

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

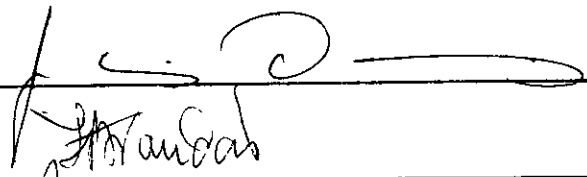
LIBERALISMO, EDUCAÇÃO E VESTIBULAR
MOVIMENTOS E TENDÊNCIAS DE SELEÇÃO PARA O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL
A PARTIR DE 1990

JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação do Prof. Dr. JOSÉ LUIZ DOMINGUES.

GOIANIA - GOIAS
1994

Comissão Julgadora



AGRADECIMENTOS

As Professoras Anita Cristina Azevedo Rezende e Zaia Brandão pelas valiosas contribuições a minha formação acadêmica e ao aprimoramento desta dissertação.

Aos professores do MEEB:

José Luiz Domingues

Maria Herminia Domingues

José Carlos Libâneo

Ildeu Moreira Coêlho

Maria Teresa L. da Fonseca

Anita Cristina Azevedo Rezende, que contribuíram para ampliação da minha visão de mundo.

Ao Geraldo Gomes e Geraldo Baccarin pela colaboração na leitura de alguns rascunhos.

Aos amigos e colegas do MEEB:

Eleuza, Dorinha, Marilda, Luis F. Dourado,

Verbena, Ana Lúcia, Edvânia, Fábio, Gláucia,

Madalena, Margareth, Virginia, Ana Luisa,

Estelamaris, João Roberto, Zé Paulo, Célia, Gilda,

Luiza, Fernando, Monique, Egmar, Maria do Rosario

pela rica convivência acadêmica e momentos compartilhados.

A Dora, Espírito Santo e Rosângela pela amizade e apoio.

A Fundação de Apoio à Pesquisa - FUNAPE, pelo auxílio à coleta de dados.

A Comissão Especial do Concurso Vestibular da UFG na pessoa da professora Maria Mitsuko Okuda pelas "dicas" e leitura de rascunhos.

A UNITINS pela liberação para realização deste mestrado.

Ao Rogers que digitou este trabalho

Muito obrigado a cada um e a todos!

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

A meus pais

*A Ivoneide,
minha esposa, com todo afeto*

*A Hadassa e João Marcos,
nossos filhos*

*A Maria e Pedro,
pelo carinho e incentivo nesses anos de
convivência.*

*Ao meu orientador, Professor José Luiz Domingues,
pela amizade, apoio, incentivo e orientação
acadêmica criteriosa que me levou a superar
limites teóricos e práticos, tornando possível a
realização deste trabalho.*

S U M A R I O

LISTA DE GRAFICOS.....	x
LISTA DE QUADROS.....	x
LISTA DE TABELAS.....	xi
ANEXOS.....	xiii
RESUMO.....	xiv
ABSTRACT.....	xvii
INTRODUÇÃO.....	01
1. Origem, Problemática e Delimitação do Tema.....	01
2. Modo de Invetigação e de Exposição dos Casos.....	09
CAPITULO I	
CAPITALISMO, LIBERALISMO E EDUCAÇÃO: O Paradigma da Efi- ciência e da Qualidade e o Paradigma da Igualdade.....	22
1 - O PARADIGMA DA EFICIENCIA E DA QUALIDADE.....	34
1.1 - O neoliberalismo de mercado e o "novo tempo" na economia, na politica e na educação.....	39
1.2 - A gênese do neoliberalismo de mercado: F.Hayek..	49

2 - O PARADIGMA DA IGUALDADE.....	59
2.1 - O neoliberalismo social-democrata: as condições precedentes.....	62
2.2 - A gênese do neoliberalismo social-democrata: M. Keynes e J.Dewey.....	65
3 - RESSONANCIA DOS PARADIGMAS NO PENSAMENTO LIBERAL E EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	76
3.1 - A formação das elites intelectuais no Brasil: F. Azevedo.....	79
3.2 - A educação comum, unificada, diversificada, igua litária e democrática: A. Teixeira.....	83

CAPITULO II

O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: a pseudo-democra- tização e universalização.....	87
1 - A FASE DA DEMOCRATIZAÇÃO RESTRITA: ELITISMO E CONSERVADORISMO.....	88
1.1 - A Era Vargas (1930-1945).....	101
2 - A FASE DA DEMOCRATIZAÇÃO POPULISTA: NACIONALISMO E DESENVOLVIMENTISMO.....	111
2.1 - Abertura, Expansão e "Massificação" do Ensino Superior.....	113
3 - A FASE DA DEMOCRATIZAÇÃO AUTORITARIA: SEGURANÇA E DESENVOLVIMENTO.....	118
3.1 - Vulgarização, Deteriorização, Controle e "privatização" do ensino superior.....	121

4 - A FASE DA DEMOCRATIZAÇÃO RELATIVA: A CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA POLITICA.....	129
4.1 - Acesso ao Ensino Superior: Democratização, Privatização e Autonomia.....	131
 CAPÍTULO III	
MOVIMENTOS E TENDÊNCIAS DE SELEÇÃO PARA O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DE 1990	144
1 - OS CONCURSOS VESTIBULARES NAS IES FEDERAIS.....	147
1.1 - O Caso Típico: Universidade Federal de Goiás (UFG).....	148
1.1.1 - A concepção do Vestibular: a idéia de "um projeto em construção".....	156
1.1.2 - O modelo de vestibular da UFG até 1990 e as modificações introduzidas a partir de 1991	160
1.1.3 - Os seminários promovidos pela CECV de 91 a 94: alguns destaques.....	166
1.1.4 - O perfil sócio-econômico-cultural dos candidatos selecionados na UFG.....	172
2 - OS CONCURSOS VESTIBULARES NAS IES ESTADUAIS.....	176
2.1 - O caso a-típico: Universidade de São Paulo (USP).....	179
2.1.1 - A a-tipicidade do caso: sua dimensão e importância.....	179

2.1.2 - O aluno típico da USP: a elitização por área e por curso.....	184
2.1.3 - O modelo de vestibular existente até 1993, o debate dos especialistas e as novas tendências do processo de seleção	190
2.1.4 - As modificações introduzidas no vestibular para 1994	199
3 - OS CONCURSOS VESTIBULARES NAS IES PARTICULARES.....	207
3.1 - O Caso Típico: Pontifícia Universidade Católica (PUC)-MG.....	210
3.1.1 - A dimensão do caso: uma identificação da situação problema.....	212
3.1.2 - Os concursos vestibulares de 1991 a 1994: a evolução do modelo de vestibular	220
3.1.3- Um perfil dos inscritos, dos aprovados e dos alunos da PUC-MG.....	227
4 - EXPERIENCIA DE SELEÇÃO PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR EM IES ESTADUAL.....	235
4.1 - O Caso Universidade do Tocantins (UNITINS): Modelo Experimental de Vestibular e Ciclo Básico.....	235
4.1.1 - A concepção e descrição do modelo de seleção: em busca da igualdade de oportunidade de ingresso e da permanência.....	241

