

## **O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA E O EXAME VESTIBULAR DA UFRJ: DESAFIOS À ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM A SUPERIOR**

**Marcelo Macedo Corrêa e Castro**

Professor da Faculdade de Educação - UFRJ

[mar.vastro@globocom.com](mailto:mar.vastro@globocom.com)

**Ana Beatriz Domingues**

Professora do Colégio de Aplicação – UFRJ

[anabeatriz.domingues@gmail.com](mailto:anabeatriz.domingues@gmail.com)

### **RESUMO**

O presente artigo apresenta uma discussão preliminar sobre a articulação da educação básica com a superior, tendo como espaço de interlocução e construção de ações conjuntas o vestibular da UFRJ, com foco específico no ensino-aprendizagem da escrita. Trata-se de um primeiro conjunto de considerações teórico-práticas derivado de pesquisa iniciada no final de 2006, voltada para o exame das relações entre as mudanças havidas no ensino da escrita na educação básica e a realização de provas de redação nos últimos 20 anos do vestibular da UFRJ.

*Palavras-chave:* ensino – escrita – vestibular

### **ABSTRACT**

This article presents a preliminary discussion about the relationship of high school and higher education, having the UFRJ entrance examinations (known in Brazil as “vestibular”) as a space of dialogue. The focus lies on the teaching and learning of writing. The findings derive from a research begun in the end of 2006, which, at the time, examined the relationship between the changes of the teaching of writing at high school and the compositions written in last 20 years at UFRJ entrance examination.

*Key words:* teaching – writing – entrance examinations

# O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA E O EXAME VESTIBULAR DA UFRJ: DESAFIOS À ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM A SUPERIOR

Marcelo Macedo Corrêa e Castro<sup>1</sup> e Ana Beatriz Domingues

## 1.Introdução

A escrita desempenha papel central em toda a educação escolar, servindo, ao mesmo tempo, como fonte, veículo e destinação dos conhecimentos a serem ensinados/aprendidos. Por isso, com inevitáveis variações de intensidade, ao longo da história da educação brasileira, a prática de escrever sempre mereceu destaque na própria prática pedagógica de nossas escolas.

Esse destaque aparece não só pelo inegável monopólio da escrita no que se refere às fontes de referência para o estudo, como também pela sua importância superior e definitiva nos instrumentos de avaliação dos estudantes e pela sua primazia no registro das informações.

Dessa maneira, embora de formas diversas, a capacidade de escrever tem sido cobrada em todos os tipos de exames escolares, com especial atenção à produção de textos, que, na linguagem da escola, assumem determinados formatos e escopos e são conhecidos como redações.

Essa cobrança tão expressiva justificar-se-ia, em uma espécie de consenso que ultrapassa o próprio meio escolar, pela ligação inequívoca entre a capacidade de escrever e o desenvolvimento da inteligência, em especial no que tange ao pensamento abstrato, à argumentação e à reflexão crítica. Operar de forma eficiente com o escrito seria, portanto, prova de que o estudante teria alcançado as principais metas da educação escolar quanto ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

O outro principal argumento em relação à necessidade de aprender a escrever seria o domínio da escrita para o alcance, por parte dos cidadãos, de alguma inserção social bem sucedida. Leis, diretrizes curriculares, projetos político-pedagógicos e tantos outros textos que definem e afirmam políticas e práticas educacionais realçam a importância de se aprender a escrever, seja com o objetivo de dominar um instrumento de comunicação necessário para enfrentar as situações práticas da vida, seja como forma de ampliar possibilidades de expressão de idéias e sentimentos.

Dentro do cenário da trajetória escolar, por seu turno, destaca-se um sistema educacional mal constituído, especialmente quanto à articulação entre seus diferentes níveis, agentes e instâncias,

---

<sup>1</sup> Laboratório de Estudos de Linguagem Leitura Escrita e Educação (LEDUC) - UFRJ

o que tem gerado, dentre outros problemas, situações dramáticas no percurso dos estudantes quando se trata de mudar de nível<sup>2</sup>

A pouca articulação resulta, principalmente, de uma política educacional que não se pauta primordialmente pelo cumprimento do princípio legal de que educação é direito de todos e dever do Estado. Em verdade, as possibilidades de prosseguir na escolarização são distribuídas de forma extremamente desigual, tornando o percurso um longo e penoso afunilamento, que força a saída precoce da maioria dos estudantes na razão direta de sua insuficiência econômica para custear a educação, em sentido amplo, necessária para permanecer no sistema, conquistar vagas nas melhores instituições e concluir etapas.

