

Escolhendo os efetivamente melhores – um modelo alternativo de seleção ao ensino superior

Marcio Costa (Faculdade de Educação, UFRJ)

Dani Gamerman (Instituto de Matemática, UFRJ)

Resumo

Esse artigo apresenta uma tentativa de recolocar a discussão sobre políticas contemporâneas de seleção de acesso ao ensino superior, no Brasil, recorrendo ao avanço do conhecimento estatístico proporcionado pela adição da DIF (Funcionamento Diferencial de Item) à TRI (Teoria da Resposta ao Item). Inicia situando a discussão em bases da sociologia da educação, há muito ocupada com o fenômeno da distribuição de oportunidades educacionais, fortemente afetada pelas condições socioculturais das pessoas. Defende a pertinência de políticas que levem em conta as desigualdades sociais e de escolarização pregressas na definição de modelos de seleção de acesso a um bem escasso, muito valorizado e altamente custeado por recursos públicos. Por fim, descreve brevemente o modelo sugerido e apresenta suas vantagens.

Introdução

O tema da seleção de acesso ao ensino superior costuma ter enfrentamento sazonal. A cada ano se reacendem os debates, conforme se aproxima o tradicional período dos vestibulares, recentemente sacudidos por iniciativas que colocam a questão da desigualdade de oportunidades de acesso no centro da polêmica. Nos últimos anos, mudanças estruturais e novos atores sociais alteram o campo e as atenções recebidas. A forte ampliação do nível fundamental e, posteriormente, do nível médio ampliam o público com potencial de aceder a – e pressionar por – vagas no ensino superior. Iniciativas como as dos pré-vestibulares comunitários abriram as portas do ensino superior a alguns integrantes de grupos com baixa possibilidade de ingresso e tendem a ser sucedidas por políticas públicas que ampliem tais possibilidades. A pressão por vagas a estudantes oriundos de meios sociais com menores chances de acesso ajuda a colocar a questão com destaque na agenda política relativa à educação, mas também na agenda da desigualdade de oportunidades em geral, geralmente acentuando marcas de cor ou classe social.

Não é fácil chegar a soluções consensuais, mas parece inevitável enfrentar o problema. Políticas educacionais padecem frequentemente do mal de serem adotadas com pouco apreço pelas evidências e, sobretudo, pela mentalidade experimental. No caso da seleção de acesso ao ensino superior não é diferente. Considerando a complementaridade de nossas formações, tomamos a iniciativa de oferecer uma contribuição ao debate, que se pretende amparada no conhecimento acumulado na Estatística e nas Ciências Sociais dedicadas ao estudo dos fenômenos educacionais. É um trabalho conciso, que tangencia grandes debates acadêmicos, procurando mencionar os mais pertinentes, mas sem desenvolver uma possível via ensaística atizada pela temática. Nossa intenção é enfatizar a necessidade de modelos que levem em conta o acúmulo disponível pela ciência para a tomada de decisões de caráter eminentemente político.

Ensino Superior, bem escasso

A questão do acesso ao ensino superior ganha destaque, à medida que trata da distribuição de um bem escasso, socialmente muito valorizado e que confere recompensas evidentes, materiais e simbólicas a seus beneficiários. No caso brasileiro, e em boa parte do mundo, os benefícios aos agraciados com tal distinção são fortemente custeados pelo conjunto da sociedade, na forma do financiamento direto a instituições públicas, ou pelas mais variadas formas de subsídios. O baixo percentual de cobertura do ensino superior brasileiro é mais um componente que acentua a urgência do debate sobre ações que enfrentem o problema.

O desdobramento da afirmação dos ideais igualitários orientou – no Brasil apenas recentemente – a formação de movimentos e iniciativas institucionais em prol de formas de distribuição desse bem que questionam e reenquadram conceitual e politicamente a seleção por procedimentos exclusivos de medição de desempenho escolar, seja por meio de testes, seja ainda através da apreciação de outros indicadores da trajetória escolar pregressa, ou por formas de seleção mais personalizadas. Na base do questionamento, a farta coleta de evidências de que, para além da filtragem progressiva entre estudantes conforme avançam na transição série a série do percurso escolar, com base em qualidades individuais, operam poderosos mecanismos de seleção social.