4.1.2 - Os pontos críticos levantados em razão da proposta de vestibular e Ciclo Básico da UNITINS	251
4.1.3 - A operacionalização e os resultados da seleção pelos Históricos Escolares nos anos de 1991 e 1992	258
4.1.4 - O perfil sócio-econômico-cultural dos candidatos inscritos e classificados dentro do limite de vagas	268
4.1.5 - A operacionalização e avaliação do Ciclo Básico em 1991.....	276
5 - EXPERIENCIA DE SELEÇÃO PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR NAS IES PARTICULARES	288
5.1 - O Caso FUNDAÇÃO CESGRANRIO: O modelo idealizado.....	288
5.1.1 - As implicações políticas, sociais e pedagógicas do SAPIENS.....	293
5.1.2 - O significado histórico do SAPIENS...	299
6 - AS "AÇÕES" DO MEC NO PANORAMA DA DIVERSIFICAÇÃO DE SELEÇÃO DO PÓS-AUTONOMIA.....	301
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	308
BIBLIOGRAFIA.....	332

LISTA DE GRAFICOS

Gráfico I -	Relação candidatos/vaga - 1989-1994 (1º semestre)-PUC/MG.....	217
Gráfico II -	Relação candidatos/vaga - 1989-1994 (2º semestre)-PUC/MG.....	218
Gráfico III -	Relação candidatos/vaga - 1989-1994 (1º e 2º semestre)-PUC/MG.....	219

LISTA DE QUADROS

Quadro I -	O acesso ao Ensino Superior no Brasil: a pseudo-democratização e universalização.....	143
Quadro II-	Demonstrativo da relação candidato vaga por cursos-turnos (Concurso Vestibular - 1º Semestre/94 - PUC/MG).....	213
Quadro III -	Quadro Comparativo: Traços característicos dos alunos da PUC-MG - Valores percentuais...	233
Quadro IV -	Movimentos e Tendências de Seleção para o Ingresso no Ensino Superior no Brasil a partir de 1990: Síntese dos Aspectos Técnicos - Metodológicos.....	307

LISTA DE TABELAS

CAPÍTULO - II

Tabela I -	Expansão do Ensino Superior no Brasil: 1808-1945.....	109
Tabela II-	Matrículas no Ensino Superior: 1935-1960.....	110

CAPÍTULO - III

a) Universidade Federal de Goiás (UFG)

Tabela I -	Candidatos inscritos, vagas oferecidas, candidatos selecionados e relação candidato/vaga de 1990 a 1994.....	150
Tabela II -	Distribuição por curso, no período 1990-1992, do número de candidatos inscritos, vagas oferecidas, candidatos selecionados e relação candidato/vaga.....	152
Tabela III -	Distribuição por curso dos candidatos ao vestibular de 1993 e de 1994.....	154
Tabela IV -	Distribuição, por curso, de vagas não preenchidas nos Concursos Vestibulares/91 a 93.....	155
Tabela V -	Estabelecimentos de ensino por ano e por rede de ensino.....	168
Tabela VI -	Participantes nos seminários por ano, disciplina, rede de 2º grau e UFG.....	168

b) Universidade de São Paulo (USP)

Tabela VII -	Número de inscritos, número de vagas e número de inscritos com secundário completo e com secundário incompleto por ano letivo.....	182
Tabela VIII -	Número de vagas por IES e por área de conhecimento.....	183
Tabela IX -	Proporção de ingressantes e probabilidades de ingresso nas categorias de algumas variáveis selecionadas.....	188
Tabela X -	Proporção de ingressantes segundo escala social, nível de instrução do pai e período de estudos (em %).....	189
Tabela XI -	Simulação das notas de corte e convocados para 2ª fase conforme critério de 93 e de 94.	203
Tabela XII -	Número de treineiros inscritos por área e número de convocados para a 2ª fase.....	206

c) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)

Tabela XIII -	Número de vagas por ano, semestre e turno - de 1991 do 1º Semestre de 1994.....	214
Tabela XIV -	Número de inscritos, vagas oferecidas e relação candidato/vaga por ano, semestre e turno.....	216
Tabela XV -	Tipo de instituição dos candidatos inscritos, dos aprovados e dos matriculados nos cursos da PUC-MG.....	229

Tabela XVI -	Candidatos aprovados e matriculados por sexo e turno.....	230
--------------	---	-----

d) Universidade do Tocantins (UNITINS)

Tabela XVII-	Número de inscritos, vagas oferecidas e relação candidato/vaga por ano e por Centro de Extensão.....	259
Tabela XVIII-	Nomeclaturas encontradas das disciplinas do Núcleo Comum/equivalentes em conformidade com a lei nº 5692/71 e nº 4024/61.....	263
Tabela XIX -	Percentual de candidatos inscritos e classificados por grau, rede de ensino e Centro de Extensão.....	270

ANEXOS

Anexo I -	Localização dos cursos e projetos da UNITINS e respectivas áreas de influência.....	347
Anexo II -	Jornal do Tocantins, de 06 a 12.02.1990.....	348
Anexo III -	Ficha para análise dos históricos escolares - I.....	349
Anexo IV -	Ficha para análise dos históricos escolares - II.....	350

RESUMO

Este estudo girou em torno da compreensão do processo de seleção para o ingresso no Ensino Superior no Brasil, sobretudo, a partir de 1990, em razão do Decreto Presidencial nº 99.490, de 30.08.1990 que concedeu autonomia às IES para realização de seus "vestibulares".

O problema de investigação foi verificar se alguns dos novos modelos de seleção de acesso ao Ensino Superior, que começavam a surgir, conseguiam de fato concretizar o que proclamavam em termos de assegurar a igualdade de oportunidades e a democratização do acesso, conseguindo, assim, romper e ultrapassar os limites e a concepção capitalista-liberal hegemônica no Brasil desde o nascimento do vestibular em 1911.

A essa questão geradora foram se incorporando outras:

1º) qual o sentido político-pedagógico que havia por trás dessa busca no conjunto dos modelos de seleção e em cada modelo de seleção? 2º) qual a concepção e as motivações que apresentavam cada modelo de seleção? 3º) Qual a proposta técnico-metodológica apresentada em cada modelo de seleção? 4º) Quais são os resultados e os produtos da seleção nos diferentes modelos?

O acercamento instrumental do objeto de estudo se deu através de uma ampla revisão de literatura e de consultas aos documentos e publicações sobre o assunto e, ainda, de entrevistas com informantes críticos e de coleta de outros dados "in loco".

Buscou-se no(s) projeto(s) liberal(is) de sociedade, de educação e de seleção dos indivíduos e, depois, na história do acesso ao Ensino Superior no Brasil a contextualização dos movimentos e tendências de seleção. Decorrendo, daí, a definição do título deste trabalho: "Liberalismo, Educação e Vestibular: Movimentos e Tendências de Seleção para o Ingresso no Ensino Superior no Brasil a partir de 1990".

Deste processo de contextualização, evidenciaram-se as categorias: igualdade de oportunidades, democratização do acesso, qualidade de ensino e avaliação (seleção dos indivíduos), como as que historicamente permitem melhor compreender o vestibular no Brasil e interpretar os movimentos e tendências de seleção do pós-autonomia. As duas primeiras categorias se relacionam mais intensamente com o Paradigma da Igualdade e as duas últimas com o Paradigma da Eficiência e da Qualidade, ambos decorrentes de projetos de sociedade capitalista-liberal.

A hipótese inicial foi de que os movimentos e tendências de seleção, apesar da diversidade de discursos, não ultrapassavam os limites e a concepção de seleção capitalista-liberal, ou seja: a das aptidões e capacidades naturais. Esta hipótese se confirmou ao longo do estudo. Na realidade, isto se

constata em todos os momentos na história do vestibular no Brasil. A partir do pós-autonomia, essa concepção de seleção vem sendo acompanhada de um discurso igualitarista que reforça o ideal de que é possível criar um modelo de seleção natural, justo, neutro e democrático mesmo no interior de uma sociedade capitalista-liberal heterogênea e desigual.

