo na etapa de revisão teórica, com base em materiais de maior elaboração – livros e artigos científicos, majoritariamente – que já acompanhavam análise e defesa de determinados conceitos ou posições; e documental, pois também servido de materiais que não receberam tratamentos analíticos prévios nem contavam com a advocacia ou argumentação em um sentido específico, como no caso das leis referenciadas ou outros documentos de maior neutralidade de conteúdo. Ambos os casos, tem-se fontes típicas de pesquisas descritivas em sua fase básica (GIL, 1991) que neste estudo é preambular, preparatória para a etapa aplicada.

A etapa aplicada, por seu turno, configura-se numa análise de **dados secundários**, vez que não haverá envolvimento com a coleta de

dados novos mas, sim, a utilização daquilo já disponibilizado em bancos oficiais de dados que resumem o fenômeno em estudo. A dita análise secundária tem múltipla vantagem: a primeira de que ao se liberar do não raro extenuante processo de coleta de dados, o pesquisador fica livre para maior dedicação à análise, operação e interpretação dos dados já existentes; uma segunda, de que os dados possuem altíssima qualidade, visto que são tomados de instituição que os compila com rigor por interesses próprios e com estrutura bastante mais ampla que aquela acessível a um pesquisador individualmente; ainda uma terceira de que a confiabilidade e integridade dos dados permite não apenas uma pesquisa consistente, com conclusões de mesmo adjetivo mas, principalmente, viabiliza a reanálise dos mesmos dados para a construção de novas interpretações – é que os mesmos dados seguem disponíveis e válidos, pois oficiais, e podem ser utilizados por outros pesquisadores que queiram se debruçar sobre eles, por exemplo (BRYMAN, 2002)

Finalmente e em resgate, o que se tem é uma pesquisa filiada ao positivismo, por isto conduzida por uma razão dedutiva, de natureza descritiva, que se divide em uma etapa bibliográfica e documental e outra aplicada, também documental, que se vale de dados secundários para a realização de estudo de caso (ou casos) em busca do falseamento de enunciados vigentes.

Feita a digressão acerca do enquadramento, em abstrato, nas classes previstas pela taxonomia metodológica, declaradas as filiações de método e mesmo epistemológicas da presente pesquisa – a repisar, positivista decorrente de abordagem utilitarista que encaminha para o estudo de caso(s) por perspectiva funcionalista ou gerencialista e que percorre, em sentido dedutivo, a passagem das premissas teóricas até dados secundários na formulação de conclusões possíveis a partir de falseamento ou confirmação daquelas por estes –, é sobre o desenho específico da etapa aplicada do estudo que se passa a tratar deste ponto em diante do presente capítulo.

### 3.5 O DESENHO DA ETAPA APLICADA DA PESQUISA

A presente pesquisa, como já declarado anteriormente, configura-se, por excelência, como um “estudo de caso”. Flyvbjerg (2006), sobre o tema, leciona que a visão de que o estudo de um caso único não pode embasar generalizações maiores – comum crítica apontada às pesquisas deste modelo – deve ser afastada de pronto. Para o autor, grande mérito de um estudo de caso não é necessariamente o de

provar algo – até pelo argumento que faz de que nas ciências sociais a prova absoluta é rara, talvez impossível – mas sim a oportunidade de aprendizagem sobre um fenômeno pelo levantamento de informações que podem sim, se não asseverar uma lei geral, demonstrar tendências a serem verificadas em casos similares ou contextos mais amplos, tendências estas, inclusive que, não fosse um estudo de caso, poderiam não ser percebidas por outras formas de investigação. Em suma, é “a oportunidade de se aprender que é de primária importância” nos estudos de caso (STAKE, 2000, p. 447).

A ideia trazida é a de que não apenas a generalização formal de uma descoberta é forma válida de acumulação de conhecimento e aqui o argumento fundamental: o estudo de caso é ideal para verificar generalizações, servindo, por excelência, como um teste de falseamento de fundo Popperiano. Flyvbjerg (2006, p. 228) continua:

O falseamento é um dos mais rigorosos testes aos quais se pode sujeitar uma proposição científica: se apenas uma observação não for condizente com a proposição ela deverá ser considerada inválida de forma geral e, portanto, precisará ser revisada ou rejeitada. O próprio Popper usava o agora famoso exemplo de que ‘todos os cisnes são brancos’ e propunha que a observação de um único cisne preto falsificaria tal proposição e, desta forma, teria significância geral e estimularia mais investigações e construção de teorias. O estudo de caso é apropriado para identificar ‘cisnes pretos’ pela sua abordagem mais aprofundada (tradução livre do autor).

O ponto trazido por Flyvbjerg (2006) é de que a generalização é sobrevalorizada como fonte de conhecimento científico enquanto a força e o potencial de exemplos únicos é pouco reconhecida, equivocadamente, em sua opinião, sobretudo pelo potencial de falseamento que uma situação pode ter em relação a um enunciado amplo em que, teoricamente, se enquadrava. Quer dizer, é o falseamento e não a verificação que caracteriza o estudo de caso e o tipo de avanço científico que este método pode viabilizar.

**A intenção da presente pesquisa aplicada vai neste sentido: mais da busca pelo falseamento que de confirmações que pudessem eventualmente fundamentar generalizações para além do caso estudado.** Pelo contrário, quer-se, com o caso, verificar a possibilidade

de falseamento para, a partir de tanto, talvez, colocar diretamente em cheque todos os outros análogos que pudessem ser levantados.

Ainda, toma-se em conta a lição de que a “boa pesquisa social é dirigida a problemas, não dirigida por métodos, no sentido de que emprega os métodos que melhor ajudam a responder as questões de pesquisa para uma determinada problemática (FLYVBJERG, 2006, p. 242). Assim, o estudo de caso surge do interesse relacionado a um fenômeno e permite a construção de uma narrativa a partir de uma situação selecionada que, quando bem sucedida, fornece as respostas antes mesmo que muitas perguntas sejam levantadas. Neste sentido a narrativa do caso, em si, é a resposta e inviabiliza que, ao fim, levante-se uma interrogação central que pergunte qual a contribuição do caso para a compreensão (ou falseamento, como visto) do fenômeno. Também por esta razão que nem sempre uma amostra aleatória configura-se como a melhor estratégia, mesmo porque mais descobertas foram feitas a partir de intensas e aprofundadas observações que por operações estatísticas aplicadas à grupos grandes e totalmente aleatórios (FLYVBERJ, 2006).

É diante de tanto que se desenha a etapa aplicada da pesquisa realizada neste trabalho: há uma preocupação com um problema de ordem prática que pode ser fruto de um equívoco teórico, num embasamento falho que sustenta ou perpetua um instituto utilizado até os dias de hoje. Quer dizer, se o Vestibular de provas objetivas e padronizadas se mantém como ferramenta de seleção ao ensino superior por excelência, assim o é pela advocacia de um corpo teórico ou administrativo, burocrático, que argumenta que o instrumento é capaz de cumprir seus objetivos fundamentais, quais sejam, em resgate: equilibrar oferta e demanda para os cursos ofertados pelas instituições e, principalmente, identificar entre os candidatos aqueles com maior potencial e aptidão para o bom desempenho na educação superior.

Como já explicitado, a pesquisa avançará pelo viés quantitativo e, neste sentido, Balassiano diferencia tal categoria de estudo em duas classes – exploratórios e confirmatórios. Na primeira classe a investigação é realizada quando o pesquisador não possui informações antecedentes sobre “a estrutura das relações envolvendo os fenômenos a serem analisados” (2006, p. 113) e é essa falta de conhecimento que “leva o investigador a procurar algum tipo de tendência ou padrão de comportamento que o leve às conclusões” (2006, p. 113). Nos estudos exploratórios não necessariamente se estabelece uma hipótese inicial de trabalho, o que se tem é uma “desconfiança” sobre um fenômeno e um “conjunto de dados” capaz de representa-lo (2006, p. 118).

Em outros termos, um estudo confirmatório, ao contrário, é aquele que antecipa alguma “(...) estrutura na relação entre os fenômenos por meio de um modelo cuja validade será testada a partir do confronto com dados reais (BALASSIANO, 2006, p. 120).

O estudo que aqui se faz pode ser encarado por ambos prismas. Com relação aos argumentos colacionados de teóricos ou burocratas que defendem a capacidade preditiva do Vestibular e sua efetiva atuação na regulação de demanda e oferta pelos cursos, o estudo será de ordem confirmatória, visto que tais autores afirmam existir uma “estrutura de relação válida no modelo”, em paráfrase dos conceitos colacionados de Balassiano (2006).

De outra sorte, e conforme declaração inicial desta pesquisa, tem-se uma postura exploratória, vez que o estudo surge exatamente da percepção de divergência ou falta de consenso quanto à validade do modelo, o que motiva encarar os dados sem o estabelecimento de hipóteses nem expectativas fechadas. O que se tem, de fato, é uma “desconfiança”, uma postura saudavelmente cética, presente não raro na ciência, e um amplo conjunto de dados de alta qualidade capazes de alimentar a procura por tendências e padrões que levem à considerações finais, em novo empréstimo dos termos de Balassiano (2006).

Neste sentido, a busca será por identificar (ou não) a existência de uma “estrutura latente subjacente às avaliações, refletidas pelos indicadores” e caso seja possível, de fato, observar-se uma consistência na “manutenção de altas associações nas avaliações” asseverar a existência de confiança e validade nos indicadores (BALASSIANO, 2006, p. 114).

Ao mesmo tempo, do ponto de vista puramente confirmatório, a partir das análises feitas com os dados empíricos selecionados será possível confirmar o modelo (BALASSIANO, 2006) ou falseá-lo, o que seria suficiente para feri-lo de morte por evidenciar sua falta de validade e confiabilidade.

### **3.5.1 Os dados utilizados**

A respeito dos dados, são ditos secundários pois não originalmente coletados a partir de uma ida a campo ou procedimento que o valha. De outra sorte, foram obtidos junto à Universidade que serve de *locus* para o estudo de caso que se conduz. O procedimento é mesmo o necessário para o objeto que se tem e garante a confiabilidade e consistência dos dados – todos são os constantes nos sistemas e



registros oficiais da Instituição, sem possibilidade de erros ou distorções em sua coleta e tratamento, portanto, vez que foram transferidos do sistema de registros acadêmicos para planilhas e nestas tratados sem a necessidade de digitação manual ou intervenção humana no processo. No mais, as variáveis são sempre únicas – com o cruzamento de dois indicadores únicos por operação – o que para Bryman (2012) é tendência em pesquisas quantitativas e uma bastante adequada quando apenas um indicador for mesmo o oficial representante de um conceito ou fenômeno que se quer tratar e este é o caso em todos os indicadores que serão utilizados na etapa aplicada desta pesquisa, como se verá a seguir:

Inicialmente, quando se fala na relação entre candidatos e vagas e o suposto papel do Vestibular em equilibrar demanda e oferta para um mesmo Curso o fenômeno é resumido por indicador singular, oficialmente calculado e divulgado pela Instituição por uma simples operação de divisão do número de candidatos para um Curso pelo número de vagas disponibilizadas para aquela mesma carreira. A operação retorna um Índice de Candidato/Vaga (C/V) que resume o conceito trabalhado.

O desempenho no Vestibular é outro fenômeno que é também resumido por um escore final atribuído a cada concorrente com base em seus acertos no conjunto de provas aplicadas naquele Concurso. O indicador único de que se fala na situação, portanto, é a própria pontuação final de cada sujeito na edição do Vestibular que enfrentou, não havendo margens para questionamento da validade deste indicador único para resumo do conceito de que se quer tratar já que ele, em verdade, consolida a performance na prova padronizada de acesso ao ensino superior em uma Universidade, ele é o próprio conceito.

Decorrente do indicador anterior, a Nota de Corte é outro conceito simples e inexoravelmente resumido em um numeral que se configura como um indicador único. É que ordenados os melhores candidatos concorrentes a um mesmo Curso com base no escore obtido por cada um, eventualmente um deles será o último classificado dentro do número de vagas disponíveis e é a pontuação deste indivíduo que será referida como o Ponto de Corte; é o desempenho do último candidato aprovado e classificado que marca o fenômeno, facilmente compreensível e representável.

Finalmente, o desempenho no ensino superior, em que pese seja um fenômeno mais amplo e disperso ao longo do tempo é também resumido oficialmente por um numeral único: o Índice Acadêmico Acumulado (IAA) que é o indicador oficial da Instituição para tanto e

que se configura na expressão da somatória do produto da nota obtida em cada disciplina pela carga horária referente a cada uma delas, tudo, finalmente, dividido pela carga horária total cursada até determinado ponto. O Índice, desta forma, contabiliza, de forma ponderada, o desempenho global de um estudante no ensino superior até um momento de sua trajetória acadêmica. Na Universidade em estudo é este o Índice utilizado oficialmente como medida de desempenho para todos os fins práticos que dependam do item ou do conceito, razão pela qual o indicador único é o representante legítimo do fenômeno do desempenho acadêmico no ensino superior.

Ainda, a bem da defesa da solidez desta opção, em que pese se possa elucubrar acerca das limitações que uma nota tem em auferir o conhecimento de um estudante, tal ponderação é mais do campo pedagógico que do administrativo. Vale-se, aqui, da concepção de Oliveira e Santos (2005) lecionam que a avaliação por meio da nota ocupa lugar de relevo na vida discente, sobretudo no ensino superior, em que os estudantes a tem como indicador de grande importância (inclusive prática). No mais, é esta a avaliação que representa de maneira objetiva, quantificada, o desempenho do aluno, assim, a nota tem oficialmente função administrativa, de intermediação de relações e de caráter semiótico.

Identificados estes indicadores únicos capazes de resumir os conceitos ou fenômenos que integram as inquirições que motivam a presente pesquisa realizou-se a compilação, a partir dos bancos oficiais da Universidade tomada para análise, de todos os dados relacionados à relação de candidatos por vaga e notas de corte de todos os Cursos das edições do Vestibulares realizadas entre os anos de 2008 e 2016 bem como os dados de pontuação no Vestibular de todos os candidatos aprovados nestas edições dos Concursos de seleção ao ensino superior acompanhados das informações que resumem o desempenho acadêmico posterior destes sujeitos quando já integrados ao ensino superior.

No mais, importa destacar que em que pese os três primeiros itens elencados sejam estáticos no tempo e, portanto, não expostos a variações com o decurso de qualquer interstício, o quarto, referente ao desempenho de um sujeito no ensino superior, é dinâmico na medida em que, com a passagem do tempo, o sujeito teria (ou não) avançado no currículo do seu curso, com resultados que alterariam seu Índice Acadêmico Acumulado (IAA). É por conta de tanto que, para esta variável, deve-se tomar um ponto específico do tempo e é o que se precisou fazer.

Desta sorte, cabe a declaração de que na medida em que os dados foram todos compilados no início do ano de 2017, tinham contabilizados em sua composição o desempenho acadêmico dos sujeitos até o término do segundo semestre letivo do ano de 2016, com este período sendo o último considerado para fins de cálculo do IAA e atualização da situação acadêmica dos estudantes (regularmente matriculado ou formado, por exemplo).

Para fins de informação e dimensão da empreitada, foi necessário levantar cerca de 540 Índices de Candidato/Vaga (C/V), outros 540 escores representativos das Notas de Corte, bem como o A Pontuação no Vestibular de mais de 40186 sujeitos, dado que se desdobrou na necessidade de verificar, também, o desempenho acadêmico no ensino superior dos mesmos sujeitos por consulta aos seus Índices Acadêmicos Acumulados (IAA) até o término do segundo semestre letivo de 2016. Parte destas informações puderam ser levantadas a partir dos sítios eletrônicos de cada uma das edições do Concurso Vestibular compreendidas no período delimitado, outras foram acessadas nos Relatórios Oficiais de ditos Vestibulares, e ainda outras precisaram ser buscadas diretamente na Instituição, que forneceu planilhas com as informações indisponíveis em domínio público – respeitadas as condições de impossibilidade de identificação individual do estudante referido por cada linha de informação.

Conhecidos os recortes feitos, explicados os dados brutos selecionados bem como a justificativa para tanto e esclarecido o procedimento de levantamento de tais dados secundários, cabe agora avançar em direção às operações que serão realizadas com tais fragmentos de informação, o manuseamento que se conduzirá para, de tais itens, buscar-se o que possa fundamentar conclusões de maior relevância.

### **3.5.2 As operações realizadas e o significado dos resultados**

Com os dados coletados passa-se a explicação acerca dos tipos de operação que serão realizadas para analisá-los, mantendo em mente os objetivos da presente pesquisa.

Como já argumentando o debate que motiva o presente estudo é aquele que cerca a questão do desenvolvimento de boas ferramentas de seleção ao ensino superior e, neste específico, de ferramentas que sejam capazes de cumprir as duas finalidades essenciais deste tipo de seleção, quais sejam, de atuar como preditor de bom desempenho no ensino

superior e regular as forças de demanda em face das capacidades de oferta para cada Curso em uma Universidade.

O que se encontra na base de tal debate, portanto, é a existência (ou não) e a força da correlação entre as variáveis ou indicadores que resumem os conceitos ou fenômenos de necessária operação para que se verifique a validade preditiva e a capacidade de regulação entre procura e fornecimento de vagas em determinados Cursos. É aqui que a teoria disponível falha em fornecer conclusões assertivas fundamentadas em dados empíricos, sobretudo no cenário educacional brasileiro; é aqui a inquietação fundamental da presente pesquisa.

É que um dos pontos do desencontro entre defensores das provas do Vestibular e daqueles que tomam uma postura mais cética para com esta ferramenta e seus feitos é à validade preditiva dos testes padronizados, ou seja, a capacidade que estes instrumentos possuem (ou não) de predizer desempenho futuro a partir da avaliação de determinados parâmetros no presente. É que a validade de um teste, um exame, uma prova, consiste no grau de eficácia que ele tem em predizer um desempenho específico de um sujeito e diz-se validade preditiva este atributo quando há algum distanciamento temporal entre a coleta da informação pelo teste a ser dito válido (ou não) e a verificação do critério adotado como relevante. (PASQUALI, 2009).

Neste sentido, a validade refere-se ao nível com que a informação proporcionada por pontuações num instrumento é útil para inferências futuras, no caso da validade preditiva, com apelo para a verificação da existência de uma relação substancial, relevante, entre os resultados obtidos em uma prova e o desempenho alcançado posteriormente conforme o critério externo pertinente (SIMÕES, 2005). Em outras palavras, na situação em tela e no campo educacional como um todo, a validade preditiva é definida pela relação entre a pontuação em uma prova e a performance futura do mesmo estudante (SANTROCK, 2011, p. 518) conforme outro critério estabelecido como válido para mensurar o desempenho.

A determinação da validade preditiva se dá, no caso, pela análise de correlações e determinações em operações de regressão que testam a interação entre as variáveis numéricas que expressam (a) pontuação obtida no instrumento de avaliação, no caso específico o teste padronizado de acesso ao ensino superior, o Vestibular e (b) o desempenho no ensino superior do mesmo sujeito que enfrentou o exame de admissão. O grau de relação entre estas variáveis determina a validade preditiva de uma (a) em relação à outra (b) (SILVA; MACÊDO; SILVA, 2013) e, em próxima instância, permitirá asseverar

se o instrumento em inquirição é válido para os fins a que se destina (e que o justificam).

O conceito de validade preditiva já havia sido trabalhado em ponto anterior da presente pesquisa mas, agora, passa a se tornar menos teórico e genérico para algo mais concreto. Aqui, finalmente fica compreendida a relevância deste aspecto, na medida em que é atributo de instrumentos (testes, a prova do Vestibular, no caso) que são capazes de traçar correlação entre pontuação obtida, um parâmetro antecedente, e desempenho posterior, conforme outro critério, pela existência de nexos de certa intensidade entre as variáveis. Percebe-se, por evidente, que deve ser característica de um processo seletivo bem ajustado aos fins a que se propõe, a emissão de pontuações que permitam confrontos posteriores em que fique evidente a relação e, portanto, a capacidade preditiva de dito teste, validando-o no alcance de seus objetivos de antecipar aqueles sujeitos com tendência e potencial para melhor desempenho posterior.

A verificação da validade preditiva das provas do Vestibular em relação ao futuro desempenho no ensino superior dos mesmos sujeitos deve ser avaliada, portanto, verificando-se o grau de correlação entre o desempenho alcançado naquele teste padronizado (que, como visto, é a própria pontuação final do Vestibular) e o desempenho demonstrado ao longo do ensino superior (conforme explicitado anteriormente, resumido pelo Índice Acadêmico Acumulado - IAA).

A verificação do cumprimento, pelo Vestibular, de seu segundo objetivo justificante também se dá, de sorte similar, por operação de análise do relacionamento entre duas variáveis. Aqui o cruzamento necessário é entre o Índice de Candidato/Vaga (C/V) e a Nota de Corte para cada um dos Cursos oferecidos em cada edição do Vestibular. Explica-se: se cada edição do Vestibular intenciona, com suas provas, regular a relação entre demanda e oferta para cada uma de suas carreiras disponíveis, é de se esperar que exista relacionamento relevante entre a quantidade de candidatos inscritos para um Curso e o ponto de corte entre classificados e não classificados – só assim a prova estaria efetivamente contribuindo para tal objetivo.

### 3.5.2.1 Coeficiente de Correlação (r)

Qualquer estudo de abordagem quantitativa, como já argumentado, tem como (pelo menos uma) base a mensuração da força e direção da associação entre medidas, variáveis, resultados de

instrumentos. Neste sentido o “r de Pearson” é o método, por excelência, para que se examine o relacionamento entre variáveis métricas representadas por razões ou intervalos numéricos retornando da operação uma medida estatística de associação – chamada de “coeficiente de correlação produto-momento de Pearson, “coeficiente de Person”, “p de Pearson” ou simplesmente “r” – resumida em um número decimal que varia entre - 1,00 e 1,00. (COLTON; COVERT, 2007; BRYMAN, 2012).

Em explicação mais elucidativa, Bryman (2012) leciona que as principais características do resultado deste método são:

- a) Um coeficiente que estará colocado entre 0 (nenhuma relação entre as duas variáveis analisadas) e 1 (perfeita relação) – e este é o indicativo da *força* da relação;
- b) Que quanto mais próximo de 1 for um coeficiente encontrado, mais forte a relação; e quanto mais próximo de 0, mais fraca esta relação;
- c) O coeficiente será positivo ou negativo – e este é o indicativo da *direção* da relação.

O autor ainda complementa que para que o “r” de Pearson seja usado é necessário que o avanço (e a eventual relação, portanto) das variáveis seja ao menos grosseiramente linear, sem variações exponenciais ou abruptas e acrescenta que a plotagem das variáveis como pontos em um gráfico de dispersão podem ser de grande valia para compreender visualmente o relacionamento das variáveis e identificar pontos extravagantes, por exemplo (BRYMAN, 2012).

Detalhar em minúcias os cálculos operados – pela reprodução extensiva do manuseio operacional de cada variável nas equações de cada caso – pelo método não é objetivo do presente trabalho, mas apenas declarar qual tipo de avaliação de relacionamento de variáveis que se realiza e o significado dos coeficientes resultantes para as questões levantadas por este trabalho e as hipóteses com que lida. É do porte dos coeficientes obtidos em cada incidência do estudo de verificação e medição do grau de associação entre as variáveis que se pode realizar, depois, considerações ou chegar a conclusões.

É que cada caso, gerando um resultado, permitirá seu enquadramento em um “tipo ideal” conforme critérios de referência para cada um destes tipos – aliás, é mesmo neste sentido o processo de um “estudo de caso”.

Ainda, na busca por critérios de classificação entre os “tipos”, há que se considerar a existência – mesmo para o critério objetivo do “r” de Pearson – de pluralidade de valores e significados atribuídos por cada

um dos autores que estabelecem regras de classificação para as hipóteses de correlação entre variáveis.

Nesta toada, Hatcher (2003) faz proposta de guia para interpretação da força de correlação entre duas variáveis com base no valor absoluto do coeficiente percebido, sendo o sinal (positivo ou negativo) indicativo da direção desta relação. Para o autor um coeficiente de .00 significa não haver relação; .20 relação fraca; .50 relação moderada; .80, relação forte; e 1.00 relação perfeita.

Hinkle, Wiersma e Jurs (2003), de outra sorte, apresentam distinta regra de interpretação, em que coeficientes entre .00 e .30 representam correlação ínfima, se existente; entre .30 e .50 correlação existente mas baixa; entre .50 e .70 correlação existente e moderada; entre .70 e .90 correlação existente e alta; e entre .90 e 1.00 correlação existente e muito alta. Os sinais, diferente não poderia ser, também indicam se a relação direta ou inversa.

Colton e Cover (2007, p. 78) são bastante mais concisos ao afirmar que “tipicamente, uma correlação de .80 ou mais é considerada demonstrar um forte relacionamento”, sem entrar em interpretações mais específicas de cada possível faixa de coeficiente.

O resumo dos valores de referência daqueles autores que oferecem interpretação mais detalhada de intervalos de coeficientes – excluída esta terceira referência supramencionada por sua simplicidade – parece bem figurar em quadro que facilite o resgate às informações, conforme o seguinte:

Quadro 4 – Valores de Referência para Coeficientes de Correlação.

Valores de Referência para Interpretação de Coeficientes de Correlação (r) ou Coeficiente de Pearson			
Hatcher (2003)		Hinkle; Wiersma; Jurs (2003)	
Índice	Interpretação	Índice	Interpretação
0.00	Não há Relação	0.00 – 0.30	Relação Ínfima, se Existente
0.20	Relação Fraca	0.30 – 0.50	Relação Existente, mas Baixa
0.50	Relação Moderada	0.50 – 0.70	Relação Existente e Moderada
0.80	Relação Forte	0.70 – 0.90	Relação Existente e Alta
1.00	Relação Perfeita	0.90 – 1.00	Relação Existente e Muito Alta

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Hatcher (2003) e Hinkle; Wiersma; Jurs (2003).

Percebe-se que a interpretação dos valores é similar em ambos os manuais, com faixas de classificação distintas mas conforme mesma lógica (e mesmo métrica aproximada) de julgamento. É diante deste referencial que se torna possível revisitar os resultados das operações feitas e retirar significado maior dos coeficientes numerais resultantes.

No presente trabalho a opção de preferência é o referencial de Hinkle, Wiersma e Jurs (2003), ao lado direito do quadro 4, por apontar não apenas índices mas “intervalos”, “faixas”, ou “zonas” de valores antes que índices específicos, demonstrando uma maior abrangência da escala.

Em que pese a fundamental relevância do coeficiente de correlação de Pearson, ou nas menções futuras, simplesmente “r” e o significado contido em tal indicador resultante do cruzamento organizado de variáveis em busca da força da relação que estabelecem o item pode ter sua compreensão ainda enriquecida pela leitura conjunta com um outro indicador. Quer dizer, a interpretação dos resultados de “r” pode ganhar mais riqueza e solidez se feita em conjunto com um outro índice derivado deste: o Coeficiente de Determinação.

### 3.5.2.2 Coeficiente de Determinação ( $R^2$ )

Elevando-se o valor do “r” de Pearson ao quadrado é possível derivar um item estatístico também muito útil – nomeado Coeficiente de Determinação ( $R^2$ ) – que expressará quanto da variação de uma variável se dá por conta da segunda variável cuja relação se testou (COLTON; COVERT, 2007). Quer dizer, em outras palavras, o Coeficiente de Determinação demonstra a extensão da estabilidade da relação entre as variáveis e suas variações, indicando quanto da variação de uma se dá por conta da outra e quando ocorre por outros fatores, quaisquer que sejam, escapando da eventual relação estabelecida e identificada entre as variáveis em análise (BRYMAN, 2012).

Aqui procedimento e interpretação são mais simples. O valor de “r” é elevado ao quadrado, gerando novo índice decimal, sempre compreendido entre 0 e 1, sem a possibilidade de valores negativos (como no caso do Coeficiente de Correlação). É prática comum multiplicar-se o valor encontrado por 100 para que, antes que um índice, se tenha um valor percentual (COLTON; COVERT, 2007; BRYMAN, 2012).



É este valor percentual que indicará que parcela da variação em uma variável se dá pela outra variável a ela relacionada e, por contraste, que parcela se dá por outras razões e fatores ou mesmo ao acaso.

Em termos mais específicos, com palavras emprestadas de Balassiano (2006, p. 125), “O coeficiente de determinação  $[R^2]$  fornece a percentagem de variação da variável dependente, que é explicada pelas variáveis independentes que ficaram no modelo”.

Finalmente, Bryman (2012, p. 344) finaliza sobre o tema, lecionando que “o Coeficiente de Determinação é um adjunto útil na interpretação de informações de correlação”.

Vistos os cálculos que serão operados, a escala dos resultados que podem ser encontrados e as potenciais interpretações para tais índices que retornarão do teste de correlação entre as variáveis selecionadas cabe explicitar sobre que “casos” o estudo incidirá. Quer dizer, diante de da disponibilidade de dados que permitiriam virtual infinidade de recortes, quais incidências serão selecionadas no presente estudo, para quais casos os cálculos serão feitos e é o que se passa a fazer deste ponto em diante.

### **3.5.3 As incidências das operações e seus objetivos**

Tratadas das operações em abstrato, seus potenciais resultados e significados de maneira genérica, avança-se para a explicitação e explicação dos cálculos em concreto – os efetivamente desenvolvidos para a etapa aplicada de pesquisa – mediante justificação das incidências realizadas e as razões de cada uma delas.

#### **3.5.3.1 Validade Preditiva**

Para a incidência dos cálculos atinentes à verificação da existência de validade preditiva do Vestibular em relação ao desempenho no ensino superior, quer dizer, de correlação entre a pontuação alcançada por um candidato aprovado no Vestibular e o Índice Acadêmico que resume sua performance acadêmica na educação terciária a demarcação deu-se por procedimento composto de algumas etapas, que serão adiante expostas.

### 3.5.3.1.1 Cluster dos Cursos mais Concorridos

Inicialmente, o primeiro critério utilizado para o levantamento dos casos em que serão operados os cálculos propostos foi o da concorrência bruta. O parâmetro, portanto, foi o índice oficial utilizado para demonstrar os Cursos cuja disputa – ao menos quantitativamente – é mais intensa, composto pela divisão do número total de candidatos pelo de vagas disponíveis para a Carreira.

Para tanto, foram resgatados os relatórios das edições do Vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina realizadas entre os anos de 2008 e 2016. A partir de tais documentos oficiais foram destacados, para cada ano/edição, os 10 cursos mais concorridos, ou seja, aqueles que apresentaram o maior índice de candidatos disputando as vagas, sempre se considerando, para o fim de elaboração e ordenação de tais listagens, os índices relativos à classificação mais geral possível constante no relatório, desconsiderando-se, portanto, os índices mais específicos, referentes à disputa pelas vagas reservadas para determinado segmento da política de cotas, por exemplo.

O levantamento mediante tais parâmetros gerou, assim, 9 quadros que, com suas informações, formaram um primeiro grupamento de interesse.

O primeiro quadro, relativo ao Vestibular do ano de 2008, permite uma primeira visualização de um rol dos Cursos de maior concorrência no processo seletivo da Universidade Federal de Santa Catarina. É de se notar, inicialmente, a predominância de carreiras tradicionais na listagem:

Quadro 5 – Cursos mais Concorridos do Vestibular 2008.

Cursos mais Concorridos do Vestibular 2008			
Posição	Cód.	Curso	Candidato/Vaga Geral
1	103	Medicina	40,75
2	333	Oceanografia	21,10
3	005	Direito Noturno	15,25
4	303	Direito Diurno	14,74
5	207	Arquitetura e Urbanismo	69,81
6	009	Nutrição	12,68
7	415	Jornalismo	11,88
8	203	Engenharia Mecânica	11,19
9	316	Administração Noturno	10,99
10	108	Ciências Biológicas	10,97

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2008).

O levantamento similar da edição subsequente indica, como se pode ver, alguma continuidade na tendência. Cursos mais antigos e tradicionais permanecem na listagem, que é atualizada com algumas pontuais alterações – apenas três alterações na listagem dos 10 Cursos mais concorridos.

Quadro 6 – Cursos mais Concorridos do Vestibular 2009.

Cursos mais Concorridos do Vestibular 2009			
Posição	Cód.	Curso	Candidato/Vaga Geral
1	103	Medicina	42,96
2	207	Arquitetura e Urbanismo	14,31
3	303	Direito Diurno	13,43
4	415	Jornalismo	11,75
5	216	Engenharia Química	11,08
6	203	Engenharia Mecânica	10,72
7	201	Engenharia Civil	10,56
8	005	Direito Noturno	10,46
9	333	Oceanografia	9,90
10	340	Relações Internacionais	9,86

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2009).