Jean-Claude Forquin (1995), em consagrado inventário da sociologia da educação, assinala:

A promessa moderna da democracia "meritocrática" alimentou-se, durante muito tempo, com este motivo de escândalo: o aluno brilhante e motivado impedido de prosseguir seus estudos por causa de obstáculos econômicos e sociais. E de fato, a partir de dados estatísticos e sociológicos relativos ao acesso à educação, foi forçoso reconhecer que, muitas vezes, as oportunidades de prosseguir os estudos dependiam mais da origem social do que do talento.... À medida que as disparidades no acesso aos estudos se atenuam ou se manifestam mais tardiamente na trajetória dos alunos ..., tudo se passa como se o problema mais importante ou visível fosse o das desigualdades no próprio desempenho escolar: o "fracasso escolar" não se reparte absolutamente de maneira aleatória em relação à origem social dos alunos, atinge de forma muito mais maciça e regular as crianças dos meios populares; ora, essa verdade estatística pode ser também um "motivo de escândalo", do ponto de vista da igualdade das oportunidades e em relação aos valores da "democracia meritocrática".

À medida que a ampliação do acesso aos diferentes níveis formais de educação foi se consolidando, o fenômeno pode ser observado com mais nitidez, dada a remoção progressiva de barreiras no recrutamento ao ensino considerado básico.

De fato, questões como cotas, ações afirmativas ou políticas de recrutamento alternativas aos modelos tradicionais não são novas, pois remontam a problemas tratados pela sociologia da educação desde que esta se constituiu como campo acadêmico específico, em torno dos anos 50-60 do século passado. As evidências de que os sistemas escolares tendem a reproduzir vantagens sociais, para além das diferenças de características individuais – que nos parecem óbvias hoje – se acumularam à medida que os desafios da modernidade foram sendo recolocados no pós-segunda-guerra. É inegável, contudo, que ganharam novas cores no tempo recente.

O combate a políticas pejorativamente denominadas "compensatórias", com base em perspectivas mais radicais de mudança social, marcou as décadas imediatamente posteriores ao *boom* igualitarista e contestatório dos anos 60. Do ponto de vista mais conservador, o enfoque "compensatório" igualmente tendeu a ser confrontado por uma idéia de justa seleção dos mais aptos, inevitável e justificada¹. Apesar de tais discursos permanecerem ativos, cremos ter triunfado a percepção de que mecanismos redistributivos são socialmente legítimos, em se tratando de oportunidades educacionais, constituindo dispositivos que podem contribuir para a redução das desigualdades em geral². Escapa ao escopo desse artigo mergulhar nessa alentada discussão. Ressaltamos, todavia, sua importância na tentativa de evitar que grandes

¹ A esse respeito, ver a boa discussão de Forquin (1993), além do clássico ensaio de Hirschman (1992)

² O quanto são efetivamente capazes de contrabalançar as tendências promotoras da desigualdade social é assunto persistente e controverso nas ciências sociais, conforme demonstram os trabalhos seminais de Collins (1971), Thurow (1978) ou Lucas (2001).

esforços e investimentos resultem pífios, dados os mecanismos bem descritos por Lucas (2001) de apropriação diferenciada de oportunidades educacionais, conforme as condições socioculturais dos indivíduos. O chamado de atenção desse autor para a necessidade de combinar analiticamente a “quantidade” de educação (séries/níveis alcançadas) com sua diferenciação de “qualidade” intranível (*trackings*, diferenças curriculares, aconselhamento, etc.) serve de alerta a políticas de expansão e de procedimentos de acesso diferenciado, como é o contexto atual do Brasil. É igualmente útil para reconhecermos que ao se atingir patamares quantitativos de escolaridade semelhantes – por exemplo, a conclusão do ensino médio que habilita ao ensino superior – não está assegurada igualdade de condições de competição, que ultrapasse a barreira dos requisitos formais.