A partir dessa confirmação geral e com base no referencial teórico e empírico, nas experiências adquiridas nesta longa trajetória e nas energias que emanam do presente, formularam-se oito "teses" (ou elaborações mais conclusivas) que tentam avançar o debate na área.

ABSTRACT

This study dealt with the comprehension of the process of selection for the entry into Higher Education in Brazil, especially, since 1990, due to Presidential Decree no 99.490, from 08-30-1990 which granted autonomy to the IES (INSTITUTE FOR HIGHER LEARNING) for the realization of their entrance exams (vestibulares).

The problem of investigation was to verify whether some of the modes of selection for the access to Higher Education, that started to appear, made it possible to fulfill what they proclaimed in terms of guaranteeing equal opportunity and the democratization of such access, managing, thus, to break and exceed the limits and the liberal capitalistic concept hegemonical in Brazil since the "vestibular" first came out in 1911.

This generating question was gradually joined by others, such as:

- 1 - What was the political and pedagogical meaning

behind this search in the group of models of selection and in each mode of selection?

2 - What was the conception and what were the motivations presented by each mode of selection?

3 - What was the technical and methodological proposition presented in each mode of selection?

4 - What were the results and the products of the selection in its different modes?

The instrumental approach of the object of studies took place by means of an ample revision of literature and of consultations of documents and material published on the subject and also of interviews with critical informants and of a collection of other data in loco.

A contextualization of selection movements and tendencies was sought in the liberal project(s) of society, of education and of selection of individuals and, afterwards, in the history of access to Higher Education in Brazil.

That is where the definition of the title of this work has its origin: "Liberalism, Education and 'Vestibular': Movements and Tendencies of Selection for the entry of Higher Education in Brazil since 1990."

From this process of contextualization, the following categories became evident: equality of opportunity, democratization of access, quality of education and evaluation (selection of individuals) like those which historically permit a better understanding of entrance exams in Brazil as well as an

interpretation of post-autonomy movements and tendencies of selection. The first two categories are more intensely related to the paradigm of equality and the last two to the paradigm of efficiency and quality; both paradigms originating in projects of a liberal capitalistic society.

The initial hypothesis was that the movements and tendencies of selection, despite the diversity of discourses, do not exceed the limits and the concept of liberal capitalistic selection, that is, that of natural aptitudes and capabilities. This hypothesis was confirmed throughout the research. In actuality, that is verified at every moment of the history of the "vestibular" in Brazil. From the "post-autonomy", this concept of selection has been accompanied by an equalitarianistic discourse that reinforces the ideal of the possibility of creating a natural mode of selection -- just, neutral and democratic -- even inside a heterogeneous, unequal, liberal capitalistic society.

From this general confirmation, and based on the theoretical and empirical reference, on experiences acquired in this long course of studies and on the energies which emanate from the present, these eight "theses", or more conclusive elaborations, which attempt to advance the debate in the area, were formulated.

INTRODUÇÃO

1 - Origem, Problemática e Delimitação do Tema

O presente estudo tem por preocupação compreender o processo de seleção para o ingresso no ensino superior no Brasil, sobretudo, a partir de 1990, em razão do Decreto Presidencial nº 99.490, de 30.08.1990 que concedeu autonomia às Instituições de Ensino Superior (IES) para realização de seus vestibulares. Não se trata da eleição formal ou aleatória de um tema, já que este se vincula a experiência profissional do autor como Presidente de Comissão de Vestibular da Universidade do Tocantins (UNITINS), no período de outubro de 1990 a março de 1992.

Na delimitação inicial do tema a pretensão foi (re)tomar o "Modelo Experimental do Concurso Vestibular e Ciclo Básico da UNITINS"¹ como (o caso) o objeto privilegiado de estudo desta dissertação. Entretanto, ao longo do trabalho de

1 - A UNITINS desenvolveu no biênio 1991 - 1992 uma experiência de seleção baseada na avaliação das notas contidas nos históricos escolares (da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio ou equivalente) dos candidatos inscritos para o curso de Pedagogia, complementada por um Ciclo Básico.

investigação e das várias tentativas de exposição², passou-se a ver o "caso UNITINS" não como uma experiência isolada e descontextualizada da realidade do acesso ao ensino superior nas demais IES do país, mas como parte de um movimento mais amplo de diversificação dos modelos de seleção³ que se intensificaram no início da década de 90.

Numa segunda delimitação, considerando-se uma maior clareza da problemática e o fato de que o "Modelo Experimental do Concurso Vestibular e Ciclo Básico da UNITINS" haviam sido encerrados, sem que houvessem ocorrido um acompanhamento e avaliação sistemática das experiências, principalmente no que se refere a segunda etapa - o Ciclo Básico - redimensinou-se o objeto de estudo, no sentido de considerar o movimento mais amplo de diversificação dos modelos de seleção que vinham sendo mapeados como "movimentos e tendências de seleção para o ingresso no ensino superior no Brasil", a partir do pós-autonomia.⁴

Para compreender o momento do "pós-autonomia" é preciso retomar alguns aspectos da problemática do vestibular, bem como da (re)composição do tema empreendido. As primeiras leituras, ainda não sistematizadas, indicaram que boa parte da literatura produzida sobre o acesso ao ensino superior era do início da década de 80. A partir deste período, alguns novos modelos de seleção começaram a ser sugeridos e discutidos como

-
- 2 - Refere-se à revisão de literatura, à problematização e delimitação do tema, à construção de um instrumental teórico de análise, aos contatos com pessoas inteiradas do assunto, à tentativa de reconstrução do empírico e às idas e às vindas da Orientação.
- 3 - O termo "modelo de seleção", neste trabalho, se aplica a cada um dos cinco casos estudados. Em cada caso ocorre um conjunto de ações e de normas visando selecionar candidatos para o ensino superior.
- 4 - Entende-se por pós-autonomia a diversificação dos modelos de seleção que ocorre após o Decreto Presidencial nº 99.490, de 30.08.1990, que concedeu autonomia às IES para realização de seus vestibulares.

forma de eliminar o tão criticado vestibular. Propostas alternativas foram apresentadas, com destaque na imprensa nacional, nos "Seminários Vestibular Hoje" promovidos pelo Ministério da Educação (MEC) em Brasília (1985), em Fortaleza (1986), em Belo Horizonte (1986) e em Florianópolis (1986)⁵. Estes seminários trouxeram um discurso crítico sobre o vestibular; eles atuaram como "divisores de águas", já que muito pouco se escreveu ou se acrescentou de novidade em relação à questão do acesso ao ensino superior, após sua realização.

Os argumentos da crítica, num momento acadêmico influenciado pela leitura das Teorias da Reprodução (início da década de 80)⁶, procuraram se fundamentar numa dimensão sócio-econômica e política da questão do vestibular. Até então, o vestibular era visto essencialmente como um problema técnico e não como de política educacional, de política universitária e de política de graduação. Neste sentido, buscava-se aperfeiçoar a sistemática operacional do vestibular para seleção dos melhores candidatos. Agora, o vestibular é tido como um mecanismo de reprodução e manutenção das desigualdades da sociedade capitalista. O vestibular enquanto seletividade escolar se transformou em seletividade sócio-econômica, já que aquele não

5 - O MEC publicou, em 1987, uma coletânea de textos com o título: "Seminários Vestibular Hoje", contendo os textos do Seminário Nacional e dos três Seminários Regionais.