Adiante, no ano de 2010, verifica-se fenômeno interessante. A lista dos 10 Cursos mais concorridos não sofre alterações importantes. Em que pese a alternância de posições no rol (feito pela ordem decrescente dos índices de candidatos por vaga), as carreiras mais procuradas permanecem sendo rigorosamente as mesmas do ano anterior.

Quadro 7 – Cursos mais Concorridos do Vestibular 2010.

Cursos mais Concorridos do Vestibular 2010			
Posição	Cód.	Curso	Candidato/Vaga Geral
1	103	Medicina	59,81
2	207	Arquitetura e Urbanismo	14,85
3	216	Engenharia Química	13,66
4	303	Direito Diurno	13,49
5	005	Direito Noturno	12,30
6	201	Engenharia Civil	11,31
7	203	Engenharia Mecânica	11,25

8	333	Oceanografia	10,97
9	340	Relações Internacionais	9,93
10	415	Jornalismo	9,58

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2010).

Os dados referentes ao Vestibular da UFSC de 2011, de sua sorte, apontam a manutenção de 8 dos 10 Cursos do ano anterior na lista dos mais concorridos do Concurso. Aqui há alteração apenas nas duas últimas posições da listagem, com manutenção dos demais, havendo alteração na ordem em que aparecem, não obstante.

Quadro 8 – Cursos mais Concorridos do Vestibular 2011.

Cursos mais Concorridos do Vestibular 2011			
Posição	Cód.	Curso	Candidato/Vaga Geral
1	103	Medicina	66,31
2	207	Arquitetura e Urbanismo	17,10
3	303	Direito Diurno	14,59
4	201	Engenharia Civil	14,36
5	005	Direito Noturno	13,12
6	216	Engenharia Química	12,60
7	203	Engenharia Mecânica	11,07
8	333	Oceanografia	10,83
9	104	Odontologia	9,86
10	319	Psicologia	9,71

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2011).

A revisão feita no relatório do Vestibular de 2012 da Universidade em comento permite a montagem da listagem referente àquela edição do Vestibular. O Concurso teve, entre as carreiras mais procuradas, a repetição de 7 dos 10 Cursos que na listagem estavam no ano anterior.

Em comparação ainda com a edição de 2010, a similitude é ainda maior: 9 dos 10 Cursos mais procurados naquela oportunidade voltam a aparecer entre os mais concorridos. A única alteração, a destacar, inclusão de Medicina Veterinária no rol, pode-se suspeitar, é decorrente da inauguração da oferta de formação na área pela Universidade que, nesta Prova, selecionaria sua primeira turma, potencialmente fomentando interesse que se traduziu em demanda.

Quadro 9 – Cursos mais Concorridos do Vestibular 2012.

Cursos mais Concorridos do Vestibular 2012			
Posição	Cód.	Curso	Candidato/Vaga Geral
1	103	Medicina	49,61
2	207	Arquitetura e Urbanismo	16,35
3	201	Engenharia Civil	14,39
4	303	Direito Diurno	13,17
5	216	Engenharia Química	12,86
6	005	Direito Noturno	11,00
7	552	Medicina Veterinária	10,73
8	203	Engenharia Mecânica	10,36
9	340	Relações Internacionais	9,15
10	415	Jornalismo	8,93

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2012).

O ano de 2013, em comparação com os anteriores, é mais um sem grandes alterações. Com relação à edição imediatamente pregressa, são 8 coincidências. Se comparada, a lista, com aquela de 2011, são 9 repetições. Ainda, parece haver confirmação de que a alta demanda pelo Curso de Medicina Veterinária na edição de 2012 era produto mesmo da novidade que de uma tendência a se consolidar, a Carreira já não mais figura entre as mais buscadas pelos candidatos.

Quadro 10 – Cursos mais Concorridos do Vestibular 2013.

Cursos mais Concorridos do Vestibular 2013			
Posição	Cód.	Curso	Candidato/Vaga Geral
1	103	Medicina	103,31
2	207	Arquitetura e Urbanismo	26,80
3	201	Engenharia Civil	26,73
4	216	Engenharia Química	24,51
5	303	Direito Diurno	22,10
6	005	Direito Noturno	20,25
7	203	Engenharia Mecânica	17,29
8	319	Psicologia	15,67
9	415	Jornalismo	14,07
10	104	Odontologia	13,87

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2013).

Com os dados relativos ao Vestibular de 2014 é possível elencar os 10 Cursos mais procurados pelos candidatos. Aqui, como nos casos

anteriores, é possível visualizar uma tendência de manutenção de parcela significativa dos itens constantes nas listas de anos anteriores: 8 dos 10 permanecem os mesmos, com o aparecimento de dois itens pela primeira vez nos levantamentos – Nutrição e Cinema.

Neste ano também é possível perceber um importante crescimento nos índices expressivos da relação do número de candidatos para as vagas disponíveis. O crescimento generalizado, aqui, é produto do aprofundamento das ações afirmativas com ampliação do número de vagas reservadas para diferentes categorias de candidatos, separados por origem étnica e situação econômica. Também, a Universidade para de divulgar os dados de concorrência amplos, sendo necessário tomar como base os da concorrência dita “geral”, ou seja, os dos candidatos que não concorrem em nenhum estrato das cotas.

Quadro 11 – Cursos mais Concorridos do Vestibular 2014.

Cursos mais Concorridos do Vestibular 2014			
Posição	Cód.	Curso	Candidato/Vaga Geral
1	103	Medicina	104,38
2	207	Arquitetura e Urbanismo	27,46
3	201	Engenharia Civil	24,49
4	216	Engenharia Química	23,88
5	303	Direito Diurno	23,62
6	005	Direito Noturno	19,53
7	319	Psicologia	17,48
8	203	Engenharia Mecânica	17,44
9	009	Nutrição	15,72
10	450	Cinema	14,84

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2014).

Os documentos referentes à edição do Vestibular da UFSC do ano de 2015, a seu turno, viabilizam a montagem da lista de concorrência daquele ano. Novamente, a repetição dos itens presentes na lista anterior é destacável: 9 dos 10 Cursos aparecem novamente. É de se reparar que Cinema e Nutrição, carreiras estreantes na listagem no ano anterior, voltam a figurar entre as mais procuradas, sugerindo que suas presenças, já no ano anterior, não eram eventos isolados, mas produtos de verdadeira ampliação de interesse dos candidatos.

Ainda, aponta-se que a Carreira de Arquitetura e Urbanismo, pela primeira vez no período avaliado, resta ausente do rol das de maior concorrência.

Quadro 12 – Cursos mais Concorridos do Vestibular 2015.

Cursos mais Concorridos do Vestibular 2015			
Posição	Cód.	Curso	Candidato/Vaga Geral
1	103	Medicina	118,12
2	216	Engenharia Química	27,96
3	303	Direito Diurno	27,62
4	201	Engenharia Civil	26,75
5	005	Direito Noturno	25,47
6	009	Nutrição	24,48
7	319	Psicologia	23,47
8	203	Engenharia Mecânica	20,93
9	450	Cinema	17,80
10	415	Jornalismo	16,65

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2015).

Finalmente, para o ano de 2016, última edição do Vestibular compreendido no interstício em estudo, confirma as tendências antecipadas em todos os outros anos. Há continuidade em boa parte da lista de cursos mais procurados, 8 dos 10 são repetidos da edição anterior. Os outros dois restantes também são carreiras que reiteradamente surgiram em listagens anteriores, não havendo maiores novidades.

Ainda, de se reparar a permanência dos cursos de Cinema e Nutrição na listagem pelo terceiro ano, consolidando o movimento identificado na passagem do ano de 2014 para 2015.

Finalmente, também a trajetória de aumento generalizado nos índices de candidatos por vaga nos Cursos mais buscados é consolidada, sobretudo pela ampliação das vagas destinadas a cada um dos segmentos das políticas de cotas, deixando menos posições disponíveis para a concorrência dita ampla, geral.

Quadro 13 – Cursos mais Concorridos do Vestibular 2016.

Cursos mais Concorridos do Vestibular 2016			
Posição	Cód.	Curso	Candidato/Vaga Geral
1	103	Medicina	234,00
2	207	Arquitetura e Urbanismo	51,54
3	303	Direito Diurno	49,45
4	216	Engenharia Química	38,35
5	009	Nutrição	38,19
6	319	Psicologia	37,48

7	201	Engenharia Civil	37,37
8	450	Cinema	33,10
9	203	Engenharia Mecânica	32,42
10	104	Odontologia	31,54

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2016).

Selecionar os Cursos mais concorridos, não obstante, não configurava levantamento suficiente para os fins a que se destinam esta pesquisa. É que pode ocorrer que os Cursos com maior procura não sejam necessariamente os mais disputados qualitativamente. Quer dizer, a mera existência de mais candidatos disputando as mesmas vagas não garante que o desempenho geral deste grupo (e, portanto, dos aprovados) seja melhor. Evidente que tal inferência poderia ser feita *a priori*, e não sem alguma lógica, ao menos intuída, vale a pena, no entanto, verificar também os Cursos cuja concorrência seja a mais acirrada não no tangente ao volume de candidatos, mas ao desempenho dos candidatos nas provas. É o que se fez em etapa seguinte.

### 3.5.3.1.2 Cluster dos Cursos mais Competitivos

Em seguida, a nova busca foi por levantar a relação dos Cursos que apresentassem as maiores pontuações de corte, ou seja as maiores notas necessárias para aprovação e classificação. É que uma vez verificadas as carreiras em que há maior concorrência absoluta, número bruto de candidatos para as vagas disponíveis, surgiu como medida pertinente a verificação dos casos em que há maior concorrência relativa, ou seja, necessidade de melhor desempenho na prova do Vestibular para ingresso.

Os relatórios das edições do Vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina foram, para tanto, revisitados e, a listagem foi montada para cada uma das edições do concurso realizadas entre os anos de 2008 e 2016.

Para a primeira edição analisada pouco se pode inferir visto que é necessário visualizar a listagens dos anos seguintes para que se anote qualquer sorte de observação que vá além do simples elenco das carreiras mais competitivas, que neste primeiro ano analisado foram as seguintes:



Quadro 14 – Cursos mais Competitivos do Vestibular 2008.

Cursos mais Competitivos do Vestibular 2008			
Posição	Cód.	Curso	Nota de Corte Geral
1	103	Medicina	81,04
2	203	Engenharia Mecânica	75,66
3	220	Eng. Contr. e Automação	75,19
4	303	Direito Diurno	75,10
5	214	Eng. de Produção Mecânica	73,46
6	216	Engenharia Química	72,57
7	005	Direito Noturno	72,41
8	207	Arquitetura e Urbanismo	69,81
9	415	Jornalismo	69,01
10	211	Eng. Sanitária e Ambient.	68,24

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2008).

O segundo ano da série em análise já permite algumas digressões iniciais: é possível perceber que pode haver uma tendência – como nas análises feitas pelo critério de etapa anterior, baseado no índice de candidatos por vaga – de repetição dos Cursos em edições subsequentes (e talvez reiteradamente) do Vestibular. Aqui, em 2009, a listagem é extremamente similar àquela do ano anterior: das 10 Carreiras cuja competição é mais acirrada, 9 permaneceram na listagem com pontuais alternâncias de posição, apenas.

Quadro 15 – Cursos mais Competitivos do Vestibular 2009.

Cursos mais Competitivos do Vestibular 2009			
Posição	Cód.	Curso	Nota de Corte Geral
1	103	Medicina	81,00
2	203	Engenharia Mecânica	73,69
3	220	Eng. Cont. e Automação	72,02
4	303	Direito Diurno	70,94
5	214	Eng. de Produção Mecânica	71,21
6	005	Direito Noturno	70,94
7	216	Engenharia Química	69,58
8	201	Engenharia Civil	67,88
9	415	Jornalismo	66,82
10	207	Arquitetura e Urbanismo	66,50

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2009).

A edição seguinte do Vestibular, referente ao ano de 2010, é mais um caso em que a tendência volta a se confirmar – novamente, 9 dos 10 Cursos que apareciam na listagem dos mais competitivos do ano anterior tornam a figurar no rol, a despeito de algumas poucas alterações na ordem em que aparecem.

Quadro 16 – Cursos mais Competitivos do Vestibular 2010.

Cursos mais Competitivos do Vestibular 2010			
Posição	Cód.	Curso	Nota de Corte Geral
1	103	Medicina	82,17
2	203	Engenharia Mecânica	75,00
3	216	Engenharia Química	72,56
4	303	Direito Diurno	72,26
5	214	Eng. de Produção Mecânica	71,76
6	220	Eng. Contr. e Automação	71,18
7	005	Direito Noturno	70,45
8	201	Engenharia Civil	69,70
9	207	Arquitetura e Urbanismo	68,15
10	212	Eng. de Produção Civil	67,78

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2010).

A verificação dos dados referentes ao Vestibular de 2011, mais uma vez, consolida a tendência de repetição, no quadro dos Cursos mais competitivos, daqueles que já estavam no rol em ano anterior. Com relação à edição progressiva, de 2010, novamente são 9 os Cursos que se repetem e para além de mudanças na ordem em que aparecem, há apenas uma inclusão inédita.

Quadro 17 – Cursos mais Competitivos do Vestibular 2011.

Cursos mais Competitivos do Vestibular 2011			
Posição	Cód.	Curso	Nota de Corte Geral
1	103	Medicina	79,98
2	203	Engenharia Mecânica	70,82
3	303	Direito Diurno	68,49
4	216	Engenharia Química	67,84
5	201	Engenharia Civil	66,93
6	214	Eng. de Produção Mecânica	66,50
7	220	Eng. Contr. E Automação	65,60
8	005	Direito Noturno	65,01
9	207	Arquitetura e Urbanismo	64,07
10	202	Engenharia Elétrica	63,80

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2011).

Seguindo adiante, o ano de 2012 repete aquilo que se observava na passagem das edições anteriores. Mais uma vez, 9 dos 10 Cursos mais competitivos do ano anterior retornam para a lista. Além da manutenção do padrão percebido, é de se anotar também que a listagem repete rigorosamente os mesmos Cursos da lista da edição de 2010 do Vestibular, reforçando o movimento já identificado.

Quadro 18 – Cursos mais Competitivos do Vestibular 2012.

Cursos mais Competitivos do Vestibular 2012			
Posição	Cód.	Curso	Nota de Corte Geral
1	103	Medicina	79,18
2	203	Engenharia Mecânica	71,63
3	214	Eng. de Produção Mecânica	69,42
4	216	Engenharia Química	69,06
5	303	Direito Diurno	68,75
6	201	Engenharia Civil	68,68
7	207	Arquitetura e Urbanismo	67,02
8	220	Eng. Contr. E Automação	66,63
9	005	Direito Noturno	66,30
10	212	Eng. de Produção Civil	66,10

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2012).

O fenômeno verificado até então mais uma vez se confirma no ano de 2013. Aqui, os Cursos que figuraram no topo da listagem dos que demandaram maior pontuação para classificação no ano anterior se repetem na integralidade. A coincidência não se estende à ordem em que aparecem mas as 10 Carreiras de maior competição para ingresso são exatamente as mesmas que na edição anterior do Vestibular.

Quadro 19 – Cursos mais Competitivos do Vestibular 2013.

Cursos mais Competitivos do Vestibular 2013			
Posição	Cód.	Curso	Nota de Corte Geral
1	103	Medicina	80,77
2	216	Engenharia Química	73,09
3	203	Engenharia Mecânica	72,78
4	201	Engenharia Civil	71,20
5	214	Eng. de Produção Mecânica	70,79
6	303	Direito Diurno	70,43

7	220	Eng. Contr. E Automação	70,04
8	207	Arquitetura e Urbanismo	69,18
9	212	Eng. de Produção Civil	68,95
10	005	Direito Noturno	67,47

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2013).

Para a edição de 2014, não se nota nenhuma surpresa tendo como base os períodos anteriores avaliados. Novamente, 9 dos 10 Cursos que na edição anterior estavam na listagem voltam a aparecer. Também, é de se reparar que a lista repete as mesmas Carreiras constantes no rol das mais competitivas na edição de 2011 do Vestibular da Universidade em estudo.

Quadro 20 – Cursos mais Competitivos do Vestibular 2014.

Cursos mais Competitivos do Vestibular 2014			
Posição	Cód.	Curso	Nota de Corte Geral
1	103	Medicina	81,08
2	203	Engenharia Mecânica	73,43
3	216	Engenharia Química	72,55
4	214	Eng. de Produção Mecânica	71,32
5	201	Engenharia Civil	70,87
6	303	Direito Diurno	69,47
7	207	Arquitetura e Urbanismo	68,42
8	202	Engenharia Elétrica	67,23
9	212	Eng. de Produção Civil	67,10
10	005	Direito Noturno	66,66

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2014).

Por mais uma oportunidade, o Vestibular de 2015 repetiu, em sua lista de Cursos com competição mais acentuada, 9 das 10 Carreiras que apareciam na lista análoga do ano anterior. Para além da mudança na ordem de aparecimento de alguns itens, a plena coincidência foi impedida por um único evento mais específico e que merece destaque – o lançamento de um novo Curso, de Engenharia Aeroespacial, que atraiu candidatos de alto desempenho já em sua primeira edição, como se pode ver:

Quadro 21 – Cursos mais Competitivos do Vestibular 2015.

Cursos mais Competitivos do Vestibular 2015			
Posição	Cód.	Curso	Nota de Corte Geral

1	103	Medicina	78,80
2	216	Engenharia Química	69,82
3	214	Eng. de Produção Mecânica	69,16
4	303	Direito Diurno	68,43
5	201	Engenharia Civil	67,51
6	202	Engenharia Elétrica	66,46
7	005	Direito Noturno	66,41
8	207	Arquitetura e Urbanismo	65,96
9	212	Eng. de Produção Civil	65,86
10	602	Engenharia Aeroespacial	63,79

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2015).

Finalmente, para o último ano de realização do Vestibular sob investigação na presente pesquisa, a tendência maior observada em todos os períodos anteriores é confirmada. Dos 10 Cursos no quadro dos mais competitivos da edição pregressa, 8 voltaram a aparecer, em que pese a alteração da posição em que alguns figuram na listagem.

No mais, o Curso de Engenharia Aeroespacial, aparece novamente, indicando possibilidade de se fixar como uma Carreira a aparecer reiteradamente em listagens realizadas com o critério de pontuação de corte em edições futuras do Vestibular da Universidade em estudo.

Quadro 22 – Cursos mais Competitivos do Vestibular 2016.

Cursos mais Competitivos do Vestibular 2016			
Posição	Cód.	Curso	Nota de Corte Geral
1	103	Medicina	83,88
2	203	Engenharia Mecânica	76,37
3	216	Engenharia Química	75,10
4	214	Eng. de Produção Mecânica	74,44
5	201	Engenharia Civil	73,54
6	303	Direito Diurno	73,34
7	202	Engenharia Elétrica	72,23
8	602	Engenharia Aeroespacial	70,91
9	207	Arquitetura E Urbanismo	70,49
10	220	Eng. Contr. E Automação	69,79

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2016).

Finalizada a avaliação dos Cursos de disputa qualitativamente mais intensa, pode-se perceber, assim como já se havia notado na revista

feita pelo critério anterior, de Candidatos por Vaga, grande estabilidade nas Carreiras que recorrentemente surgem no rol de cada ano organizado em ordem decrescente de pontuação de corte, até o décimo Curso. Quer dizer, ficou demonstrada uma forte tendência de manutenção dos mesmos Cursos no extremo superior de desempenho dos candidatos. É bem verdade que há alternância na ordem em que os itens aparecem nas listagens mas são raros os eventos de surgimento de um Curso novo e desaparecimento de um que tradicionalmente nelas aparece.

No mais, em que pese tenha sido possível reparar, no critério anterior, uma trajetória ascendente para a relação de candidatos por vaga, como dito, produto da ampliação de vagas para cada segmento das cotas que repercute na diminuição de vagas totais para cada lista de concorrência, visualiza-se que o movimento não impactou numa alta generalizada nas pontuações de Corte.

Em outros termos, o aumento da concorrência bruta, do número de candidatos buscando as mesmas vagas, não implicou em proporcional aumento de desempenho dos candidatos aprovados e classificados. Via de regra as notas mantiveram-se, em todos os casos, flutuantes entre um intervalo mais ou menos constante, sem aumentos ou diminuições significativas.

Foi, inclusive, também este “descolamento” entre a tendência de um e outro critério que indicaram a conveniência de, para a incidência dos cálculos de correlação – objeto central deste item do presente escrito – a tomada dos itens de cada um dos grupos de forma conjunta.

Visto que nem sempre os Cursos de maior concorrência coincidem com os de concorrência mais competitiva e percebendo que os movimentos de aumento na concorrência bruta, pelo crescimento do número de candidatos concorrendo às mesmas vagas no Vestibular, não foram necessariamente acompanhados pela majoração generalizada nas notas necessárias para aprovação e classificação em cada Curso, procedeu-se para uma terceira e final etapa de seleção dos Cursos que sofreriam incidência das operações de checagem de correlação na busca por resultados que indiquem ou refutem a validade preditiva do Vestibular em relação ao desempenho posterior dos estudantes no ensino superior.

### *3.5.3.1.3 Cluster sintético dos Cursos mais Seletivos*

As análises dos grupos anteriores, como argumentado, indicaram que o caminho prudente para o avanço na seleção dos Cursos a serem tomados como objeto de aplicação de cálculos de correlação deveria ser um capaz de combinar ambos critérios, na medida em que um e outro são formas legítimas de se demarcar quais os Cursos de maior seletividade. Também, é de se esperar que exista alguma coincidência entre os itens constantes nas listagens de maiores índice de candidatos por vaga (concorrência) e maiores pontuações de classificação e aprovação (competitividade), ponto a se verificar acessoriamente quando da compilação de rol único para cada uma das edições do Vestibular em investigação.

É da união das duas listas feitas para cada uma das edições do Vestibular, cada qual, como visto, com um critério, que se realizou procedimento de compendiação de um único elenco para cada ano. Assim, o conjunto formado pela união dos elementos de ambas listagens para cada ano deu origem a um terceiro grupo, chamado de Cursos mais seletivos – visto que combina aqueles de maior disputa tanto na quantidade como na qualidade dos candidatos contendores.

Desta feita, para o primeiro ano do período em análise, a listagem que combina os dois critérios formando um rol sintético, foi composta por 14 Cursos. É possível perceber que 6 Carreiras estavam, simultaneamente, em ambas listas de critérios únicos, ao passo que cada uma das listagens incluiu, nesta terceira, 4 itens diversos.

Quadro 23 – Cursos mais Seletivos do Vestibular 2008.

Cursos mais Seletivos do Vestibular 2008				
Item	Cód.	Curso	Posição no Critério	
			Concorrido	Competitivo
1	103	Medicina	1	1
2	333	Oceanografia	2	Ausente
3	005	Direito Noturno	3	7
4	303	Direito Diurno	4	4
5	207	Arquitetura. e Urbanismo	5	8
6	009	Nutrição	6	Ausente
7	415	Jornalismo	7	9
8	203	Engenharia Mecânica	8	2
9	316	Administração Noturno	9	Ausente
10	108	Ciências Biológicas	10	Ausente
11	220	Eng. Contr. e Automação	Ausente	3
12	214	Eng. Produção Mecânica	Ausente	5
13	216	Engenharia Química	Ausente	6

14	211	Eng. Sanitária e Ambient.	Ausente	10
----	-----	---------------------------	---------	----

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2008).

Para a segunda edição do Vestibular em análise, a combinação de ambas as listagens iniciais foi materializada em um único rol com 12 Cursos. Nesta oportunidade 8 Carreiras estavam, ao mesmo tempo, em ambas sequências originais e cada uma destas contribuiu com mais 2 itens. Nota-se que a coincidência entre as duas listas de critério único deste ano é maior e, ainda, que este elenco sintético combinado guarda grande semelhança com aquele da edição anterior, são 10 os itens em comum entre eles.

Quadro 24 – Cursos mais Seletivos do Vestibular 2009.

Cursos mais Seletivos do Vestibular 2009				
Item	Cód.	Curso	Posição no Critério	
			Concorrido	Competitivo
1	103	Medicina	1	1
2	207	Arquitetura e Urbanismo	2	10
3	303	Direito Diurno	3	4
4	415	Jornalismo	4	9
5	216	Engenharia Química	5	7
6	203	Engenharia Mecânica	6	2
7	201	Engenharia Civil	7	8
8	005	Direito Noturno	8	6
9	333	Oceanografia	9	Ausente
10	340	Relações Internacionais	10	Ausente
11	220	Eng. Contr. e Automação	Ausente	3
12	214	Eng. Produção Mecânica	Ausente	5

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2009).

A edição do Vestibular de 2010, seguinte nas análises, teve, em sua lista compilada, 13 itens. Deste total, 10 Cursos eram comuns às listas de maior concorrência e competitividade daquele ano. Em mesmo tempo, cada uma das listas acrescentou mais 3 itens ao rol final.

Nota-se também que vai se consolidando – e tanto poderia ser antecipado como decorrência lógica de tudo exposto até o presente estágio – a tendência de que também nesta listagem sintética de cursos mais seletivos, combinatória de ambas as iniciais que a informam, os itens de um ano repitam, em ampla medida, aqueles do ano anterior.



Aqui, dos 13 Cursos mais seletivos, 12 já se encontravam no rol da edição do ano anterior.

Quadro 25 – Cursos mais Seletivos do Vestibular 2010.

Cursos mais Seletivos do Vestibular 2010				
Item	Cód.	Curso	Posição no Critério	
			Concorrido	Competitivo
1	103	Medicina	1	1
2	207	Arquitetura e Urbanismo	2	9
3	216	Engenharia Química	3	3
4	303	Direito Diurno	4	4
5	005	Direito Noturno	5	7
6	201	Engenharia Civil	6	8
7	203	Engenharia Mecânica	7	2
8	333	Oceanografia	8	Ausente
9	340	Relações Internacionais	9	Ausente
10	415	Jornalismo	10	Ausente
11	214	Eng. Produção Mecânica	Ausente	5
12	220	Eng. e Cont. e Automação	Ausente	6
13	212	Eng. Produção Civil	Ausente	10

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2010).

O quadro sintético das duas listagens originais para a edição de 2011 do Vestibular, por sua vez, é também composto por 13 itens. Aqui, 7 Cursos são comuns aos dois elencos – de mais concorridos e competitivos – e cada rol contribui com outros 3 Cursos para a formação da ordenação dos Cursos mais seletivos.

No mais, com relação ao ano anterior, 9 Cursos se repetem, dando continuidade à tendência de permanência das mesmas Carreiras em destaque por ambos os critérios em períodos consecutivos.

Quadro 26 – Cursos mais Seletivos do Vestibular 2011.

Cursos mais Seletivos do Vestibular 2011				
Item	Cód.	Curso	Posição no Critério	
			Concorrido	Competitivo
1	103	Medicina	1	1
2	207	Arquitetura e Urbanismo	2	9
3	303	Direito Diurno	3	3
4	201	Engenharia Civil	4	5
5	005	Direito Noturno	5	8
6	216	Engenharia Química	6	4

7	203	Engenharia Mecânica	7	2
8	333	Oceanografia	8	Ausente
9	104	Odontologia	9	Ausente
10	319	Psicologia	10	Ausente
11	214	Eng. Produção Mecânica	Ausente	6
12	220	Eng. Contr. E Automação	Ausente	7
13	202	Engenharia Elétrica	Ausente	10

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2011).

Para representar o conjunto entre os Cursos mais concorridos e mais competitivos do Vestibular do ano de 2012, mais uma vez, a listagem precisou conter 13 itens. Como no período anterior, 7 são coincidentes às listas de ambos critérios e cada um deles incluiu, neste rol resultante, mais 3 Carreiras.

Ainda, também repetindo o padrão, 9 foram os Cursos que figuraram na lista sintética dos mais seletivos deste ano e que já estavam no quadro do ano anterior.

Quadro 27 – Cursos mais Seletivos do Vestibular 2012.

Cursos mais Seletivos do Vestibular 2012				
Item	Cód.	Curso	Posição no Critério	
			Concorrido	Competitivo
1	103	Medicina	1	1
2	207	Arquitetura e Urbanismo	2	7
3	201	Engenharia Civil	3	6
4	303	Direito Diurno	4	5
5	216	Engenharia Química	5	4
6	005	Direito Noturno	6	9
7	552	Medicina Veterinária	7	Ausente
8	203	Engenharia Mecânica	8	2
9	340	Relações Internacionais	9	Ausente
10	415	Jornalismo	10	Ausente
11	214	Eng. Produção Mecânica	Ausente	3
12	220	Eng. Contr. E Automação	Ausente	8
13	212	Eng. Produção Civil	Ausente	10

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2012).

Em diante no período avaliado, também o Vestibular de 2013 teve como resultante – quando compilados os Cursos de maior índice de candidatos por vaga e aqueles de maior pontuação de corte – uma

listagem composta por 13 Carreiras. Mais uma vez, também, 7 foram os Cursos em comum nas duas listas iniciais e cada uma delas contribuiu com mais 3 itens para a lista compilada dos Cursos mais seletivos.

A comparação com o ano anterior também acompanha a tendência até então percebida: 11 dos 13 Cursos do quadro sintético dos mais seletivos para o ano de 2013 também estavam no quadro referente ao ano anterior.

Quadro 28 – Cursos mais Seletivos do Vestibular 2013.

Cursos mais Seletivos do Vestibular 2013				
Item	Cód.	Curso	Posição no Critério	
			Concorrido	Competitivo
1	103	Medicina	1	1
2	207	Arquitetura e Urbanismo	2	8
3	201	Engenharia Civil	3	4
4	216	Engenharia Química	4	2
5	303	Direito Diurno	5	6
6	005	Direito Noturno	6	10
7	203	Engenharia Mecânica	7	3
8	319	Psicologia	8	Ausente
9	415	Jornalismo	9	Ausente
10	104	Odontologia	10	Ausente
11	214	Eng. Produção Mecânica	Ausente	5
12	220	Eng. Contr. E Automação	Ausente	7
13	212	Eng. Produção Civil	Ausente	9

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2013).

A edição seguinte do Vestibular da Universidade em comento foi mais uma em que o quadro sintético dos Cursos mais seletivos era composto por 13 itens. Também, da mesma forma que em edições anteriores, 7 eram os Cursos comuns às duas listagens informativas desta terceira resultante e cada uma daquelas contribuiu com 3 elementos para esta.

O exercício comparativo da lista da edição com àquela da rodada anterior do Vestibular também não traz maiores surpresas: dos 13 Cursos, 10 integravam previamente o rol dos mais seletivos.

Quadro 29 – Cursos mais Seletivos do Vestibular 2014.

Cursos mais Seletivos do Vestibular 2014				
Item	Cód.	Curso	Posição no Critério	
			Concorrido	Competitivo

1	103	Medicina	1	1
2	207	Arquitetura e Urbanismo	2	7
3	201	Engenharia Civil	3	5
4	216	Engenharia Química	4	3
5	303	Direito Diurno	5	6
6	005	Direito Noturno	6	10
7	319	Psicologia	7	Ausente
8	203	Engenharia Mecânica	8	2
9	009	Nutrição	9	Ausente
10	450	Cinema	10	Ausente
11	214	Eng. Produção Mecânica	Ausente	4
12	202	Engenharia Elétrica	Ausente	8
13	212	Eng. Produção Civil	Ausente	9

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2014).

A listagem dos cursos mais seletivos do Vestibular de 2015, por sua vez, teve, após uma série de quadros coincidentes no número de itens, uma ampliação: foram 15 os Cursos ordenados quando combinados os 10 mais concorridos e os 10 mais competitivos. Desta vez, apenas 5 foram comuns à ambas listas iniciais e cada uma delas contribuiu com mais 5 para o numeral final do quadro sintético.

Em que pese a forma de composição ligeiramente distinta daquela tendência vista nos anos anteriores, o segundo movimento acompanhado permaneceu: dos 15 Cursos da listagem do ano de 2015, 13 estavam no quadro do ano anterior. Posto de outra forma, o quadro de 2015 repetiu todos os itens do ano anterior e a eles acrescentou outros dois.

Quadro 30 – Cursos mais Seletivos do Vestibular 2015.

Cursos mais Seletivos do Vestibular 2015				
Item	Cód.	Curso	Posição no Critério	
			Concorrido	Competitivo
1	103	Medicina	1	1
2	216	Engenharia Química	2	2
3	303	Direito Diurno	3	4
4	201	Engenharia Civil	4	5
5	005	Direito Noturno	5	7
6	009	Nutrição	6	Ausente
7	319	Psicologia	7	Ausente
8	203	Engenharia Mecânica	8	Ausente
9	450	Cinema	9	Ausente

10	415	Jornalismo	10	Ausente
11	214	Eng. Produção Mecânica	Ausente	3
12	202	Engenharia Elétrica	Ausente	6
13	207	Arquitetura e Urbanismo	Ausente	8
14	212	Eng. Produção Civil	Ausente	9
15	602	Engenharia Aeroespacial	Ausente	10

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2015).