Um dos principais instrumentos desenvolvidos no sistema, com a ação direta do Estado como tentativa de responder à eliminação injusta de parcelas majoritárias dos estudantes, são os exames de admissão, que consistem de um conjunto de provas para aferir a capacidade do candidato para ingressar em um novo nível de escolarização. Normalmente, são processos públicos cujo desenrolar, desde o edital até a lista de classificados, se concretiza por meio de documentos oficiais e cujos resultados podem ser objeto de ações judiciais.

De todos os exames de admissão existentes, sem dúvida alguma, o que mais mobiliza o sistema e seus atores é o chamado exame vestibular, que determina o ingresso nas instituições de ensino superior. Esta mobilização maior tornou-se ainda mais aguda nos últimos anos, uma vez que inegavelmente chegamos bem perto da oferta universal do ensino fundamental e ampliamos a do ensino médio, ainda que de forma bastante questionável e em qualidade muito baixa. Quanto maior a oferta de educação básica, maior o quantitativo de estudantes formados no ensino médio e, portanto, candidatos ao ensino superior. Como, entretanto, este aumento de candidatos não tem sido necessariamente acompanhado pela expansão da oferta de ensino superior, torna-se maior a importância do vestibular como elemento de classificação, e eliminação, de estudantes.

No caso do Brasil, agrava-se o quadro porque a expansão na educação básica promoveu a chegada ao vestibular de estudantes pobres, enquanto a insatisfatória expansão do ensino superior ocorreu maciçamente em cursos pagos.<sup>3</sup> Como, além disso, historicamente, os melhores cursos superiores são oferecidos, em sua expressiva maioria, pelas instituições públicas, estas vagas passam a constituir objeto de grande disputa e, em geral, acabam ocupadas por estudantes que percorreram uma trajetória mais consistente em sua escolarização; coincidentemente, aqueles que ocupam condição sócio-econômica melhor.

---

<sup>2</sup> A denominação **nível** está empregada de forma genérica para designar um conjunto de séries/anos que tem terminalidade e corresponde a uma certificação quando da conclusão.

<sup>3</sup> Embora o governo Lula, em seu primeiro mandato, tenha apoiado a criação de novas universidades públicas e a expansão das existentes, especialmente por meio da abertura de cursos noturnos e da interiorização, a quantidade de jovens entre 18 e 24 anos que cursam o ensino superior no Brasil é de cerca de 9%, sendo apenas 3% em instituições públicas.

Nesse cenário de desigualdade e exclusão, construiu-se, desde o início da década de 1980, a partir da retomada da normalidade civil na sociedade brasileira, um percurso marcado pela busca da superação dos problemas de acesso ao ensino superior. Das muitas ações desenvolvidas com este sentido, interessa-nos, no presente texto, discutir as que dizem respeito mais diretamente à relação das universidades públicas com a educação básica. Em um recorte ainda mais específico, abordaremos a influência exercida sobre a educação básica pela presença de provas de redação nos exames vestibulares das universidades públicas brasileiras de maior prestígio, tomando como referência o caso particular da UFRJ.

O exame dessa influência permitirá avançar para uma questão maior: quais os desafios que se apresentam hoje para uma nova prática de ensino-aprendizagem de redação? E mais: como formar professores para dar conta desta prática? Por fim: de que forma a capacidade de escrever deve ser avaliada como elemento básico para ingresso no ensino superior?

## **2.Histórico**

A criação dos primeiros cursos superiores no Brasil ocorre ainda no Império, como decorrência da instalação da corte portuguesa no nosso país. Não havia um sistema educacional nem tampouco qualquer política pública de educação que buscasse distribuir a educação de forma igualitária e justa, como um benefício social.

Não por acaso, o ensino superior no Brasil começa a existir sobre o tripé que até hoje sustenta e domina, acadêmica e politicamente, boa parte das universidades brasileiras: Direito, Engenharia e Medicina, cujos formados atenderiam não a políticas sociais, mas às demandas da corte portuguesa e da burocracia do Estado.