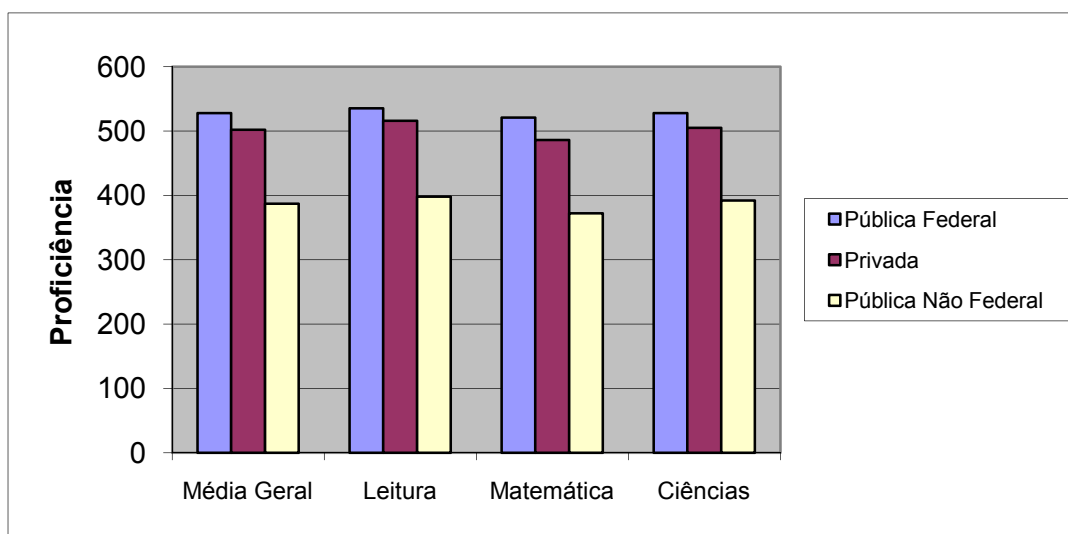
Cautela e conhecimento de potenciais externalidades negativas, portanto, são indispensáveis. Políticas intencionalmente progressivas podem resultar inócuas ou regressivas. Para além dos slogans políticos – bandeiras que mobilizaram e mobilizam consideráveis ações coletivas alargando a visibilidade do problema e o alcance do debate – uma dose de realismo é indispensável para enfrentar o assunto. Em nenhum país, mesmo nos mais ricos e menos desiguais, o acesso ao que costumamos designar “universidade” chegou perto da universalização ou apresenta essa possibilidade no horizonte. A diferenciação no interior dos sistemas de ensino superior é grande ao redor do mundo. Cursos e instituições apresentam fortes hierarquias, que conduzem a certificações com valores e rentabilidades muito diferentes. Países com escolarização líquida muito elevada na faixa do ensino superior tendem a ter boa parte de suas matrículas em algo que não pode ser considerado como o clássico ensino universitário. A quantidade do acesso não pode obscurecer a variação na qualidade daquilo que se tornou acessível, o que chama a atenção para o acesso diferenciado por características adscritas. Há, dessa forma, sempre competição por posições de maior prestígio e recompensa, mesmo quando níveis mais elevados do ensino vão sendo franqueados.

Portanto, se há grande variedade na cobertura do ensino superior, ao redor do mundo, há, igualmente, forte diferenciação nos modelos de ensino e de como operar o acesso a esse nível. Para o que nos interessa nos termos desse artigo, vale destacar que há desde sociedades em que sistemas de *tracking* muito precoces condicionam quase completamente as chances de ingresso no ensino superior ainda em fases iniciais do ensino fundamental, até modelos mais universalistas que podem chegar a selecionar os beneficiários apenas em exames às portas do ingresso efetivo. O Brasil apresenta um quadro complexo de ausência formal de *trackings*, mas com forte diferenciação de oportunidades de prosseguimento no ensino mais avançado,

conforme a origem social. Se a elevada desigualdade social brasileira tem impactos importantes na trajetória escolar dos indivíduos e grupos, a imensa diferenciação na qualidade da escola oferecida soma seus efeitos, contribuindo para um quadro de grande desigualdade de oportunidades educacionais. As razões para esse quadro são razoavelmente conhecidas, mas escassas as políticas com impactos efetivos na atenuação do fato de que, na soleira do ensino superior, a origem social tem peso considerável na definição das probabilidades de ingresso e, em acréscimo, de inserção na hierarquia dos cursos e instituições.

Para ilustrar, o Gráfico 1 apresenta as diferenças de desempenho de estudantes brasileiros, segundo a dependência administrativa de suas escolas, na amostra dos 15 anos de idade do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Como o PISA traz em sua amostra estudantes com uma idade específica, pode-se dizer que ele retrata as diferenças de aprendizado, incluindo o atraso escolar severo entre os setores sociais mais desfavorecidos.