6 - É marcante, nesse período, a difusão do paradigma da reprodução em educação através de quatro trabalhos: 1) BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. *A Reprodução*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1975; 2) ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa, Editorial Presença, s/d.; 3) BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris, François Maspero, 1971; 4) BOWLES & GINTIS. *Schooling in Capitalist America*. N. York, Routledge & Kegan Paul, 1976. Há ainda, o livro "Educação e Desenvolvimento Social no Brasil" de L.A. CUNHA, que reúne textos de 1972 a 1975, sendo ele o primeiro a fazer um "diagnóstico da educação escolar no Brasil" com base no paradigma da reprodução (CUNHA, L.A. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1989).

assegura igualdade de oportunidades a todas as camadas da população, privilegiando aquelas com maior poder aquisitivo.

Na leitura e, ao mesmo tempo, na (re)elaboração dos argumentos críticos, percebeu-se que as tentativas de camuflar a desigualdade sócio-econômica a ceder às pressões das classes médias, quase sempre, ocorreram através de momentos de expansão de vagas e facilitação do acesso. A expansão de vagas e facilitação do acesso foram, muitas vezes, "entendidas" pelos setores populares como sinônimo de democratização do ensino superior. Nota-se também que a ideologia liberal, em nome da igualdade de direitos e oportunidades educacionais, utiliza-se do vestibular como mecanismo de diferenciação de classe, justificado em função das diferenças individuais de natureza biopsicológicas. Além disso, a expansão se deu, sobretudo, na forma de estabelecimentos privados isolados que recebiam os candidatos das camadas baixas da sociedade e ainda lhes ofereciam um ensino de má qualidade, em vista da falta de recursos pedagógicos (bibliotecas, laboratórios), de recursos humanos qualificados e de tradição de ensino e pesquisa.

As idéias de democratização da sociedade e da universidade presentes na discussão, nesse momento, trouxeram implícitas aspectos de uma realidade complexa e contraditória.⁷ Se, por um lado, elas servem para uma transformação conscientizadora da sociedade e dos cidadãos, através de

7 - Não se pode esquecer que esse é um momento de efervescência nos movimentos sociais e de mudanças políticas na história do Brasil. A luta pelo fim do regime militar se dá com base na idéia de reconquista da democracia. Historicamente é o chamado momento da "distensão política" e da "transição para a democracia".

conquistas sociais e ampliação dos canais de participação ativa, por outro lado, elas servem também como mecanismo para se estabelecer o consenso, perpetuar o discurso ideológico igualitarista e permitir a legitimação e continuidade da sociedade capitalista.

O vestibular que se discutia, então, havia sido estruturado pela lei nº 5540/68 que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior (Reforma Universitária). As características básicas do Vestibular eram: a unificação por universidade e por região e as provas de múltipla escolha e discursivas com os critérios combinados: eliminatório-classificatório. Este modelo se inspira no ideário liberal das aptidões naturais (os dons natos). A seleção é naturalizada. O que determina a seleção é a inteligência, capacidade e esforço do candidato. A determinação da seleção de natureza bio-psicológica despreza os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais. Há, portanto, um aparente igualitarismo na medida em que o sistema omite as realidades sócio-econômica-culturais. Omite-se, dessa forma, as contradições sociais e as diferenças de classe que asseguram "status" e privilégios às classes dominantes e barreiras econômicas e culturais às classes dominadas. Trata-se de um modelo concebido na fase de uma democratização autoritária, em que o governo militar imprimiu um projeto educacional que resultou em vulgarização, deteriorização, controle, desmobilização, privatização e re-elitização do ensino superior.

Essa forte crítica ao vestibular como mecanismo de reprodução social, no início da década de 80, fez surgir, por um lado, a discussão de novos modelos de seleção na tentativa de serem menos seletivos e discriminantes socialmente e, por outro lado, a intensificação da questão da autonomia universitária na seleção de seus futuros alunos, como parte fundamental da solução do problema. O certo é que não houve a adoção de novo modelo de seleção pelo MEC e nem a autonomia universitária de seleção até 1990.

Na segunda metade da década de 80, a centralização persistiu na definição do modelo de vestibular através de Decretos e Portarias do governo federal, apesar da argumentação crítica da primeira metade da década de 80⁸. Já na década de 90, iniciou-se um processo de diversificação conflitante dos modelos de seleção, com a ausência de uma política nacional de acesso ao ensino superior e de uma avaliação sistemática das experiências por parte do MEC.

Esta maior clareza do objeto de estudo indicou a necessidade de contextualizar os "movimentos e tendências de seleção" na história do acesso ao ensino superior no Brasil, bem

8 - No final da década de 70 e na primeira metade da década de 80 o vestibular foi tratado como um dos problemas centrais do ensino superior. É desse período o maior volume de trabalhos sobre o assunto e, também, o "Estado do Conhecimento do Vestibular" (de 1968 a 1983) desenvolvido pelas professoras Maria A.C. FRANCO e Anna Maria B. BARTA; este trabalho foi publicado pela Revista Educação e Seleção nº 12, Jul. Dez, 1985 da Fundação Carlos Chagas; ao final deste "Estado do Conhecimento" é apresentado um quadro do vestibular do início da década de 80 e ainda as tendências para os anos seguintes. Algumas das tendências apontadas foram: 1) a descentralização do Concurso Vestibular; 2) a ênfase nos conhecimentos afins com as áreas profissionais específicas; 3) o retorno ao caráter eliminatório do vestibular; 4) a intensificação do vestibular seletivo visando resguardar a qualidade de ensino; 5) a retração da demanda. Estas tendências assim como a análise do "Estado do Conhecimento do Vestibular", foram consideradas na problematização e delimitação do objeto de estudo é mais especificamente na periodização final do Capítulo II.

como apreender o(s) projeto(s) de sociedade, de educação e de seleção dos indivíduos constituídos historicamente, já que são estes projetos que dão suporte ao que se fez e ao que vem se fazendo em termos de seleção para ingresso no ensino superior.

Assim, nesta terceira delimitação percebeu-se que para se compreender o vestibular e os novos modelos de seleção emergentes, é preciso estudar a estruturação da sociedade que os institui e analisar a função do ensino superior em cada momento histórico. O horizonte ampliou-se. Impôs-se a necessidade de se obter historicamente uma visão mais ampla da sociedade capitalista-liberal, da seleção dos indivíduos e do projeto educacional, assim como (re)tomar a trajetória do acesso ao ensino superior no Brasil desde que este se instituiu. Só a partir daí é que se poderia ter condições de compreender e interpretar os "movimentos e tendências de seleção do pós-autonomia".⁹

Na medida que se iluminou a problemática surgiram três questões instigantes que orientam o desenvolvimento do trabalho:

1º) Quais são os fundamentos e o(s) projeto(s) histórico(s) da sociedade capitalista-liberal no tocante a modernização político-econômica, a educação e a seleção dos indivíduos?

9 - Nesta terceira delimitação já estava claro, também, que o estudo tenderia para uma visão político-social-pedagógica do problema.

29) Quais os fundamentos e a evolução do processo de seleção para o ingresso no ensino superior no Brasil, desde sua gênese?

30) Quais as concepções político-pedagógicas, as propostas técnico-metodológicas e os resultados que apresentam os diferentes modelos de seleção?