Há uma história, que começa a ser escrita a partir de então, que envolve disputas diversas, mas em especial as que dizem respeito ao exercício profissional e à liberdade de ensino. Dessas disputas, que colocavam em confronto Estado, Igreja, liberais, oligarquias e positivistas, resultou uma política de educação em que o Estado, para controlar o exercício profissional, vincula-o à obtenção do diploma superior e reserva a si mesmo, Estado, o controle deste nível de ensino, inclusive no que se refere ao acesso a seus cursos.

De acordo com França e Lima (2002), a primeira etapa da história do acesso ao ensino superior cobriria o período de 1810 a 1911. Durante estes quase cem anos, houve os exames preparatórios, os exames de madureza e os exames de saída, todos mecanismos que buscavam identificar a capacidade do estudante de ingressar em cursos superiores. Segundo os autores,

(...) o ensino secundário, exaurindo suas funções na condução ao ensino superior, selecionava através de chamados “exames de saída”, que buscavam medir a maturidade intelectual dos futuros estudantes das faculdades e escolas, sendo organizados à luz das exigências dessas escolas. (França & Lima, 2002, pp. 126-127)

A segunda etapa dessa história teria início com a Reforma Rivadavia Correia, por meio do Decreto nº 8659, de 5 de abril de 1911, que estabeleceu, pela primeira vez na nossa história, diretrizes para a realização dos exames de ingresso no ensino superior, o que, todavia, não foi posto em prática, uma vez que foram mantidos os exames preparatórios e os parcelados. Segundo Silva (1959), *apud* França e Lima (2002, p.127),

Os “exames de saída” do ensino secundário continuaram a ocorrer, constando então de uma prova escrita, tendo como conteúdo o vernáculo, e uma prova oral destinada a medir os conhecimentos relativos a línguas estrangeiras e ciências sociais.

Destaque-se a primazia dos conhecimentos de língua, materna e estrangeira, nos exames de saída do secundário, a despeito da forte influência positivista em toda a legislação da época, inclusive na Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, e, em particular, nos currículos escolares. Destaque-se também, ainda que dividindo a cena com o exame oral, a presença da prova escrita.

Em 1925, a chamada Lei Rocha Vaz, Decreto nº 16782, determinou que os exames de saída (do secundário) se transformassem em exames de ingresso (no superior),

cuja inscrição exigia do candidato comprovar haver cursado regularmente os seis anos de estudos secundários ou haver superado os exames de cada uma das séries, perante bancas examinadoras designadas pela União e realizadas pelo Colégio Pedro II, ou quem por ele fosse autorizado. (Silva, 1959, *apud* França e Lima, 2002, p.127)

Na verdade, é preciso mencionar que foi a Reforma Carlos Maximiliano (1915) que instituiu, pela primeira vez, os exames de admissão ao ensino superior com o nome de exames vestibulares. Segundo Cunha (1980, p.169),

Os exames vestibulares, a serem realizados sempre em janeiro, consistiam de uma prova escrita (tradução de textos em duas línguas estrangeiras, francês e inglês ou alemão) e uma prova oral, de conteúdo variado conforme a escola. Nas escolas de medicina, física, química e história natural; nas de direito, história universal, psicologia, lógica e história da filosofia; na escola politécnica, matemática elementar.

Mais uma vez, merece destaque a presença de uma prova escrita diretamente relacionada ao domínio lingüístico, para todos os cursos.

Embora o pioneirismo no uso da nomenclatura que se consagraria caiba a Carlos Maximiliano, é da Reforma Rocha Vaz a configuração de um exame seletivo, de caráter classificatório, com determinação, por parte dos diretores de unidades de cursos superiores, de número de vagas. Em termos mais simples, data de 1925 a oficialização do modelo que até hoje buscamos superar.

De 1925 a 1968, a existência do modelo, com variações diversas, resistiu - em meio à crescente consciência da sua precariedade como instrumento para promover políticas educacionais democratizantes - à expansão do sistema educacional e ao aumento do contingente de candidatos ao ensino superior.