Gráfico 1 - Desempenho Médio no PISA por disciplina, segundo a dependência administrativa



Fonte: INEP/MEC

Desigualdade de oportunidades

Nosso ponto de vista, coerentemente com o diagnóstico apresentado, destaca que a seleção e os mecanismos reprodutores/discriminatórios estão longe de operar prioritariamente às portas das instituições de ensino superior. Por razões sociológicas e educacionais propriamente ditas, estamos convencidos de que a agenda educacional brasileira precisa enfrentar desafios de maior monta e maior alcance social em etapas anteriores, no ensino básico. É pequena a parcela de “sobreviventes” à maciça seleção social que se opera ao longo

dos muitos anos da escolarização básica em condições ou com a perspectiva de ingresso no ensino superior. Reconhecer esse fato é reconhecer, também, que possivelmente não estamos recrutando exatamente os mais capazes dentre as coortes de jovens que concorrem anualmente ao ensino superior. O desafio apontado por Forquin (op. cit.) permanece presente.

Na agenda educacional brasileira costuma, contudo, ter mais relevância a polêmica sobre as formas de seleção ao ensino superior do que a gigantesca desigualdade educacional que para ela se canaliza. No nível ministerial, mesmo governos que tenderam a dar mais destaque para os problemas do ensino básico têm de se dobrar à força com que os atores implicados na transição para o ensino superior modelam a agenda.

Há alterações não desprezíveis, contudo, na configuração de nosso sistema educacional, da mesma forma que algumas questões antigas vêm ganhando ênfases diferenciadas em outros contextos sociais. Por exemplo, a questão das diferenças entre migrantes e nativos, em sistemas escolares de antiga universalização e tradição de qualidade elevada, tem alimentado polêmicas importantes e gerado estudos de destaque em países desenvolvidos com elevados fluxos migratórios. No caso brasileiro, a expansão do acesso, atingindo a virtual universalização do ensino fundamental e a adoção de novas iniciativas políticas, ao longo das duas últimas décadas, mudou o panorama da educação nacional e parece estar claro, hoje, que a aprendizagem do alunado, as diferenças evidentes em sua qualidade, constitui o desafio de maior monta.

Entre as inovações que nos parecem ter vindo para ficar, encontramos a construção de sistemas de avaliação padronizada, externos e distintos da avaliação integrante do processo pedagógico no “chão da escola”. SAEB, Prova Brasil, ENEM, têm contribuído para clarear a percepção desse quadro de insuficiência e desigualdade acima resumido. Suscitam, contudo, grandes polêmicas. Em nosso interesse específico, o ENEM está no centro da discussão, desde que foi proposto e adotado como instrumento de seleção de acesso a muitas universidades públicas e para os bolsistas federais nas universidades privadas, através do PROUNI. Pensado como ferramenta de avaliação do aprendizado no ensino médio, a mudança de caráter do ENEM impõe problemas e desafios técnicos complexos. Não nos ateremos sobre tais questões, posto que pretendemos trazer a discussão sobre a potencialidade de sistemas unificados de avaliação de conhecimentos/habilidades incorporarem dados sociais considerados relevantes, produzindo indicadores de proficiência afetados pelas condições sociais dos avaliados. O ENEM é uma das possibilidades de exame, a que está mais “disponível” e desenvolvida, mas sabemos

dos problemas complexos inerentes a essas duas finalidades distintas: avaliar competências e selecionar para acesso.

Em geral, as reações à implantação de sistemas de avaliação externa se deveu à ignorância sobre as possibilidades de conhecimento e diagnóstico que eles proporcionam, dando-se destaque principalmente à divulgação de rankings – pouco sustentados pelo tipo de informação proveniente dessa modalidade de avaliação e rasteiros quanto ao potencial analítico proporcionado pelas avaliações. É comum ouvir argumentos de que os sistemas de avaliação externa teriam como função promover a hierarquização e aumentar a desigualdade entre sistemas de ensino, ou estimular a competição intra e entre escolas. O Enem, o SAEB, a Prova Brasil ou qualquer outra possibilidade de comparação nos moldes de avaliação externa não inventam o problema da desigualdade. Esses instrumentos apenas o tornam mais perceptível e, portanto, mais passível de ser enfrentado. O aprimoramento desses processos de aferição e sua ampla divulgação é condição básica de todos os sistemas educacionais mais desenvolvidos. São importantes, inclusive, pelas possibilidades que abrem de maior controle público sobre a educação escolar. Não somente governos ficam conhecendo as diferenças entre espaços escolares, mas também a população pode, progressivamente, se orientar por essas informações. Claro que isso pode ser pensado apenas como um estímulo à competição, mas por que não podemos tratá-los como instrumentos de pressão pela melhoria das escolas? Há efeitos perversos possíveis, indesejáveis, mas há igualmente possibilidades opostas. As políticas públicas podem estimular a uns ou a outros.