Por fim, a última edição do Vestibular analisada, a de 2016, teve, na composição de seu quadro sintético dos Cursos mais seletivos um total de 14 itens. Destes, 6 figuravam simultaneamente na lista de Cursos mais concorridos e naquela das Carreiras de disputa mais competitiva. Ainda, cada uma destas listas contribuiu com outros 4 elementos para o rol sintético final.

No mais, em confirmação definitiva da tendência que já se notava em todas as observações, a vasta maioria dos itens da listagem, a saber, 12 dos 14, já se encontrava no quadro compilado da edição progressa, reforçando a repetição dos mesmos Cursos ano após ano.

Quadro 31 – Cursos mais Seletivos do Vestibular 2016.

Cursos mais Seletivos do Vestibular 2016				
Item	Cód.	Curso	Posição no Critério	
			Concorrido	Competitivo
1	103	Medicina	1	1
2	207	Arquitetura e Urbanismo	2	9
3	303	Direito Diurno	3	6
4	216	Engenharia Química	4	3
5	009	Nutrição	5	Ausente
6	319	Psicologia	6	Ausente
7	201	Engenharia Civil	7	5
8	450	Cinema	8	Ausente
9	203	Engenharia Mecânica	9	2
10	104	Odontologia	10	Ausente
11	214	Eng. Produção Mecânica	Ausente	4
12	202	Engenharia Elétrica	Ausente	7
13	602	Engenharia Aeroespacial	Ausente	8
14	220	Eng. Contr. E Automação	Ausente	10

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Universidade Federal de Santa Catarina (2016).

Concluída a tarefa de compilação de ambos os critérios objetivos de reconhecimento dos cursos de maior disputa no Vestibular da Universidade em análise em listas Únicas, sintéticas de ambos argumentos que fazem referência às possibilidades de melhor desempenho dos candidatos, chega-se a um rol final dos objetos ou “casos” sobre os quais incidirão as operações de verificação de correlação para diagnóstico da validade preditiva do Vestibular.

Quer dizer, chega-se a uma lista de Cursos que, ao longo dos anos, mantém sensível estabilidade mas se atualiza conforme movimentos de demanda e oferta. No fim, há, para cada ano um quadro daqueles Cursos que ou tiveram maior número absoluto de candidatos, ou demandaram maior performance para aprovação e qualificação e, não raro, ambos.

É sobre os elementos destes grupos representados pelos gráficos da presente subseção que os cálculos serão feitos, índices resultantes obtidos e, posteriormente, considerações tecidas acerca dos achados.

Ao total são 9 edições do Vestibular sendo representadas por seus Cursos mais seletivos. O número de elementos para cada ano, como visto, varia, mas é sempre compreendido entre 12 e 15, que são, como já repisado, o conjunto de união entre os 10 Cursos mais concorridos e os 10 mais competitivos.

Finalmente, o total de “casos” que serão avaliados é de 120. Assim, para cada um destes cenários, a pontuação obtida no Vestibular por cada um dos aprovados será confrontada com o desempenho acadêmico acumulado no ensino superior destes mesmos sujeitos. Considerando-se o uma média de aprovados para cada Curso em cada ano, estima-se que o total de pontos de dados (formado por um par de variáveis, quais sejam, pontuação no vestibular e índice acadêmico) a serem avaliados supere 4000.

É da avaliação destes pontos que será possível gerar 120 coeficientes de correlação e de determinação, necessários para que se avance em direção às conclusões relativas à validade preditiva do Vestibular, conforme objetivos estabelecidos.

### 3.5.3.2 Regulação Demanda e Oferta

Considerando que neste item são as variáveis relativas aos Cursos como um todo e não a cada um dos candidatos aprovados para cada Carreira, não é necessária nem parece se justificar a realização de qualquer recorte, razão pela qual as variáveis que expressam os índices

de candidatos por vaga e as pontuações de corte, quer dizer, o escore obtido pelo último aprovado e classificado serão confrontadas em todos os Cursos em cada uma das edições do Vestibular compreendidas entre os anos de 2008 e 2016.

A expectativa é de que para cada uma das 9 edições em estudo sejam avaliados mais de 60 Cursos, gerando, para cada ano, um índice de correlação entre as variáveis e um gráfico de dispersão que permita visualizar a existência (ou não) de regulação de demanda e oferta por um curso pela pontuação de corte pelos resultados estatísticos encontrados nas operações.





#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Diante dos objetivos lançados ainda na etapa introdutória desta pesquisa e após extensiva passagem por revisão bibliográfica abrangente de tudo aquilo que guarde proximidade e relevância com os temas de necessário manejo, passou-se ao esboço de uma etapa aplicada do estudo proposto, necessária para o atingimento daquelas metas estipuladas como intencionalidades centrais da tese.

É que a extensiva revisão da literatura da área, ainda que possa ser, argumentadamente, por si, uma contribuição relevante diante das inquietações que mobilizam esta pesquisa, sua função é de conferir fundamentos da etapa aplicada e de maior impacto deste estudo. Apenas a partir da identificação do estado da arte em algumas discussões e da compreensão de determinados problemas bem como métodos científicos disponíveis e adequados para enfrenta-los que se pode avançar.

Nesta toada e para tanto que a seção anterior do presente escrito teceu reflexões epistemológicas e declarou opções e preferências metodológicas bem como se ocupou de desenhar pormenorizadamente os procedimentos e preparativos para dita etapa aplicada, argumentando dos cálculos a serem feitos, as razões de tais operações e os potenciais significados de seus resultados, bem como discorrendo sobre a forma de estabelecimento dos estratos a serem utilizados da integralidade de dados obtida, quer dizer, os casos sobre os quais incidiria a verificação das variáveis e sua manipulação até a obtenção de índices finais.

Por tudo já exposto, surgiram expectativas de resultados que serão, deste ponto em diante, substituídas pelos efetivos achados da pesquisa que informarão, finalmente, a elaboração de considerações conclusiva, principalmente sobre dois pontos, conforme já antecipado.

É por oportunidade da disponibilidade de um conjunto tão amplo e rico de dados, detentor de plena confiabilidade por suas origens e forma de tratamento que viabilizam a realização de operações matemáticas irrepreensíveis que se espera, finalmente, conforme os procedimentos e recortes adotados, obter a confirmação ou falseamento do desempenho, pelo Vestibular, de suas funções fundamentais e justificantes, quais sejam, principalmente de predição de desempenho acadêmico no ensino superior e de atuação na regulação entre oferta e demanda pelos Cursos terciários.

São estas as questões expressas, organizadas e elaboradas nos tópicos seguintes.

#### 4.1 VERIFICAÇÃO DA PREDIÇÃO DO DESEMPENHO NO ENSINO SUPERIOR PELA PONTUAÇÃO OBTIDA NO VESTIBULAR

Inicialmente, conforme objetivos deste estudo e programação de sua etapa aplicada, a primeira busca é pela comprovação (ou, a rigor, pelo falseamento) da validade preditiva do Vestibular em relação ao desempenho acadêmico no ensino superior, quer dizer da capacidade preditiva em relação a este critério de performance posterior que o Vestibular, enquanto ferramenta de avaliação educacional, sentido amplo, e como procedimento de seleção ao ensino superior possui.

Aqui foram confrontadas as pontuações de aprovação (e ingresso, portanto) de cada aprovado nos Cursos mais Seletivos (conforme procedimento longamente demonstrado em etapa anterior) do Vestibular da instituição estudada durante o período em análise com a performance obtida por estes mesmos sujeitos, posteriormente, no ensino superior.

Sobre a primeira variável, pontuação obtida no Vestibular, há pouco que se elaborar. O escore referente ao ingresso foi obtido a partir do recurso aos registros acadêmicos de cada estudante, sem necessidade de qualquer tratamento ou recorte.

A respeito do desempenho acadêmico no ensino superior, tomou-se o Índice Acadêmico Acumulado (IAA) de cada estudante em determinado momento, a saber, passagem entre os anos letivos de 2016 e 2017, já contabilizando todos os resultados daquele.

Aqui, importante frisar que o estudo, como um todo, apenas considerou alunos formados (caso em que o IAA utilizado foi o final, o de resultado global no ensino superior) e alunos regulares (aqueles ainda no percurso formativo, situações em que o IAA utilizado foi o parcial até aquele momento).

Para os anos iniciais do período de estudo há evidente prevalência (e quase totalidade, a bem da verdade) de sujeitos já formados. Na medida em que se avança no tempo a proporção vai se reduzindo em favor de estudantes que se encontravam, no momento da coleta de dados, ainda na formação, cursando regularmente disciplinas de seus Cursos.

É de se destacar que todos os estudantes considerados na análise (e que tiveram seus dados de desempenho no ensino superior levantados, portanto) haviam cursado, pelo menos, um ano inteiro das grades curriculares de seus Cursos – e não sem razão. Aqui, inclusive, a razão de recorte do ano de 2016 para a pesquisa que se faz.

É que uma série de estudos desenvolvidos em sistemas educacionais estrangeiros aponta que o sucesso (e o desempenho) acadêmico de um sujeito qualquer está profundamente relacionado com a experiência e os resultados obtidos já no primeiro ano do ensino superior, na medida em que o ajustamento acadêmico inicial é fator não apenas relevante ou preponderante, mas verdadeiramente (e estatisticamente) determinante para os resultados no restante da trajetória na educação terciária (CUNHA; CARRILHO, 2005; FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001).

Tais estudos serviram, inclusive, de inspiração para testes preparatórios da presente tese, que viriam a confirmar os achados internacionais, demonstrado que, também no Brasil – e, mais especificamente, na Universidade aqui estudada – o desempenho acadêmico ao final do primeiro ano se correlaciona muito fortemente com o desempenho final (com Coeficientes de Correlação “r” variando entre 0,70 e 0,92). Quer dizer, a performance no final do primeiro ano do ensino superior é, no mais dos casos, excelente preditora do desempenho final, global (RIBAS; COSTA, 2019).

Esclarecimentos feitos, os cálculos que levantam os Coeficientes de Correlação e Determinação foram operacionalizados pela inserção das variáveis em planilhas automatizadas do *software* utilizado para a tarefa, a saber, *Microsoft EXCEL*, e os índices resultantes foram simplificados para o formato de duas casas decimais.

Claro que, como se tratam de frações, os Coeficientes poderiam ser, virtualmente, apresentados em infinitos tamanhos, conforme nível de detalhamento numeral desejado. Fato é, no entanto, que o detalhamento excessivo das razões pouco faz em auxiliar ou enriquecer a interpretação dos resultados, razão pela qual o padrão de trabalho adotado pelos autores no tema é o modelo com duas casas decimais, obtido com os arredondamentos sempre feitos mediante aproximação dos números seguintes aos inteiros (e menores em extensão) mais próximos.

Finalmente, é desta feita que os cálculos foram realizados, resultados obtidos e esquematizados para cada edição do Vestibular no período tomado para estudo.

Ainda, em que pese, como exposto, a desnecessidade de obrigatória tabela de referência para interpretação dos valores – visto que sua compreensão é numérica, quase intuitiva, portanto – todos os Coeficientes obtidos foram classificados conforme a tabela de valores prescrita por Hinkle, Wiersma e Jurs (2003) – medida que acaba por

permitir que os resultados sejam compreendidos com maior facilidade, a partir de parâmetros já bem aceitos academicamente.

No mais, os valores de referência serão de valia por oportunidade da redação das considerações sobre os resultados, tanto em cada uma das situações de incidência (pares de variáveis), como para cada caso de edição do Vestibular e, finalmente, para o agregado de todos estes resultados, quando analisados integralmente.

Assim sendo, e partindo-se para as operações, o primeiro caso em análise é o do Vestibular de 2008. Em referência a ele, e conforme critérios e procedimentos já listados e elaborados, 14 foram as incidências de estudo. Os resultados podem ser interpretados intuitivamente ou, se necessário, conforme bibliografia selecionada. Neste procedimento, é possível asseverar que do total dos estudos, por 5 vezes a relação existente entre a pontuação obtida no exame de acesso e o desempenho posterior restou duvidosa, sendo, no máximo, ínfima, desconsiderável, se existente; em outros 5 a relação medida, embora existente, é baixa, fraca, pouco significativa; finalmente, em outros 4 casos existe uma relação mais sensível mas ainda assim, em relação à escala de medição, apenas moderada.

Ainda, é possível notar que a flutuação de uma variável foi, via de regra, muito pouco determinante para a variação da outra dependente. Assim, um modelo linear de evolução entre os pares de variáveis pouco se alinha com a situação verificada. O item em que há maior aderência de um modelo linear é o que em apenas 39% dos casos a variação na pontuação o Vestibular repercutiria em variação no mesmo sentido no desempenho acadêmico no ensino superior.

O quadro detalhado destes achados permite a visualização de todas informações e a interpretação abrangente:

Quadro 32 – Coeficiente de Correlação e Determinação entre Pontuação no Vestibular e Índice Acadêmico Acumulado dos aprovados nos Cursos mais Seletivos do Vestibular 2008.

Cursos mais Seletivos do Vestibular 2008					
Item	Cód	Valor de “r”	Significado	Valor de “R <sup>2</sup> ”	
1	103	0.24	Relação Ínfima, se Existente	0.06	6%
2	333	0.41	Relação Existente, mas Baixa	0.17	17%
3	005	0.54	Relação Existente e Moderada	0.29	29%
4	303	0.35	Relação Existente, mas Baixa	0.12	12%
5	207	0.10	Relação Ínfima, se Existente	0.01	1%
6	009	0.62	Relação Existente e Moderada	0.39	39%
7	415	0.27	Relação Ínfima, se Existente	0.07	7%

8	203	0.49	Relação Existente, mas Baixa	0.24	24%
9	316	0.15	Relação Ínfima, se Existente	0.02	2%
10	108	0.15	Relação Ínfima, se Existente	0.02	2%
11	220	0.56	Relação Existente e Moderada	0.31	31%
12	214	0.50	Relação Existente, mas Baixa	0.25	25%
13	216	0.46	Relação Existente, mas Baixa	0.22	22%
14	211	0.60	Relação Existente e Moderada	0.37	37%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a edição seguinte do Vestibular, para o ano de 2009, os resultados não são muito distintos. Para 4 Cursos analisados a relação entre escore de entrada e posterior desempenho é duvidosa e desprezível se existente; em outros 5 casos a relação é baixa, de pouca relevância; e em outros 3 Cursos foi notada uma relação não mais que modesta.

Para os 12 casos de incidência dos cálculos desta edição do Vestibular, também de se destacar que as mudanças numa variável mostraram-se extremamente pouco relevantes para as mudanças na dependente. Os valores encontrados para os Coeficientes de Determinação ( $R^2$ ) permitem visualizar que as variações ocorrem, na vasta maioria das situações, sem qualquer linearidade ou previsibilidade neste sentido.

Tudo pode ser mais bem visualizado em quadro sintético dos achados:

Quadro 33 – Coeficiente de Correlação e Determinação entre Pontuação no Vestibular e Índice Acadêmico Acumulado dos aprovados nos Cursos mais Seletivos do Vestibular 2009.

Cursos mais Seletivos do Vestibular 2009					
Item	Cód	Valor de “r”	Significado	Valor de “R <sup>2</sup> ”	
1	103	0.22	Relação Ínfima, se Existente	0.05	0%
2	207	0.41	Relação Existente, mas Baixa	0.17	3%
3	303	0.52	Relação Existente e Moderada	0.27	7%
4	415	0.26	Relação Ínfima, se Existente	0.07	0%
5	216	0.43	Relação Existente, mas Baixa	0.19	3%
6	203	0.29	Relação Ínfima, se Existente	0.08	1%
7	201	0.48	Relação Existente, mas Baixa	0.23	5%
8	005	0.51	Relação Existente e Moderada	0.26	7%
9	333	0.55	Relação Existente e Moderada	0.31	9%
10	340	0.38	Relação Existente, mas Baixa	0.14	2%
11	220	0.22	Relação Ínfima, se Existente	0.05	0%
12	214	0.35	Relação Existente, mas Baixa	0.12	2%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em diante, a seguinte edição do Vestibular em estudo seguiu com achados não muito distintos daqueles de versões anteriores. As pontuações dos aprovados no Vestibular foram confrontadas com o desempenho acadêmico posterior dos alunos de 13 Cursos no total. Aqui, em 6 Cursos a relação é insignificante, se existente; em outros 4 a relação é notada mas de menor importância; e em outros 3 a correlação, embora existente, é, no máximo, módica. Aqui, também vale a anotação da curiosa ocorrência de Coeficiente de Correlação ( $r$ ) negativo – indicando que para aquele caso específico, a relação foi inversa, quer dizer, que escore no Vestibular e desempenho acadêmico opuseram-se em vez de avançarem em convergência. Em que pese o dado esteja presente em índice de relação ínfima, parece ser caso de menção ainda assim.

Quanto à influência das variações da pontuação do Vestibular para as variações nos números de desempenho acadêmico no ensino superior, em um dos Cursos há linearidade em um terço das situações, com índices progressivamente mais baixos para os demais Cursos do período.

A compreensão plena dos achados referentes ao Vestibular de 2010 pode ser facilitada pelo quadro que resume todos os dados articulados:

Quadro 34 – Coeficiente de Correlação e Determinação entre Pontuação no Vestibular e Índice Acadêmico Acumulado dos aprovados nos Cursos mais Seletivos do Vestibular 2010.

Cursos mais Seletivos do Vestibular 2010					
Item	Cód	Valor de “r”	Significado	Valor de “R <sup>2</sup> ”	
1	103	0.57	Relação Existente e Moderada	0.33	33%
2	207	0.37	Relação Existente, mas Baixa	0.13	13%
3	216	0.55	Relação Existente e Moderada	0.30	30%
4	303	0.32	Relação Existente, mas Baixa	0.10	10%
5	005	0.45	Relação Existente, mas Baixa	0.21	21%
6	201	0.11	Relação Ínfima, se Existente	0.01	1%
7	203	0.30	Relação Ínfima, se Existente	0.09	9%
8	333	0.33	Relação Existente, mas Baixa	0.11	11%
9	340	0.53	Relação Existente e Moderada	0.28	28%
10	415	-0.10	Relação Ínfima, se Existente	0.01	1%
11	214	0.22	Relação Ínfima, se Existente	0.05	5%
12	220	0.24	Relação Ínfima, se Existente	0.06	6%
13	212	0.24	Relação Ínfima, se Existente	0.06	6%

Fonte: Elaborado pelo autor.

O ano de 2011, seguinte edição do Vestibular tomado para estudo minucioso, também encaminha a resultados relativamente semelhantes aos anteriores, com alguma tendência de discreto aumento nos números, no entanto. Partindo-se do universo selecionado de 13 Cursos, as operações de verificação de correlação apontaram que em 2 casos a relação é virtualmente inexistente; em outros 9 existe mas é bastante diminuta; e nos 2 outros restantes existe ainda que de forma discreta.

Sobre o ajustamento da evolução dos pares de variáveis a um modelo linear, em um caso específico há índice mais importante que todos encontrados nos anos anteriores – a saber, de 46% – mas o ponto é, no mais, isolado entre os demais. Para todas as outras situações uma reta não compreenderia a evolução dos pares de variáveis nem em um terço dos casos, com Cursos em que não há qualquer linearidade na dependência de uma variável à outra.

Tudo pode ser conferido no quadro expositivo destes achados:

Quadro 35 – Coeficiente de Correlação e Determinação entre Pontuação no Vestibular e Índice Acadêmico Acumulado dos aprovados nos Cursos mais Seletivos do Vestibular 2011.

Cursos mais Seletivos do Vestibular 2011					
Item	Cód	Valor de “r”	Significado	Valor de “R <sup>2</sup> ”	
1	103	0.35	Relação Existente, mas Baixa	0.12	12%
2	207	0.48	Relação Existente, mas Baixa	0.23	23%
3	303	0.54	Relação Existente e Moderada	0.29	29%
4	201	0.68	Relação Existente e Moderada	0.46	46%
5	005	0.32	Relação Existente, mas Baixa	0.10	10%
6	216	0.34	Relação Existente, mas Baixa	0.11	11%
7	203	0.46	Relação Existente, mas Baixa	0.21	21%
8	333	0.08	Relação Ínfima, se Existente	0.01	1%
9	104	0.40	Relação Existente, mas Baixa	0.16	16%
10	319	0.07	Relação Ínfima, se Existente	0.00	0%
11	214	0.32	Relação Existente, mas Baixa	0.10	10%
12	220	0.44	Relação Existente, mas Baixa	0.19	19%
13	202	0.49	Relação Existente, mas Baixa	0.24	24%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Avançando na linha temporal que marca o período em análise por este estudo, o Vestibular de 2012 teve 13 Cursos analisados pela incidência de cálculos de verificação de relacionamento entre as pontuações de seus ingressantes na prova admissional e o posterior desempenho universitário. Os resultados demonstraram que em 4 casos a relação é insignificante, se é que se pode dizer existente; em 5

situações a relação verificada é baixa; em 3 outras situações é amena; e pela primeira vez ocorre situação – apenas 1, frise-se – de existência de correlação alta entre as variáveis.

É também nesta primeira ocorrência de relacionamento considerável entre as variáveis que há ajuste da evolução dos valores das variáveis em mais da metade dos casos. Aqui há caso em que o Coeficiente de Determinação ( $R^2$ ) equivale a um alinhamento linear em 58% dos casos. Nos demais Cursos os valores seguem variando do zero até números mais altos, sem uma tendência marcada, não obstante.

São todos estes itens que podem ser visualizados com maior facilidade na tabulação seguinte:

Quadro 36 – Coeficiente de Correlação e Determinação entre Pontuação no Vestibular e Índice Acadêmico Acumulado dos aprovados nos Cursos mais Seletivos do Vestibular 2012.

Cursos mais Seletivos do Vestibular 2012					
Item	Cód	Valor de “r”	Significado	Valor de “R <sup>2</sup> ”	
1	103	0.51	Relação Existente e Moderada	0.26	26%
2	207	0.47	Relação Existente, mas Baixa	0.22	22%
3	201	0.56	Relação Existente e Moderada	0.32	32%
4	303	0.45	Relação Existente, mas Baixa	0.21	21%
5	216	0.33	Relação Existente, mas Baixa	0.11	11%
6	005	0.35	Relação Existente, mas Baixa	0.12	12%
7	552	0.02	Relação Ínfima, se Existente	0.00	0%
8	203	0.76	Relação Existente e Alta	0.58	58%
9	340	0.26	Relação Ínfima, se Existente	0.07	7%
10	415	0.09	Relação Ínfima, se Existente	0.01	1%
11	214	0.66	Relação Existente e Moderada	0.43	43%
12	220	0.29	Relação Ínfima, se Existente	0.08	8%
13	212	0.50	Relação Existente, mas Baixa	0.25	25%

Fonte: Elaborado pelo autor.

O estudo da edição e 2013 do Vestibular, por seu turno, permite visualizar uma ligeira tendência altista nos coeficientes encontrados das operações estatísticas. Partindo-se de 13 Cursos inicialmente, o que se encontra, do cruzamento de dados de desempenho para ingresso no ensino superior e depois, ao longo do empreendimento, é que em 1 caso a relação é desconsiderável, se existente; em outros 8 baixa, ainda que perceptível; e nos 4 restantes, moderada, embora existente.

Quanto ao índice que verifica linearidade na evolução dos pares de variáveis considerados para o cálculo de correlação, em nenhum caso houve ajustamento em mais de metade das situações. O maior



coeficiente encontrado foi de 0.49 e todos os demais apontaram linearidade em não mais que um terço dos casos, ainda com itens com valores bastante mais comedidos.

É de se reparar que, maneira geral, há crescimento nos números, embora não de forma vultosa. Oportuno registrar que, neste ano, antes que mudanças importantes no instrumento de avaliação para ingresso, quer dizer, na prova do Vestibular – que poderiam causar aumento dos índices encontrados, por exemplo – a alteração foi na distribuição das vagas.

É que em 2013 a Universidade em estudo alterou os parâmetros da sua política de ações afirmativas, segmentando as vagas em mais estratos estanques, estabelecidos por critérios econômicos e raciais. Desta feita, candidatos de perfis diversos passaram a concorrer por vagas específicas, destinadas a cada um dos seis segmentos estabelecidos, cada um com listagem classificatória distinta.

A anotação sobre a mudança nas cotas naquele ano é intermediária à discussão nesta etapa e será retomada adiante, o que basta, nesta altura, é o recurso ao quadro que resume os estudos feitos com os dados da edição de 2013 do Vestibular:

Quadro 37 – Coeficiente de Correlação e Determinação entre Pontuação no Vestibular e Índice Acadêmico Acumulado dos aprovados nos Cursos mais Seletivos do Vestibular 2013.

Cursos mais Seletivos do Vestibular 2013					
Item	Cód	Valor de “r”	Significado	Valor de “R <sup>2</sup> ”	
1	103	0.31	Relação Existente, mas Baixa	0.09	9%
2	207	0.49	Relação Existente, mas Baixa	0.24	24%
3	201	0.70	Relação Existente e Moderada	0.49	49%
4	216	0.58	Relação Existente e Moderada	0.33	33%
5	303	0.50	Relação Existente, mas Baixa	0.25	25%
6	005	0.36	Relação Existente, mas Baixa	0.13	13%
7	203	0.54	Relação Existente e Moderada	0.29	29%
8	319	0.22	Relação Ínfima, se Existente	0.05	5%
9	415	0.40	Relação Existente, mas Baixa	0.16	16%
10	104	0.34	Relação Existente, mas Baixa	0.12	12%
11	214	0.37	Relação Existente, mas Baixa	0.14	14%
12	220	0.49	Relação Existente, mas Baixa	0.24	24%
13	212	0.53	Relação Existente e Moderada	0.28	28%

Fonte: Elaborado pelo autor.

A rodada de seleção ao ensino superior realizada por vias do Vestibular do ano de 2014 da Universidade tomada para inquirição, em

seguida, também teve Cursos selecionados para a verificação de relacionamento das variáveis tomada para estudo. Foram, mais uma vez, 13 os Cursos que formaram a lista compilada, pelos procedimentos já elaborados em tópico anterior, e, deste total, verificou-se que em 3 casos a relação é próxima de ser imperceptível; em 1 das situações é notável mas de baixa intensidade; em outros 7 casos é notável mas, ainda assim, de forma moderada; e, finalmente, em apenas 1 situação restante é existente e um pouco mais significativa, classificando-se neste extrato por apenas um centésimo (que, não existente, colocaria o item na faixa de relacionamento moderado).

Com relação à medida de influência de uma variável na dependente conforme modelo um modelo linear, no único caso em que se percebeu correlação classificada como alta um ajuste em linha compreenderia 51% das situações, virtualmente a metade dos sujeitos daquele Curso, portanto. Os demais índices variam entre a quase plena inexistência de evoluções lineares dos pares (vide casos em que o coeficiente em forma percentual é da ordem de 1%) até situações em que o alinhamento se dá em pouco mais de um terço das situações daquele Curso (vide exemplos de 32%, 34% e 37%).

Tudo isto pode ser melhor compreendido pela sistematização em quadro, conforme o seguinte:

Quadro 38 – Coeficiente de Correlação e Determinação entre Pontuação no Vestibular e Índice Acadêmico Acumulado dos aprovados nos Cursos mais Seletivos do Vestibular 2014.

Cursos mais Seletivos do Vestibular 2014					
Item	Cód	Valor de “r”	Significado	Valor de “R <sup>2</sup> ”	
1	103	0.55	Relação Existente e Moderada	0.31	31%
2	207	0.60	Relação Existente e Moderada	0.37	37%
3	201	0.58	Relação Existente e Moderada	0.34	34%
4	216	0.71	Relação Existente e Alta	0.51	51%
5	303	0.42	Relação Existente, mas Baixa	0.17	17%
6	005	0.32	Relação Existente, mas Baixa	0.10	10%
7	319	0.09	Relação Ínfima, se Existente	0.01	1%
8	203	0.62	Relação Existente e Moderada	0.38	38%
9	009	0.53	Relação Existente e Moderada	0.28	28%
10	450	0.12	Relação Ínfima, se Existente	0.01	1%
11	214	0.23	Relação Ínfima, se Existente	0.05	5%
12	202	0.57	Relação Existente e Moderada	0.32	32%
13	212	0.64	Relação Existente e Moderada	0.40	40%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a edição de 2015 do Vestibular aquele discreto inflacionamento dos números relativos à Coeficientes de Correlação e Determinação deixa de ser tão módico e passa a ser mais visível. De um total de 15 Cursos analisados, pela primeira vez no período compreendido pela pesquisa não houve caso algum em que o relacionamento encontrado fosse desprezível; 6 foram classificados como de correlação existente, embora fraca; 6 categorizados como de relacionamento moderado das variáveis; e 3 restantes classificaram-se como situações de alta correlação entre as variáveis (ainda que em 2 destes a classificação tenha se dado por um ou dois centésimos de diferença no Coeficiente encontrado).

No mais, sobre os Coeficientes de Determinação, que falam a respeito da medida de influência de uma variável na seguinte de forma linear, os 3 casos de correlação alta apresentam ajuste a um modelo linear em mais da metade das vezes (em que pese a ressalva dos 2 casos limítrofes também se aplique aqui), com as demais situações variando em grande medida mas com numerais que, há de se reconhecer, são mais significativos que os comumente encontrados nos anos anteriores.

É de se destacar incidentalmente que também esta edição do Vestibular foi precedida por uma alteração na distribuição de vagas por modificação na política de ações afirmativas da Universidade em análise que repercutiu nos percentuais de reservas para determinados perfis e no número bruto de vagas em disputa visto que a quantidade de vagas cuja seleção se deu por vias do SiSU, alimentado pelas notas do ENEM, aumentou em detrimento daquelas preenchidas pelo desempenho no na prova conduzida pela própria Instituição de ensino superior. Sem aprofundamento no tópico, que será resgatado adiante, parece ser tempestivo ao menos o registro.

Em suma, o quadro dos dados referentes ao ano de 2015 dá acesso às informações de forma a viabilizar interpretação e compreensão facilitadas:

Quadro 39 – Coeficiente de Correlação e Determinação entre Pontuação no Vestibular e Índice Acadêmico Acumulado dos aprovados nos Cursos mais Seletivos do Vestibular 2015.

Cursos mais Seletivos do Vestibular 2015					
Item	Cód	Valor de “r”	Significado	Valor de “R <sup>2</sup> ”	
1	103	0.53	Relação Existente e Moderada	0.28	28%
2	216	0.72	Relação Existente e Alta	0.52	52%
3	303	0.59	Relação Existente e Moderada	0.35	35%

4	201	0.77	Relação Existente e Alta	0.59	59%
5	005	0.36	Relação Existente, mas Baixa	0.13	13%
6	009	0.45	Relação Existente, mas Baixa	0.20	20%
7	319	0.46	Relação Existente, mas Baixa	0.21	21%
8	203	0.57	Relação Existente e Moderada	0.32	32%
9	450	0.40	Relação Existente, mas Baixa	0.16	16%
10	415	0.71	Relação Existente e Alta	0.51	51%
11	214	0.61	Relação Existente e Moderada	0.37	37%
12	202	0.61	Relação Existente e Moderada	0.37	37%
13	207	0.48	Relação Existente, mas Baixa	0.23	23%
14	212	0.57	Relação Existente e Moderada	0.32	32%
15	602	0.46	Relação Existente, mas Baixa	0.21	21%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Finalmente, o último ano compreendido no período em análise, 2016, teve, de seu Vestibular, 14 Cursos destacados para a análise detalhada. Em cada um deles, como em todas as edições anteriores, a pontuação na prova de acesso e o desempenho posterior no ensino superior de cada estudante foram as variáveis isoladas e confrontadas. Com este procedimento, os resultados – também seguindo a tendência de crescimento em comparação com os anos iniciais do intervalo estudado – permitem asseverar que em 1 caso a relação, se for dita existente, é desconsiderável; em outros 3 existe mas é baixa; em 7 Cursos é presente mas de ordem moderada; e, por fim, em 3 situações é presente e considerável, alta.

De igual sorte, são 3 os Cursos em que uma reta bem se ajusta à evolução de pontos marcados pelas duplas de variáveis avaliadas em mais da metade das situações. Nos demais 11 Cursos o ajuste varia entre valores ínfimos e outros mais importantes. É de se reconhecer que também nesta oportunidade os números são, de forma geral, notadamente maiores, em linha com o visto na edição anterior do Vestibular e com uma tendência mais discreta que já surgia de 2013 em diante.