No contexto da ditadura militar que governou o Brasil de 1964 a 1985, mais precisamente, no ponto de endurecimento das práticas ditatoriais, que culminariam com a cassação das liberdades e dos direitos civis, o ensino superior foi objeto de sua mais recente reforma, por meio da Lei 5540, promulgada em 28 de novembro de 1968.

De 1966 a 1969, destacava-se da pauta de reivindicações da sociedade como um todo e dos estudantes, em especial, a questão dos excedentes, candidatos aprovados nos exames de ingresso que não cursavam o ensino superior porque não havia vagas para todos.

As duas principais medidas do Governo Federal para lidar com a questão - que não era nova, mas atingira contornos mais agudos do que nunca - foram ampliar a oferta de vagas, por meio principalmente do credenciamento amplo de instituições privadas de ensino superior, e criar um mecanismo unificado de seleção que permitisse colocar todas as vagas em disputa em um único cenário de classificação, os chamados vestibulares unificados.

Durante a década de 1970 e parte da de 1980, os vestibulares unificados existiram com uma configuração que ostentava duas marcas: a divisão dos candidatos por grandes áreas de conhecimento e a sua subdivisão por cursos; e a predominância, quase sempre exclusividade, de questões fechadas/não discursivas, em sua maioria formuladas de acordo com o modelo conhecido como questão de múltipla escolha.<sup>4</sup>

Esse contexto propiciou um crescimento expressivo da chamada “indústria da aprovação”, com os conhecidos cursinhos pré-vestibulares, que se dedica à preparação específica dos candidatos, leia-se adestramento, para enfrentar os exames vestibulares. As escolas regulares, por seu turno, também acompanharam o movimento de mudança e trataram de adaptar suas práticas pedagógicas ao treinamento, visando à obtenção de boas notas nos referidos exames.

---

<sup>4</sup> Neste tipo de questão, o candidato apenas assinala dentre um conjunto de opções - normalmente quatro ou cinco - aquela que responde corretamente ao que foi proposto como pergunta.

Mesmo antes da retomada da normalidade civil, os efeitos do vestibular unificado com provas de múltipla escolha começaram a ser contestados em diversos espaços sociais, com destaque para o meio educacional. A preocupação maior era a suposta relação entre uma excessiva presença de questões objetivas e o conseqüente desinteresse, por parte das escolas, de investir no desenvolvimento das capacidades intelectuais dos estudantes. Manifestava-se, com bastante e crescente freqüência, o descontentamento dos educadores com a diminuição dos níveis de exigência com relação à formação geral dos estudantes e com a grande atenção dada ao treinamento para passar nas provas de vestibular.

Assim é que, em meados da década de 1970, volta à pauta a necessidade de se investir no ensino-aprendizagem da escrita nas escolas. Em 1977, depois de alguns movimentos anteriores, finalmente o governo decreta que os vestibulares para as instituições públicas deveriam incluir uma prova de redação. A medida foi implantada no ano seguinte, 1978, ainda na vigência do vestibular unificado, e vige até hoje.

Em 1987/1988<sup>5</sup>, enfim, a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ se retirou do CESGRANRIO, entidade que realizava o vestibular unificado, e iniciou o processo de que trataremos mais diretamente no restante deste texto<sup>6</sup>. Hoje, transcorridos vinte anos, damos início a uma tentativa de leitura crítica dos efeitos que a medida possa ter ajudado a produzir na prática do ensino de redação em nossas escolas. Antes, porém, de partir para esta leitura, cabe apresentar algumas considerações sobre o percurso histórico alinhavado aqui.

### **3.Desafios**

Desde o mais remoto momento desta trajetória, aparecem traços de alguns deslocamentos importantes na história da educação brasileira e, principalmente, na política do Estado em relação ao sistema educacional e às relações entre seus diversos níveis. Logo nos primeiros cem anos, começava a se construir um conjunto de problemas que, posteriormente, seriam detectados por diversos educadores, como Anísio Teixeira (1969), por exemplo:

A escola secundária multiplicou-se, quase diríamos ao infinito. Como escola de passar de uma classe social para outra, fez-se a “escola brasileira”. Aí é que a exacerbação de uma falsa filosofia de educação e todos os velhos defeitos de nossa pedagogia passaram a reinar discricionariamente. Como a primária, organizou-se em turnos, reduzindo o período escolar a meio dia, e, à noite, a

---

<sup>5</sup> Para fins de datação, a referência aos exames vestibulares segue preferencialmente a lógica ano de realização/ano de ingresso. No caso, provas realizadas em 1987 para início de curso em 1988.