Como orientar a seleção de acesso ao ensino superior, diante do quadro brevemente descrito? Que princípios seguir? O primeiro, em acordo com “a consciência moral de nossa época”³³³: a valorização do mérito individual em detrimento das vantagens socialmente herdadas. É possível separar tais coisas? Sim, como dimensões analíticas. É possível historicamente, conceitualmente e operacionalmente. A idéia de que o mérito individual pode ser reduzido à dimensão dos constrangimentos sociais não resiste à crítica lógica ou empírica, ainda que as ciências sociais disponham de poucos recursos para compreender as diferenças entre indivíduos que excedam a variações nos processos de socialização e de distribuição de oportunidades. Do ponto de vista histórico, a possibilidade de afirmação do mérito como princípio hierarquizador, quando se faz necessário operar alguma hierarquização, é conquista duramente alcançada, ao menos parcialmente, apenas na era moderna. Por milhares de anos prevaleceu o valor da posição social desfrutada como princípio de distribuição de

³³³ Reverências ao mestre Dürkheim em “Educação e Sociologia”.

oportunidades. Na vertente liberal ou na socialista, a idéia de que caracteres adscritos devem prevalecer é rechaçada em prol do valor de que a distribuição equilibrada de oportunidades permite a emergência do mérito real. O trecho de Forquin mencionado anteriormente expressa esse ideário moderno, historicamente muito recente. Do ponto de vista conceitual, parece claro o predomínio contemporâneo nas ciências sociais de concepções que afirmam a independência analítica entre estrutura e ação, ou indivíduo e sociedade, dimensões pensadas como fontes de compreensão originais, não redutíveis mutuamente. Operacionalmente, o esboço de proposta aqui apresentado é uma das inúmeras possibilidades de equacionar o problema, derivada de como a estatística aplicada às ciências sociais construiu importante trajetória de identificação e mensuração da influência relativa de fatores integrados a cada uma dessas dimensões analíticas na explicação sociológica.

Outros princípios são igualmente importantes, mas decorrentes ou secundários diante do primeiro: clareza, transparência, legitimidade social, capacidade técnico/operacional, controle dos efeitos indesejáveis, da carona, etc. O objetivo maior, contudo, reafirmando que se trata da distribuição de um bem escasso e socialmente muito relevante, é permitir uma seleção que obedeça ao máximo o princípio de que sejam escolhidos os mais aptos, com o menor peso possível da origem social materializada em oportunidades pregressas.

Há tentativas recentes de alterar a seleção de acesso no Brasil, até então operada apenas com base em exames vestibulares. Destacam-se as propostas de estabelecimento de cotas de reserva de vagas, segundo critérios socioeconômicos, de dependência administrativa escolar e de cor/raça. Há, ainda, iniciativas de atribuir bônus na pontuação de candidatos, usando igualmente características sociais e/ou raciais, como variáveis que permitem “descontar” desvantagens associadas a condições sociais que supostamente interferem no desempenho apresentado nos exames. Pretendemos, por ora, desviar de debates sobre a pertinência da adoção de exames nacionais, como o ENEM; de formatos dos exames; ou da discussão, necessária, sobre a possibilidade de exames voltados à observação de competências serem adotados também para aferição de conteúdos disciplinares. Experiências estão em curso e, ao menos as universidades públicas, enfrentam acirradas polêmicas, ainda com pouca base de avaliação de efeitos.

Qualquer modelo adotado se depara com problemas conceituais, técnicos e sociais, relativos às finalidades e características do exame/avaliação, sua operacionalização, disseminação, compreensão, clareza, transparência, consequências, etc. Nossa intenção é apenas apresentar um modelo alternativo, que se alimenta da discussão em curso, tentativo, aberto às boas

técnicas de avaliação, aos avanços recentes, desenvolvidos exatamente para enfrentar problemas de avaliação em grande escala e, potencialmente, de exames.

Teoria de Resposta ao Item

Estabelecer processos de seleção é inevitável e desenvolvimentos científicos permitem traduzir os princípios equalizantes em procedimentos mais adequados. Apesar de relativamente recente, o enfrentamento científico dessas questões não é mais novidade e a área de Estatística Educacional tem avançado na construção dos meios adequados para a correta e rotineira implementação dessas técnicas.