Tais questionamentos estão presentes no decorrer de todo o estudo.¹⁰ Estas questões auxiliaram na delimitação e na articulação dos processos de investigação e de exposição, apesar da "diversidade" dos modelos de seleção à serem estudados. O esforço do presente trabalho vai se firmando no sentido de (des)cobrir o significado histórico global dos movimentos e tendências de seleção e a essência de cada modelo de seleção no contexto histórico de cada caso e das múltiplas determinações e mediações que os envolvem e que os explicam.

Por fim, espera-se, dessa forma, contribuir para resgatar e colocar em novos patamares o debate sobre o acesso ao ensino superior, bem como contribuir criticamente para a construção de uma Universidade pública, democrática e de qualidade.

10 - Nas considerações finais procurar-se-á responder, ainda, as questões que se seguem e que permeiam todo o trabalho:

19) É possível se atingir ao princípio democrático de igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, mesmo numa sociedade marcada pela desigualdade das condições materiais, políticas e culturais?

20) É possível um modelo que ao propor a igualdade de oportunidades no acesso e permanência à todos, sem necessidade de eliminar as barreiras sócio-econômicas ou amenizá-las, não reforce o ideário das aptidões naturais (capacidade, talentos, dons) que tem, comprovadamente, promovido a seletividade social?

30) É possível avançar no plano educacional sem avanços correspondentes no plano sócio-econômico-político?

40) A igualdade de oportunidades educacionais pregada pelos liberais poderia não ser uma ilusão ou um discurso ideológico?

2 - Modo de Investigação e de Exposição dos Casos

Desde o início do delineamento do estudo tinha-se por certo que o tipo de pesquisa que se pretendia realizar, mesmo em relação a UNITINS, tratava-se de um estudo de caso, já que a singularidade, a unicidade e a especificidade do "Modelo Experimental do Concurso Vestibular e Ciclo Básico da UNITINS" indicavam essa direção. A pretensão era de investigar sistematicamente o modelo. Isso também veio a ocorrer com a definição dos outros casos. No entanto, era algo muito vago, não havia uma problematização e delimitação do que estudar. Na realidade, julgava-se ser possível apreender cada caso "em si" - em toda sua amplitude - sem que houvesse a necessidade de se estabelecer um núcleo tematizador. Seria "muito fácil" relatar cada caso através de um estudo descritivo. Bastaria ao pesquisador se despir dos (pre)conceitos, paixões e (pre)noções para se tornar neutro e objetivo. O risco dessa postura, sem uma problematização e norteamento do que investigar, seria ficar na periferia dos casos.

O avanço na problematização do tema, no entanto, significou também um avanço no método de pesquisa. Cada vez mais se impôs a necessidade criteriosa de se conhecer os casos de forma objetiva, em sua inter-face com o social, estabelecendo uma relação dialógica, crítica entre empiria-teoria de modo a recuperar o objeto em seus nexos constitutivos - como "síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade"¹¹.

11- MARY, Karl. "O método da economia política." In: *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977. p. 218-226.

Tratava-se, pois, de um método histórico-crítico.

Com o avanço no método e na postura do autor frente ao objeto, o estudo encaminhou-se para uma nova pretensão. Esta pretensão foi a de considerar os casos de modo a "pintá-los de um observatório mais elevado"¹², ou seja, de um ponto de vista social e metodológico em que fosse possível sair do mundo das aparências, de representação (ideologia), do imediato do fenômeno para chegar ao mundo real, da essência, do conceito, da consciência real e da possibilidade de transformação. Não bastaria conhecer os casos descrevendo-os tal como se mostravam, mas compreendê-los e interpretá-los em sua historicidade, totalidade, concreticidade e contradições.

Desta maneira, três proposições sustentam o encaminhamento teórico-metodológico do estudo. A primeira proposição se refere a empiria. O ponto de partida seria a realidade empírica para, em seguida:

... superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado. Essa trajetória demanda do homem, enquanto ser cognoscente, um esforço e um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos.¹³

12 -LOWY, H. *As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen*. São Paulo: Busca Vida, 1987.

13 -FRIGOTTO, P. "o enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional". In: *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 79 e 80.

A segunda proposição diz respeito ao desvelamento interno do discurso ideológico subjacente ao objeto. A idéia é por em prática ao que M. CHAUI chama de contradiscurso, discurso crítico ou antidiscurso da ideologia. Ela argumenta que é preciso fazer:

... o discurso ideológico destruir-se internamente (...), encontrando uma via pela qual a contradição interna ao discurso ideológico o faça explodir (...). Um discurso que seja capaz de tomar o discurso ideológico e não contrapor a ele um outro que seria verdadeiro por ser "completo" ou pleno, mas que tomasse o discurso ideológico e o fizesse desdobrar todas as suas contradições, é um discurso que se elabora no interior do próprio discurso ideológico como seu contradiscurso. Esse contradiscurso é o discurso crítico...¹⁴

A terceira proposição informa sobre o conhecimento da realidade histórica:

O conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica - isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos - processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento dos fatos.¹⁵

Assim, o tipo de estudo de caso esboçado que se pretendia desenvolver estava armado para, apesar de sua extensão, não deixar a desejar quanto a sua profundidade/verticalidade.

14 - CHAUI, Marilena. "Crítica e Ideologia". In: *Cultura e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1990. p. 22-3.

15 - KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,, 1976.p.45.

Do ponto de vista da abordagem teórico-metodológica, três momentos próprios do diálogo empiria-teoria começavam a surgir; tratavam-se da descrição, da análise e da avaliação/interpretação. Estes momentos pareciam se adequar ao movimento dialético de construção do objeto: empírico (concreto) <-> abstrato <-> concreto pensado. Por isso, passou-se a chamar a pesquisa de estudo descritivo-analítico-avaliativo/interpretativo de casos. O estudo não tinha uma finalidade única, de um só momento, como o de descrição, por exemplo; e, também, não seriam momentos estanques, independentes, sem diálogo. A reconstrução racional e teórica da realidade pesquisada se daria de forma que o ponto de partida e o ponto de chegada coincidiriam mas não se identificariam.¹⁶

Embora o estudo de caso imponha certos limites ao pesquisador¹⁷, os casos em estudo, pela singularidade, radicalidade e relevância para o fenômeno educativo brasileiro, sugeriam ampliar da maior forma possível a sua leitura, compreensão, interpretação e reconstrução. Foi o que se fez a

16 - MARX diz que "o concreto é concreto, por ser a síntese de múltiplas determinações, logo unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação" (Marx. Op. Cit. p. 218-9). E. BUFFA argumenta, neste sentido, que "... o historiador não parte propriamente dos fatos e sim de materiais históricos, fontes, com a ajuda dos quais controla os fatos históricos. Se ele os controla, os fatos históricos, mais do que ponto de partida, são resultado de um processo. Neste processo de conhecimento o sujeito assume um papel ativo ao considerar os dados da realidade concreta, e aí intervém não só sua subjetividade mas, principalmente, as determinações sociais". (BUFFA. Ester. Contribuição da história para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos. In: Em Aberto. Brasília-DF, Ano IX, nº 47, Julho/Setembro 1990 p. 14

17 - Refere-se ao problema da generalização dos resultados, contextualização do caso e tipicidade ou não do caso (LUCKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. SP: EPU, 1986. p. 23).

partir da revisão de literatura¹⁸ e da contextualização histórica.

Todo esse trilhar impôs a necessidade de iluminar o estudo através de três aproximações:

1º) Obter numa "visão macro-social" uma compreensão ampla do projeto (ou projetos) de sociedade capitalista, que tinha(m) como matriz ideológica geradora - o liberalismo. Esta visão permitiria verificar os fundamentos, as rearticulações do liberalismo e do capitalismo e a direção dada à sociedade, à educação e a seleção dos indivíduos em cada contexto histórico.