<sup>6</sup> Nos primeiros três anos – 1987/1988; 1988/1989; e 1989/1990 – a UFRJ realizou exames em parceria com outras instituições públicas: UERJ, ENCE e CEFET. Apenas a partir de 1990/1991, passou a realizar seus vestibulares de forma inteiramente isolada.

um terço de dia. Improvisou professores. Sem querer possuir a modesta pedagogia da escola primária, não a inquietou nenhuma agulhada de consciência na prática de métodos mais obsoletos de memorização, da simples imposição de conhecimentos inertes e do formalismo das notas e dos exames. **Fez crescer uma indústria de livros didáticos fáceis e fragmentados, “de acordo com o programa”, e reentronizou o passar no exame como finalidade suprema e única da tortura, meio jocosa meio trágica, que é o nosso atual ensino secundário.** (grifo nosso)

O primeiro e mais importante deslocamento é este: em vez de construir um percurso escolar voltado para a formação básica dos cidadãos, constitui-se um processo, árduo e injusto, de preparação/seleção para ingresso no ensino superior. Este desvio, anunciado desde a gênese do sistema, denunciado por Anísio Teixeira no século passado, permanece até hoje, com mais força do que deveria sob o ponto de vista de uma democratização da educação, não obstante o declarado investimento em políticas de ampliação do acesso e da permanência no ensino superior.

Além desse deslocamento, porém, há outros, que resumimos por meio da relação entre o que o Estado deveria fazer, para que suas políticas educacionais estivessem de acordo com o que preconizam documentos legais e planos de educação, e o que ele efetivamente tem feito, que acaba por manter desigualdades e promover a exclusão social.

No lugar de ocupar-se prioritariamente da educação básica e do processo de formação dos cidadãos, o Estado concentra seus esforços em controlar o produto final do ensino médio; em vez de promover a superação da desigualdade, trata de apurar sua capacidade de selecionar os melhores estudantes; mais do que avaliar se ocorre aprendizagem para que o cidadão atue socialmente, estabelece limites rigorosos para a certificação; incapaz de manter um sistema público, credencia instituições privadas para suprir a oferta de educação superior; e, por fim, ao contrário de buscar a universalização da oferta de educação, em todos os seus níveis, aperfeiçoa e “democratiza” os exames de seleção para ingresso no ensino superior (vestibulares).

Não necessariamente a partir destas considerações, mas certamente movida pela preocupação de seus docentes com a baixa eficácia das políticas governamentais para a educação básica, a UFRJ procurou construir, por meio do seu vestibular, uma relação produtiva com as escolas de primeiro e de segundo graus<sup>7</sup>.

De acordo com depoimento do professor Clóvis Dottori, coordenador acadêmico dos vestibulares da UFRJ ao longo de toda a sua história, exceto nos anos de 2000/2001 a 2003/2004, o projeto original da UFRJ previa uma série de ações da universidade em conjunto

---

<sup>7</sup> Em 1987/88, vigorava a denominação da LDB 5692/71, atualmente substituída, respectivamente, por ensino fundamental e ensino médio.



com os professores das escolas de primeiro e de segundo graus, com a finalidade de discutir e transformar o ensino, de maneira a melhorar a sua qualidade.

Ainda segundo o depoente, sob a alegação de insuficiência de verbas por parte do Governo Federal, o projeto não chegou a se concretizar, mas dele restou uma medida que julgamos de destacada importância para a relação da universidade com as escolas de educação básica. Trata-se da inclusão, quer nas bancas de elaboração, quer nas de avaliação, de professores destas escolas.

Essa inclusão, que cresceu com o passar dos anos, consolidou todo o processo de realização dos exames vestibulares – desde a elaboração das provas até o anúncio do resultado final, passando pela avaliação – em uma espécie de fórum privilegiado para o diálogo entre o ensino superior e os ensinos fundamental e médio.