O resumo dos achados para o Vestibular de 2016 pode ser acompanhado pelo quadro sintético seguinte:

Quadro 40 – Coeficiente de Correlação e Determinação entre Pontuação no Vestibular e Índice Acadêmico Acumulado dos aprovados nos Cursos mais Seletivos do Vestibular 2016.

Cursos mais Seletivos do Vestibular 2016					
Item	Cód	Valor de “r”	Significado	Valor de “R <sup>2</sup> ”	
1	103	0.61	Relação Existente e Moderada	0.37	37%

2	207	0.48	Relação Existente, mas Baixa	0.23	23%
3	303	0.62	Relação Existente e Moderada	0.39	39%
4	216	0.64	Relação Existente e Moderada	0.40	40%
5	009	0.49	Relação Existente, mas Baixa	0.24	24%
6	319	0.35	Relação Existente, mas Baixa	0.12	12%
7	201	0.68	Relação Existente e Moderada	0.47	47%
8	450	0.18	Relação Ínfima, se Existente	0.03	3%
9	203	0.59	Relação Existente e Moderada	0.35	35%
10	104	0.51	Relação Existente e Moderada	0.26	26%
11	214	0.87	Relação Existente e Alta	0.76	76%
12	202	0.65	Relação Existente e Moderada	0.42	42%
13	602	0.77	Relação Existente e Alta	0.60	60%
14	220	0.81	Relação Existente e Alta	0.65	65%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Finalizada a análise de cada uma das edições do Vestibular ocorridas no período tomado para estudo é que se pode ir um pouco além na organização ou manipulação dos dados num empreendimento de busca por mais elementos que permitam, ato contínuo, reflexões mais informadas e que, finalmente, conduzam à notas conclusivas mais robustas e abrangentes.

É de se reparar que, em que pese a existência de diretrizes e modelos básicos para o Vestibular, que fazem com que sua estrutura geral se repita ano após ano sem grandes variações – sobretudo neste período estudado – e a existência de esforços no sentido de calibrar a dificuldade das questões componentes de cada exame para que o nível da prova se mantenha mais ou menos estável, mesmo com a passagem do tempo, cada edição é única e assim deve ser encarada.

Quer dizer, as comparações entre uma edição e a outra devem ser feitas com cuidado visto que as informações podem ser, em alguma medida, utilizadas para fins de criação de uma perspectiva temporal, mas não podem ser lidas sem a compreensão de que não são exatamente equivalentes ou lineares. Em outras palavras, há algum desvio natural nas pontuações de cada Vestibular, seja pela dificuldade da prova, seja por uma mudança nas condições de concorrência e em diante.

As informações dos resultados ao longo do tempo, assim, não possibilitam uma contraposição direta de cada parâmetro entre as edições, mas permite a visualização de tendências maiores, da estabilidade de certos aspectos ou da mudança em padrões estáveis. No mais, alguns dados agregados (embora não misturados) permitem assertivas sobre o período como um todo, é por isso que vale o exercício

de leitura em conjunto dos achados desta etapa e é o que se passa a fazer.

Inicialmente, compila-se o número absoluto de Cursos (casos de incidência de cálculo, portanto) que foi enquadrado em cada uma das categorias estabelecidas por Hinkle, Wiersma e Jurs (2003) para cada uma das edições do Vestibular do período estudado. É possível visualizar a evolução, ao longo do tempo, dos índices encontrados em cada ano e o significado de tanto.

A partir deste exercício é possível visualizar que, inicialmente, havia predominância da categorização dos Cursos nas faixas mais baixas de classificação dos Coeficientes de Correlação, a saber, de inexistência ou de relacionamento fraco. A situação, não obstante, evolui conforme tendência de ampliação dos índices que levaram os Cursos para faixas de classificação imediatamente superiores, passando a haver predominância de Cursos nas faixas baixas e intermediárias com ocorrências pontuais em classificação mais alta.

Os números absolutos podem ser lidos no quadro seguinte:

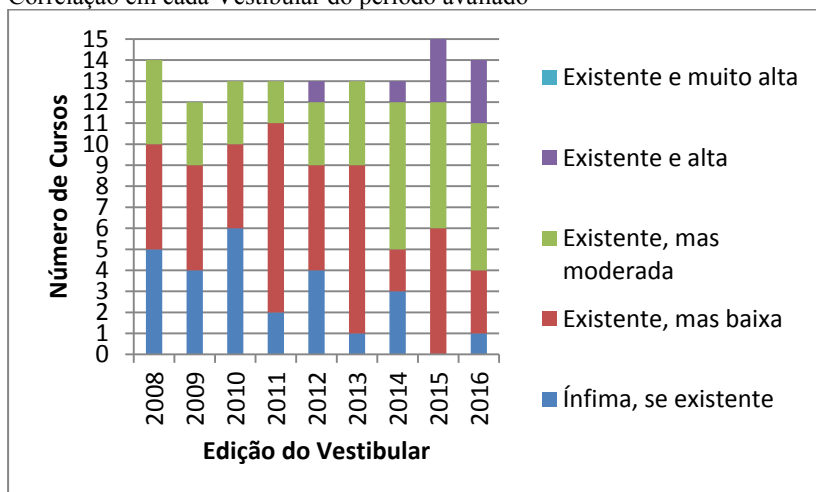
Quadro 41 – Compilação dos achados para cada edição do Vestibular compreendida no período em análise em números absolutos

Referência de Interpretação / Edição do Vestibular	2 0 0 8	2 0 0 9	2 0 1 0	2 0 1 1	2 0 1 2	2 0 1 3	2 0 1 4	2 0 1 5	2 0 1 6
Relação Ínfima, se Existente	5	4	6	2	4	1	3	0	1
Relação Existente, mas Baixa	5	5	4	9	5	8	2	6	3
Relação Existente e Moderada	4	3	3	2	3	4	7	6	7
Relação Existente e Alta	0	0	0	0	1	0	1	3	3
Relação Existente e Muito Alta	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor.

A visualização em forma de quadro de resumo, não obstante permita a leitura facilitada dos valores absolutos de cada quadrante, talvez não se configure na melhor forma de representação dos dados para fins de acompanhamento da evolução histórica dos itens. É por tanto que vale a plotagem de reprodução das mesmas informações em formato de gráfico de barras, que permite uma interpretação visualmente mais acessível:

Gráfico 1 – Número absoluto de Cursos por faixa de classificação da força de Correlação em cada Vestibular do período avaliado



Fonte: Elaborado pelo autor

É possível notar, como já havia ficado evidente ainda em etapa anterior – do destacamento dos Cursos mais Seletivos por edição do Vestibular – que, conforme o procedimento de triagem adotado, o número de Cursos selecionados para análise pormenorizada foi distinto em cada edição do Vestibular. Desta forma, a visualização da tabela e do gráfico dos números absolutos muito embora seja informativa, pode passar impressões não tão apuradas sobre a realidade dos achados.

Para remediar a questão seria necessário que todos os dados pudessem compartilhar uma mesma base de divisão. É o que se fez com a transição dos numerais brutos para percentuais, viabilizando comparação direta entre um ano e outro.

Os números absolutos resultantes do procedimento são os dispostos no quadro:

Quadro 42 – Compilação dos achados para cada edição do Vestibular compreendida no período em análise em percentuais

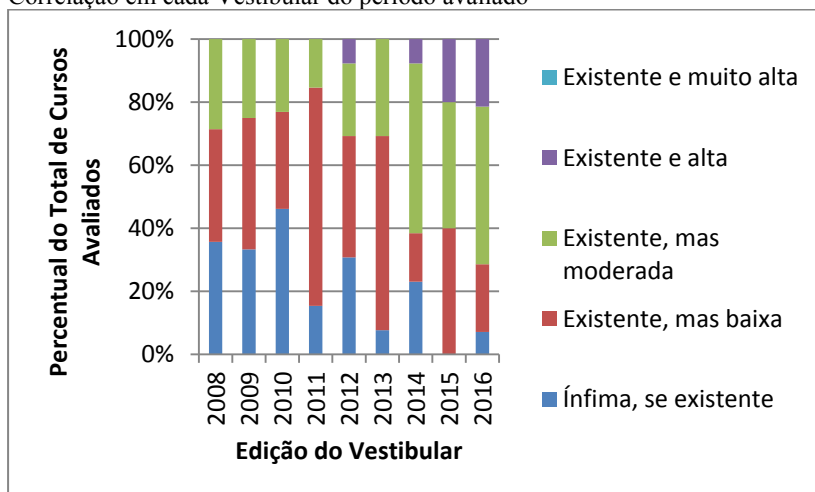
Ref. de Interpret. / Edição do Vestibular	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Relação Ínfima, se Existente	36%	33%	46%	15%	31%	8%	23%	0%	7%
Relação Existente, mas Baixa	36%	42%	31%	69%	38%	62%	15%	40%	21%
Relação Existente e Moderada	29%	25%	23%	15%	23%	31%	54%	40%	50%
Relação Existente e Alta	0%	0%	0%	0%	8%	0%	8%	20%	21%
Relação Existente e Muito Alta	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Aqui, mais uma vez, a leitura dos números absolutos (mesmo que já em valores percentuais) pode ser complementada e mesmo facilitada pela plotagem em disposição mais visualmente amistosa. Os dados são transpostos, então, também para gráfico de barras, agora todas do mesmo tamanho – pois equivalentes à totalidade percentual – com a composição de cada uma delas diferindo na medida da participação de cada faixa de classificação de força de correlação na integralidade dos Cursos de cada ano:



Gráfico 2 – Valor percentual de Cursos por faixa de classificação da força de Correlação em cada Vestibular do período avaliado



Fonte: Elaborado pelo autor

As representações gráficas, como se nota, permitem visualização facilitada da tendência já percebida durante a leitura dos dados em formato numérico – de aumento, ao longo do tempo, dos Coeficientes de Correlação e, por conseguinte, da participação de Cursos nos extratos intermediários e superiores das classificações de força de correlação estipuladas pela literatura tomada como paradigma de interpretação dos índices.

Diante de tanto, mais alguns exercícios de tratamento dos dados pareceram pertinentes para que se busque verificar de maneira mais objetiva e sensível esta tendência altista nos índices e é com tal intuito que se realizou busca por novos índices que pudessem demonstrar ao menos a ordem de grandeza destas alterações percebidas.

Para dar conta da tarefa índices sintéticos (tanto no sentido de serem produtos de criação abstrata, artificial, como no sentido de serem sínteses, sinópticos do geral) foram estabelecidos e calculados.

Inicialmente realizou-se levantamento de média e mediana dos Coeficientes de Correlação ( $r$ ) de cada edição do Vestibular. Quer dizer, para cada edição do Vestibular compreendida no período estudado os cada um dos valores encontrados para “ $r$ ” foram somados, gerando o numeral sobre o qual foram calculadas média e mediana. A ideia das operações foi obter um parâmetro capaz de resumir o impacto da

tendência de crescimento dos Coeficientes de Correlação em todo o grupo de Cursos de cada ano.

Assim, em que pese os índices sintéticos de média e mediana careçam de uma significação própria (visto que são derivados, calculados já a partir de outros índices) possuem sentido comparativo e para ilustrar a evolução na linha do tempo são utilizados:

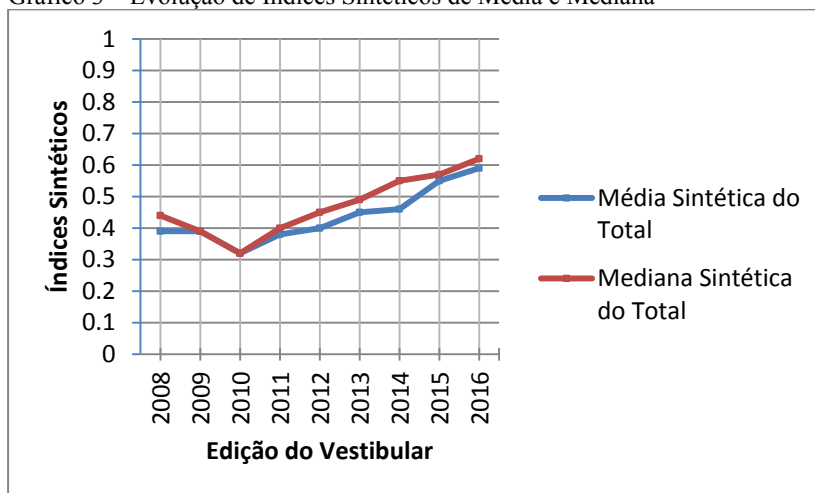
Quadro 43 – Série histórica de Índices Sintéticos de Média e Mediana entre os Coeficientes de Correlação dos Cursos de cada Vestibular no período analisado

Índices Sintéticos / Edição do Vestibular	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	1	1	1	1	1	1	1
	8	9	0	1	2	3	4	5	6
Média Sintética do Total	0.39	0.39	0.32	0.38	0.40	0.45	0.46	0.55	0.59
Mediana Sintética do Total	0.44	0.39	0.32	0.40	0.45	0.49	0.55	0.57	0.62

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em representação de maior apelo visual, como já realizado na demonstração de dados anteriores, a plotagem da série histórica em um gráfico da linha do tempo do período de estudo configura-se da seguinte forma:

Gráfico 3 – Evolução de Índices Sintéticos de Média e Mediana



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em seguida, outro procedimento que pareceu cabível foi o de cálculo de índices sintéticos não incidentes sobre os Coeficientes de Correlação obtidos em cada edição do Vestibular no período estudado, mas, sim, sobre os dados que geraram tais coeficientes, os pares de variáveis originalmente considerados para a composição de cada um daqueles Coeficientes.

Quer dizer, foram confrontadas as variáveis de desempenho na prova de acesso ao ensino superior e de performance acadêmica no ensino superior, agora não segmentada por Curso, mas apenas pela edição do Vestibular (ou ano de ingresso no ensino superior, se queira).

De forma análoga à formulação de índices sintéticos anterior, os Coeficientes aqui gerado, pode-se, eventualmente, argumentar, carecem de significado absoluto e puro por si próprios – visto que são colocados no mesmo cálculo os ingressantes em diversos Cursos que avaliam, ao longo do ensino superior, seus estudantes por critérios, formas e métricas distintas.

Ainda que tanto seja verdade e que não se possa, dos Coeficientes obtidos, derivar uma conclusão simples e direta sobre conjunto dos Cursos mais Seletivos, os Coeficientes de Correlação ( $r$ ) e Determinação ( $R^2$ ) Sintéticos do Total obtidos do agregado do período permitem visualizar em apenas duas variáveis a condição do cenário geral e, principalmente, verificar a evolução do relacionamento de variáveis ao

longo do tempo. Assim, foram feitos os cálculos e os resultados obtidos são organizados em quadro sinótico:

Quadro 44 – Série histórica de Coeficientes de Correlação (r) e Determinação (R<sup>2</sup>) Sintéticos de cada edição do Vestibular no período em análise

Coef. Sintéticos / Edição do Vestibular	2 0	2 0	2 1	2 1	2 2	2 3	2 4	2 5	2 6
Valor de “r” Sintético do Total	0.33	0.36	0.36	0.35	0.41	0.33	0.32	0.40	0.54
Valor de “R <sup>2</sup> ” Sintético do Total	0.11	0.13	0.13	0.13	0.17	0.11	0.10	0.16	0.29
	11%	13%	13%	13%	17%	11%	10%	16%	29%

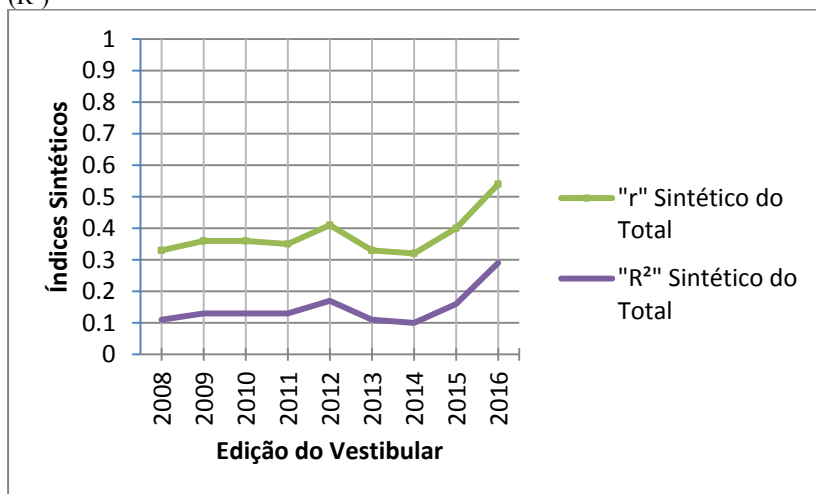
Fonte: Elaborado pelo autor.

É possível reparar que os números flutuam dentro de uma banda mais ou menos estreita ao longo de boa parte do período. Quer dizer, considerados todos os estudantes ingressantes nos Cursos mais Seletivos a cada ano e o posterior desempenho deles no ensino superior, há uma considerável estabilidade nos índices de Correlação e Determinação Sintéticos, com desvio extravagante apenas no último ano do período analisado. Em outros termos, o ano de 2016 apresenta resultados bastante distintos de todos os anteriores, ponto que merece atenção.

Então, em que pese possa ser feita a discussão acerca da precisão e do significado destes índices artificialmente compostos e calculados, a consistência dos resultados demonstra a utilidade do procedimento para verificar o comportamento horizontal no tempo das variáveis e, principalmente, identificar o ponto desviante e poder, posteriormente, informar elaborações sobre ele.

O movimento, perceptível pelas variações numéricas do quadro anterior, pode também ser mais facilmente notado com a esquematização gráfica daqueles mesmos dados:

Gráfico 4 – Evolução de Índices Sintéticos de Correlação ( $r$ ) e Determinação ( $R^2$ )



Fonte: Elaborado pelo autor.

As análises em séries temporais, então, servem para a construção de uma perspectiva acerca da evolução dos índices, sua estabilidade (ou não) durante a passagem dos anos e das distintas edições do Vestibular e, também, para visualizar tendências do período e outras que se possa pretender, eventualmente, inferir para o futuro.

O que fica evidente, até este ponto, é que para todas as edições do Vestibular do período estudado há prevalência de baixa correlação entre pontuação na prova de admissão e posterior desempenho no ensino superior. Os casos em que há uma conexão mais forte entre as variáveis são escassos e minoria (quando existentes) ano após ano. Ainda, os valores sintéticos que procuram, de alguma forma, demonstrar um índice geral relativo ao conjunto dos Cursos mais Seletivos de cada ano apontam correlações também fracas (“ $r$ ” entre 0.32 e 0.40) e, em apenas um dos casos, o ano de 2016, moderada (“ $r$ ” igual a 0.54).

No mais, mesmo no ano de 2016, em que há algum maior relacionamento entre as variáveis, em menos de um terço dos casos (29%) esta relação se dá linearmente, quer dizer, em apenas neste percentual dos casos a flutuação de uma variável determina a variação da dependente. Valores bastante modestos, ainda assim.

Finalizada a passagem em revisão história do período sob análise, cujos achados podem ser informativos das conclusões e notas finais

deste estudo, cumpre retornar ao objetivo de visualização dos achados relativos à integralidade do contexto em inquirição.

Assim que interessa classificar cada incidência de cálculo dentro das faixas estabelecidas pelo marco teórico selecionado para interpretação dos valores obtidos das operações estatísticas. É que o agregado de todas as edições do Vestibular permitirá, em um quadro apenas, visualizar a quantidade de casos enquadrados em cada faixa de correlação, finalmente permitindo assertivas acerca da capacidade preditiva do Vestibular como um todo – ao menos na janela temporal estudada.

É para tanto que todos os 120 Coeficientes de Correlação foram recuperados e organizados conforme faixa de classificação, com os resultados sendo apresentados tanto em valores brutos, como em percentuais com arredondamento para uma casa decimal, com intuito de simplificação na apresentação de dados obtidos. É o que se apresenta no quadro seguinte:

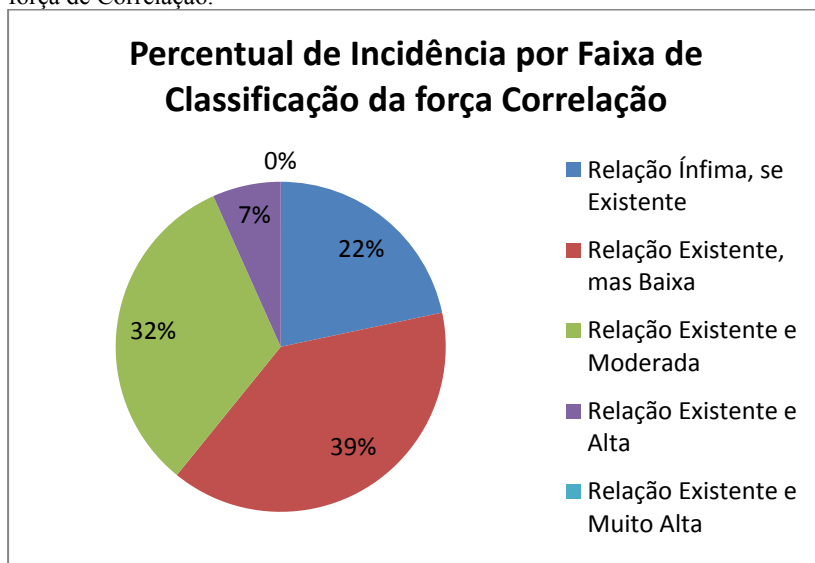
Quadro 45 – Ocorrências por categorias de classificação no acumulado do período em análise

Referência de Interpretação / Total dos Casos	Em Valores Absolutos	Em Valores Percentuais
Relação Ínfima, se Existente	26	21,7 %
Relação Existente, mas Baixa	47	39,2 %
Relação Existente e Moderada	39	32,5 %
Relação Existente e Alta	8	6,7 %
Relação Existente e Muito Alta	0	0 %
TOTAL	120	100 %

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda, é possível e pertinente a representação gráfica dos mesmos dados (apresentados em seus inteiros mais próximos por limitações de configuração para a plotagem gráfica):

Gráfico 5 – Percentual de Incidência dos casos por faixa de classificação da força de Correlação.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com a última plotagem fica visível a distribuição de cada caso de incidência de cálculo de correlação de variáveis nos estratos de classificação prescritos pela doutrina no tema. No agregado de todo o período estudado, apenas em 6,7% dos casos a pontuação no Vestibular teve relação alta com o desempenho no ensino superior; em nenhum caso a relação existente entre uma variável e outra foi considerada “muito alta”. Pelo contrário, há evidente predominância de resultados que indicam inexistência de relações ou ocorrência de relações, no máximo, moderadas.

Em termos mais diretos: em menos de 7% dos Cursos mais Seletivos do período compreendido entre 2008 e 2016 a pontuação obtida no Vestibular relacionou-se fortemente com o desempenho no ensino superior; apenas nestes casos o Vestibular teve alguma validade preditiva em face daquele segundo critério e fala-se em “alguma” validade pois as correlações nestes casos são apenas “altas” e não “muito altas”, conforme valores de referência adotados por este trabalho.

Os achados já eram suficientes para que se pudesse, depois, discorrer acerca de um dos objetivos do Vestibular e sua capacidade de

realizá-lo. Este também é um dos pontos necessários para que os objetivos estabelecidos para este trabalho sejam atendidos, não sem esquecimento, ainda, não obstante, de um segundo estudo necessário, para o qual se avança.

## 4.2 VERIFICAÇÃO DA REGULAÇÃO DE DEMANDA E OFERTA DOS CURSOS PELO VESTIBULAR

Adiante, conforme também estipulado nos objetivos e planejamento do estudo, inicia-se a busca pela comprovação (ou, a rigor, pelo falseamento) da capacidade do Vestibular em auxiliar na regulação entre a demanda por cada um dos Cursos e a capacidade de oferta de formação para cada uma destas carreiras foi testada mediante confronto entre o Índice de Candidatos por Vaga e o escore mínimo de seleção, ou seja, a Pontuação de Corte, para cada um dos Cursos ofertados pela Universidade em avaliação ao longo do período compreendido pela pesquisa.

Aqui, na medida em que o que se avalia é a capacidade de cada edição do Vestibular em regular a procura pelas vagas em cada um dos Cursos para os quais testa e classifica os candidatos de melhor desempenho, o índice é relativo a cada ano (ou edição) do Vestibular e os pares de variáveis a cada Curso.

Também vale o esclarecimento de que, ao longo do período em análise, a Universidade estudada passou por ciclo de expansão e interiorização de suas atividades que repercutiu na abertura de novos Cursos, aumentando, portanto, com o tempo, o número de pares de variáveis contabilizadas na composição de cada Índice de Correlação ( $r$ ).

Esta série histórica de Coeficientes de Correlação, conforme calculados automaticamente pelo *software* utilizado, a confirmar, MS EXCEL, que é trabalhada.

Uma vez mais, repisa-se que os cálculos feitos com auxílio da ferramenta computacional podem retornam Coeficientes manobráveis ao infinito de detalhamento, pela possibilidade de extensão das frações dos índices à quantidade de casas que se queira após os primeiros décimos. De maneira análoga a todos os casos operados no presente trabalho, não obstante, o arredondamento das parcelas menores é feito para que se obtenha um Coeficiente com duas casas – formato coincidente com aquele utilizado pelos autores considerados para a interpretação dos valores.



Realizando-se o procedimento de regressão que calcula a força da correlação entre variáveis, lança-se quadro dos resultados obtidos no formato já selecionado:

Quadro 46 – Coeficientes de Correlação e Determinação (em duas casas decimais) entre Índice de Candidatos por Vaga e Pontuação de Corte de todos os Cursos de cada uma das edições do Vestibular entre 2008 e 2016.

Série Histórica dos Índices			
Edição	Número de Cursos	Valor de “r”	Valor de “R <sup>2</sup> ”
2008	65	0,67	0,45
2009	70	0,70	0,49
2010	82	0,64	0,40
2011	83	0,59	0,35
2012	91	0,61	0,37
2013	86	0,57	0,33
2014	91	0,57	0,32
2015	98	0,58	0,33
2016	101	0,09	0,01

Fonte: Elaborado pelo autor.

Cálculos feitos e achados sistematizados, fica viabilizada a checagem dos resultados e a compreensão de seus significados. Como advertido em etapa anterior do presente escrito, a interpretação dos valores resultantes “r” é prática que dispensa a conferência com valores estanques de referência estabelecidos, de alguma sorte, arbitrariamente. Basta ter-se em conta de que o resultado “0” implica inexistência de correlação, o resultado de número inteiro “1” aponta uma correlação perfeita e que as frações existentes entre estes extremos significam, quase intuitivamente, um ponto intermediário, em que há correlação de determinada intensidade expressa numericamente.

A compreensão de tanto já assegura, por si, a correta leitura dos resultados. De qualquer sorte, mais em caráter exemplificativo que taxativo, os índices obtidos são confrontados com a classificação proposta por Hinkle, Wiersma e Jurs (2003) que estabelecem estratos e significados para os resultados de operações de verificação de correlação, conforme quadro:

Quadro 47 – Interpretação dos Coeficientes de Correlação segundo Hinkle; Wiersma; Jurs (2003).

Série Histórica dos Índices e Significados			
Edição	Valor de “r”	Faixa de Classificação	Significado
2008	0,67	0.50 – 0.70	Relação Existente e Moderada
2009	0,70	0.50 – 0.70	Relação Existente e Moderada
2010	0,64	0.50 – 0.70	Relação Existente e Moderada
2011	0,59	0.50 – 0.70	Relação Existente e Moderada
2012	0,61	0.50 – 0.70	Relação Existente e Moderada
2013	0,57	0.50 – 0.70	Relação Existente e Moderada
2014	0,57	0.50 – 0.70	Relação Existente e Moderada
2015	0,58	0.50 – 0.70	Relação Existente e Moderada
2016	0,09	0.00 – 0.30	Relação Ínfima, se Existente

Fonte: Elaborado pelo autor com base na classificação de HINKLE; WIERSMA; JURIS (2003).

O que se tem, então, da verificação da capacidade que o Vestibular pode ter de auxiliar na regulação entre a demanda para os Cursos e a possibilidade de preenchimento de vagas de cada um deles é também pouco animador.

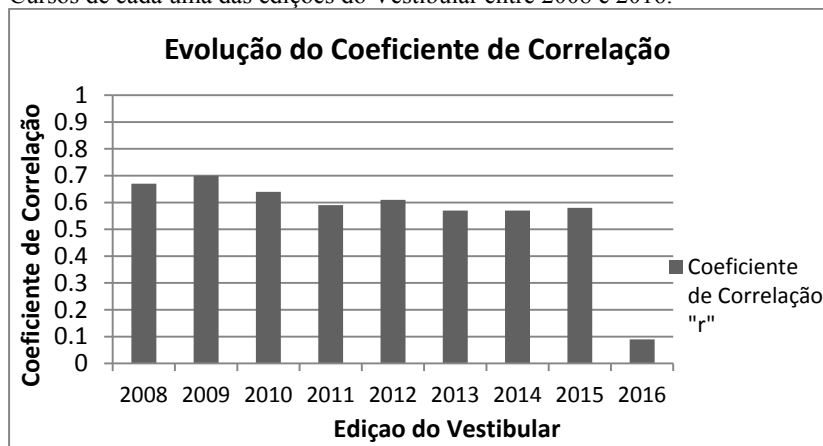
É de se reconhecer que existe, sim, uma correlação entre o número de candidatos para as vagas de cada Curso e o desempenho necessário no Vestibular para garantir a admissão. Dito isto, no entanto, também deve-se apontar, logo em seguida, que a correlação existente é apenas moderada na ampla maioria dos casos compreendidos no período em análise. Ainda, quando não se tem um resultado que aponte o relacionamento modesto das variáveis, o que se encontra é uma correlação desprezível, desconsiderável, situação do índice encontrado para o ano de 2016.

Não fosse o bastante, uma análise de tendência dos números permite diagnosticar (para além da sensação já trazida pela leitura sequencial dos números) uma clara tendência de queda na correlação ao longo dos anos. Quer dizer, não só há uma limitada relação entre o

número de candidatas disputando uma vaga e o escore necessário no Vestibular para a classificação, mas essa relação vem evoluindo em trajetória descendente, demonstrando que o instrumento vem, para os fins de regulação entre oferta e demanda, piorando.

Esta tendência que pode ser verificada no gráfico seguinte:

Gráfico 6 – Evolução histórica do Coeficiente de Correlação (r) resultantes da regressão entre Índice de Candidatos por Vaga e Pontuação de Corte de todos os Cursos de cada uma das edições do Vestibular entre 2008 e 2016.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Há que se recordar, no entanto, que a melhor compreensão dos resultados de operações de relacionamento de variáveis é possível quando a interpretação do índice principal (de Correlação, chamado "r") é acompanhada de um segundo, coadjuvante, daquele primeiro derivado (de Determinação, chamado  $R^2$ ).

Para o índice de Determinação não há uma tabela de valores referenciais que facilitem a compreensão, visto que é ainda mais acessível o significado de seus números. Aqui, o procedimento usual é a passagem do índice encontrado para o formato percentual e, a partir de tanto, o entendimento de seu significado já é pleno.

A rememorar, o que o Coeficiente de Determinação aponta, grosso modo, é o quanto da variação de uma variável do modelo de Correlação se dá por influência da outra. Em termos específicos, viu-se que pode haver (como há, no caso concreto em análise) correlação entre duas variáveis. Ocorre, não obstante, que correlação não implica, de pronto, em causalidade. A correlação entre duas variáveis pode ser

explicada por outros fatores que não aqueles confrontados ou mesmo, no limite, ao acaso.

Assim, o Coeficiente de Determinação permite compreender quanto da variação de uma variável se dá por conta da outra, item de maior interesse desta pesquisa.

Assim, realizou-se o procedimento de remodelação dos Coeficientes de Determinação obtidos para o formato percentual e os valores podem ser conferidos antes da tecitura de considerações:

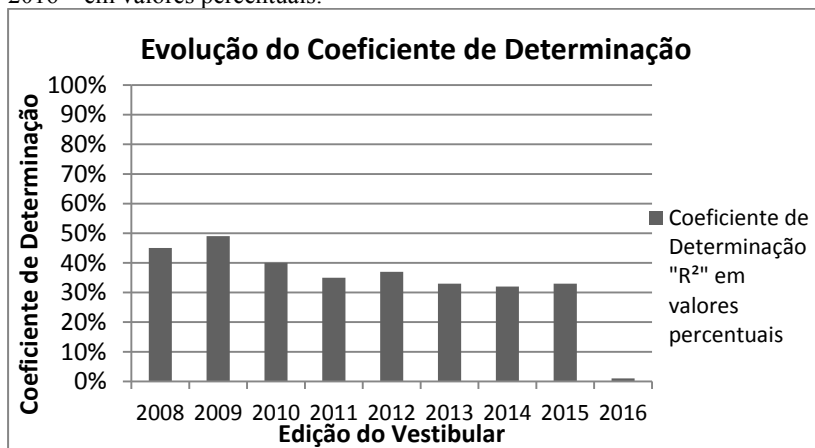
Quadro 48 – Coeficiente de Determinação (em duas casas decimais) derivado do Índice de Correlação entre Índice de Candidatos por Vaga e Pontuação de Corte de todos os Cursos de cada uma das edições do Vestibular entre 2008 e 2016.