2º) Obter uma visão da historicidade do acesso ao ensino superior com base nas categorias de análise presentes na apreensão dos projetos liberais, na história do vestibular e nos casos em estudo: democratização/universalização do ensino, igualdade de oportunidades, qualidade de ensino e avaliação (seleção dos indivíduos).

3º) Obter uma "visão micro" indicando o contexto de surgimento de cada caso com a sua concepção, proposta metodológica, resultados e avaliação. Para esta tarefa, seriam consideradas as quatro categorias evidenciadas que comportariam todos os casos em estudo, sendo elas: democratização do ensino,

18 - Além de uma revisão de literatura sobre o liberalismo, realizou-se uma ampla revisão sobre o acesso ao ensino superior no Brasil através dos catálogos da ANPED, do banco de dados da Fundação Carlos Chagas, do catálogo de publicações da Fundação Carlos Chagas (que contempla as revistas: Cadernos de Pesquisa, Estudos em Avaliação Educacional e Educação e Seleção) e do acervo da biblioteca da UFG, da UCC, da UPNG e do INEP.

igualdade de oportunidade, qualidade de ensino e avaliação (seleção dos indivíduos).¹⁹

Embora a composição e recomposição de todas as partes do presente trabalho tenham se dado simultaneamente, na busca da sua inter-relação global, cada parte conserva uma independência própria.

Para construir a "visão macro-social" do projeto liberal-capitalista, dado o seu objetivo panorâmico-extensivo, optou-se em trabalhar com alguns clássicos básicos do pensamento liberal, amplamente indicados pelos comentadores; são eles: J. LOCKE, A. SMITH, J.J. ROUSSEAU, J. DEWEY, M. KEYNES, F.A. HAYEK.²⁰ Inclui-se nessa lista dois colaboradores²¹: A. COMTE e E. DURKHEIM e dois clássicos do pensamento liberal e educacional brasileiro: F. AZEVEDO e A. TEIXEIRA. O trabalho se apoia ainda nos seguintes comentadores: J.G. MERQUIOR, H.J. LASKI, K. POLANYE, D. HARVEY, M. CHAUÍ, J.M. ZEITLIN. A preocupação em focalizar a educação e o processo seletivo na ótica liberal levou ainda, a recorrer a vários autores contemporâneos do pensamento educacional que informam este assunto.

19- Julga-se que as categorias *democratização do ensino e igualdade de oportunidade* se aplicam mais a concepção ou dimensão discursiva que fundamenta os casos e que as categorias *qualidade de ensino e avaliação* se aplicam mais a proposta técnico metodológica de cada modelo de seleção.

20 - As referências bibliográficas desses autores aparecerão ao longo da dissertação, assim como os demais.

21 - A colaboração de A. Comte e E. Durkheim (aqui considerada) se dá no âmbito da reordenação da sociedade capitalista-liberal em vista dos "excessos de Iluminismo e da Revolução Francesa no que se refere à ampliação da igualdade, da democracia e da liberdade." Trata-se, portanto, de uma contribuição ao liberalismo conservador, autoritário (despotismo esclarecido) e elitista, além do "enriquecimento" teórico-instrumental (cientificismo) que forneceram à sociedade capitalista-liberal.

A obtenção desta "macro-visão" se deu a partir da percepção e construção histórico-crítica de dois paradigmas capitalista-liberal: o paradigma da eficiência e da qualidade identificado com um capitalismo concorrencial e com um liberalismo de mercado, conservador e elitista e o paradigma da igualdade identificado com um capitalismo estatizante e com um liberalismo com pendor social-democrata.

Para obter uma visão da historicidade do acesso ao ensino superior, também, dado à extensão a ser percorrida e considerando tratar-se de um tema relativamente explorado, trabalhou-se, num primeiro momento, principalmente com fontes secundárias e, num segundo momento, principalmente com fontes primárias. As categorias identificadas e presentes no momento anterior e aquelas que emergiram das tentativas iniciais de construção da história do vestibular, permitiriam considerar mesmo as fontes secundárias sob um novo prisma: um prisma "original".²²

Foram construídas quatro periodizações²³ distintas e

22 - Acreditamos que em cada tempo e espaço é possível retomar um objeto numa nova perspectiva e com novos elementos que revelem aspectos e dimensões não percebidas. Como diz E. BUPPA "é... a preocupação em compreender o presente e conseqüentemente, resolver os problemas atuais que anima a pesquisa histórica" (BUPPA, E. Op. Cit. p. 14). C. WUNES acrescenta que o significado do passado sempre está aberto a revisões. "O passado é incabado, no sentido de que o futuro o utiliza de inúmeras maneiras." São as inquietações (questões cruciais) e, ao mesmo tempo, a humildade e a ambição do historiador que o leva a re-visitá-lo e a re-escrever a história ou relativizá-la. (WUNES C. História da Educação: espaço do desejo. In: Em Aberto. Brasília, ano IX nº 47, Jul./Set., 1990. p. 38).

23 - Segundo Jacques Le Goff "a periodização é indispensável a qualquer forma da compreensão histórica (...). A periodização, como a própria história, é um processo implícito, delineado pelo historiador (...). A periodização é o principal instrumento de inteligibilidade das mudanças significativas" (Ver: Le Goff, Jacques. História e Memória. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992). Em nosso estudo, a periodização construída se baseia em critérios políticos-econômicos combinados com o critério cronológico.

interrelacionadas: 1º) A fase da democratização restrita: elitismo e conservadorismo; 2º) A fase da democratização populista: nacionalismo e desenvolvimentismo; 3º) A fase da democratização autoritária: segurança e desenvolvimento; 4º) A fase da democratização relativa: a construção da democracia política. Assim, na primeira periodização considerou-se mais o extensivo trabalho de L.A.CUNHA²⁴; todavia, há uma presença marcante de J. NAGLE, V.PAIVA, M.FAVERO, O.O. ROMANELLI, H.VIANNA, L.SOUSA e da utilização de algumas fontes primárias, basicamente a legislação. Na segunda periodização, as fontes secundárias vão se ampliando, para além dos autores já citados: N.W. SODRÉ, J.P.GHIRALDELLI e M.WARDE, bem como as fontes primárias contando não somente com a legislação, mas com outros documentos. Na terceira e quarta periodização, contou-se praticamente com toda a legislação e documentos básicos dos períodos relativos ao acesso ao ensino superior, além de considerar a contribuição de vários outros autores: D.SAVIANI, M.CHAUI, B.FREITAG, F. MONTEIRO, J.VELLOSO, Z.BRANDÃO, I.M.COELHO, M.FRANCO.

Para se obter uma "visão micro" de cada caso, iniciou-se o trabalho fazendo-se a leitura de Editais e Manuais mais recentes de diferentes IES. Isso permitiu mapear, agrupar e

24 - É possível perceber a forte presença das análises de L.A.CUNHA ao longo de toda esta visão da historicidade do acesso ao ensino superior. Isto se deve à extensiva obra de L.A.CUNHA sobre o ensino superior no Brasil e ao fato de que algumas categorias por ele trabalhadas também são contempladas nesse estudo.

selecionar por tendências globais um caso para estudo em cada agrupamento. A partir daí, como diz I. CARONE, a investigação de ordem empírica:

tem de apoderar-se da matéria em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever adequadamente o movimento real (...). O método de pesquisa é a investigação de ordem empírica, a coleta de dados, a sua classificação, o conjunto de técnicas e procedimentos adequados à apropriação analítica do material empírico.²⁵

Os casos em estudo (pela tipicidade) permitiram que fossem utilizadas uma variedade de fontes de informação, possibilitando uma maior checagem para a confiabilidade dos dados. Assim foi possível a combinação/articulação de aspectos qualitativos e quantitativos, haja visto que em momentos e situações diferentes foram produzidas informações que exploraram diferentes dimensões e questões do tema, além do que os "atores" são diversificados.