Postos em equipes com um mesmo propósito – realizar o processo com lisura e a maior justiça possível –, docentes dos diversos segmentos são obrigados a aproximar olhares e a trocar conhecimentos e experiências, superando limites de suas atuações específicas como profissionais deste ou daquele nível de ensino. Aquilo que para muitos poderia configurar uma ação corregedora da universidade em relação aos (maus) rumos do ensino acabou, na verdade, construindo-se como espaço de troca e de atuação em parceria.

No que diz respeito mais diretamente ao ensino de redação, dados preliminares de estudo realizado por nosso grupo de pesquisa indicam que houve diversas modificações quer no *status* da redação dentro do elenco de disciplinas/práticas escolares, quer na sua prática em sala de aula. Foram entrevistados 19 docentes de educação básica, que integram as bancas de avaliação das provas de redação dos vestibulares da UFRJ. Os respondentes têm em média entre 25 e 30 anos de magistério, o que significa que acompanharam, em atividade docente, todo o período que estamos estudando.

De acordo com as informações fornecidas, na maioria das escolas, há mais tempo, material e metodologia especificamente destinados ao ensino de redação. Cresce também o número de situações em que há profissionais especializados para ministrar aulas e/ou para avaliar as redações. De todos os indicadores selecionados, contudo, preferimos nos deter em dois, que dizem respeito mais diretamente à apropriação que os professores têm feito do processo de produção e de avaliação das redações.

Das respostas analisadas, observa-se que apenas um entrevistado afirma que não houve aumento significativo na produção textual dos alunos. Este entrevistado está apenas há dois anos na correção do vestibular da UFRJ. Todos os demais, que atuam no vestibular há mais de dez anos pelo menos, não só afirmam que houve aumento como ressaltam uma melhoria na qualidade da produção (“*diferença brutal*”, “*boa mudança*”). Além disso, os entrevistados observam que “há

*maior estímulo à produção”, “maior preocupação do professor em ensinar a escrever”, “maior preocupação com a forma e a apresentação do texto” e “os alunos cobram mais redação”.*

Com relação aos critérios de correção da redação e à explicitação dos mesmos para os alunos, todas as respostas apontam para uma avaliação menos holística e mais pontual, com a adoção de grades de avaliação que se aproximam, quando não reproduzem integralmente, a que se tem adotado, desde 2000/2001, na avaliação das provas de redação dos vestibulares da UFRJ.

A expressiva concordância dos respondentes no que se refere aos dois aspectos mencionados é um sinal inequívoco de que há uma permeabilidade das escolas, com ênfase nas suas práticas pedagógicas, no que se refere à incorporação de medidas que tragam transformações que visem a melhorar o ensino e a aprendizagem da redação. Do ponto de vista da universidade, que não estamos aqui vinculando a nenhuma coleta de dados, arriscamos afirmar que também há permeabilidade à realidade das escolas, especialmente quanto aos esforços empreendidos, de um lado, e aos limites postos, de outro, no que tange à promoção de mudanças nas práticas pedagógicas escolares. Existe amplo consenso, pois, de que, com a realização do seu vestibular isolado, a UFRJ não só tem colaborado expressivamente para influenciar a educação básica de forma positiva, como também tem ampliado muito sua capacidade de diálogo com as escolas.

Retomando, porém, a nossa história maior, é lícito perguntar: até que ponto a redação não foi transformada em mais um produto modelado na lógica escolar, cujo domínio por parte do estudante, embora o habilite a ingressar no ensino superior, não representa necessariamente que tenha desenvolvido suas capacidades intelectuais e, o que é pior, que tenha aprendido a escrever algo mais do que redações de vestibular? Em que medida o ajuste encontrado entre as cobranças da UFRJ e as possibilidades das escolas, tão positivo em diversos aspectos, não trouxe uma indesejável acomodação de todos no que se refere à discussão dos significados da escrita?

Se, por um lado, é inegável a supremacia da situação atual em relação à vivida há 20 anos, por outro, cabe perguntar se este tempo empregado no aperfeiçoamento de um modelo, e de um diálogo para que ele funcionasse da forma mais justa, não nos afastou mais do que deveríamos das indagações iniciais acerca dos sentidos que a escrita possa ter para a formação dos cidadãos. Será que, em tempos de comunicação eletrônica – *e-mail, MSN, Orkut, Blog, Fotolog* –, de apagamento crescente das noções de espaço e de tempo, de saturação, enfim, dos sentidos humanos pela hiper-exposição a mensagens de todas as ordens, o texto a ser ensinado/aprendido é a dissertação argumentativa de 30 linhas?