Série Histórica dos Índices		
Edição	Valor de “R <sup>2</sup> ”	Em percentual
2008	0,45	45%
2009	0,49	49%
2010	0,40	40%
2011	0,35	35%
2012	0,37	37%
2013	0,33	33%
2014	0,32	32%
2015	0,33	33%
2016	0,01	1%

Fonte: Elaborado pelo autor

A evolução pode ser vista de forma facilitada no gráfico:

Gráfico 7 – Evolução histórica do Coeficiente de Determinação ( $R^2$ ) em valores resultantes da regressão entre Índice de Candidatos por Vaga e Pontuação de Corte de todos os Cursos de cada uma das edições do Vestibular entre 2008 e 2016 – em valores percentuais.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os achados agravam ainda mais a condição do Vestibular enquanto ferramenta de regulação entre demanda e oferta para o ensino superior. Se a correlação entre a quantidade de candidatos (demanda) e a pontuação necessária para classificação (condição de oferta) era apenas moderada em boa parte do período, virtualmente inexistente no último intervalo verificado, e em clara tendência de decadência no interstício como um todo, o que se percebe aqui é que a evolução de uma variável, menos e menos, se dá em função da outra.

Em termos mais claros, não só a correlação entre as variáveis vem caindo, mas a variação nos valores de cada uma, cada vez menos se dá em razão da outra. Quer dizer, se em 2008 um modelo linear de relacionamento entre o Índice de Candidatos por Vaga e a Pontuação de Corte explicava 45% dos casos de relação entre as variáveis, em 2016 era apenas de 1% o poder explicativo desta relação.

Em resumo, de ambos Coeficientes, o que se pode concluir é que o relacionamento entre as variáveis é contido, módico (pelos valores de “r”), e que se dá, cada vez menos conforme um modelo linear (pelos valores de “R<sup>2</sup>”). Assim, o Vestibular, em que pese nunca tenha sido, no período avaliado, capaz de fazer, como visto, uma importante regulação entre o número de candidatos para cada Curso e a pontuação necessária para classificação nesta carreira, tem sido cada vez menos útil para esta

finalidade, com uma tendência marcada de queda na correlação entre as variáveis e uma evolução igualmente descendente na adequação de tais correlações a um modelo linear.

Ainda, é de se notar com especial atenção os resultados obtidos para o ano de 2016. Aqui há (virtualmente) inexistência de qualquer relação entre o Índice de Candidatos por Vaga e a pontuação necessária para classificação em cada Curso. Quer dizer, os resultados das provas foram indiferentes à demanda, evidenciando que a prova do Vestibular não conseguiu estabelecer relação entre as duas variáveis, o que permite falsear, ainda mais que nos outros casos que, rigorosamente, já autorizariam, a hipótese (e premissa teórica, prática, institucional) de que o método de seleção auxilia no equilíbrio entre a concorrência e o limitado provimento de acesso aos bancos para cada Curso.

Aqui os resultados já bem informam conclusões que possam ser tiradas a respeito do nível de alcance ou realização, pelo Vestibular, do segundo de seus grandes objetivos – a atuação no controle entre demanda e oferta por vagas em cada uma das Carreiras disponíveis.

#### 4.3 UMA SUBANÁLISE INCIDENTAL: NOTAS SOBRE A EDIÇÃO DO VESTIBULAR DE 2016

Muito embora os resultados colhidos em ambas etapas anteriores já configurassem substrato suficiente para a tecitura de considerações finais, conclusivas desta pesquisa e justificantes e explicativas das contribuições que se pretende realizar a partir dos objetivos lançados para esta tese ainda em sua etapa introdutória, há que se considerar intercorrência na etapa da análise de dados que, em que pese não guarde ligação específica com algum dos objetivos da pesquisa, parece merecer análise, no mínimo, pois viável e oportuna.

É que a digressão implica em apenas mais algumas linhas, sem excessivo desvio dos pontos tratados por este estudo e possibilita, eventualmente, que a elaboração das contribuições conclusivas da tese avance um pouco mais, nem que seja para insinuar hipóteses para futuros trabalhos que se debruçam sobre o tema da seleção ao ensino superior e as políticas públicas e instrumentos de gestão a ela vinculados.

Como se viu, nos dois critérios avaliados – correlação entre Pontuação dos candidatos aprovados no Vestibular e desempenho acadêmico no ensino superior destes mesmos sujeitos; e correlação entre Índice de candidatos por vaga e pontuação de corte para cada Curso

numa edição do Vestibular – há uma notável estabilidade nos resultados encontrados, ano após ano, com exceção de uma edição o Vestibular que ensejou Coeficientes destoantes dos demais para os critérios em estudo: trata-se da edição de 2016 do Vestibular.

Ainda, é de se reparar que a prova aplicada nesta edição específica do Vestibular não se distingue radicalmente das anteriores. Pelo contrário, segue modelo já consolidado na Universidade, que mescla questionários objetivos com questões discursivas e a redação de um texto. Este é o formato há longo período e o conteúdo, de igual sorte, segue ementas padronizadas que também se repetem a cada ano.

O instrumento, portanto, não passou por grandes reformas que justificassem mudança brusca nos índices encontrados; ele não diverge das provas dos Vestibulares anteriores, o que poderia dar causa a resultados desviantes do padrão antes existente.

O que os Coeficientes de Correlação e Determinação originais da avaliação do ano de 2016 captaram, portanto, não foi uma mudança brusca na prova do Vestibular, uma divergência em relação aos anos anteriores, mas outra coisa.

Ocorrência importante daquele ano foi a consolidação de nova forma de distribuição das vagas, no entanto. É que do total de cadeiras disponíveis para cada Curso, 30% passaram a ser preenchidas por lista de classificação de abrangência nacional, ordenada pela pontuação obtida no ENEM. Em termos claros, este percentual de vagas não mais estava disponível para os candidatos do Vestibular, mas apenas por aqueles que para elas concorreram por meio do SiSU.

Este evento poderia ter criado uma pressão de demanda, na medida em que para o total de concorrentes do Vestibular apenas 70% das vagas estariam disponíveis. O fato, não obstante, não se confirma e a esta mudança não pode se imputar a grande diferença nos Coeficientes de Correlação e Determinação entre pontuação no Vestibular e desempenho acadêmico posterior visto no ano de 2016 quando comparado aos demais.

É que como visto no quadros numerados 46, 47 e 48 a correlação entre a pontuação de corte e o índice de candidatos por vaga não aumentou no ano de 2016, mas, do contrário, reduziu sensivelmente. A pressão sobre os índices, desta sorte, não pode ser devida a fatores externos ao grupo de candidatos concorrentes no Vestibular e aos 70% de vagas restantes, mas, sim, devem estar contidas, de alguma forma, neste universo.

Um movimento interno que afetou, no ano de 2016, a distribuição das vagas no Vestibular, no entanto, existe e pode ser medido. É que

naquela edição, dos 70% de vagas disponíveis para distribuição pelo processo seletivo próprio, o Vestibular, metade foi destinada aos candidatos ditos de “Classificação Geral”, não optantes pelas benesses conferidas a nenhum dos segmentos beneficiados pelas Políticas de Ações Afirmativas da Universidade; a outra metade, por seu turno, foi destinada especificamente para os candidatos que se enquadravam nos estratos sociais ou raciais que teriam vagas reservadas, as usualmente referidas “cotas”.

Ocorre que pelo estabelecimento de quatro distintos segmentos de categorização de vagas reservadas para as Políticas de Ações Afirmativas (pela combinação de limites de renda e identificação racial) a distribuição de vagas restou bastante fragmentada, selecionando, possivelmente, pelo processo de preenchimento parcelado das vagas, candidatos de perfis e desempenhos bastante distintos, muito mais que nos anos anteriores – o que poderia, finalmente, repercutir nos resultados encontrados no tópico 4.1 para o ano de 2016.

É a hipótese que se quis explorar, como dito, não para atender um objetivo específico do presente trabalho mas para aproveitar o avançado das manipulações de dados e a oportunidade de lançar bases para eventuais novas incursões que possam ser feitas.

Desta forma, a operação de mensuração da correlação entre escore alcançado na prova do Vestibular dos aprovados nos Cursos mais Seletivos e desempenho no ensino superior por estes mesmos sujeitos foi repetida para o ano de 2016, agora com a divisão dos dados em dois grandes grupos: Classificação Geral e Política de Ações Afirmativas.

A ideia do procedimento é procurar captar sinais divergentes dentro de possíveis subgrupos existentes dentro de um estrato de dados que antes foi tratado singularmente.

Separando-se apenas os candidatos aprovados no Vestibular de 2016 para preenchimento das vagas da “Classificação Geral” os resultados encontrados foram os seguintes:

Quadro 49 – Coeficiente de Correlação e Determinação entre Pontuação no Vestibular e Índice Acadêmico Acumulado dos aprovados nas vagas de Classificação Geral dos Cursos mais Seletivos do Vestibular 2016.

Cursos mais Seletivos do Vestibular 2016 – Apenas aprovados nas vagas de Classificação Geral					
Item	Cód	Valor de “r”	Significado	Valor de “R <sup>2</sup> ”	
1	103	-0.18	Relação Ínfima, se Existente	0.03	3%
2	207	0.06	Relação Ínfima, se Existente	0.00	0%
3	303	-0.07	Relação Ínfima, se Existente	0.00	0%



4	216	0.19	Relação Ínfima, se Existente	0.03	3%
5	009	0.66	Relação Existente e Moderada	0.43	43%
6	319	0.02	Relação Ínfima, se Existente	0.00	0%
7	201	0.01	Relação Ínfima, se Existente	0.00	0%
8	450	0.19	Relação Ínfima, se Existente	0.03	3%
9	203	-0.10	Relação Ínfima, se Existente	0.01	1%
10	104	0.02	Relação Ínfima, se Existente	0.00	0%
11	214	0.30	Relação Ínfima, se Existente	0.09	9%
12	202	0.39	Relação Existente, mas Baixa	0.15	15%
13	602	-0.24	Relação Ínfima, se Existente	0.06	6%
14	220	0.24	Relação Ínfima, se Existente	0.06	6%

Fonte: Elaborado pelo autor.

É possível ver que os valores são radicalmente inferiores àqueles presentes nos resultados iniciais para o ano de 2016. Quando considerados apenas os aprovados na Classificação Geral em quase todos os Cursos o Coeficiente de Correlação é extremamente próximo ao centro da escala, o zero, sinal de proximidade com inexistência de qualquer relacionamento entre as variáveis. Há ainda incidência múltipla de resultados de Correlação negativos, que demonstram relação (mesmo que virtualmente desprezível) inversa, ou seja, que as variáveis são contrariamente proporcionais, avançam em sentidos contrários.

Ainda, há um caso em que a Correlação é classificada como baixa e outro em que é enquadrada como moderada, únicas situações em que a linearidade na evolução dos pares de variáveis chegam a valores minimamente consideráveis (15% e 43%, respectivamente). Para todos os outros os Coeficientes de Determinação ficam sempre próximos também ao zero, alcançando, no máximo, 9%.

A plena compreensão do fenômeno hipotetizado, porém, demanda a leitura conjunta dos resultados da Classificação Geral com aqueles dos cálculos incidentes sobre os estudantes aprovados e classificados no Vestibular de 2016 pelas Políticas de Ações Afirmativas e este foi a próxima medida adotada.

Assim, separaram-se as pontuações obtidas naquela edição do Vestibular por todos os aprovados em vagas reservadas às Políticas de Ações Afirmativas e o posterior desempenho que apresentaram no ensino superior.

Aqui vale a anotação de que nenhuma subsegmentação foi realizada já que tanto importaria na criação de estratos muito limitados, compostos, por exemplo, por 3 pessoas e trariam detalhamento que foge

às breves intenções deste tópico, que dirá dos objetivos centrais do presente trabalho de pesquisa.

Compiladas as variáveis e realizados os cálculos em busca dos Coeficientes de Correlação e Determinação, os resultados encontrados foram os dispostos em quadro seguinte:

Quadro 50 – Coeficiente de Correlação e Determinação entre Pontuação no Vestibular e Índice Acadêmico Acumulado dos aprovados nas vagas reservadas para Políticas de Ações Afirmativas dos Cursos mais Seletivos do Vestibular 2016.

Cursos mais Seletivos do Vestibular 2016 – Apenas aprovados nas vagas de Políticas de Ações Afirmativas					
Item	Cód	Valor de “r”	Significado	Valor de “R <sup>2</sup> ”	
1	103	0.59	Relação Existente e Moderada	0.35	35%
2	207	0.50	Relação Existente, mas Baixa	0.25	25%
3	303	0.56	Relação Existente e Moderada	0.31	31%
4	216	0.64	Relação Existente e Moderada	0.41	41%
5	009	0.34	Relação Existente, mas Baixa	0.12	12%
6	319	0.28	Relação Ínfima, se Existente	0.08	8%
7	201	0.69	Relação Existente e Moderada	0.48	48%
8	450	0.04	Relação Ínfima, se Existente	0.00	0%
9	203	0.48	Relação Existente e Moderada	0.23	23%
10	104	0.60	Relação Existente e Moderada	0.36	36%
11	214	0.79	Relação Existente e Alta	0.62	62%
12	202	0.61	Relação Existente e Moderada	0.37	37%
13	602	0.62	Relação Existente e Moderada	0.39	39%
14	220	0.74	Relação Existente e Alta	0.55	55%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Neste segundo subgrupo tratado há 2 situações de relacionamento ínfimo ou inexistente entre as variáveis avaliadas, outros 2 de baixa força, 8 de grau moderado e, finalmente, 2 em que a relação existe e é percebida em alto grau.

Passando em revista do retorno das operações feitas é possível, então, notar resultados bastante distintos dos anteriores. É que para os aprovados em vagas das Políticas de Ações afirmativas os Coeficientes são, de maneira geral, bastante mais altos que aqueles percebidos no confronto de variáveis relativas ao desempenho dos classificados nas vagas gerais.

Quer dizer, em que pese também no caso dos aprovados nas vagas reservadas para candidatos oriundos de certos contextos econômicos, sociais ou étnicos os Coeficientes de Correlação não

sinalizem uma predominância absoluta de altos graus de relacionamento entre as variáveis estudadas, é flagrante que os números são destacadamente muito mais altos que aqueles encontrados para os classificados pela ampla concorrência.

Eram as evidências necessárias (e bastantes) para a formulação de algumas considerações acerca daqueles resultados divergentes encontrados para a totalidade dos aprovados pelo Vestibular de 2016 que permitem, ainda, elucubração mais qualificada por oportunidade das conclusões do presente trabalho, permitindo que ele lance notas ligeiramente além de seus objetivos iniciais, permitindo ou incentivando futuras empreitadas no tema.



## 5 CONCLUSÃO

Todos os esforços de pesquisa conduzidos ao longo da presente tese são como o estabelecimento de bases fundamentais para a construção de sua etapa final, de compilação do conhecimento reunido e articulação de aportes teóricos com os fenômenos observados na etapa aplicada com fins de atendimento dos objetivos inicialmente estabelecidos que, por sua vez, estão voltados para a geração de uma resposta robusta que contraponha a questão central da pesquisa, a inquietação que a origina e a guia.

É nesta toada que se chega a este ponto e que vale resgatar tais enunciados para que a eles orbitem todas as notas conclusivas a serem lançadas deste ponto em diante.

Inicialmente revisita-se a **questão fundamental** do trabalho que, síntese de uma série de interrogações propedêuticas anteriores, resume as inquietações que mobilizam o trabalho realizado na seguinte interrogação: **O Vestibular – enquanto padrão de seleção ao ensino superior – cumpre com os objetivos para os quais é planejado?**

A pergunta, não obstante, é tão profusa quanto intrincada. Há muito contido no percurso necessário para se encarar tal questionamento. É com vistas a estabelecer um caminho para a coleta de todos os conceitos e dados necessários, todas as informações e evidências mandatórias para uma boa assertiva respondente que objetivos para o empreendimento de estudo são estabelecidos.

Inicialmente lançou-se um **objetivo geral**, amplo, geral, abrangente de toda a empreitada que foi descrita como a de **Analisar o grau de cumprimento dos objetivos justificantes do processo de seleção e acesso ao ensino superior em uma Universidade Federal brasileira feito por vias do exame Vestibular de provas padronizadas.**

É possível identificar que o enunciado, no entanto, contem, em si, uma série de outras questões preliminares. Quer dizer, a resposta ao objetivo geral demanda a secção do objetivo em outros menores, parciais, que, quando atendidos, poderão servir ao principal. Em outras palavras, para que se chegue ao objetivo central é mandatória a passagem por outros acessórios, parciais, que conduzirão, finalmente, ao principal.

Desta feita que alguns itens mais específicos foram elencados, estabelecendo a necessária digressão a ser feita pelo esforço de pesquisa no sentido de avançar em direção ao atendimento do objetivo geral. Tal

rol de metas específicas foi composto por quatro enunciado que serviram como sustentáculo da linha expositiva que os sobreveio.

Inicialmente o **primeiro dos objetivos específicos** era o de **Identificar as origens e bases da seleção ao ensino superior no cenário educacional brasileiro e mundial e o contexto em que o processo se desenvolveu.**

Em atenção à meta que a etapa de revisão bibliográfica foi iniciada com resgate histórico acerca da problemática teórica e prática da seleção ao ensino superior. A digressão inicia-se no cenário brasileiro, com o diagnóstico de que a questão, neste sistema educacional, surge a partir de mudanças institucionais no país – quando de sua passagem ao modelo republicano – que aumentaram substancialmente o número de indivíduos aptos a concorrer pelas vagas nas escolas superiores, criando pressão de demanda incontornável.

Ainda, a preocupação que entrava na pauta dos mais variados atores, de gestores acadêmicos aos legisladores da mais alta Casa nacional, era a de que tomando-se o rumo de viabilizar o aumento do atendimento pela simples ampliação de vagas – uma das medidas possíveis de serem adotadas diante de tamanha procura (e disputa) pelo ensino terciário – estaria arriscada a qualidade de tal nível de educação.

Foi possível identificar a gênese da testagem seletiva ao ensino superior, no Brasil, portanto, a partir destas duas preocupações – da busca pela garantia de manutenção da qualidade do ensino e do prestígio das escolas superiores por um procedimento que permitisse acesso aos bancos universitários apenas àqueles candidatos com efetivas condições de bom desempenho naquele nível de educação; e necessidade de medidas que criassem alguma sorte de compensação nas desreguladas relações de oferta e demanda por cada um dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior.

O instituto do Vestibular surgia, assim, em 1911 e, ao longo do tempo, passou por ajustes e reformas que não alteraram substancialmente, porém, seu caráter básico de ser uma prova padronizada, no mais das vezes com questões exclusiva ou predominantemente objetivas, que permitia a rápida seleção de ingressantes dentre um número massivo e crescente de candidatos por procedimentos automatizados de leitura de cartões de resposta e transformação dos acertos em pontuações classificatórias para cada carreira com a finalidade de, além de servir como ferramenta do sensível ponto da gestão acadêmica que é o ciclo admissional, garantir a entrada dos mais aptos nas limitadas vagas universitárias e procurar distribuir os candidatos pelos vários cursos de forma mais equilibrada.

Deste ponto em diante, cada década teve lá suas peculiaridades e características próprias mas, de forma geral, o modelo seguiu vigente, compreendendo em suas margens, por vias de modestas alterações, as eventuais expansões ou retrações sistêmicas, pelas flutuações de demanda e capacidade de absorção ou oferta de vagas pelo sistema educacional.

Em sede internacional o enredo também não é muito distinto nem corre em linha temporal descompassada. Por longo período na tradição universitária de tantos outros sistemas educacionais, o ingresso tinha forte característica censitária e restava virtualmente reservado aos oriundos de elites culturais e econômicas. Quer dizer, a origem social determinava as possibilidades de ascensão ao ensino superior.

É também do início do Século XX uma tentativa marcada de superação da causa pela formulação de um processo admissional alternativo. Os denunciadores da natureza excludente do sistema então vigente advogavam pela adoção de testes padronizados como ferramentas de identificação dos candidatos com distinta aptidão acadêmica, independente do porte das credenciais econômicas ou sociais antes necessárias e preponderantes.

Aqui também a preocupação era a de como bem realizar a seleção para os limitados espaços disponíveis diante da consolidação de uma crescente vertiginosa no número de candidaturas, sobretudo no período que sucedeu a segunda grande guerra mundial e as demandas por direitos sociais decorrentes do momento político que se instalou mundialmente após o episódio.

Ainda, a questão era encarada, sobretudo em solo norteamericano (e a partir de tanto, por influência, mais e mais em todos os sistemas educacionais), como um desafio no campo da gestão das instituições de ensino superior, a ser encarada mediante racionalização de processos e adoção de procedimentos, instrumentos, métricas (e tudo mais quanto fosse possível) padronizados – tudo inspirado pelas reformas administrativas tanto em organizações públicas e privadas por tendências de burocratização, esquematização de processos decisórios informados por variáveis quantitativas e objetivas e em diante.

Neste estágio já há aproximação com um segundo objetivo específico e parcial do trabalho aqui posto, qual seja, o de **analisar a adoção e consolidação das provas padronizadas como ferramentas de seleção e admissão ao ensino superior no cenário educacional brasileiro (Vestibular) e comparado.**

No Brasil, de maneira simplória, em apenas breve retomada do já revisado em detalhes quando das formulações de base teórica deste trabalho, o enredo da seleção ao ensino superior em larga medida coincide com o da adoção e consolidação das provas padronizadas com fins de definição da decisão admissional.

É que as medidas de sistematização da triagem ao ensino superior adotadas ainda no início do Século XX já estabeleciam instrumentos avaliativos de natureza objetiva e padronizada e a prática foi confirmada com o passar dos anos, encontrando vigência mesmo após inovações legislativas introduzidas pela Lei de Diretrizes Básicas da educação nacional e pela Constituição Federal – ambos corpos normativos da passagem entre as décadas de 80 e 90 – que ao tempo que reforçavam o argumento de que o acesso ao nível superior de escolarização deveria estar vinculado a demonstrações prévias de aptidão para tal empreendimento, conferiam autonomia para que as instituições universitárias modelassem seus próprios sistemas admissionais distintos do Vestibular posto, coisa que não viria a acontecer.

Quer dizer, não obstante a liberalidade conferida e formalizada, o Vestibular de provas padronizadas continuou sendo, por excelência, o sistema de seleção ao ensino superior em solo brasileiro, tendo sido apenas complementado – mais e mais substituído, em casos – apenas recentemente pelo ENEM que, argumentadamente e por tudo visto, pouco é mais que um grande Vestibular unificado, de abrangência nacional já que, no mais, a lógica de testagem e classificação é sobremaneira similar às conhecidas no cenário educacional brasileiro há mais de cem anos – testes de formulários de escolha múltipla a partir de enunciados objetivos que compilam acertos em pontuações utilizadas para fins classificatórios e eliminatórios.

A forte confiança (e dependência) em tais testes padronizados, porém, é um fenômeno quase homogêneo nos sistemas educacionais de todo o mundo. Como foi possível reparar desde o advento da introdução dos testes padronizados para fins de admissão ao ensino superior nos Estados Unidos a tendência se espalhou globalmente e não faltaram argumentos justificantes para tanto.

Não se discutem os méritos das avaliações educacionais nem suas potencialidades para diagnosticar situações, predizer resultados ou informar decisões. Também o uso de tal sorte de ferramental para racionalização da gestão acadêmica mostrou-se valioso e mesmo necessário diante dos movimentos demográficos e das mudanças sociais e culturais que colocaram pressão nos sistemas educacionais de todo o mundo, demandando inovações procedimentais e administrativas.



Fato é, no entanto, que as ditas eventuais potencialidades destes instrumentos não são intrínsecas, mas construídas dentro de tais ferramentas. Quer dizer, a validade de tais instrumentos de testagem padronizada não é automática, mas precisa ser elaborada, avaliada, confirmada ou falseada para que aprimoramentos possam ser feitos ou, no limite, o instrumento seja finalmente descreditado integralmente.

As provas padronizadas, assim, por suas alegadas capacidades, passaram a ser amplamente utilizadas nos sistemas educacionais para uma variedade de fins e, no que tange ao interesse da presente pesquisa, passaram a ser, por excelência, a prática comum para a informação das decisões admissionais ao ensino superior. É que, como argumentado, os testes padronizados permitiam a comparação entre numerosas e heterogêneas candidaturas pela aplicação de uma mesma métrica, universal, de fácil operacionalização e socialmente legitimada pelo reconhecimento (mais tácito que demonstrado) de que servia como filtro meritocrático da disputa por vagas.

A consolidação das provas padronizadas como ferramenta de seleção ao ensino superior, então, ocorreu sob a égide da crença de que a pontuação em tais testes relacionava-se com o desempenho posterior no ensino superior. Em outras palavras, a premissa é de que haveria intimidade entre os resultados nos testes admissionais – que seriam expressão da aptidão para o ensino superior – e o sucesso na educação terciária.

É nesta toada que as provas padronizadas vão caracterizando-se como instrumentos dotados da validade preditiva desejada por administradores acadêmicos, mais por retórica que por demonstrações empíricas, no entanto. Claro que na base da implementação das provas padronizadas para admissão ao ensino superior e a expansão de sua utilização nos mais diversos contextos educacionais estudos foram feitos mas, como se veria, eram insuficientes para sustentar o instituto de avaliação do potencial acadêmico dos candidatos à educação terciária.

Não tardou para que se colocasse em dúvida a real capacidade dos testes padronizados em avaliar de maneira justa e eficaz o potencial para sucesso no ensino superior dos candidatos. A predominância dos resultados de tais provas na decisão admissional – que em muitos casos passou a ser não só influenciada, mas completamente determinada pelos escores alcançados por cada candidato na prova – levantou questionamentos sobre o caráter excludente de tal método de seleção, mas principalmente sobre sua real capacidade de predição de resultados no ensino superior e de influência nas conturbadas relações entre oferta

e demanda para cada um dos cursos superiores oferecidos pelas instituições.

Cada sistema educacional absorveu questionamentos e críticas ao seu próprio modo e conforme a intensidade dos ataques ao modelo de seleção pela aplicação de testes padronizados. Ocorre que o argumento que questionava a validade preditiva desta ferramenta de avaliação educacional ao redor da qual orbitavam, quase universalmente, as práticas de admissão ao ensino superior havia determinantemente entrado em pauta sobretudo pela constatação de que tamanhas eram as repercussões em toda a cadeia educacional dos testes seletivos padronizados que de igual dimensão deveriam ser as comprovações de sua eficácia em cumprir a função para que se dispunha.

Experiências foram feitas no sentido de desenfatar o peso das pontuações de testes de seleção nas decisões admissionais, de complementar tais indicadores objetivos por outras componentes informativas das candidaturas que tivessem caráter mais subjetivo e mesmo de substituição daqueles instrumentos por outros, mais ou menos parecidos, mas que prometiam importantes alterações.

A revisão das tentativas feitas em variados sistemas educacionais, não obstante, como se viu na etapa de construção das bases teóricas da presente pesquisa, resultou em poucas saídas viáveis. No final das contas o abandono dos testes padronizados em favor de outros procedimentos distintos também gerou fortes críticas – em muitos casos semelhantes àquelas dirigidas ao modelo que tentavam superar, inclusive; ou acabou por resultar em pouco mais que uma outra prova padronizada, objetiva e igualmente passível de questionamentos e ataques, como é o caso brasileiro com a pouco inventiva substituição de Vestibulares pelo ENEM.

É que no final das contas, a necessidade de lidar com número massivo e sobremaneira heterogêneo de candidaturas, de operacionalizar a gestão do recebimento de tantas tentativas de aplicação ao ensino superior e realizar triagem para composição de listas de aprovação, restritas por natureza, mediante aplicação de um critério universal, uma métrica geral, abre pouca margem para grandes revoluções no processo admissional (que não fossem acompanhadas por iguais sensíveis mudanças no sistema educacional como um todo, por exemplo).

Aqui é ponto de resgatar o terceiro objetivo específico do presente estudo que fora definido, quando de sua introdução, como sendo o de **relacionar os objetivos da adoção do exame Vestibular por provas padronizadas como ferramenta de seleção e admissão ao ensino superior no Brasil e a justificativa para a manutenção do**

**modelo** e estes já ficam claros, em alguma medida, com a passagem pelos marcos parciais anteriores.

Viu-se que o Vestibular, não muito após sua introdução, passou a sofrer críticas e questionamentos de variadas ordens. Para os autores das reprimendas o instrumento de seleção ao ensino superior teria capturado os níveis de ensino que o precedem. Quer dizer, o Vestibular mais que influenciou, mas, cada vez mais, passou a definir os parâmetros do sistema educacional que se modulou para, antes que conferir uma boa formação básica ou média – como são nomeados os níveis de ensino referentes –, fornecer uma boa preparação para aquela importante avaliação episódica que define o acesso (ou não) à educação terciária.

A crescente competição pelas limitadas vagas teria, ainda, criado um mercado próprio orbitando ao redor da necessidade de treinamentos específicos para o bom desempenho na prova – o que seus críticos condenam como sendo uma manifestação do caráter excludente do sistema de seleção, que privilegiaria determinados grupos sociais e econômicos.

Tudo isso, não obstante, seria contornado pelo argumento de que diante das limitadas vagas disponíveis nas universidades, deveriam ter preferência aqueles candidatos que demonstrassem aptidão para o empreendimento, maior capacidade para bom desempenho e sucesso na educação superior e que o Vestibular, a despeito das críticas sofridas, era ferramenta capaz de realizar a avaliação e comparação dos pares e, finalmente, a identificação daquele perfil de ingressante desejado.

Ainda assim, sobreveio aprofundamento de críticas ao Vestibular e outras alternativas foram cogitadas ou mesmo experimentadas no sistema educacional brasileiro, sem grande sucesso, porém. A fragilidade dos modelos alternativos passava, por exemplo, pela necessária (e problemática) subjetividade que estaria presente em sistemas não fundamentados em ferramentas de avaliação objetiva e padronizada dos candidatos ou pela dificuldade de avaliar pares oriundos de escolas de ensino médio de contextos tão distintos, oferecedoras de tão destoantes qualidades de ensino se não por provas e métricas únicas e universalmente aplicadas.

No mais, um obstáculo a muitas das alternativas aventadas é o da necessária massificação do processo. Qualquer seja o modelo de seleção, é necessário que viabilize a operacionalização da recepção e avaliação de um enorme número de candidaturas em prazo razoável e com custos não proibitivos, fatores impeditivos de afastamentos radicais dos modelos consolidados.

A história mesmo acabou por demonstrar que, a despeito das tensões que motivaram alguma sorte de movimentação na busca por alternativas, não houve saída do lugar comum configurado pela seleção ao ensino superior por vias de provas padronizadas objetivas. Componentes acessórias àquele principal foram criadas no sentido de favorecer candidatos oriundos de contextos social ou economicamente desfavorecidos ou estudantes de grupos étnicos historicamente preteridos – sob pretexto de reparação histórica ou justiça social, por exemplo – com reserva de algum percentual de vagas nas listas classificatórias ou bonificação nas pontuações alcançadas em ditos testes, mas a dinâmica de avaliação permaneceu a mesma.

No mais, o aventado grande advento inovador da implementação de um sistema unificado de seleção em solo brasileiro, fundamentado na pontuação do ENEM, o SiSU, mais que configurar como mudança sensível foi apenas reafirmação do modelo vigente, repaginado e, a bem da verdade, agravado visto que de abrangência nacional.

Então embora tenha ocorrido um movimento, ele foi pendular e, sentido amplo, voltou ao ponto inicial: décadas de reflexão acerca do sistema de seleção ao ensino superior no Brasil e seus problemas levaram à manutenção do modelo que se escora em provas padronizadas, fundamentalmente o mesmo do primeiro Vestibular do início do século XX (mesmo que o sistema seja, hodiernamente, temperado pela adição de adendos endereçados à flexibilização de certos parâmetros para perfis específicos de candidatos, beneficiários de políticas públicas implementadas nacionalmente).