As condições dos casos indicaram que as técnicas mais adequadas de coleta de dados fossem as seguintes: obtenção "in loco" de documentos, atos legais, publicações científicas e artigos de jornais, além da realização de entrevistas abertas e

25 - CARONE, Iray. A dialética marxista: uma leitura epistemológica. In: Psicologia Social - o homem social - o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 34.

semi-abertas "in loco" com informantes críticos. Por informante crítico considera-se, neste trabalho, o Presidente, Coordenador responsável ou idealizador do vestibular. Em quase todos os casos procedeu-se uma ampla análise de Editais, Manuais, Dados Estatísticos do Questionário Sócio-Econômico-Cultural e dos Relatórios de execução do Concurso Vestibular dos últimos anos. Contou-se, em alguns casos, com documentos não-oficiais (artigos, notícias de jornais e revistas, expedientes diversos). No interior de cada caso é apresentado mais pormenorizadamente o caminho metodológico percorrido.

Cada caso apresenta uma organização, classificação e exposição dos dados decorrente dos próprios dados disponíveis, da construção histórica e lógica dos acontecimentos (no caso) e das categorias evidenciadas para exposição.

Ao todo foram estudados cinco modelos de seleção para ingresso no ensino superior. Estudou-se um caso típico ou atípico em cada agrupamento. A tipicidade ou não de cada caso é informada na respectiva exposição. Foram construídos dois agrupamentos: o primeiro é catalogado por modelos de seleção tradicionais de vestibular e por esfera administrativa (federal, estadual ou particular); os modelos desse agrupamento seguem a estrutura do Concurso Vestibular tradicional, mas efetuam alterações de ordem técnica-metodológica que implica em objetivos, ênfases e tendências diferentes. O segundo agrupamento considera modelos de seleção (experiências) que rompem com os modelos tradicionais de vestibular, introduzindo novas fórmulas de seleção. Além dos casos, considerou-se "as ações" do MEC no panorama da diversificação dos modelos de seleção do pós-

autonomia. Vale lembrar ainda que no primeiro agrupamento, anterior a cada caso, é apresentado a tendência geral verificada por esfera administrativa (federal, estadual e particular).

Estes cinco casos são consolidados à luz de algumas categorias²⁶ que se evidenciaram na concretização dos momentos anteriores e também que emergiram nos casos em estudo, são elas: democratização do ensino, igualdade de oportunidade, qualidade de ensino e avaliação (seleção dos melhores). Estas categorias, estão implícitas na descrição-análise-avaliação/interpretação que se faz de cada caso; elas ajudam a não usar "dois pesos e duas medidas" (em cada caso).²⁷

As quatro categorias permitem uma articulação entre o método de investigação e o método de exposição. Estas categorias, evidentemente, não foram tomadas de forma rígida como "camisa de força" a priori. Em cada caso estava-se aberto a reconstruir ou reelaborar estas categorias, em virtude das particularidades que a pesquisa histórica mais ampla poderia não ter captado. Os casos "em si" ofereciam possibilidades de outras descobertas e interpretações em contexto que não são necessariamente aquelas para as quais se direcionou o estudo inicialmente. A própria

26 - As categorias de análise e de reconstrução do objeto de estudo não foram definidas a-priori, ou seja, como que para confirmar o que já se havia pré-concebido. Elas se constroem e se reconstroem ao longo do estudo.

27 - A categoria *Universalização do ensino* foi acoplada a categoria democratização do ensino quando se estudou a história do acesso ao ensino superior no Brasil. Ela foi fundamental na explicitação daquele capítulo. Ela atuou como parâmetro para considerar em quais momentos e de que forma ocorreu maior universalização e democratização do ensino superior, e, se isso se deu com a perda ou não da qualidade do ensino. É uma categoria que informa também os momentos nos quais o acesso ao ensino superior foi mais elitista ou mais popular. No tratamento dos casos, no entanto, não foi considerada tão fundamental e, por isso, manteve-se apenas a categoria democratização do ensino que de certa forma a contempla.

visão dos atores envolvidos no caso poderia evidenciar aspectos conflitantes, que alterem ou nequem pressupostos, hipóteses e categorias que o referencial teórico apontou.

Há evidentemente limitações num trabalho desta amplitude. O autor não teve, por exemplo, condições de checar ou expor o mapeamento dos "Movimentos e tendências de seleção" em encontros Nacionais ou mesmo Regionais de vestibular, até porque esses encontros praticamente deixaram de ocorrer depois que o MEC parou de promovê-los, em vista da autonomia. As informações sobre vestibular estão cada vez mais restritas as Comissões de Vestibular e quase não se encontram mais publicações sobre o assunto e troca de experiência.

Um outro problema diz respeito as dificuldades de obtenção de dados "mais qualitativos." O vestibular, por se tratar de um Concurso Público que expõe as Comissões e as Instituições que o realizam, faz com que se omitam informações que poderiam "denegrir" a imagem de seriedade acadêmica e de segurança. As informações obtidas junto aos informantes críticos, quase sempre, não ultrapassam os limites do que já está dito no Edital, no Manual do candidato, nos Relatórios publicados e que, portanto, são as informações que o público pode ter acesso.

A estruturação e organização básica desta dissertação e a que se segue:

No capítulo I, desenvolve-se uma compreensão histórica do projeto de sociedade capitalista a partir de sua ideologia constitutiva - o liberalismo. Evidencia-se dois grandes

paradigmas capitalista liberal: o paradigma da eficiência e da qualidade e o paradigma da igualdade. Nesta "visão macro-social" identifica-se os fundamentos e os encaminhamentos levados a cabo pelo processo de modernização capitalista, com amplas rearticulações no plano das idéias. A educação é focalizada em meio a esse processo histórico de modernização e rearticulações do projeto liberal-burguês, assim como o processo de seleção dos indivíduos.

No capítulo II, procura-se re-construir a história do acesso ao ensino superior sob o prisma de quatro categorias fundamentais: democratização/universalização do ensino, igualdade de oportunidades, qualidade de ensino e avaliação (seleção dos indivíduos). Mostra-se como essas categorias são apropriadas nos discursos que imprimem mudanças no acesso ao ensino superior, mas que acaba prevalecendo sempre a continuidade do modelo vigente sob a máscara da "democratização".

No capítulo III, apresenta-se os movimentos e tendências de seleção para ingresso no ensino superior no Brasil a partir do pós-autonomia, em 1990. O movimento de diversificação dos modelos de seleção apresenta dimensões diferentes e conflitantes, todavia, não ultrapassam os fundamentos e os limites da sociedade moderna liberal-burguesa e nem o modelo de seleção historicamente instituído no Brasil.

Nas considerações finais retoma-se o objeto de estudo e a sua forma da apreensão nos aspectos principais e mais gerais e apresenta-se algumas "teses" ou elaborações mais conclusivas que pretendem avançar o debate na área.