O tratamento científico das respostas de indivíduos a questões de uma prova está relativamente sedimentado. Historicamente, procedimentos de avaliação de conhecimentos, em grande escala, foram progressivamente se deslocando da contagem de acertos em provas para tentativas de qualificação da variação de tais acertos, conforme o nível de dificuldade das questões apresentadas. A evolução do conhecimento na área, a partir de meados do século passado, permitiu que se estabelecesse um padrão básico de conhecimento norteado pela teoria psicométrica e conhecido hoje como Teoria de Resposta ao Ítem (TRI). Essa teoria, desenvolvida e aprimorada para enfrentar desafios educacionais, é usada rotineiramente para tratar dados de vários tipos, especialmente para avaliação de proficiência de candidatos em um determinado assunto. Um dos exemplos mais famosos é o TOEFL, aplicado pelo Educational Testing Service, dos EUA para aferir conhecimentos da língua inglesa.

O que a TRI faz, simplificada, é levar em conta as especificidades das questões propostas aos candidatos para poder calcular adequadamente o seu escore ou sua nota. As especificidades mais relevantes são a dificuldade da questão e sua capacidade de discriminação entre os candidatos com diferentes níveis de habilidade quanto ao que está sendo avaliado. O escore visa representar a real, mas não diretamente observável, capacidade do indivíduo, permitindo identificar sua posição provável em uma escala de conhecimentos/habilidades. Essa teoria representa um ganho substancial sobre a prática usual de simplesmente contar percentuais de acertos a itens com pesos iguais e também confere comparabilidade entre aplicações de testes referidos à mesma matriz de conhecimentos/habilidades.

Por que a TRI com Funcionamento Diferencial de Item?

A utilização convencional da TRI, brevemente exposta acima, pressupõe que cada questão tem dificuldade e discriminação únicas para todos os alunos. Entretanto, sabemos que indivíduos de diferentes grupos socioeconômicos reagirão de forma diferente às questões que lhe forem propostas numa prova, independentemente de sua capacidade. Um exemplo simples é uma questão sobre um tema que não foi ensinado. Por mais brilhante que seja o aluno, é pouco provável que ele venha, no transcorrer de uma longa prova, a deduzir o conhecimento ao qual não teve acesso. O resultado será um desempenho pior que o de um aluno menos capaz, mas que teve a oportunidade de ser apresentado ao tema. Efetivamente, diferenças na qualidade do ensino e no ambiente socioeconômico têm influências não desprezíveis no desempenho de um aluno.

Todas essas questões podem e devem ser incorporadas no momento de aferição da real capacidade de um aluno, especialmente em um momento tão importante como o do ingresso numa universidade. Algumas universidades brasileiras já estão caminhando nessa direção, ao atribuir bônus na nota de candidatos menos favorecidos. O bônus é calculado com base em estimativas do peso do desfavorecimento. Essa é uma forma ainda simplificada, pois não avalia o impacto em cada questão da prova e apenas faz um tratamento global. Reconhecer tal diferenciação é importante, pois nem toda questão apresenta a mesma dificuldade para grupos socioeconômicos distintos.

Por outro lado, a atribuição de cotas previamente definidas, ainda que encete um procedimento simples, traz uma forte carga de arbitrariedade, pois impõe estabelecer antecipadamente o tamanho da “compensação” a ser feita a grupos em suposta desvantagem. Parece bem mais fácil “errar na mão” com tal tipo de compensação pré-fixada. As cotas tendem a suscitar sentimentos de constituem uma injustiça, ainda que desfrutem da condição de serem facilmente compreendidas.

Conforme descrito anteriormente, a TRI convencional pressupõe que as respostas que indivíduos dão a itens que lhe são apresentados podem ser explicadas por dois conjuntos separados de fatores. Por um lado temos os fatores inerentes aos indivíduos que informam sobre a habilidade individual e são comumente denominados de proficiência. Por outro lado temos os fatores inerentes aos itens do teste, como questões de uma prova. Essa separação é crucial para promover a identificação inequívoca das principais fontes usadas para explicar o comportamento de um grupo de alunos quando submetidos a uma prova e permite uma clara ordenação ou ranqueamento dos indivíduos segundo suas proficiências. Essa dicotomização de

fatores foi fundamental para o sucesso do método da TRI e ela é usada diuturnamente em todo o mundo, inclusive no ENEM atual.