As razões de tanto, como se viu, foram um tanto de natureza pragmática, pelas dificuldades práticas de implementação de alternativas disruptivas mas também pela vigência de alguma convicção acerca do bom desempenho das provas padronizadas em cumprir seus objetivos enquanto instrumentos ou ferramentas que servem simultaneamente às necessidades da gestão acadêmica como para os fins de avaliação educacional.

É de se recuperar que desde o surgimento do instituto do Vestibular seu papel é o de informar a difícil escolha da seleção de uns em detrimento de outros candidatos, com base no demonstrado potencial para efetivas realizações e bom desempenho no ensino superior, pelo diagnóstico antecipado de aptidão para empreendimentos educacionais mais elevados; e funcionar como auxiliar na regulação entre oferta e demanda entre as diversas carreiras oferecidas pelas instituições de ensino superior.

A longeva perpetuação do modelo de seleção alimentado pelos escores obtidos em testes padronizados faria inferir que a continuidade da vigência se fundamenta numa comprovada eficiência do Vestibular em realizar seus objetivos, em cumprir com os papéis que possui tanto em âmbito gerencial como educacional. Viu-se, não obstante, que em que pese exista clareza acerca de quais sejam tais objetivos (e, portanto, justificativas) do Vestibular e, conseqüentemente, os parâmetros para medição de seu sucesso, pouco se produziu no sentido de explorar o grau de alcance daquelas metas para, por exemplo, comprovar os méritos do sistema de seleção ao ensino superior nos moldes em que se consolidou.

A própria revisão bibliográfica realizada para fundamentação da presente pesquisa, inclusive, identifica que a legitimação do instrumento poderia vir, não raros casos, mais de argumentação do que da satisfação de padrões esperados para uma ferramenta de seleção válida e verdadeiramente vinculada aos objetivos de que deveria dar conta.

A satisfação destes padrões, não obstante, é algo possível de ser auferido. É que se existir relação entre o Vestibular e os seus objetivos tal relação existe em determinada razão, força, quantidade e pode ser, para todos efeitos, mensurada.

É diante de tanto que o esforço de pesquisa aqui realizado envereda-se para o derradeiro objetivo específico, estabelecido como o de **avaliar, pela análise de indicadores de uma Universidade Federal brasileira, o cumprimento dos objetivos justificantes do exame Vestibular enquanto ferramenta de seleção ao ensino superior**, que será o principal informativo das notas conclusivas e do atendimento ao objetivo geral da pesquisa, como também, e por decorrência, fonte das maiores contribuições deste trabalho. É com este enunciado ao norte que se partiu ao empreendimento de verificar se o Vestibular realiza aquilo que o fundamenta e justifica, se atende às funções a ele conferidas pelo sistema educacional como um todo.

É este também o objetivo específico que se vincula à etapa aplicada do presente estudo que se iniciou com o levantamento dos dados necessários junto aos bancos de informações da Universidade em estudo. Foi a Unidade Administrativa responsável pelos serviços de Tecnologia da Informação e armazenamento de dados da Instituição que forneceu o conjunto de dados com as variáveis necessárias ao estudo para todos os sujeitos potencialmente contidos em seu recorte. Nesta oportunidade, os números relativos ao desempenho no Vestibular de acesso e à posterior performance no ensino superior foram levantados para todos ingressantes entre os anos de 2008 e 2016.

A partir da coleta inicial dos dados, testes preliminares foram conduzidos com as variáveis recebidas, na busca por eventuais problemas com os arquivos ou seus conteúdos. A ideia foi a de antecipar problemas que pudessem ser encontrados em etapa posterior do estudo e que pudessem ser evitados pelo diagnóstico precoce de fragilidades, faltas ou inconsistências no material informativo bruto. Aqui nenhuma irregularidade foi encontrada e as listagens de candidatos aprovados, suas pontuações no Vestibular e resultados acadêmicos mostraram-se seguros, confiáveis.

Comprovada a solidez das informações, e diferente não se esperava pela confiabilidade de que goza a fonte oficial de tais dados e pelo fato de que em momento algum houve operação manual de dados ou variáveis, mas apenas tratamento de planilhas automaticamente geradas – sem riscos de erro humano, desta forma – que se avançou ao desenho da etapa aplicada, sobre o qual se discorreu alongadamente em tópico próprio da presente pesquisa.

Em suma, realizou-se um recorte devidamente justificado para que fossem analisados os Cursos mais Seletivos da integralidade do período cujos dados estavam disponíveis para a pesquisa, com fins de, como reza o objetivo específico, avaliar em que medida o Vestibular da Universidade que serviu de cenário para a pesquisa vinha cumprindo seus objetivos justificantes, quais sejam, como repetidamente afirmado, de selecionar candidatos pela predição daqueles que teriam, adiante, maior desempenho acadêmico e de colaborar na regulação entre pressões de demanda e oferta para cada um dos Cursos oferecidos.

É a partir dos resultados encontrados para os dois itens implicitamente contidos no quarto objetivo específico da pesquisa, que coincidem com as duas finalidades identificadas do Vestibular enquanto procedimento de seleção ao ensino superior que comentários e contribuições finais poderão ser realizados.

## 5.1 CONCLUSÕES RELATIVAS À VALIDADE PREDITIVA DO DESEMPENHO ACADÊMICO PELO VESTIBULAR

O primeiro ponto sobre o qual podem recair análises formadoras de conclusões é sobre um dos objetivos declarados e fundamentantes do Vestibular, o de sua pretensa e argumentada capacidade de diagnosticar, por aplicação de provas objetivas e padronizadas, a aptidão para o ensino superior que haveria de se confirmar posteriormente mediante bom desempenho acadêmico dos selecionados pelo processo seletivo ao

ensino superior fundamentado naquele instrumento avaliativo em comento.

Como se viu, a retórica em favor do Vestibular, na tipologia e terminologia dos métodos quantitativos e de validação de instrumentos de avaliação é um de validade e, mais especificamente de validade preditiva.

Quer dizer, o que se buscou verificar foi a existência (ou não) de validade preditiva do Vestibular em relação ao posterior desempenho acadêmico dos candidatos que este instrumento seleciona. Em termos específicos, a análise feita foi a do relacionamento entre a pontuação obtida nas provas padronizadas do Vestibular pelos candidatos por ele selecionados e o posterior desempenho acadêmico dos mesmos sujeitos.

Aqui o enfrentamento das variáveis redutoras destes fenômenos ou conceitos viabilizaria a confirmação (pela ausência de falseamento, frise-se) ou não da existência de validade preditiva das provas objetivas padronizadas do Vestibular com relação ao segundo parâmetro pareado – o da aptidão para o ensino superior, manifestada pela performance demonstrada pelos estudantes neste empreendimento.

A etapa de análise e discussão de resultados, anterior a esta de caráter conclusivo, já permitiu visualização dos achados e viabilizou antecipadamente a intuição das conclusões a serem assumidas diante de tanto.

Resgatando-se: o recorte feito, com a tomada dos Cursos mais Seletivos de cada Vestibular realizado entre os anos de 2008 e 2016 resultou em 120 casos de incidência de cálculos. Para cada um destes 120 cenários os escores de aprovação no Vestibular de todos os ingressantes foram contrapostos aos numerais que resumem o desempenho experimentado pelos mesmos sujeitos, logo em seguida, no ensino superior.

Finalizadas todas as análises, em nenhum caso houve percepção de relação muito forte entre as variáveis; em apenas oito situações (6,7%) houve relacionamento forte; em trinta e nove (32,5%) incidências a correlação notada foi moderada; em quarenta e sete (39,2%) outros casos a relação foi encontrada, mas em baixa intensidade; e, finalmente, nos outros vinte e seis cenários (21,7%) a relação entre as variáveis ou é inexistente ou, se existente, é desprezível.

O agregado de todos os Cursos do período estudado dá um panorama da ordem dos achados, que pouquíssimo testemunham em favor do Vestibular servir como bom preditor de desempenho acadêmico futuro.

De qualquer sorte, considerando-se que o Vestibular é aplicado anualmente, sempre com provas iguais em diretrizes de forma e conteúdo, mas distintas nas especificidades de questões a cada edição, é em relação a cada Vestibular específico que assertivas mais robustas podem ser feitas, antes que com relação ao agregado de todos os achados da pesquisa aplicada.

Aqui, a passagem em revista de cada edição do Vestibular compreendida no intervalo temporal estudado mostra que em nenhuma delas há predominância de casos de forte correlação entre as variáveis de interesse do argumento da validade preditiva e, mais grave ainda, em nenhuma delas há qualquer caso de correlações classificadas como muito fortes pelos parâmetros adotados na biografia de referência de interpretação dos resultados.

Tais resultados podem ser revisitados nos quadros 41 e 42 ou nas representações visuais daqueles nos gráficos 1 e 2. O retorno a tal ponto da análise e discussão de resultados permite verificar que, antes que a ocorrência de uma hipótese de falseamento – que seria suficiente para descreditar o Vestibular enquanto procedimento detentor de validade preditiva em relação ao desempenho no ensino superior – o que se tem é que é quase impossível achar evidências empíricas que confirmem o pressuposto vigente em favor das provas padronizadas deste consolidado instituto de seleção ao ensino superior.

Quer dizer, antes que falsear a validade preditiva do Vestibular pela ocorrência de um ou poucos casos de baixa correlação, os achados são diametralmente opostos – é virtualmente inviável sustentar qualquer argumentação no sentido de que as provas do Vestibular apresentam validade preditiva em relação ao critério desejado – de aptidão para boa performance no ensino superior.

Em outras palavras ainda, não é que existam evidências a falsear um modelo que, de forma geral, é válido; pelo contrário, existem pouquíssimos casos de alguma demonstração de certa eficácia de um modelo que é majoritariamente deficiente em atender os objetivos para os quais é voltado.

É de se frisar que, ano após ano e mesmo com a alteração de alguns cursos no *cluster* de Cursos mais Competitivos para cada edição do Vestibular, os resultados consistentemente apontam uma predominância de inexistência de correlação entre a pontuação obtida nesta prova e o desempenho acadêmico no ensino superior ou de relações fracas e moderadas entre tais itens.

É evidente que os achados dizem respeito a algumas edições do Vestibular de uma Universidade específica e são colhidos a partir de um



grupo específico de Cursos, mas, de toda a sorte, é lícito agravar com rigor que, ao menos neste universo específico, o Vestibular como ferramenta de seleção ao ensino superior por argumento de capacidade preditiva, não apenas foi falseado, ele raramente poderia ser minimamente defendido como uma ferramenta válida e eficaz de triagem das candidaturas diante dos critérios em tese definidos para tanto.

Isso não quer dizer que o Vestibular não esteja avaliando algo, medindo algum fenômeno, com competência. Pelo contrário, a relativa estabilidade de pontuação de corte para os Cursos ao longo dos anos demonstra que há dose de confiabilidade na métrica do Vestibular. Também por isso foram realizados os exercícios de formulação de índices sintéticos – trabalhados nos quadros 43 e 44 e gráficos 3 e 4 –, que demonstram tal linearidade, com um ponto excedente que será tratado adiante.

Fato é que o que quer que seja que as provas do Vestibular vêm medindo – domínio de conteúdos do ensino médio, determinado tipo de inteligência ou capacidade cognitiva, por exemplo – seguramente não é, na vastíssima maioria dos casos, a aptidão ou tendência para boa performance no ensino superior, visto que as variáveis para os fatores não se relacionam de maneira marcante (conforme valores de Coeficientes de Correlação encontrados) nem em modelos lineares (por conta dos Coeficientes de Determinação resultantes das operações), como se poderia esperar de um sistema que pretende selecionar candidatos classificando-os conforme pontuação numa escala crescente.

Além disso, a relativa estabilidade dos encontrados demonstra inexistir uma tendência de melhora na capacidade preditiva das provas padronizadas do Vestibular para potencial de bom desempenho no ensino superior. Em outros termos, a ferramenta não se aprimorou neste quesito e função ao longo do tempo durante o período avaliado.

Por todas as análises realizadas, portanto, e em resumo, o primeiro questionamento implícito no quarto objetivo específico do presente trabalho é respondido de forma negativa, quer dizer, na Universidade estudada e para o recorte temporal e de sujeitos realizado, as provas padronizadas do Vestibular não cumpriram o objetivo de identificar e selecionar os candidatos com maior predisposição para melhores performances no ensino superior, conforme o critério adotado para mensuração de tal sucesso no empreendimento da educação terciária.

## 5.2 CONCLUSÕES RELATIVAS À REGULAÇÃO ENTRE OFERTA E DEMANDA PELO VESTIBULAR

A segunda função que existia na gênese do Vestibular enquanto ferramenta de seleção ao ensino superior, articulando avaliação educacional com prática gerencial da gestão acadêmica ou mesmo da administração das universidades em sentido amplo, era a de servir como componente balanceador das forças de demanda e oferta para as vagas disponíveis em cada um dos Cursos superiores.

A ideia, como se viu, era de que a métrica das provas objetivas seria capaz de distribuir os vários candidatos entre os múltiplos cursos disponíveis pela existência de pontuações de corte conhecidas de um ano para o outro, que serviriam de espécie de incentivo (no sentido comportamental-econômico mesmo) para escolhas mais equilibradas por parte dos postulantes aos bancos universitários.

É que, assim, os candidatos poderiam avaliar a faixa de desempenho necessário para aprovação em cada carreira (nos anos anteriores) e, com tal informação, resolver para qual lista iriam concorrer, cientes da pontuação aproximada necessária para o sucesso na classificação.

Neste caso a testagem da realização, pelo Vestibular, deste papel regulador ou mediador passou pelo enfrentamento das variáveis redutoras do desempenho necessário para aprovação, quer dizer, a pontuação de corte, e o índice de concorrência, ou seja, de candidatos disputando cada vaga, para cada um dos Cursos.

Aqui não houve recorte algum. Todos os Cursos oferecidos pela Universidade objeto da análise no período compreendido pelo estudo foram contabilizados, as variáveis foram compiladas e utilizadas para as operações verificadoras de existência e força de correlação. Foram 767 pares de variáveis que compuseram o total de 9 incidências de cálculos, relativos a cada uma das edições do Vestibular do intervalo entre 2008 e 2016.

Foi possível verificar – conforme resultados expostos em quadros 46, 47 e 48 e gráficos 6 e 7 – que em 8 casos havia correlação apenas moderada entre o número de candidato disputando uma vaga e a pontuação necessária para aprovação e classificação em cada Curso (vide valores dos Coeficientes de Correlação), e que o relacionamento das variáveis se deu por vezes mais, por outras menos linear (conforme Coeficientes de Determinação encontrados) mas nunca de forma determinadamente equitativamente progressiva.

Em outros termos, para o período estudado – e, neste tópico, para a totalidade dos Cursos, o que permite falar em termos absolutos – o Vestibular pouco fez como ferramenta de balanceamento de demanda e oferta, visto que não se notou correlação muito relevante entre as variáveis redutoras destes itens.

Ainda, na série histórica é possível visualizar que há tendência de queda na já modesta correlação. Quer dizer, a ligação entre pontuação de corte e candidatos por vaga vem caindo e o Vestibular, de forma geral, com o passar do tempo, foi se tornando uma ferramenta menos apurada para também esta finalidade a que se propõe.

Finalmente, há que se reconhecer uma brusca mudança nos resultados na edição do Vestibular de 2016, mais que confirmar a tendência de queda dos Coeficientes entre as variáveis avaliadas o caso daquele ano abateu os índices quase ao zero, evento que, como mencionado, possibilita alguma outra digressão, mesmo que seja de cunho mais hipotético e exploratório que necessariamente conclusivo.

### 5.3 INFERÊNCIAS SOBRE A EDIÇÃO DO VESTIBULAR DE 2016

Ainda na etapa de análise e discussão de dados e ao longo das linhas conclusivas insinua-se que o caso de 2016 poderia trazer indícios informativos de outras reflexões até extravagantes aos objetivos específicos da presente pesquisa mas que pareciam pertinentes como subproduto incidental do estudo que se vinha realizando.

É que para ambos os aspectos avaliados na etapa aplicada da pesquisa – Correlação entre pontuação no vestibular de acesso e desempenho acadêmico no ensino superior dos ingressantes dos Cursos mais Seletivos de cada ano; e Correlação entre a nota de corte e o índice de candidatos por vaga de todos os Cursos de cada ano – a edição do Vestibular de 2016 figurou como ponto sensivelmente divergente daqueles que o antecederam.

Para o primeiro critério, a edição de 2016 do Vestibular foi aquela em que, de maneira geral, os Coeficientes de Correlação encontrados foram maiores, classificando as incidências em faixas mais superiores de classificação da força de correlação – vide quadro numerado 40.

Também, como já apontado, o índice sintético criado, para fins de acompanhamento do comportamento geral dos Coeficientes em uma base anualizada apontou descolamento do ano de 2016 – conforme quadros 43 e 44 e gráficos 3 e 4.

Tudo isso, não obstante, ocorreu sem que o instrumento de avaliação tenha sido substancialmente alterado. Quer dizer, a prova padronizada e majoritariamente objetiva aplicada naquela edição específica do Vestibular não apresentava traços tão distintos daquelas anteriores, pelo contrário, todas seguiram diretrizes similares tanto quanto ao conteúdo programático abrangido como quanto ao formato do teste, sua organização, forma de enunciados e pontuação.

A alteração nos Coeficientes encontrados, assim, não deveria decorrer de alterações no instrumento de testagem, pois, de forma geral, inexistentes de maneira importante. Quer dizer, causas outras que não a prova padronizada do Vestibular necessariamente estariam vinculadas com a diferença notada, com o ponto extravagante nas séries temporais compiladas do período de estudo, compreendido entre os anos de 2008 e 2016.

Diante do aparente impasse, nova incursão foi feita nos dados trabalhados em etapas anteriores, especificamente quando do recorte dos Cursos que seriam utilizados para as análises de correlação.

Nesta rodada foi possível identificar que houve algum aumento considerável nos índices de candidato por vaga em cada Curso na edição de 2016 do Vestibular, quando os números são contrapostos a outras edições antecedentes. A este aumento, no entanto, não corresponde alguma brusca mudança demográfica que tivesse alcançado os portões universitários naquele ano, por exemplo. Também não havia nenhuma condição especial que atraísse tantas mais candidaturas naquele ano – o que poderia, fosse o caso, causar inflacionamento geral nos índices de 2016 (vide quadro 22) quando comparados aos de anos anteriores.

Pelo contrário, o número absoluto de candidatos não flutua radicalmente entre os anos.

A este aumento, no entanto, não há correspondência de alguma brusca mudança demográfica que tivesse alcançado os portões universitários naquele ano, por exemplo. Também nenhuma condição específica havia sido criada para que o Vestibular atraísse tantas mais pessoas naquele ano, o que poderia implicar num inflacionamento geral de tais índices em 2016 (vide quadro 22) em comparação com os anteriores.

Deve-se recordar, no entanto, que o índice em comento é uma razão entre número total de candidatos e a quantidade de vagas disponíveis e que as listagens utilizadas para a montagem dos quadros de referência para o critério serviram-se dos índices de concorrência geral. Então, se o número de inscritos não sofreu aumento significativo, pelos argumentos colacionados, a alteração percebida no índice de

candidatos por vaga no ano de 2016 obrigatoriamente deriva do outro fator daquela divisão; a mudança tinha que ser no quantitativo de vagas – e é este mesmo o caso.

É que, inicialmente no processo seletivo da Universidade em comento para o ano de 2016, menos vagas foram preenchidas por candidatos selecionados pela prova do Vestibular por conta da reserva de 30% do número absoluto de vagas para que fossem preenchidas pelo SiSU, por sua vez informado pelas pontuações obtidas pelos concorrentes no ENEM.

Ainda, outro evento que importou mobilização do divisor foi a segmentação do restante das vagas (70%), a serem selecionadas pela pontuação nas provas do Vestibular, em uma série de grupos estanques, organizados conforme o perfil dos candidatos e seu enquadramento (ou não) em Políticas de Ações Afirmativas.

Explica-se: se antes a listagem de aprovação do Vestibular era única, com seriação de todos os classificados conforme pontuação obtida nas provas, o advento das Ações Afirmativas alterou, em casos, a organização da relação.

É que algumas instituições adotaram a política de bonificação na pontuação para os beneficiários das políticas públicas que buscavam facilitar acesso de determinados grupos sociais ou étnicos, por exemplo. Nestes casos a organização da lista de aprovados não sofreu alterações visto que as candidaturas impulsionadas pelas Ações Afirmativas disputavam posições na mesma (e única) relação de aprovados, apenas contando com adicionais nos escores que, potencialmente, elevariam suas posições no *ranking*.

Não foi o caso da Universidade em estudo, não obstante, que optou pela classificação dos candidatos em listagens distintas. Quer dizer, o número absoluto de vagas a serem preenchidas pelo Vestibular é dividido conforme percentuais reservados para cada grupo de classificação e listas separadas são formadas para cada uma das hipóteses. Na prática, há mais de uma listagem de aprovados – cada uma conforme um critério das Políticas de Ações Afirmativas e outra para aqueles que não são beneficiados por estas.

Aqui o ponto central do achado incidental referente à edição de 2016 do Vestibular: com as mudanças nos percentuais reservados para cada estrato das Políticas de Ações Afirmativas que passou a vigor, foi menor o número total de vagas destinadas à Classificação Geral. Assim, como os índices de concorrência utilizados na presente pesquisa foram estes, foi o número de vagas da composição do índice, o denominador, portanto, que alterou mais substancialmente o quociente.

Diante de tanto que a etapa de análise e discussão dos dados foi desdobrada em mais uma verificação incidental, não prevista inicialmente nos objetivos do trabalho, mas pertinente para que se possa, no mínimo, realizar algumas inferências complementares aos objetivos da pesquisa, relativas às suas limitações e indicativas de possibilidades para estudos anteriores.

Assim sendo, para o aparentemente incomum ano de 2016 a verificação da validade preditiva do Vestibular em relação ao desempenho acadêmico no ensino superior foi novamente realizada, separando-se os dados, anteriormente tratados em grupamento único, em dois estratos – um referente aos aprovados pela Classificação Geral; outro aos aprovados em vagas destinadas às Políticas de Ações Afirmativas, sem diferenciação entre estes substratos, não obstante, pois excessivamente detalhado para todos os efeitos pretendidos.

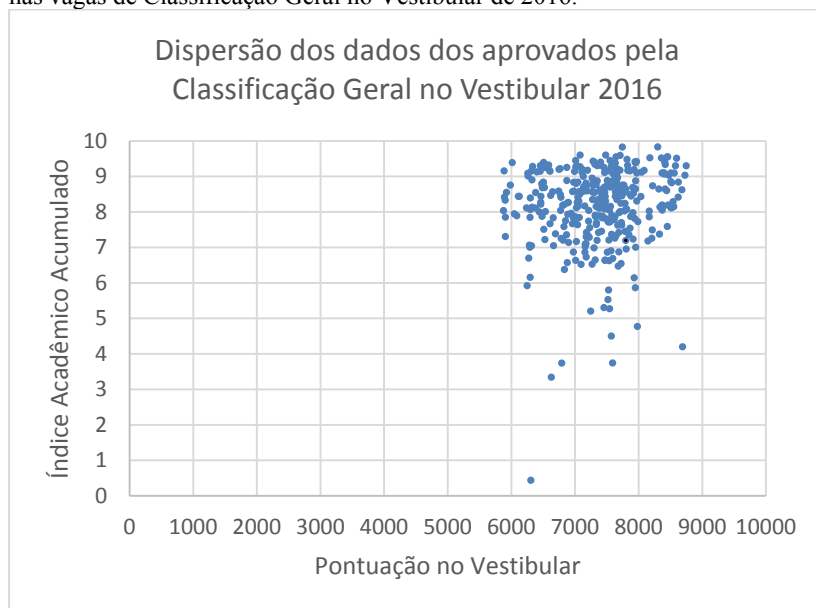
Os resultados encontrados, apresentados nos quadros numerados 49 e 50, foram bastante distintos daqueles originalmente calculados, dispostos no quadro de número 40. Para os aprovados na Classificação Geral os Coeficientes são, quase em plenitude, próximos ao zero, demonstrando inexistência de qualquer relação entre o desempenho no Vestibular e a performance posterior nos estudos universitários. De outra sorte, para os candidatos classificados nas vagas reservadas às Políticas de Ações Afirmativas, os valores já são bastante mais elevados e a incidência de correlações consideradas altas só ocorreu neste grupo.

Tal divergência de resultados precisaria, por seu turno, decorrer de alguma diferença significativa no comportamento das variáveis entre um grupo e outro e é o que se poderia verificar em gráficos de dispersão dos pontos formados pelos pares de dados avaliados.

A comparação é realizada então – tomando-se os dados de todos os sujeitos de todos os Cursos cujos valores numéricos foram tomados para os cálculos realizados em etapa anterior – e as diferenças passam a ficar evidentes.

Inicialmente realiza-se a plotagem de dispersão dos dados referentes apenas aos candidatos aprovados na listagem da Classificação Geral (utilizados para cálculos do quadro 49):

Gráfico 8 – Dispersão dos pares de variáveis relativos aos candidatos aprovados nas vagas de Classificação Geral no Vestibular de 2016.

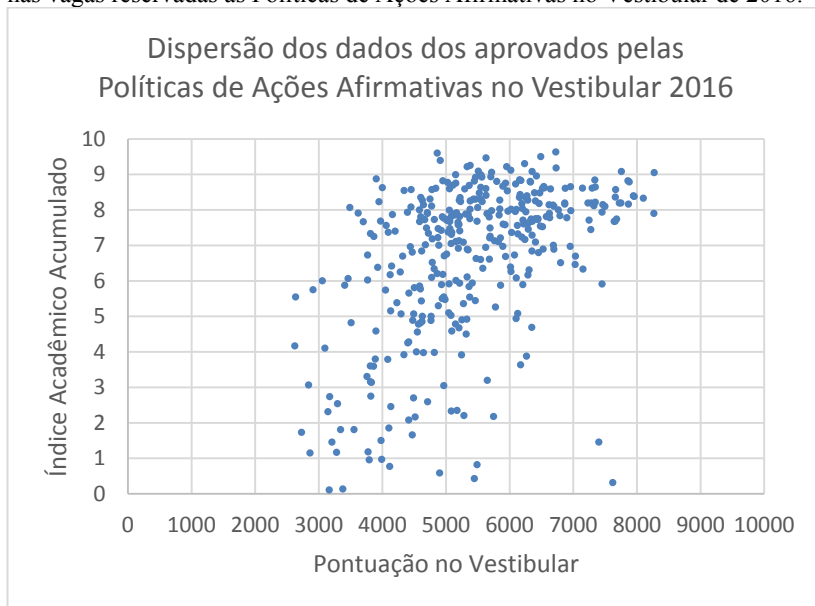


Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se uma concentração quase absoluta dos sujeitos aprovados no Vestibular em vagas de Classificação Geral dentro de uma espécie de quadrante que, no tangente ao desempenho no Vestibular, varia entre 60 e 90 pontos e, no referente ao desempenho no ensino superior, flutua por Índices Acadêmicos Acumulados entre 6 e 10.

Ao mesmo tempo, quando realiza-se a plotagem das informações dos aprovados em vagas reservadas às Políticas de Ações Afirmativas (utilizados para cálculos do quadro 50), o que se encontra é o seguinte:

Gráfico 9 – Dispersão dos pares de variáveis relativos aos candidatos aprovados nas vagas reservadas às Políticas de Ações Afirmativas no Vestibular de 2016.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A representação gráfica demonstra a existência de uma variação bastante maior tanto nas pontuações obtidas na prova do Vestibular como, depois, no desempenho do ensino superior. A maior correlação entre um item e outro também fica evidenciada pelo formato do *cluster* formado pelos pontos – há o ensaio de uma estrutura mais ou menos linear (decorrente dos maiores Coeficientes de Correlação e Determinação para esse grupo) enquanto, como visto no gráfico 8, para os aprovados nas vagas de Classificação Geral, não há qualquer nuance indicativa de padrão, mas apenas um aglomerado típico de cenários de baixa correlação e variação dos dados.

Estes padrões servem como confirmação do já prescrito pela teoria de que as provas padronizadas de seleção ao ensino superior poderiam ter utilidade até certo ponto na previsão de bom desempenho na universidade, depois perdendo capacidade de diferenciação entre candidatos.

Quer dizer, como se vê, os aprovados no Vestibular com pontuações muito baixas, via de regra, apresentam desempenho no ensino superior também inferior aos pares – para este perfil de



candidatos a (baixa) pontuação na prova do Vestibular se correlaciona com a (baixa) performance no ensino superior. A partir de certo patamar, no entanto, o Vestibular não prediz mais com tanta acurácia o desempenho no ensino superior.

Em outras palavras, é como se houvesse uma faixa de pontuação no Vestibular que configurasse algo como proficiência para o bom desempenho no ensino superior. Abaixo desta faixa é quase certo que os aprovados terão desempenhos deficientes; Acima deste patamar, no entanto, as diferenças na pontuação do Vestibular não necessariamente importam proporcional diferença nos resultados do ensino superior. Quer dizer, não há como diferenciar, pela nota do Vestibular o desempenho satisfatório de outros excelentes, por exemplo.

Explorar ainda mais este ponto, no entanto, é empreendimento excessivamente afastado dos objetivos estabelecidos pela presente pesquisa que, diante de achados aparentemente extravagantes tomou liberdade para trilhar breve desvio em análise incidental e resgatar hipótese anteriormente visitada na etapa de revisão teórica deste estudo, conferindo indícios de que poderia ser eventualmente confirmada e, inclusive, estar no cerne da divergência percebida em resultados referentes ao ano de 2016 que apresentaram distanciamento daqueles vistos nas edições anteriores do Vestibular no período compreendido pelas análises desta tese

Tudo isto para ventilar que o aumento dos Coeficientes de Correlação e Determinação no ano de 2016 em face dos anos anteriores não é produto de aprimoramentos na capacidade preditiva das provas padronizadas do Vestibular daquele ano nem de uma brusca mudança demográfica, mas de alterações dos resultados decorrentes de mudanças em parâmetros essenciais para as análises que, se ignoradas, ensejariam incorreta interpretação dos achados e, por conseguinte, equivocadas conclusões.

#### 5.4 CONCLUSÕES GERAIS

Após toda a digressão realizada a respeito dos objetivos parciais e específicos do estudo realizado e de ainda outra meta tangenciada por incursão intercorrente ao longo da etapa de análise de dados, parece ser caso de retorno ao objetivo geral do presente esforço de pesquisa para que se possa, a partir dele, avançar aos encaminhamentos conclusivos do deste trabalho que, em sua etapa introdutória, se apresentou com a finalidade geral de **analisar o grau de cumprimento dos objetivos**

**justificantes do processo de seleção e acesso ao ensino superior em uma Universidade Federal brasileira feito por vias do exame Vestibular de provas padronizadas.**

A este grande parâmetro de guia da pesquisa nesta tese realizada correspondia uma interrogação principal, aquela que se elegeu como a questão de pesquisa, sua pergunta fundamental que foi articulada no enunciado que inquire: **O Vestibular – enquanto padrão de seleção ao ensino superior – cumpre com os objetivos para os quais é planejado?**

A resposta extensa é a que veio se construindo ao longo das páginas desta tese que iniciou com um planejamento introdutório já permeado de alguma desconfiança para com o dogmatismo com que é tratado o Vestibular; realizou passagem em revista por uma série de aportes teóricos que informaram as reflexões seguintes e adicionaram ainda alguma dose de ceticismo diante do vigente instituto de seleção ao ensino superior realizado pelos contestados instrumentos padronizados de avaliação educacional; e finalmente seguiu para o estudo de variáveis atreladas aos conceitos trabalhados por operações capazes de resultar índices que, devidamente interpretados, viabilizam a resposta curta: não.

Com base em toda a análise feita é possível responder que o processo de seleção ao ensino superior realizada por meio das provas padronizadas do Vestibular da Universidade e período compreendidos pelo estudo realizado não cumpre com seus objetivos, não realiza as funções que deveria enquanto ferramenta de avaliação educacional e informativa das decisões admissionais, a serem tomadas pela administração da instituição de ensino superior.

Mais, o grau de cumprimento dos objetivos – selecionar os mais aptos para o bom desempenho no ensino superior por meio de predição do potencial de performance na educação terciária pela pontuação da prova de seleção e influenciar no equilíbrio entre demanda e oferta para cada Curso – foi tão baixo, os casos em que se pode dizer haver algum cumprimento maior destes papéis são tão escassos que, antes que encontrar pontos de falseamento, foi difícil encontrar resultados que confirmam alguma sustentação ao Vestibular.