Não seria agora o momento de uma nova guinada, à semelhança do que ocorreu em meados da década de 1980, que provocasse o questionamento do ensino-aprendizagem da redação? Como afirma Leta (2005, p.58):

Estudos foram aprofundados, mostrando que as nossas crenças a respeito da escrita misturam fatos com suposições. São, na verdade, como diz Olson (1997), mitologia, uma visão seletiva dos fatos que não só justifica as pretensas superioridades dos letrados como atribui as falhas da sociedade, e do mundo, ao analfabetismo. Através de um exame crítico dos fatos e da perda da “crença ingênua no mágico poder transformador do mero aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo” (p.19), poderá emergir uma nova compreensão do papel da escrita. Apresentar os mitos da escrita, esclarecê-los, para não correremos o risco de incorporá-los nas futuras análises, se torna fundamental.

De outro lado, mas inteiramente articulado a estas questões, coloca-se o contexto das políticas públicas de inclusão social, com forte ênfase em medidas que aumentem o acesso e a permanência no ensino superior, como a adoção de cotas, a ampliação de vagas em cursos noturnos, a interiorização dos *campi* universitários, o PRO-UNI e, mais recentemente, o REUNI,<sup>8</sup> cujo artigo primeiro, em seu parágrafo primeiro, dispõe:

O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

O REUNI, que atinge apenas as universidades federais, destinará, ao longo de cinco anos, um total de dois bilhões de reais a planos de reestruturação e expansão, no limite de vinte por cento de seus orçamentos, que apontem para a meta global apresentada, com ênfase em seis diretrizes, listadas em seu artigo segundo:

- I – redução de taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II – ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III – revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação de qualidade;
- IV – diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V – ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI – **articulação** da graduação com a pós-graduação e **da educação superior com a educação básica** (grifo nosso).

---

<sup>8</sup> REUNI é a sigla utilizada como referência para o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído por meio do Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007.

O REUNI integra um conjunto extenso de programas apresentados pelo Governo Federal à sociedade em abril de 2007, sob o nome de Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este conjunto inaugura um novo tom na política educacional do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que, em seu primeiro mandato, investiu de forma pouco articulada na área de educação e, ainda por cima, viu seu projeto de Reforma do Ensino Superior exaurir seu poder como instrumento de mudança das IFES.

É cedo para formular hipóteses acerca das possibilidades de concretização dos diversos programas de que se compõe o PDE. A experiência acumulada mostra que projetos de grande alcance, com metas ambiciosas e com prazos dilatados para execução,<sup>9</sup> raramente atingem seus propósitos. As mudanças no cenário político, constantes em nosso país, interrompem, desviam ou mesmo encerram projetos com uma frequência alarmante, o que nos autoriza a supor que parte do PDE e, especificamente, do REUNI não acontecerá de todo; outra parte será parcialmente implantada; e uma terceira parte talvez ocorra integralmente.

Mesmo com a ressalva de que se trata de uma política de governo, portanto sujeita a todos os desgovernos em seus princípios e metas, é inegável que há sustentação para lançar propostas que busquem transformar o panorama da educação no Brasil e, em especial, melhorar a situação do ensino superior.

É preciso reconhecer que o PDE e todas as iniciativas que o precederam não constituem apenas tentativa de afirmação de políticas sociais por parte de um governo eleito com grande expectativa de reversão positiva no quadro de desigualdade social, que atinge todos os setores, com destaque para saúde, educação e trabalho. Em boa parte, o conjunto de ações do Governo Federal tenta ser também uma resposta aos debates e movimentos sociais que clamam por uma democratização do ensino superior.

Ainda que não seja da forma prevista no PDE ou em qualquer outro plano; ainda que o tempo da reflexão seja respeitado, sem atropelos por parte do tempo político; parece claro que retornamos à necessidade de produzir uma revisão de nossas práticas, dentre as quais se inclui, como grifamos na diretriz VI do REUNI, a articulação da educação superior com a educação básica.