Qualquer modelo teórico propõe uma simplificação da realidade através de alguns dos predicados básicos do fenômeno em estudo. O modelo constitui assim um dispositivo bem sucedido se esses predicados efetivamente capturam as principais características do fenômeno estudado. Os modelos da TRI não fogem a essa regra e em muitas situações representam boas aproximações para a realidade.

Entretanto existem situações onde há necessidade de aprimoramento do ferramental básico. Por tudo que foi descrito anteriormente, não parece ser razoável haver essa dicotomização completa entre itens de um lado e indivíduos do outro quando se trata de estudos sobre a educação brasileira. Os vários fatores acima descritos deixam claro o contrário. É bastante razoável supor que as características dos itens variem ao longo dos indivíduos, o que não é contemplado pela TRI convencional.

Um exemplo óbvio é o de uma questão sobre um assunto que simplesmente não foi apresentado a um conjunto de alunos. Claramente os alunos que não tiveram exposição ao tema dessa questão terão mais dificuldade em respondê-la. Por suposto, temas que foram mais bem apresentados a um grupo serão mais facilmente respondidos por seus membros do que pelos alunos que não tiveram uma adequada exposição ao assunto.

Assim, faz-se necessário um sistema que ultrapasse esse procedimento da TRI convencional, permitindo incorporar a diversificação que uma correta compreensão da realidade impõe. Esse recurso é conhecido em TRI como comportamento diferencial do item ou DIF (do inglês, differential item functioning). Os modelos de TRI com DIF admitem a possibilidade de que as principais características dos itens (dificuldade e discriminação) variem de acordo com o grupo ao qual pertença o indivíduo. A caracterização do grupo vai variar com o problema, mas deve incluir todas as possibilidades onde se suponha haver diferenciação na exposição ao temário proposto em cada exame. Um exemplo óbvio de diferenciação é dado pelas diferentes formas de educação prévia que o aluno foi exposto antes de realizar sua prova de acesso a uma universidade. Esse fator diferenciador tem sido usado em políticas de flexibilização de acesso a universidades brasileiras, mas não é necessariamente o único. Várias outras possibilidades podem ser contempladas.

A riqueza fornecida pelo marco teórico é a sua possibilidade de confrontação com a realidade e sua verificabilidade. Outro aspecto importante é que ele não informa o tamanho da

diferenciação e, portanto, não impõe cotas, ou uma compensação, pré-especificadas. Muito pelo contrário, são as próprias respostas que nos informarão sobre a existência e a magnitude da diferenciação. Vale ressaltar que essa diferenciação é realizada ao longo dos itens e pode variar de questão para questão de acordo com as suas características.

Todas essas questões foram tratadas, aprovadas e publicadas em periódico da área (SOARES, GONCALVES e GAMERMAN, 2009), após serem submetidas a um rigoroso processo de análise e verificação. Elas foram aplicadas com sucesso a uma série de situações da realidade de ensino do Brasil e do exterior, fornecendo bons resultados.

Como exemplo, podemos citar uma simulação realizada com uma amostra de 9.930 alunos que realizaram a prova de Matemática da 4ª série do SAEB em 2003. Dessa amostra, foram selecionados os 1.157 alunos que acertaram 30 ou mais questões. Nessa ilustração foram tomados como fatores diferenciadores tanto o tipo de escola (pública ou particular) quanto a região do país (S, SE, CO, N, NE). A tabela abaixo mostra as mudanças introduzidas nas proporções de alunos que se situam entre os 1.157 melhores quando muda o critério de ranqueamento. Cada uma das caselas da tabela abaixo apresenta três tipos de ordenação. Na primeira ordenação, é considerado apenas o escore bruto. Na segunda, é considerada a ordenação segundo as proficiências dadas pela TRI convencional. Note que as proporções não mudam muito entre essas duas ordenações. Já a terceira ordenação leva em conta a incorporação da DIF na TRI. Como se pode ver, a composição dos 1.157 melhores alunos sofreu mudanças substanciais ao se considerar as diferenças existentes no ensino entre as diferentes regiões do país e entre os diferentes tipos de escola. Várias outras opções poderiam ser exercitadas e essa ilustração não está propondo nada além do que ela é, uma ilustração.

Região/Escola	Particular	Pública
Sudeste	40.86% / 43.86% / 21.40%	7.49% / 7.41% / 16.30%
Sul	37.82% / 39.35% / 18.06%	7.28% / 6.49% / 13.20%
Nordeste	24.58% / 25.25% / 14.48%	1.28% / 1.21% / 5.05%
Centro-Oeste	31.58% / 30.16% / 16.60%	3.00% / 2.33% / 8.19%
Norte	20.70% / 20.99% / 13.41%	1.65% / 1.40% / 6.33%

Porcentagem de alunos com escore bruto acima ou igual a 30 / dos 1157 melhores classificados via TRI convencional / dos 1157 melhores classificados via TRI considerando DIF dentro de cada subgrupo.