Quer dizer, o Vestibular de provas padronizadas avaliado, enquanto alternativa de seleção ao ensino superior mostra-se não cumpridor precário mas, verdadeiramente, incapaz de cumprir seus objetivos; No jargão das provas padronizadas é uma alternativa falsa e na conceituação popperiana trazida antes, uma hipótese (agravadamente) falseada.

## 5.5 OUTRAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todos os achados brutos de pesquisa e das elaborações conclusivas articuladas, algumas notas mais podem ser lançadas em encaminhamentos finais deste estudo em reorganização e resgate de principais argumentos finais e inclusão de mais algumas ponderações que parecem tempestivas.

Já nas primeiras linhas do corrente escrito argumentou-se da sensibilidade de um ajustado processo de seleção discente para o bom funcionamento de uma instituição de ensino superior. Como visto, o item torna-se ainda mais relevante quando se dirige à alegação às universidades de natureza (e financiamento) público.

O caráter das instituições universitárias também, como foi possível perceber em revisão histórica, alterou-se profundamente e, com tanto, igualmente foram sendo reformados os procedimentos de acesso aos bancos das escolas terciárias. Quer dizer, a questão relativa à admissão ao ensino superior não é exatamente nova, com discussões mais específicas remontando, pelo menos, à primeira década do século XX. Ainda assim, também desta época são os fundamentos do procedimento de seleção que, se passou por modulações ao longo dos cem anos seguintes, pouco se afastou daquele originalmente desenhado: ao menos no cenário educacional brasileiro as provas padronizadas e majoritariamente objetivas continuaram sendo, por excelência, o instrumento gerador de uma pontuação para a candidatura que, por sua vez, posiciona cada postulante em listagens ordenadas de classificação.

Outros sistemas educacionais chegaram a experimentar com processos admissionais alternativos, fundamentados em outras bases, com mais ou menos sucesso. No caso brasileiro – não obstante a previsão legal da possibilidade da implementação de processos seletivos ao ensino superior distintos daqueles dos primeiros Vestibulares, pela concessão de autonomia para estabelecimento de critérios e formatos por cada instituição, por exemplo – pouco inventivos foram os ensaios feitos e as mudanças implementadas ao longo do tempo.

Mesmo as modulações historicamente mais recentes, não raro tratadas como grandes mudanças paradigmáticas, em verdade pouco alteram a essência da seleção ao ensino superior: as Políticas de Ações Afirmativas apenas garantem pontuação bonificada nas provas padronizadas dos Vestibulares ou garantem reservas de vagas a serem preenchidas também conforme aqueles escores brutos; o ENEM, repetidamente festejado em alguns círculos, pouco mais consegue ser

que um grande Vestibular unificado, de âmbito nacional, e, como visto, fragilizado por uma série de limitações incontornáveis.

Neste tempo, que não foi particularmente escasso de debates sobre o acesso ao ensino superior, sobretudo em alguns círculos, poucas foram as discussões, no entanto, sobre o pressuposto de todos os processos seletivos vigentes: o da validade preditiva das provas padronizadas do Vestibular com relação ao potencial para sucesso no ensino superior e da capacidade do Vestibular em auxiliar na regulação entre demanda e oferta pelos Cursos. Pior, virtualmente inexistentes foram as argumentações que rompessem com exercícios meramente retóricos e partissem para o debate informadas de fatos diagnosticados a partir de análises aplicadas e dados empíricos, objetivos, descolados de advocacias ou preferências ideológicas, por exemplo.

Mais, em que pese a seleção ao ensino superior seja tema de preocupação tanto de educadores como de administradores – por todo o enredo exposto na introdução deste trabalho – o Vestibular enquanto ferramenta que serve simultaneamente à avaliação educacional e à administração universitária atraiu atenção muito mais daqueles profissionais que destes.

Neste ensejo que a presente pesquisa se debruçou com ineditismo sobre o tema abordado e – a partir de origem epistemológica muito mais aproximada com as preocupações de fundo gerencial e munida de métodos adequados à abordagem – o tratou pela perspectiva da gestão, da Administração.

A coleta de um extensivo conjunto de dados e seu tratamento permitiu, agora, finalmente, falar, para além do patrocínio de causas ou posicionamentos, sobre o Vestibular estudado.

Resumidamente, as provas padronizadas das edições do processo seletivo compreendidas pelo estudo não apresentaram de forma determinante a pressuposta abrangente e forte capacidade de identificação dos candidatos mais aptos pela predição daqueles que apresentariam melhores desempenhos no ensino superior.

Quanto à capacidade de contribuição das provas do Vestibular na mediação entre demanda e oferta por cada um dos Cursos oferecidos pela Universidade, o histórico é de uma atuação apenas moderadamente efetiva do sistema com abrupta queda em sua eficácia na última edição do seletivo, por conta de fatores extrínsecos ao instrumento em si, à prova padronizada mesmo, mas ligados ao Vestibular em sentido amplo, conforme discussão há pouco travada sobre a segmentação das vagas em distintas listas classificatórias e seu modo de preenchimento naquela seleção de 2016.

No mais, se há alguma forma de consenso que – diante da impossibilidade de atendimento universal na educação superior – as difíceis escolhas e importantes decisões dos processos admissionais ao ensino terciário devem ser delegadas à instrumentos confiáveis, informativos de processos seletivos bem ajustados aos fins a que se destinam, pouquíssimas são as evidências em favor do Vestibular e o conjunto delas não é, de forma alguma, capaz de sustentar o modelo fundamentado nas provas padronizadas.

De tudo que foi encontrado na pesquisa e das articulações possíveis de serem elaboradas a partir de tanto é premente uma nova rodada de debates sobre o acesso ao ensino superior. Os objetivos dos processos seletivos precisam ser confirmados ou revistos e os instrumentos utilizados para tais fins realinhados para tanto.

Se o horizonte desejado é o mais abrangente, de democratização conjugada com a virtual infinita expansão do sistema de ensino superior em direção à sua universalização, talvez apoiada pelas inovações tecnológicas que viabilizam oferta educacional massificada e de custos diluídos, como, por exemplo, na educação a distância, o caminho parece ser, neste sentido, de desenfaturização dos processos seletivos até, eventualmente, seu desuso.

Se o ideal percorrido é mesmo o de selecionar os mais aptos, aqueles com potencial para desempenho ótimo no ensino superior, mediante alguma forma de meritocracia necessária pelos fins a que se destina o ensino superior e a atuação das universidades e, principalmente, em face da restrita oferta por vagas no ensino terciário, o instrumento padronizado de avaliação do Vestibular – que não vem cumprindo com o objetivo de tal tipo de seletividade – precisa ser substituído por outro a ser testado, se não à exaustão, ao mínimo necessário para comprovar sua eficácia, confiabilidade e validade na identificação deste perfil desejado.

Havendo concessão de dois extremos, com a persecução de democratização temperada pela manutenção da componente seletivo-meritocrática de verificação de aptidão para o sucesso no ensino superior, talvez o caminho passe por um processo composto de, pelo menos duas etapas: uma inicial, de verificação de proficiência necessária – depois da qual, inclusive, conforme diagnóstico e prescrição visitados na revisão teórica desta pesquisa e, ao menos fortalecida pelos achados incidentais deste estudo, seria inviável diferenciar acuradamente os candidatos a partir de um nível mínimo de proficiência, distinguindo e predizendo, com pleno sucesso, quais os melhores dentro do grupo já considerado de aptidão ao ensino superior –; outra seguinte, de

distribuição das vagas entre os candidatos já declarados aptos pela primeira fase, por outro critério compreendido como justo, democrático ou equânime, seja econômico, social, racial, geográfico, ou qualquer outro, ou pelo mais igualitário dos critérios: o da aleatoriedade.

Neste sentido também, que se o ideal for de democratização plena das limitadas vagas e aplicação de um princípio absoluto de igualdade no acesso ao ensino superior, uma saída surpreendentemente equilibrada poderia passar por simples sorteio. É que se o processo seletivo como um todo pouco faz para prever quais candidatos são os mais aptos dentre os concorrentes, não havendo correlação determinante entre pontuação no Vestibular e desempenho acadêmico no ensino superior, mas, do contrário, predominância de aleatoriedade na relação entre as variáveis, igualmente randômico (e com menos externalidades negativas) seria um procedimento de sorteamento.

Muito embora a alternativa possa parecer radical em demasia e vir carregada de excessivo ceticismo para com os processos seletivos mais elaborados, não é exatamente inédita. Harman (1994) em extensivo trabalho acerca dos possíveis desenhos a serem adotados por procedimentos de seleção ao ensino superior encerra afirmando que um método assemelhado com uma loteria, embora não frequentemente mencionado, tem lá fatores que viabilizam uma advocacia favorável.

O item também não é dos mais estranhos ao pensamento brasileiro. O educador Rubem Alves já há anos afirmava que, tendo dispendido “muito tempo da vida lutando para acabar com o Vestibular” não percebia com tanto otimismo as alternativas tentadas recentemente em nosso sistema educacional. Isto ficava evidente quando sentenciava pessoalmente: “o ENEM é muito parecido com o Vestibular, que eu detesto” logo após afirmar que este era um advento muito mais de ordem burocrática que propriamente educacional (ALVES, 2011).

Alves (2011) complementava ainda que sua maior preocupação não era, necessariamente, com os exames em si, mas com aquilo que “esses exames fazem com tudo que vem antes”. Finalmente, relata em primeira pessoa:

Quando fui Pró-Reitor de Graduação da UNICAMP, organizei uma série de encontros na Universidade para saber dos professores o que eles achavam que seria um sistema justo para a admissão nos Cursos. Mas isso não existe. Todos são defeituosos de alguma maneira porque alteram

tudo que vem antes. Eles predeterminam os programas que vão ser dados nas escolas.

Lembro que um dos professores chegou para mim com uma risadinha na boca e disse: ‘Tenho um sistema muito simples: sorteio’. Achei absurdo, mas depois comecei a pensar que acabaria com os cursinhos pré-vestibular e as escolas ficariam livres para ensinar as coisas que são essenciais para a educação (ALVES, 2011).

No mais, quando há poucos períodos falou-se de externalidades negativas, é menção aos efeitos deletérios que o Vestibular pode ter (e para alguns autores, como visto, de fato tem) sobre o cenário educacional como um todo. Não há como se ignorar a pertinência de argumentos de que o Vestibular – sobretudo quando falseado em suas pressupostas capacidades – presta algum desserviço tanto à instituição que o utiliza para as decisões admissionais como ao sistema educacional de forma mais ampla.

É que o Vestibular subordina os níveis de ensino que o antecedem, submetendo, em grande medida, o conteúdo e os métodos de ensino e avaliação da educação básica e média aos seus padrões e lógica.

Ainda, em tempos em que o estado da arte da discussão sobre o futuro do ensino superior passa por temas como o da internacionalização na educação terciária ou da mobilidade internacional de estudantes (FRANKLIN; ZUIN; EMMENDOERFER, 2018; MIRANDA; STALLIVIERI, 2017; MARANHÃO; DUTRA; MARANHÃO, 2017), da educação continuada (LACERDA; SANTOS, 2018; ANDREWS, 2017; CANDY, 1996) ou da educação aberta (EVANS; FAN, 2002) fica claro que o processo seletivo de provas padronizadas do Vestibular também pouco parece guardar preocupação com os assuntos latentes, não aparentando ser adequado na seleção de estudantes de outras nacionalidades ou de nacionais que não recém-egressos do ensino médio ou de cursos preparatórios para os testes, mas sim em etapa profissional mais adiantada, por exemplo.

Quer dizer, a discussão sobre o Vestibular vem sendo, há décadas, realizada sem muito embasamento em dados objetivos e estudos empíricos e o instituto tornou-se ritual normalizado por retórica e pressuposições (aqui falseadas), tendo pouco evoluído com o tempo diante da já complexa tarefa de selecionar candidatos em detrimento de outros tantos, quanto mais atentou-se para importantes mudanças

correntes e vindouras nos sistemas educacionais que deveriam ser preocupações no mínimo presentes na pauta daqueles encarregados pela guarda dos portões de entrada da universidade.

## 5.6 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

O presente trabalho foi organizado com o intuito de debruçar-se sobre tema de natureza teórica mas com sensíveis implicações práticas com a disposição de realizar esforço de revisão básica e investigação empírica (e argumentadamente inédita) e, finalmente, posicionar-se na dianteira do debate escolhido – aquele acerca da seleção ao ensino superior ou do estado do consolidado instituto do Vestibular neste contexto.

Abstratamente, o desenvolvimento do assunto colabora de maneira ampla para o avanço do conhecimento disponível à Administração Universitária – esta área específica de gestão que ainda avança no sentido de constituir campo científico e corpo teórico próprios e especializados e que ainda é tão carente de fundamentos empíricos para relevante parcela dos assuntos que pretende e deve trabalhar e importante parte dos movimentos que precisa realizar ou, ao menos, influenciar.

Em outros termos, o trabalho intenciona apresentar resultados robustos que permitam sua participação determinante nos debates acerca do acesso e seleção ao ensino superior, bem como quer fornecer insumos e argumentos para medidas institucionais e novos trabalhos que queiram visitar o delicado tema dos processos seletivos à educação terciária que, como visto, demanda e merece maior atenção de pesquisadores, administradores, e principalmente daqueles que combinem ambas perspectivas; que pesquisem com o rigor científico mas a preocupação de um gestor.

É que como se demonstrou, há muito da gestão universitária (e a rigor, da gestão em sentido ampliado, sobretudo pública) ainda conduzido sem fundamentação a partir de estudos quantitativos, sem a utilização de indicadores ou critérios objetivos, sem avaliação cuidadosa entre objetivos de uma ação ou ferramenta gerencial e seus efetivos resultados ou impactos.

Assim, para além da busca, reunião e compilação de todo um conjunto de documentos e produções teóricas nada sistematizados e mesmo pouco conhecidos ou trabalhados no cenário acadêmico



brasileiro e a articulação de autores nacionais com pares de variadas partes do mundo na remontagem de intricados enredos sobre a evolução de sistemas educacionais diversos, aspectos históricos da administração acadêmica e seleção ao ensino superior, de característica e minúcias técnicas sobre instrumentos de avaliação educacional, de reflexões acerca de importantes aspectos epistemológicos que orbitam a abordagem feita sobre todos estes temas – o que já pareceria configurar relevante contribuição teórica para a situação do debate sobre o tema da presente tese, sua intenção principal era a de ir além e apresentar contribuições decorrentes de estudos aplicados.

A avaliação de variáveis organizadas em casos cuidadosamente esquematizados e justificados a serem estudados possibilitou a chegada em resultados que, também, configuram importante contribuição deste estudo: foi possível asseverar, a partir de numerosas incidências de cálculo que, para a Universidade em estudo, no período tomado para análise e com relação aos recortes de amostra realizados o Vestibular não atende os objetivos para os quais é planejado e que o justificam.

É possível enunciar, no contexto delimitado, no mínimo, que houve baixa validade preditiva das provas do Vestibular para o posterior desempenho acadêmico dos aprovados por aqueles instrumentos; que o Vestibular atuou apenas moderadamente na regulação entre oferta e demanda dos Cursos e que, tal mediação sofreu abrupto abatimento recentemente, muito provavelmente por conta de mudanças extrínsecas à ferramenta padronizada de avaliação, mas internas ao Vestibular enquanto sistema de seleção – fala-se das alterações na distribuição de vagas disponíveis por sua segmentação conforme critérios de Políticas de Ações Afirmativas – coisa que altera, notadamente, o próprio funcionamento do instituto do Vestibular em sua integralidade.

Todas essas contribuições que transitam entre o campo teórico e prático – pois podem ser informativas de medidas de gestão que se direcionem às fragilidades agora comprovadas dos concursos em inquirição – só foram possíveis, no entanto, por aquela que, talvez, seja a maior das contribuições do presente trabalho: a criação de um modelo de avaliação da efetividade de processos de seleção em cumprir as tarefas para as quais são desenhados, quer dizer, de confirmação ou falseamento do cumprimento, pelos procedimentos seletivos, de seus objetivos fundamentais.

No caso específico do Vestibular, conforme visto, dois são os objetivos que o acompanham e fundamentam desde sua fundação, ainda na primeira década de 1911: identificar os candidatos mais aptos e

equilibrar oferta e demanda para os Cursos, como exaustivamente já reforçado.

Para a checagem do cumprimento destes pressupostos que se pode estabelecer modelos aplicáveis a quaisquer outros seletivos ao ensino superior que se baseiem em instrumentos avaliativos padronizados geradores de pontuação classificatória de natureza numérica, o modelo básico do Vestibular, portanto.

No tocante ao primeiro objetivo é necessário que além da utilização da variável supramencionada a instituição universitária, posteriormente, também avalie o desempenho dos estudantes por indicadores numerais, a despeito da escala utilizada, o que é, por costume, o padrão utilizado. Para este cenário o modelo de avaliação de atendimento da meta fica disposto da seguinte maneira:

Figura 1 – Modelo de avaliação de um processo seletivo baseado em provas padronizadas quanto à validade preditiva do instrumento para desempenho posterior.

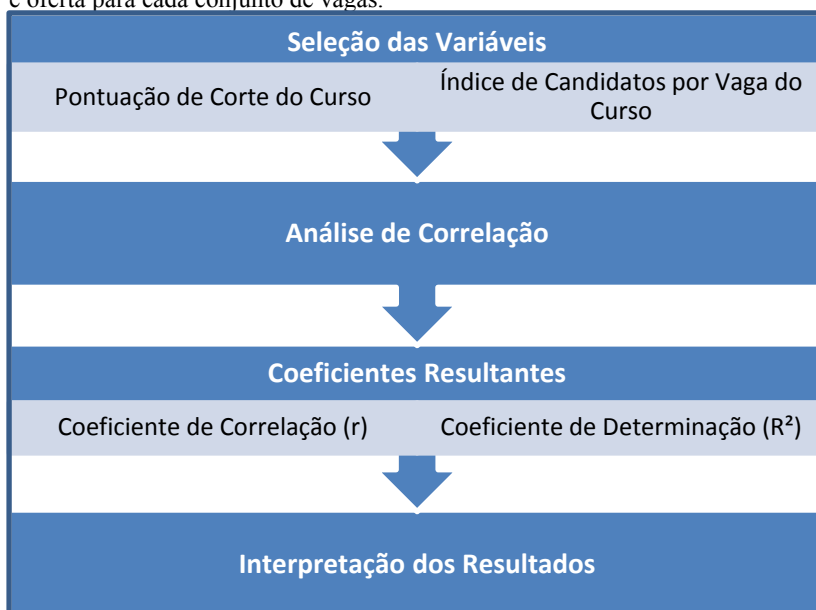


Fonte: Elaborado pelo autor

Com relação ao segundo objetivo do Vestibular, basta que se identifique a pontuação de classificação do último aprovado para determinado Curso, que, por evidente, também representada por variável

numérica, conforme o padrão resultante do instrumento de seleção e se verifique a correlação com um índice que resuma a força de concorrência para a mesma carreira, usualmente uma divisão do número absoluto de candidatos pelo total de vagas a serem preenchidas. Neste contexto o modelo é organizado conforme esquema disposto na figura seguinte:

Figura 2 – Modelo de avaliação de um processo seletivo baseado em provas padronizadas quanto à sua capacidade de influência no equilíbrio entre demanda e oferta para cada conjunto de vagas.



Fonte: Elaborado pelo autor

Se, diante de todos os achados de pesquisa, a tese aqui elaborada não entrega a prescrição de um sistema de seleção ao ensino superior diferenciado, alguma alternativa disruptiva ou mesmo uma inovação incremental – empreendimento que seria até pretencioso tomando-se em conta o tamanho deste desafio que já mobilizou esforços pessoais, institucionais e mesmo sistêmicos ao longo de décadas, sem aparente resolução dos dilemas existentes – há de legar, ao menos, um modelo de avaliação dos processos existentes para julgá-los (mais ou menos) válidos para os fins a que se destinam, em face dos objetivos que

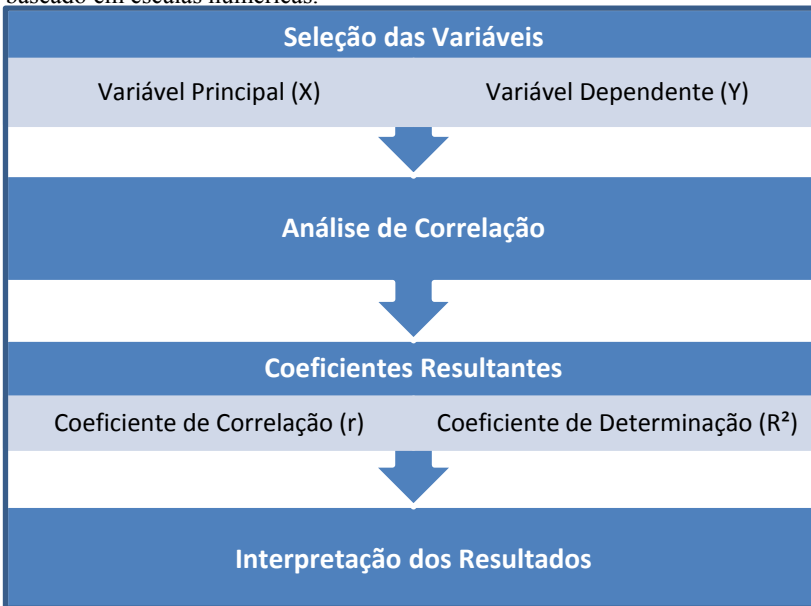
afirmam atender e do pressuposto que existe em favor de tal atendimento que, como se viu, pode não se confirmar.

No mais, o modelo pode ser utilizado, em verdade, em sua forma genérica, para verificação dos méritos de quaisquer outros processos seletivos que se valham de avaliação de candidatos ou concorrentes por parâmetros numéricos e que mensurem suas performances posteriores também em variáveis numerais: tem-se em mente, por exemplo, concursos públicos, processos de seleção para Programas de Pós-Graduação ou mesmo vagas na iniciativa privada que sejam preenchidas por critérios geradores de pontuações objetivas.

Basta, apenas, que exista uma variável principal e uma outra supostamente dependente dela, sempre em formato numérico, não importando a escala ou métrica específica, e que se organize o procedimento de verificação da força de correlação entre ambas, interpretando, ato contínuo, o significado dos resultados obtidos.

Em todos os casos o modelo se organizará conforme o seguinte modelo neutro:

Figura 3 – Modelo genérico de avaliação de correlação entre variáveis redutoras dos conceitos fundamentais aos objetivos de um processo seletivo baseado em escalas numéricas.



Fonte: Elaborado pelo autor

A opção pela ênfase anterior na apresentação dos fluxos utilizados por esta pesquisa para os temas de que tratou, não obstante, é realizada com fins de prontamente municiar qualquer outro empreendimento investigativo – de cunho mais ou menos acadêmico, gerencial, ou híbrido – com a esquematização pronta para ser utilizada.

É na intenção de fomentar e facilitar estudos seguintes e complementares ou assemelhados a este que se destaca o conteúdo das figuras numeradas 1 e 2 como, potencialmente, como contribuições suas de maior importância.

Quer dizer, quaisquer pesquisas que, com novos conjuntos de dados, façam uso do modelo de avaliação aqui descrito e prescrito encontrarão conclusões diretamente compatíveis com as aqui postas, o que viabilizaria o alargamento do domínio abrangido pelos diagnósticos gerais acerca da validade preditiva dos Vestibulares para o desempenho acadêmico no ensino superior e sua capacidade de regular oferta e demanda para os Cursos disponíveis em um processo seletivo, finalmente somando forças na formulação de hipóteses consistentes, mesmo que provisórias ou afirmações mais vigorosas sobre o assunto.

## 5.7 INDICAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

O presente estudo – como reiteradamente advertido, desde a introdução, passando pela etapa que explicita as escolhas e procedimentos metodológicos e também ao longo da apresentação de resultados e conclusões – reconhece suas limitações e seu demarcado alcance.

Não obstante a revisão bibliográfica e documental da etapa básica deste trabalho seja abrangente, combinando aportes, hipóteses e conclusões de teóricos inseridos nos mais diversos contextos educacionais, originários de distintas áreas de conhecimento e filiados a variadas posições ou preferências sobre os temas abordados a etapa aplicada da tese, por mais ampla que se tenha pretendido, tem lá sua circunscrição mais ou menos contida.

Quer dizer, as conclusões e considerações finais apresentadas, sobretudo aquelas fundamentadas nos achados da fase aplicada desta pesquisa, a rigor, são relativas apenas ao cenário por ela compreendida. Em outras palavras, tudo que se assevera energicamente só se pode fazer dentro dos limites de recorte da pesquisa e das incidências efetivamente calculadas e interpretadas.

Assim, os enunciados terminativos sobre a validade preditiva do Vestibular em relação ao desempenho no ensino superior são adstritos à amostra dos Cursos mais Seletivos das edições do Vestibular de 2008 a 2016; O diagnóstico acerca da capacidade do Vestibular realizar mediação entre demanda e oferta pelos Cursos, por sua vez, é mais amplo, e diz respeito ao conjunto de dados de todos os Cursos oferecidos em cada edição do processo seletivo ao longo do período compreendido pela pesquisa.

Por decorrência, a expansão da abrangência das conclusões, a ampliação de seu alcance, demanda realização de estudos similares em cenários distintos. Poder-se-á falar do Vestibular de maneira mais ampla, sem tantas vírgulas limitadoras dos casos específicos, na medida em que estudos assemelhados ao presente sejam realizados com dados de outros Cursos, em outras Universidades, em outros intervalos temporais e assim por diante.

Assim, a construção de um diagnóstico aprimorado e mais robusto acerca do cumprimento ou não dos objetivos da seleção ao ensino superior pelas provas padronizadas dos Vestibulares demanda mais incidências de análises que aprofundem o falseamento de suas capacidades ou, do contrário, contradigam aquilo encontrado por esta pesquisa e recomponham, em alguma medida, o fôlego do Vestibular, por alguma evidência probatória de seus méritos.

Ainda, o enriquecimento do conhecimento acerca das capacidades e falhas do Vestibular como sistema admissional ao ensino superior e das considerações decorrentes de tanto pode passar pelo avanço da compreensão dos padrões de relacionamento entre outras variáveis e o desempenho tanto nas provas padronizadas dos concursos de seleção como no ensino superior. Aqui, talvez a realização de estudos acerca da influência de questões como idade, escolaridade, origem geográfica, renda familiar e outras variáveis demográficas quaisquer nos resultados educacionais possa aprofundar a compreensão sobre a real atuação do Vestibular na triagem das candidaturas e os efeitos de sua forma de seletividade.

Outro ponto em que avaliações mais cuidadosas seriam úteis é o relativo ao efeito das Políticas de Ações Afirmativas na integralidade do funcionamento dos processos seletivos – e, no limite, no sistema educacional de forma mais ampla – visto que achados incidentais deste estudo sinalizaram importantes diferenças entre números relativos aos aprovados em vagas de Classificação Geral e àqueles admitidos em bancos reservados às chamadas cotas e que a percepção foi produto de incursão um pouco mais cautelosa pelos resultados, sem a qual

importantes inferências não teriam sido possíveis de serem realizadas. A questão, que contém em si profundas discussões sobre prevalência de identidade de grupo frente à subjetiva e modulação da valoração entre meritocracia individual e pretensa reparação por injustiças cometidas em face de alguma espécie de coletivo, precisa ser também mais bem trabalhada a partir de dados empíricos que sustentem (ou refutem) a efetividade e adequação das políticas públicas flexibilizadoras das regras gerais dos processos seletivos ao ensino superior a partir de diagnósticos objetivos acerca de seus verdadeiros resultados e impactos.

Finalmente, o que parece restar evidente, no entanto, é que o aprimoramento do conhecimento acerca da real efetividade do Vestibular em servir como ferramenta de avaliação educacional e informativa da administração universitária é fundamental e sensível para que tanto o sistema educacional brasileiro possa ser aprimorado em seu funcionamento como para que a tomada de decisão pela gestão das instituições de ensino superior, sobretudo nos aspectos admissionais da gestão acadêmica, sejam, antes que rituais normalizados pelo tempo, procedimentos aperfeiçoados com o que se pode sobre eles saber. É para tanto que a continuidade de estudos análogos ou aproximados a este é, mais que indicada, necessária.





## REFERÊNCIAS

ABREU, Adriana Leal; GUSKE, Ana Cláudia; GARCIA, Ricardo Letizia. **Análise de custos: uma comparação entre duas universidades públicas do sul do Brasil**. XV Convenção de Contabilidade do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <[http://www.crcrs.org.br/convencao/arquivos/trabalhos/cientificos/analise\\_custos\\_universidades\\_publicas\\_792.pdf](http://www.crcrs.org.br/convencao/arquivos/trabalhos/cientificos/analise_custos_universidades_publicas_792.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2018.

ALMEIDA, Wilson Mesquita. Acesso à universidade pública brasileira: posições em disputa. *Estudos de Sociologia – Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE*, Recife (PE), v. 2, n. 18, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235247/28268>>. Acesso em 28 nov. 2018.

ALON, Sigal. TIENDA, Marta. Diversity, opportunity, and the shifting meritocracy in higher education. *American Sociological Review*, 72, p. 487-511, 2007. Disponível em: <[http://www.academia.edu/3137925/Alon\\_Sigal\\_and\\_Marta\\_Tienda\\_2007\\_Diversity\\_Opportunity\\_and\\_the\\_Shifting\\_Meritocracy\\_in\\_Higher\\_Education\\_American\\_Sociological\\_Review\\_72\\_4\\_487-511](http://www.academia.edu/3137925/Alon_Sigal_and_Marta_Tienda_2007_Diversity_Opportunity_and_the_Shifting_Meritocracy_in_Higher_Education_American_Sociological_Review_72_4_487-511)>. Acesso em: 25 jul. 2018.

ALVES, Rubem. O Vestibular é uma aberração. **Revista Cult**. São Paulo (SP). 2011. Entrevista concedida a Eduardo Simões. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/vestibular/>>. Acesso em 13 de mar. 2019.

ANDRES, Lesley; CARPENTER, Susan. Today's higher education students: issues of admission, retention, transfer, and attrition in relation to changing student demographics. Centre for Policy Studies in Education, University of British Columbia. Vancouver (BC), 1997. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED444638>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

ANDREWS, Margaret. Lifelong learning requires an evolving university. *University World News*. 22 set. 2017. Disponível em: <<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20170919100156534>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

ARCIDIACONO, Peter. Affirmative action in higher education: how do admission and financial aid rules affect future earnings? *Econometrica*, v. 73, n. 5, p. 1477-1524, September, 2005. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1468-0262.2005.00627.x>> Acesso em 07 ago. 2018.

BACCARO, Thays Accioly. **A relação entre o desempenho no vestibular e o rendimento acadêmico no ensino superior**: um estudo em uma universidade pública paulista. Tese (Doutorado em Administração de Organizações) Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto, 2014.

BACCARO, Thays Accioly; SHINYASHIKI, Gilberto Tadeu. Relação entre desempenho no vestibular e rendimento acadêmico no ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. Porto Alegre (RS), v. 15, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84939442417&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&nlo=&nlr=&nls=&sid=a981466cca35c165525399fa1d4a69d4&sot=a&sdt=cl&cluster=scosubjabbr%2c%22BUSI%22%2ct&sl=25&s=TITLE-ABS-KEY%28vestibular%29&relpos=0&citeCnt=2&searchTerm=>>>. Acesso em 14 fev. 2019.

BALASSIANO, Moisés. Estudos Confirmatórios e Exploratórios em Administração. In: BOTELHO, Delane; ZOUAIN, Deborah Moraes. **Pesquisa Quantitativa em Administração**. São Paulo (SP): Atlas, 2006.

BALLESTER, C. P. M. Análisis de los factores que influyen en el desempeño académico de los alumnos de contabilidad financiera a través de modelos de elección binaria. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, São Paulo (SP), v. 14, n. 45, p. 379-399, out./dez, 2012. Disponível em: <<https://rbgn.fecap.br/RBGN/article/viewFile/1080/902>>. Acesso em 01. nov. 2018.

BARONI, José Marcelo Biagioni. Acesso ao ensino superior público: realidade e alternativas. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-112755/pt-br.php>>. Acesso em 28 nov. 2018.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Vestibular e ENEM: um debate contemporâneo. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*[online]. 2014, vol. 22, n. 85, pp. 1057-1090. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n85/v22n85a09.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

BARTALOTTI, Otávio; MENEZES-FILHO, Naércio. A relação entre o desempenho da carreira no mercado de trabalho e a escolha profissional dos jovens. *Economia Aplicada*. Ribeirão Preto (SP), v.11, n.4, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-80502007000400002&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-80502007000400002&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em 14 fev. 2019.