Retornamos, então, ao ponto em que estávamos em meados da década de 1980? A primeira resposta é não, uma vez que vivemos um contexto de ampliação dos instrumentos democráticos, de consolidação de direitos civis e de políticas públicas voltadas para o social, e não a lenta retomada da normalidade democrática após vinte anos de ditadura.

---

<sup>9</sup> Entendemos que qualquer projeto cujo encerramento está previsto para além do término do mandato de quem o propôs é considerado de prazo dilatado, uma vez que os governos tendem a abortar projetos de seus antecessores.

A segunda resposta também é negativa, porque o distanciamento que havia entre as escolas e as universidades naquela época vem sendo gradativamente superado, por meio de diálogo e de ações conjuntas cada vez mais numerosas.

Sob estes dois pontos de vista, há, então, um cenário muito mais favorável à construção de mudanças e à aproximação entre a educação básica e a superior da que havia quando da saída da UFRJ do vestibular isolado.

Se considerarmos, porém, a questão com a perspectiva de que há um clamor social por mudanças, especialmente nas formas de acesso, no ensino superior, podemos responder que existe grande semelhança com a década de 1980, sobretudo no que diz respeito ao nível de insatisfação com a forma de ingresso nas universidades.

Até o presente momento, a UFRJ não adotou nenhuma das medidas implementadas por inúmeras universidades públicas para ampliar o acesso, quase todas relacionadas com reserva de vagas para cotas étnicas e/ou sociais. A opção institucional no caso específico do vestibular da UFRJ tem sido na linha de ações que logrem ampliar vagas, sem reservá-las, e racionalizar o acesso, por meio do enxugamento das provas, da alteração do peso das notas e da redução do tempo necessário para a realização do exame.

Há, todavia, outras ações, estas de alcance estrutural, sendo desenhadas no âmbito da UFRJ que podem sinalizar com uma nova intervenção de efeito profundo, como a que ocorreu há vinte anos. São ações direcionadas para ampliar a relação da educação superior com a educação básica, constituindo um número crescente de espaços para o diálogo e a atuação conjunta de docentes dos dois níveis. Nesse aspecto, também vivemos algo semelhante ao que ocorreu em 1987/88.

Agora, no entanto, temos um contexto incomparavelmente superior em termos de concretização de programas executados em parceria. As duas décadas empregadas na reversão do modelo da ditadura, a abertura das escolas e das universidades para o diálogo, a pressão positiva da sociedade, as políticas públicas vigentes, tudo conspira a favor de projetos que proponham a superação dos limites que atualmente estão postos em todos os níveis para a formação de cidadãos.

O caminho que vislumbramos para esta superação, ou nova guinada, no caso do ensino da escrita (e não mais redação), combina duas necessidades: a de rever os sentidos da escrita, porquanto estão definidos a partir de uma tradição escolar e de uma leitura de sociedade ultrapassadas; e a de transformar a universidade pública em uma instituição constituída mais democraticamente em todos os seus níveis de composição e de ação.

Nesse sentido, o vestibular – para muitos, um processo a ser extinto rapidamente – pode mais uma vez ser o ponto de partida para as mudanças que iremos produzir com a finalidade de

melhorar tanto a educação básica como a superior. Para que isso comece a acontecer, é preciso entender o vestibular, no caso da UFRJ, como, de resto, no de tantas outras universidades federais, não como o instrumento por meio do qual o Governo Federal controla (e impede) o acesso ao ensino superior, dentro de uma ótica elitizante, mas sim como um fórum privilegiado para examinar a realidade educacional e propor medidas concretas para a superação dos seus problemas.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**BRASIL.** Presidência da República. Decreto nº. 6.096: Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, Governo Federal, 24/04/07.

**CUNHA,** Luiz Antônio. *A universidade temporã. O ensino superior da Colônia à Era Vargas.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

**LETA,** Maria Masello. *Relações de professores com a escrita: um estudo em duas escolas de formação.* Rio de Janeiro: H.P. Comunicação Associados, 2005.

**LIMA,** Helena Ibiapina et alii. Recuperando a história do acesso ao ensino superior (1911 – 1925). In *Ensaio: aval. pol. Educ.* vol. 10, n. 37. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_ et alii. O acesso ao ensino superior no Brasil: resgatando a história do vestibular (1925 – 1961). In *Educ. bras.* v. 24, n. 48 e 49. Brasília, 2002.