Conclusão

Nesse artigo, procuramos mostrar o quanto as desigualdades sociais e escolares são há muito reconhecidas como promotoras de quadros cumulativos vantagens e desvantagens, materializadas quando candidatos se deparam com funis ou barreiras em níveis e hierarquias de ensino não franqueadas a todos. Com a evolução de contextos sociais do pós Segunda Guerra, clamores e iniciativas de maior equidade impulsionaram a que fossem construídas alternativas de recrutamento para o acesso a segmentos educacionais restritivos, conforme um típico fenômeno de inflação educacional (Collins, 1979). Nesse bojo, o quadro brasileiro se destaca por seus padrões de elevada desigualdade educacional, baixa cobertura no nível superior e uma entrada, talvez tardia, mas vigorosa nos debates sobre políticas compensatórias de acesso a esse nível de ensino. Com efeito, não são desprezíveis as propostas e iniciativas de adoção de cotas ou bônus no recrutamento das mais renomadas universidades públicas do país. Parece claro que, nos moldes em que o processo se deu até muito recentemente, além de um efeito de amplificação da desigualdade social, presenciamos a sistemas seletivos que provavelmente deixam à margem muitos bons candidatos, com potencial de cumprirem seus percursos acadêmicos de nível superior com desempenho melhor que vários dos que são escolhidos. Do ponto de vista social e escolar, não apenas a justiça, mas também a adequação dos investimentos sociais está em questão.

Como todo processo social recente, certamente, muitos ajustes ainda serão feitos e muitas dúvidas e perguntas precisarão de mais elaboração para ser respondidas. Procuramos nesse trabalho concentrar o foco na base sociológica que lhe dá substrato e na descrição breve de uma possibilidade de enfrentamento do desafio equalizador no plano educacional, incorporando avanços importantes do conhecimento estatístico, em boa parte desenvolvidos exatamente para enfrentar problemas dessa natureza.

Qualquer modelo adotado passa, ou passará, pelas agruras do mundo real, onde os atores ajustam suas condutas a novos esquemas estabelecidos, buscando vantagens competitivas e, geralmente, impondo ajustes reativos no plano das políticas. Ignorância acerca de fatores e condições, além de conseqüências não intencionais, igualmente ameaçam todas as propostas. Conforme expomos, cremos ser indispensável poder contar com as alternativas científicas disponíveis, como contraponto às políticas educacionais ancoradas apenas em convicções.

Problemas de ordem operacional, de clareza e legitimidade social são desafios não desprezíveis. Essa contribuição ao debate deve ser considerada tão somente como o lançamento de uma base sobre a qual entendemos que a discussão sobre o assunto deva se pautar ou, ao menos, não ser ignorada. Compreendemos ser possível e necessário ultrapassar a discussão cristalizada em posições de defensores ou críticos das políticas de cotas. Sonhamos com um momento em que a redução substantiva das condições de desigualdade de oportunidades torne menos imperativas discussões sobre modelos como o aqui oferecido.

Agradecimentos

Os autores agradecem às agências de fomento, CNPQ, CAPES, FAPERJ, pelo apoio a seus projetos de pesquisa e ao Prof. Flavio Gonçalves pela elaboração do exemplo da tabela.

Referências

COLLINS, Randall (1971) Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, Nova Iorque, v.36, n.4, p.1002-1019.

_____ (1979) *The Credential Society*. New York: Academic Press.

FORQUIN, J_C. (1993) *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____ (1995) *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes.

HIRSCHMAN, A. O. (1992) *A Retórica da Intransigência - Perversidade, futilidade, ameaça*. São Paulo: Companhia das Letras.

LUCAS, S. R. (2001) Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, Volume 106, Number 6: 1642–90.

SOARES, T. M. ; GONÇALVES, F. B. e GAMERMAN, D. (2009). An Integrated Bayesian Model for DIF Analysis. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, v. 34, p. 348-377, 2009.

THUROW, Lester C. (1978) Education and economic equality. In: KARABEL, Jerome; HALSEY, A.H. *Power and ideology in education*. Nova Iorque: Oxford University Press. p.325-335.