BELASCO, Andrew S. ROSINGER, Kelly O. HEARN, James C. The test-optional movement at america's selective liberal arts colleges: a boon for equity or something else? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 37, n. 2, p. 206-223, 2014. Disponível em: <[http://ihe.uga.edu/uploads/publications/faculty/Belasco\\_et\\_al\\_Test\\_Optional\\_2014.pdf](http://ihe.uga.edu/uploads/publications/faculty/Belasco_et_al_Test_Optional_2014.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2018.

BEZERRA, Teresa Olinda Caminha; GURGEL, Claudio. A política pública de cotas em universidades, desempenho acadêmico e inclusão social. *Sustainable Business International Journal*, n. 9, p. 1-22, ago., 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/sbijournal/article/view/10187/7076>>. Acesso em 14 nov. 2018.

BOLIVIER, Vikki. How fair is access to more prestigious UK universities? *The British Journal of Sociology*. V. 64, n. 2, p. 344-364, 2013. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1468-4446.12021>>. Acesso em 25 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911**. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 07 de junho de 1911. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto->

8659-5-abril-1911-517247-republicacao-101878-pe.html>. Acesso em: 24 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de dezembro de 1961. Disponível em: <  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 de novembro de 1968. Disponível em: <  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 24 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 24 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de julho de 2010. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 de Agosto de 2012. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 14 out. 2018.

BIECKER, R. F. Factors affecting academic achievement in graduate management. *Journal of Education for Business*, Washington (USA), v. 72, n. 1, p. 42-46, Sep./Oct. 1996. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08832323.1996.10116824>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

BRYMAN, Alan. **Social research methods**. Oxford (UK): Oxford University Press, 2012.

BURREL, Gibson; MORGAN, Gareth. **Sociological paradigms and organizational analysis**: elements of the sociology of corporate life. London (UK): Heinemann, 1979.

CAMARA, Wayne J.; SCHMIDT, Amy Elizabeth. Group differences in standardized testing and social stratification. College Board Report. n. 99, v. 5. New York (NY): NY: College Entrance Examination Board, 1999. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562656.pdf>>. Acesso em 25 jul. 2018.

CANDY, Philip C. Promoting lifelong learning: academic developers and the university as a learning organization. *International Journal for Academic Development*. v.1, n.1, p. 7-18, 1996. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1360144960010102>>. Acesso em 22 jan. 2019.

CAPES. Catálogo de Teses e Dissertações, 2018. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> Acesso em: 20 fev. 2018.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo, 11ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

CASTRO, Claudio de Moura. O vestibular funciona, mas deve acabar. E isso é bom. Educar para Crescer, **Veja**, São Paulo (SP), 01 abr. 2009. Disponível em: <<http://www.semesp.org.br/imprensa/migrado6729/>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. São Paulo (SP): Pearson Prentice Hall, 2007.

CHANLAT, J-F; SÉGUIN, F. **L'analyse des organisations**, une anthologie sociologique. Québec, Gaetan Morin, tome 1, 1992.

CILASUN, Seyit Mümin. An analysis of academic performance: could family income and medium of instruction be determinants? *Sosyoekonomy Journal*, Ankara (Turquia), n.1, p. 9-23, 2013. Disponível em: <<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/197739>>. Acesso em 18 abr. 2019.

COLTON, David; COVERT, Robert W. **Designing and constructing instruments for social research and evaluation**. San Francisco (CA/USA): Jossey-Bass, 2007.

COSTA, Alexandre Marino. A coaprendizagem na formação de gestores públicos em um ambiente de coinvestigação para pesquisa e inovação responsáveis. *e-Curriculum*, São Paulo (SP), v. 16, n.2, p. 446-466, abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/37023/25796>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

COURTNEY, Dorothy Winifred. **Custos e benefícios educacionais e sociais do Vestibular**. Belém (PA), UFPA, 1977.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre (RS): Penso, 2014.

CUNHA, Simone Miguez; CARRILHO, Denise Madruga. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas (SP), v. 9, n. 2, p. 215-224, dez. 2005. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572005000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200004)>. Acesso em: 26 fev. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Vestibular: a volta do pêndulo. *Em aberto*, Brasília (DF), v. 1, n. 3, p. 7-16, fevereiro, 1982. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1355/1329>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

DORTIER, J-F. Le circle de vienne et le nouvel sprit scientifique. In: *Sciences Humaines*, hors-série, septembre 2000.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo (SP): Atlas, 1995.

DOAJ. Directory of Open Access Journals, 2019a. Disponível em: <<https://doaj.org/>>. Acesso em 14 fev. 2019.

DOAJ. Pesquisa de artigos com termo “Vestibular”, 2019b. Disponível em: <  
[https://doaj.org/search?source=%7B%22query%22%3A%7B%22filter%22%3A%7B%22filter%22%3A%7B%22bool%22%3A%7B%22must%22%3A%5B%7B%22term%22%3A%7B%22index.classification.exact%22%3A%22Management.%20Industrial%20management%22%7D%7D%5D%7D%7D%2C%22query%22%3A%7B%22query\\_string%22%3A%7B%22query%22%3A%22vestibular%22%2C%22default\\_operator%22%3A%22AND%22%7D%7D%7D%7D%2C%22from%22%3A0%2C%22size%22%3A10%7D#.XGV0DEJKiM9](https://doaj.org/search?source=%7B%22query%22%3A%7B%22filter%22%3A%7B%22filter%22%3A%7B%22bool%22%3A%7B%22must%22%3A%5B%7B%22term%22%3A%7B%22index.classification.exact%22%3A%22Management.%20Industrial%20management%22%7D%7D%5D%7D%7D%2C%22query%22%3A%7B%22query_string%22%3A%7B%22query%22%3A%22vestibular%22%2C%22default_operator%22%3A%22AND%22%7D%7D%7D%7D%2C%22from%22%3A0%2C%22size%22%3A10%7D#.XGV0DEJKiM9)>. Acesso em 14 fev. 2019.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas (SP), v. 21, n. 70, p. 63-79, abr. 2000. Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170>>. Acesso em 28 nov. 2018.

EPPLE, Dennis; ROMANO, Richard; SIEG, Holger. Admission, tuition, and financial aid policies in the market for higher education. *Econometrica*, v. 74, n. 4, p. 885-928, jul., 2006. Disponível em: <  
[https://www.jstor.org/stable/3805912?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/3805912?seq=1#metadata_info_tab_contents)>. Acesso em: 11 abr. 2018.

EPSTEIN, Jonathan P. Behind the SAT-optional movement: context and controversy. *Journal of College Admission*, n. 204, p. 8-19, Summer, 2009. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ856358.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

EVANGELISTA, Oscar Camilo Silva; SANTOS, Cristiane Pizzutti dos. Estratégia de crescimento no mercado brasileiro de cursos pré-vestibular: caso Sistema Elite de Ensino. *Revista de Administração Contemporânea*. Curitiba (PR), v. 15, n. 5, 2011. Disponível em: <

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-6552011000500010&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-6552011000500010&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em 14 fev. 2019.

EVANS, Brent J. **College admission testing in america**. Stanford University, 2012. Disponível em: <<https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Draft%20of%20College%20Testing%20in%20America.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

EVANS, Chris; FAN, Jing Ping. Lifelong learning through the virtual university. *Campus-Wide Information Systems*. v. 19, n. 4, p. 127-134, 2002. Disponível em: <<https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/10650740210438810>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

FERREIRA, Marco. Determinantes do rendimento acadêmico no ensino superior. *Revista Internacional d'Humanitats*. Barcelona (ESP) / São Paulo (SP), jan.-abr., 2009. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/rih15/marcof.pdf>>. Acesso em 18 abr. 2019.

FERREIRA, J.A.; ALMEIDA, L.S.; SOARES, A.P. Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudantes e cursos. *Revista Psico- USF*, 6, 1-10, 2001.

FLANAGAN, Dawn. Wechsler-based CHC Cross-Battery assessment and reading achievement: Strengthening the validity of interpretations drawn from Wechsler test scores. *School Psychology Quarterly*. 15. 295-329, 2012. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/232559573\\_Wechsler-based\\_CHC\\_Cross-Battery\\_assessment\\_and\\_reading\\_achievement\\_Strengthening\\_the\\_validity\\_of\\_interpretations\\_drawn\\_from\\_Wechsler\\_test\\_scores](https://www.researchgate.net/publication/232559573_Wechsler-based_CHC_Cross-Battery_assessment_and_reading_achievement_Strengthening_the_validity_of_interpretations_drawn_from_Wechsler_test_scores)>. Acesso em: 07 ago. 2018.

FRANKLIN, Luiza Amália; ZUIN, Débora Carneiro; EMMENDOERFER, Maguns. Processo de internacionalização do ensino superior e mobilidade acadêmica: implicações para a gestão universitária no Brasil. *Revista Internacional de Educação Superior [RIESup]*. Campinas (SP), v. 4, n. 1, p. 130-151, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650831>>. Acesso em 12 jan. 2019.



FREEDLE, Roy. Correcting the SAT's Ethnic and Social-Class Bias: A Method for Reestimating SAT Scores. *Harvard Educational Review*: April 2003, Vol. 73, No. 1, pp. 1-43, 2013. Disponível em: <  
<http://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.73.1.8465k88616hn4757?code=hepg-site>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

FLYVBJERG, Bent. Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*. v. 12, n. 2, p. 219-245, 2006.

GAMBINO, Megan. Document deep dive: what was on the first SAT? *Smithsonian Magazine*. 11 abr. 2013. Disponível em:  
 <<http://www.smithsonianmag.com/history/document-deep-dive-what-was-on-the-first-sat-21720496/?no-ist>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

GATTI, Bernardete A. Vestibular e o ensino superior nos anos 70 e 80. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (SP), n. 80, p. 87-90, fev., 1992. Disponível em: <  
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/323.pdf>>. Acesso em 26 nov. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo (SP): Atlas, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo (SP): Atlas, 2008.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. Uma análise dos fatores cognitivos mensurados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <  
<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAE-C-85RJNN/2000000100.pdf?sequence=1>>. Acesso em 27 nov. 2018.

GRINER, Almog; SAMPAIO, Luciano Menezes Bezerra; SAMPAIO, Raquel Menezes Bezerra. A política afirmativa "Argumento de Inclusão" como forma de acesso à universidade pública: o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro (RJ), v. 49, n. 5, 2015. Disponível em: <

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-76122015000501291&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122015000501291&lang=pt)>. Acesso em 14 fev. 2019.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. 2, p. 70-78, 2007. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822007000200010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822007000200010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 01 nov. 2018.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 247-268, mar., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16836.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

GUIMARÃES, Sônia. **Como se faz a indústria do Vestibular**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1984.

GUMPORT, Patricia J. et al. Trends in the United States higher education from massification to post massification. National Centre for Postsecondary Improvement, Stanford University: (CA/USA), 1997. Disponível em: < [https://web.stanford.edu/group/ncpi/documents/pdfs/1-04\\_massification.pdf](https://web.stanford.edu/group/ncpi/documents/pdfs/1-04_massification.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2018.

HANNA, Donald E. Higher education in an era of digital competition: emerging organizational models. *Journal of Asynchronous Learning Networks (JALN)*, v.2, n.1, p. 66-95, mar., 1998. Disponível em: < <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=B22C9FCB303B7BEC89EC0C89388FD9BB?doi=10.1.1.118.7079&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em 12 fev. 2018.

HARMAN, Grant. Student selection and admission to higher education: policies and practices in the Asian region. *Higher Education*, v. 27, n. 3, p. 313-339, 1994. Disponível em: <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F01432073.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2018.

HINKLE, Dennis E; WIERSMA, William; JURIS, Stephen G. **Applied statistics for the behavioral sciences**. 5 th. Edition. Boston (MA/USA): Houghton Mifflin, 2003.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. São Paulo (SP): Francisco Alves, 1991.

KIM, Douglas. **O livro da filosofia**. São Paulo (SP): Globo, 2011.

LACERDA, Flávia Cristina Barbosa; SANTOS, Leticia Machado dos. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. *Avaliação: Revista da Avaliação na Educação Superior*. Campinas (SP), v. 23, n. 3, set./dez. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772018000300611&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000300611&lang=pt)>. Acesso em: 11 mar. 2019.

LEAL, Fernanda Geremias; SILVA, Ana Corina Faustino da; DALMAU, Marcos Baptista Lopez. Análise das avaliações dos concursos públicos realizados pelas IFES para o cargo de secretário-executivo sob a ótica da gestão por competência. *Revista de Ciências da Administração*, v. 16, n. 4, p. 191-207, dez. 2014.

MAGALHÃES, Elizete Aparecida de. Et al. Custo do ensino de graduação em instituições federais de ensino superior: o caso da Universidade Federal de Viçosa. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 44, p. 637-666, maio/junho 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v44n3/05.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Estudos Avançados*, São Paulo (SP), n. 50, v. 18, jan./abr., 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142004000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100008)>. Acesso em: 23 nov. 2018.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre (RS), ano 11, n. 23, p. 181-214, jan./jul., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a11v1123.pdf>>. Acesso em 26 nov. 2018.

MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque; DUTRA, Isadora Iannini Cota; MARANHÃO, Roberto Kaehler de Albuquerque.

Internacionalização do ensino superior: um estudo sobre barreiras e possibilidades. *Administração: Ensino e Pesquisa*. Rio de Janeiro (RJ), v. 18, n.1. p. 9-38, jan.-abr. 2017. Disponível em:

<<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/458>>. Acesso em 11 jan. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo (SP): Atlas, 2008.

MARTINS, Felipe dos Santos; MACHADO, Danielle Carusi. Uma análise da escolha do curso superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos de População*. São Paulo (SP), v.35, n.1, 2018. Disponível em:

< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-30982018000100155&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982018000100155&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 14 fev. 2019..

McENTIRE, Lauren E; GREENE-SHORTTRIDGE, Tiffany M. Recruiting and selecting leaders for innovation: how to find the right leader. *Advances in Developing Human Resources*, v. 13, n. 3, p. 266 – 278, 2011.

McMILLAN, James H. **Essential assessment concepts for teachers and administrators**. California: Thousand Oaks, 2001. Disponível em:

< [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=zKA5dIdtC00C&oi=fnd&pg=PR7&dq=McMillan,+J.+H.+ \(2002\).+Essential+assessment+concepts+for+teachers+and+administrators.+Thousand+Oaks,+CA:+Corwin+Press.&ots=ftpYyCGib9&sig=-\\_t8KfR-fRNGQXS5Jx10AtXSnl#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=zKA5dIdtC00C&oi=fnd&pg=PR7&dq=McMillan,+J.+H.+ (2002).+Essential+assessment+concepts+for+teachers+and+administrators.+Thousand+Oaks,+CA:+Corwin+Press.&ots=ftpYyCGib9&sig=-_t8KfR-fRNGQXS5Jx10AtXSnl#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em 08 ago. 2018.

MEGUERDITCHIAN, Alan. Enem deixou de complementar vestibular. *Revista Gestão Universitária*, notícias, 31 jul. 2008, Disponível em:

<<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/enem-deixou-de-complementar-vestibular>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

MELO, Pedro Antônio de. **A cooperação universidade/empresa nas universidades públicas brasileiras**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

MEZZAROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**. São Paulo (SP): Saraiva, 2004.

MIRANDA, José Alberto Antunes da; STALLIVIERI, Luciane. Para uma política de internacionalização para o ensino superior no Brasil. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba (SP). v. 22, n. 3, p. 589-613, nov. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00589.pdf>>. Acesso em 11 jan. 2019.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. *Educação e Sociedade*, Campinas (SP), v. 25, n. 88, p. 757-776, Especial – Out, 2004. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1046.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

MONTEIRO, F. B. M. Condicionantes sociais e econômicos de acesso à universidade. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo (SP), n. 1, p. 71-117, jan./jun. 1990. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/2409/2356>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

MORGAN, Beatriz Fátima. **A determinação do custo do ensino na educação superior: o caso da Universidade de Brasília**. 2004. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <[http://www.cca.unb.br/images/dissert\\_mest/mest\\_dissert\\_041.pdf](http://www.cca.unb.br/images/dissert_mest/mest_dissert_041.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2018.

MORRIS, Allison. Student Standardised Testing: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. *OECD Education Working Papers*, Paris (FR), n. 65, 2011. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED525102.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

MUKAKA, M. A guide to appropriate use of correlation coefficient in medical research. *Malawi Medical Journal*, Malawi, v. 24, n. 3, p. 69-71, 2012. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3576830/>>. Acesso em: 27 set.2018.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e Cultura*, Goiânia (GO), v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez., 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/703/70311216002/>>. Acesso em 22 nov. 2018.

NAIFF, Denis Giovanni Monteiro; NAIFF, Luciene Alves Miguez; Souza, Marcos Aguiar de. As representações sociais de estudantes universitários a respeito das cotas para negros e pardos nas universidades públicas brasileiras. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro (RJ), ano 9, n. 1, p. 219-232, jan./jul., 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/4518/451844628017/>>. Acesso em 12 nov. 2018.

OLIVEIRA JÚNIOR, Ailton Paulo de. **Validade e Confiabilidade dos Instrumentos de Seleção para o Ensino Superior**: O caso dos cursos de Ciências Econômicas e Matemática da Universidade Católica de Brasília. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, RS, v. 18, n. 1, p. 118-124, jan./abr. 2005.

OSORIO, R. G. Classe, raça e acesso ao ensino superior no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (SP), v. 39, n. 138, p. 867-880, set./dez. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742009000300009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742009000300009&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 01 nov. 2018.

PADOVANI, Umberto; CASTAGNOLA, Luis. **História da filosofia**. São Paulo (SP): Melhoramentos, 1990.

PASQUALI, Luiz. Psicometria. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo (SP), v. 43, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe/a02v43ns.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

PAUL, Jean-Jacques. WOLYNEC, Elisa. **O custo do ensino superior nas instituições federais**. Documento de Trabalho do Núcleo de

Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo, 1990. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9011.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

PAWLOWSKY, P. The treatment of organizational learning in management Science. In: DIERKES, M. et al. (Org.) **Organizational learning and knowledge**, Oxford (UK): Oxford University Press, 2001.

PEDHAZUR, Elazar J.; SCHMELKIN, Liora Pedhazur. **Measurement, design, and analysis: an integrated approach**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.

PINHO, M. Nota extra obtida no ENEM já não é determinante na aprovação. **Folha Online**, 22 ago. 2006. Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/content/nota-extra-obtida-no-enem-ja-nao-e-determinante-na-aprovacao>>. Acesso em 29 nov. 2018.

POPPER, Karl. **A lógica da investigação científica**; Três concepções acerca do conhecimento humano; A sociedade aberta e seus inimigos. São Paulo (SP): Abril Cultural, 1980.

RAGAN, J. F.; LI, D.; MATOS-DÍAZ, H. Using admission tests to predict success in college: evidence from the University of Puerto Rico. *Eastern Economic Journal*, New Jersey (USA), v. 37, n. 4, p. 470-487, 2011.

RANIERI, Nina. **Autonomia universitária: as universidades públicas e a Constituição Federal de 1988**. São Paulo (SP): Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

REINERT, José Nilson. A Influência da Universidade Europeia no Modelo Universitário Brasileiro. In LANER, Aline e CRUZ JÚNIOR, João Benjamim. (Org.). **Repensando as organizações: da formação à participação**. Florianópolis(SC): Fundação Boiteux, 2004, cap. 7, p. 171-187.

REIS, Simone Maria de Ávila. **Avaliação comparativa do desempenho de alunos admitidos na faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia – FOUFU – via Vestibular e via PAIES, no período de 2000/1 a 2003/2**. 2006. 210 f. Dissertação (Mestrado em Odontologia) – Universidade Federal de Uberlândia,

Uberlândia, Minas Gerais. Disponível em:

<<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16991/1/SMASReisDISSPRT.pdf>> Acesso em: 03 jun. 2018.

RIBAS, Ruy Tadeu Mambrini; COSTA, Alexandre Marino. A validade preditiva do desempenho acadêmico no primeiro ano para a performance final no ensino superior. *Gestão Universitária na América Latina*, Florianópolis (SC), v.12, n.1, p. 183-204, jan. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2019v12n1p183/38106>>. Acesso em: 26 fev. 2019.

ROBI, Yoseph Shumi. Determinants of Freshman CGPA: High school results, entrance exam result and EGSECE GPA. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*. 5(3), p. 121-127, 2015.

Disponível em:

<<http://article.sapub.org/10.5923.j.ijpbs.20150503.03.html>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

ROTHSTEIN, Jesse M. College performance predictions and the SAT. *Journal of Econometrics*, 121, p. 297-317, 2004. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304407603002537>> . Acesso em: 28 nov. 2018.

SACONI, Rose. Vestibular nasceu no Brasil em 1911. *Estadão*. São Paulo, 29 de outubro de 2013. Disponível em:

<<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,vestibular-nasceu-no-brasil-em-1911,1090702>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

SAMPAIO, Breno; SAMPAIO, Yoni; MELLO, Euler P. G. de; MELO, Andrea S. Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da UFPE. *Economia Aplicada*. Ribeirão Preto (SP), v. 15, n. 2, 2011. Disponível em: <

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-80502011000200006&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-80502011000200006&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em 14 fev. 2019.

SANTANA, Elaine Barbosa. As políticas públicas de ação afirmativa na educação e sua compatibilidade com o princípio da isonomia: acesso às universidades por meio das cotas para afrodescendentes. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* Rio de Janeiro (RJ), v. 18, n. 69. P. 736-760, out./dez., 2010. Disponível em:



<<http://www.redalyc.org/html/3995/399537973005/>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

SANTELICES, Maria Veronia; WILSON, Mark. The revised SAT score and its potential benefits for the admission of minority students to higher education. *Education Policy Analysis Review*, v. 23, n. 113, p. 1 – 34, 2015.

SANTROCK, John. **Educational Psychology**. New York (NY/USA): McGraw-Hill, 2010.

SCHLICKMANN, Raphael. Administração Universitária: desvendando o campo científico no Brasil. Tese (Doutorado em Administração) Programa de Pós Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103549/317404.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

SCHWARTZ, Steven. Fair admissions to higher education: recommendations for good practice. Department for Education and Skills, United Kingdom Government, Admissions to Higher Education Steering Group, London (UK), 2004. Disponível em: <<https://dera.ioe.ac.uk/5284/1/finalreport.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

SCIELO. Sobre o SciELO, 2019a. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

SCIELO. Pesquisa de Artigos com termo “Vestibular”, 2019b. Disponível em: <[https://search.scielo.org/?fb=&q=vestibular&lang=pt&count=15&from=1&output=site&sort=&format=summary&page=1&where=&filter%5Bsubject\\_area%5D%5B%5D=Applied+Social+Sciences](https://search.scielo.org/?fb=&q=vestibular&lang=pt&count=15&from=1&output=site&sort=&format=summary&page=1&where=&filter%5Bsubject_area%5D%5B%5D=Applied+Social+Sciences)>. Acesso em: 14 fev. 2019.

SCOPUS. Content, 2019a. Disponível em: <<https://www.elsevier.com/solutions/scopus/how-scopus-works/content>>. Acesso em 14 fev. 2019.

SCOPUS, Pesquisa de Artigos com termo “Vestibular”, 2019b. Disponível em: <<https://www.scopus.com/results/results.uri?sort=plf-f&src=s&nlo=&nlr=&nls=&sid=a981466cca35c165525399fa1d4a69d4>>

&sot=a&sdt=cl&cluster=scosubjabbr%2c%22BUSI%22%2ct&sl=25&s=TITLE-ABS-KEY%28vestibular%29&origin=resultslist&zone=leftSideBar&editSaveSearch=&txGid=991f8c3895e44a7f1129563946fabed7>. Acesso em 14 fev. 2019.

SEDLACEK, William E. Using noncognitive variables in assessing readiness for higher education. *Readings on Equal Education*, v. 25, p. 187-205, 2011. Disponível em: <<http://web.augsburg.edu/em/UsingNCV-Sedlacek.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2018.

SILVA, Diego Firmino Costa da; SILVEIRA NETO, Raul da Mota. Escolhas de carreiras universitárias e mercado de trabalho: Uma análise da influência dos incentivos econômicos. *Nova Economia*. Belo Horizonte (MG), v. 25, n. 3, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-63512015000300519&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512015000300519&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em 14 fev. 2019.

SILVA, Maelin da; PADOIN, Maristela Jorge. Relação entre o desempenho no vestibular e o desempenho durante o curso de graduação. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* Rio de Janeiro (RJ), v. 16, n. 58, p. 77-94, jan. / mar., 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362008000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100006)>. Acesso em 25 set. 2018.

SILVA, José Aparecido da. Se alguma coisa existe, ela existe em certa quantidade e pode ser mensurada: o valor preditivo dos Exames Vestibulares. São Paulo, 11 de julho de 2006. Disponível em: <<http://mesaredonda2.blogspot.com.br/2006/07/se-alguma-coisa-existe-ela-existe-em.html>>. Acesso em: 21 nov. 2018

SILVA, João Carlos da. **Planejamento do ingresso nos cursos de graduação presencial**: as contribuições do vestibular de uma instituição pública de ensino superior. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Universitária) Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

SILVEIRA, Fernando Lang da; BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes; SILVA, Roberto da. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma

análise crítica. *Revista Brasileira de Ensino de Física*. São Paulo (SP), v. 37, n. 1, Mar., 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-11172015000101101&script=sci\\_arttext&tIng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-11172015000101101&script=sci_arttext&tIng=pt)>. Acesso em 28 nov. 2018.

SIMÕES, Mário R. Potencialidades e limites do uso de instrumentos no processo de avaliação psicológica. *Psicologia, Educação e Cultura*. Colégio Internato dos Carvalhos, Portugal, v. IX, dez. 2005, p. 237-263. Disponível em: <[https://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5261/1/2005\\_PEC\\_2.pdf#page=11](https://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5261/1/2005_PEC_2.pdf#page=11)>. Acesso em 25 nov. 2018.

SOARES, Thiago Coelho; MAZON, Gisele; MELO, Pedro Antônio de. Custo por aluno: uma comparação entre UFSC e UNISUL. *Revista de Contabilidade da UFBA*, Salvador (BA), v. 4, n. 1, p. 84-91, janeiro-abril, 2010. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rcontabilidade/article/view/3983>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

SOUSA, Antônia Mascênia Rodrigues; RABÊLO NETO, Alexandre. Determinantes da intenção de escolha do ensino superior privado: uma perspectiva da teoria do comportamento planejado. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*. Curitiba (PR), v. 12, n. 3, 2013. Disponível em: <<https://doaj.org/article/9f4c2b81b957476da199b88d56b6ba36>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

SOUSA, Sandra Zákia; ALAVARSE, Ocimar. O “novo ENEM” democratiza o acesso ao ensino superior e induz melhorias no ensino médio? **Folha de São Paulo online**, Opinião, São Paulo (SP), 23 mai. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2305200909.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Um discurso sobre as ciências. Porto (Portugal): Edições Afrontamento, 1988.

SOUZA, Adilson Martins de; VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros; SILVA, Marjorie Cristina Rocha da. Validade preditiva de um processo seletivo em relação ao desempenho de universitários de

psicologia. *Encontro: Revista de Psicologia*, São Paulo (SP), v. 16, n. 24, p. 55-68, 2013.

SOWELL, Thomas. **Ação afirmativa ao redor do mundo**. São Paulo (SP): É Realizações, 2016.

STAKE, Robert E. Case Studies. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of Qualitative Research**. London (UK): Sage Publications, 2000.

THOMSEN, Jens-Peter. Test-based admission to selective universities: a lever for first-generation students or a safety net for the professional classes? *Sociology*, v. 52, n. 2, p. 333 – 350, 2018. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0038038516653097>>. Acesso em: 09 out. 2018.

TRAVITZKI, Rodrigo. Enem: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062013-162014/en.php>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

TROW, Martin. Problems in the transition from elite to mass higher education. Carnegia Commission on Higher Education: Berkeley (CA/USA), 1973. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED091983>>. Acesso em 13 jul. 2018.

UFSC. **Vestibular UFSC/2016**, 2016. Disponível em: <<http://vestibular2016.ufsc.br/>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

UFSC. **Vestibular UFSC/2015**, 2015. Disponível em: <<http://www.vestibular2015.ufsc.br/>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

UFSC. **Vestibular UFSC/2014**, 2014. Disponível em: <<http://www.vestibular2014.ufsc.br/>>. Acesso em 30 nov. 2018.

UFSC. **Vestibular UFSC/2013**, 2013. Disponível em: <<http://www.vestibular2013.ufsc.br/>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

UFSC. **Vestibular UFSC/2012**, 2012. Disponível em:  
<<http://www.vestibular2012.ufsc.br/index.php>>. Acesso em 30 nov. 2018.

UFSC. **Vestibular UFSC/2011**, 2011. Disponível em:  
<<http://www.vestibular2011.ufsc.br/>>. Acesso em 30 nov. 2018.

UFSC. **Vestibular UFSC/2010**, 2010. Disponível em:  
<<http://www.vestibular2010.ufsc.br/>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

UFSC. **Vestibular UFSC/2009**, 2009. Disponível em:  
<<http://www.vestibular2009.ufsc.br/>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

UFSC. **Vestibular UFSC/2008**, 2008. Disponível em:  
<<http://www.vestibular2008.ufsc.br/>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

VALLE, Ione Ribeiro; BARRICHELLO, Fernanda Araujo; TOMASI, Juliana. Seleção meritocrática versus desigualdades sociais: quem são os inscritos e os classificados nos vestibulares da UFSC (1998-2007)? *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 16, n. 31, jul./dez., p. 391-418, 2010. Disponível em:  
<<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3035/2634>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo (SP), n. 27, 2003. Disponível em:  
<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2177/2134>>. Acesso em 29 nov. 2018.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Acesso à universidade: análise de alguns modelos alternativos de seleção**. In: HORTA, Cecília Eugenia Rocha; MARFAN, Marilda de Almeida; MOTA, Amadeu Valdomar Teixeira da. (Orgs.) *Seminários Vestibular Hoje*. Ministério da Educação (MEC): Brasília (DF), 1987. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002235.pdf>>. Acesso em 28 nov. 2018.

VIOL, Andréa Lemgruber. **A finalidade da tributação e sua difusão na sociedade**. II Seminário de Política Tributária. Receita Federal do Brasil, 2005. Disponível em:

<<http://www.receita.fazenda.gov.br/publico/estudotributarios/eventos/seminarioii/texto02afinalidadedatributacao.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

WHINTER, Juliana Mara; GOLGHER, André Braz. Uma investigação sobre a aplicação de bônus adicional como política de ação afirmativa na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). *Revista Brasileira de Estudos de População*. São Paulo (SP), v. 27, n. 2, 2010. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-30982010000200007&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982010000200007&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em 14 fev. 2019.

WHITAKER, C. A. Dulce. Universidade, vestibulares e ideologia. *Perspectivas*, São Paulo, SP, v. 6, p. 123-131, 1983. Disponível em: < <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/108225/ISSN1984-0241-1983-6-123-131.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 14 jan. 2017.

WHITAKER, C. A. Dulce; FIAMENGUE, E. C. Ensino médio: função do estado ou da empresa? *Educação & Sociedade*, Campinas (SP), v. 75, p. 200-232, ago. 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de Casos: Planejamento e Métodos**. São Paulo(SP): Editora Bookman, 2005.

ZIMDARS, Anna; SULLIVAN, Alice; HEATH, Anthony. Elite higher education admissions in the arts and sciences: is cultural capital the key? *Sociology*, v. 43, n. 4, p. 648-666, 2009.

ZONINSEIN, J. Minorias étnicas e a economia política do desenvolvimento: um novo papel para universidades públicas como gerenciadoras da ação afirmativa no Brasil? In: FERES JUNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (Orgs.). **Ação afirmativa e universidade**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. p. 63-78.

ZUMBLICK, Raimundo. **O desempenho dos candidatos nos vestibulares**: um estudo do Centro de Ciências da Administração – ESAG/UDESC. Dissertação (Mestrado em Administração) Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

ZWICK, Rebecca. Fair Game? The use of standardized admissions tests in higher education. New York (NY/USA): Routledge Falmer, 2002.

Disponível em:

<<https://books.google.com.br/books?id=ZgJ88PH0qNgC&pg=PA230&lpg=PA230&dq=zwick+fair+game&source=bl&ots=OMg8NkE2Sm&sig=kIKaBTeQiiGZmQTsGzILAhO369s&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwi-28KG2ffdAhWkuVvKkHVPyBb8Q6AEwBHoECAgQAQ#v=onepage&q=zwick%20fair%20game&f=false>>. Acesso em: 08 out. 2018.