CAPITULO I
CAPITALISMO, LIBERALISMO E EDUCAÇÃO:
O Paradigma da Eficiência e da Qualidade
e o Paradigma da Igualdade

A compreensão histórica do projeto de sociedade capitalista (de sua gênese aos dias atuais) a partir de sua ideologia constitutiva - o liberalismo - nos permite identificar a existência de dois grandes paradigmas: o paradigma da eficiência e da qualidade e o paradigma da igualdade.¹ Estes paradigmas, alternando-se conforme o estágio de desenvolvimento e de adaptação, tem impulsionado e sustentado ideologicamente determinados processos de modernização capitalista. De um modo geral, percebe-se que o paradigma da eficiência e da qualidade tem prevalecido nos momentos em que o capitalismo-liberalismo é mais concorrencial e que o paradigma da igualdade tem sido mais

1 - Consideramos metodológica e didaticamente adequado fazer uso do conceito de paradigma objetivando a organização, a análise e a interpretação dos aspectos, das tensões e dos desdobramentos históricos. Tivemos a preocupação de fugir do risco de constituir um "modelo ideal explicativo" que cristalizasse e apresentasse o processo histórico como eterno e invariável.

hegemônico nos momentos em que o capitalismo-liberalismo é mais estatizante.

Dessa forma, com o auxílio dos dois paradigmas, o liberalismo tem demonstrado uma capacidade de se adaptar, de incorporar críticas e de mudar de significado em cada momento (tempo e espaço) próprio do desenvolvimento do capitalismo, expressando sempre uma visão de mundo que ordene e que mantenha a sociedade capitalista como uma "realidade definitiva" que se aperfeiçoa para o bem comum.

Embora pareçam antagônicos, em alguns momentos históricos, os dois paradigmas apresentam basicamente a mesma origem e têm na essência semelhantes germes constitutivos. Os germes constitutivos do paradigma da eficiência e da qualidade são percebidos com maior visibilidade no Iluminismo, no liberalismo clássico (com J. Locke e A. Smith), no liberalismo conservador e no Positivismo; enquanto os germes constitutivos do paradigma da igualdade estão mais presentes no Iluminismo, no liberalismo clássico (com J.J. Rousseau) e na Revolução Francesa.

Num certo sentido, Iluminismo e liberalismo clássico são elementos constitutivos do mesmo espírito burguês; portanto, historicamente, não se pode tomá-los isoladamente pois dão suporte a um determinado projeto de modernização burguesa e a visão de mundo desta mesma classe social. Não é por acaso que teóricos do Iluminismo como: J. Locke (1632-1704), A. Smith (1723-1790) e J.J. Rousseau (1712-1778) também sejam expoentes do liberalismo clássico.

O que se verifica, de um modo geral, é que num primeiro momento, ou seja, o da burguesia nascente, Iluminismo e liberalismo se opõem ao mesmo cosmo medieval e a organização social criada pelo modo de produção feudal. Pretende-se banir a tradição, a ignorância, as superstições, a submissão e a miséria através da razão como motor do progresso, da modernização, da libertação humana e do bem-estar da civilização. Assim, como o Iluminismo, o liberalismo apresenta uma crença e uma visão otimista, estando associado à razão, à liberdade, ao progresso, à ciência, à individualidade, à autonomia, à modernização e a igualdade natural. Já num segundo momento, ou seja, o da consolidação da burguesia no poder, verifica-se que o núcleo crítico, aberto, criativo e transformador, sobretudo do projeto Iluminista tende, no futuro do liberalismo, a se cristalizar. O projeto Iluminista de libertação do gênero humano vai se mesclando aos interesses da burguesia por maior liberdade de ação objetivando seu projeto de classe social. O Iluminismo foi perdendo de vista a utilização do conhecimento em benefício da emancipação humana, da mesma forma em que o liberalismo foi perdendo seu caráter revolucionário para se tornar conservador².

O paradigma da eficiência e da qualidade deriva mais precisamente da implementação de uma economia livre (mercado auto-regulável)³, das condições de desenvolvimento criadas pela

2 - A esse respeito consultar ZEITLIN, I. M. *Ideologia y Teoria Sociológica*. Buenos Aires: Amarrante editores, (197-).

3 - Sobre essa temática consultar POLANYI, Karl. *A Grande Transformação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1980. p. 23-47 e 141-165.

I Revolução Industrial e, ainda, do ideal de uma sociedade aberta e competitiva. A ideologia do "laissez-faire", ou melhor, da concorrência generalizada, que procura a eliminação do Estado no controle do mercado e do trabalho, valoriza a iniciativa privada e acredita num rápido crescimento, desde que apoiado pelo progresso técnico. Assim, somente a eficiência da iniciativa privada (na organização e administração) permite o aumento da produção. Já a luta por novos mercados (concorrência de capitais) força o capitalista a adotar novas técnicas e práticas científico-tecnológicas, pois os produtos e serviços num mercado global competitivo se pautam pela qualidade.

Os elementos básicos para a formação e legitimação da organização social da burguesia e que permitem o aparecimento do paradigma da eficiência e da qualidade já estão postos em J.Locke e A.Smith, no século XVII e início do XVIII. J. Locke afirma a liberdade no campo político e A.Smith, no campo econômico. J.Locke⁴ é o idealizador e defensor dos direitos naturais: a liberdade, a propriedade e a individualidade, bem como de um governo com autoridade legítima que garanta a ordem e a segurança; nesse sentido, a fórmula política é a da democracia burguesa da representação. Por sua vez, A.Smith⁵ é o idealizador e o defensor de uma economia de mercado auto-regulável que produz a riqueza e a prosperidade geral das nações; ele acredita que há uma ordem natural que tende ao equilíbrio pelo jogo da

4 - LOCKE, J. Carta acerca da Tolerância; Segundo Tratado sobre o Governo. Trad. E. Jacy Monteiro. São Paulo; Abril Cultural, (197-). p. 9-137 (Col. Os Pensadores).

5 - SMITH, A. Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações. São Paulo; Abril Cultural, 1979.

concorrência e da competição e que esta traz os benefícios da modernidade capitalista para todos.⁶ A educação, nesse contexto, é considerada um luxo e é estrita aos "homens de posse". O ideal é da educação individualista e cavalheiresca (formação do gentleman) baseada no conhecimento das ciências seculares e contrária à tradição supersticiosa que afastava os cidadãos (proprietários) do gozo da liberdade plena.⁷

Do liberalismo conservador e do Positivismo o paradigma da eficiência e da qualidade não só absorve um certo conservadorismo, autoritarismo e elitismo, mas, também, um "enriquecimento" teórico e instrumental.

O liberalismo conservador nasceu como uma reação aos "excessos" do Iluminismo e da Revolução Francesa no que se refere à ampliação da igualdade, da democracia e da liberdade, procurando, com isso, frear uma certa modernização e recompor a estabilidade e a unificação social pelo resgate da ordem, da tradição, da hierarquia e do respeito à autoridade. Retoma-se aspectos do liberalismo absolutista de Hobbes⁸ (de perspectiva aristocrática e religiosa). O Estado requer uma aristocracia, ou melhor, uma elite "meritocraticamente" selecionada para governar o povo. O Positivismo de A. Comte (1798-1857)⁹ participa dessa

6 - O princípio do individualismo é reforçado porque A. Smith coincide o interesse econômico individual com o interesse econômico da sociedade. A "mão invisível do mercado" faz com que ao cuidar dos seus próprios interesses o homem seja levado a contribuir para a prosperidade geral, para o bom governo e para a harmonia social.

7 - Sobre a educação em J. Locke e A. Smith consultar: LASKI, H.J. O liberalismo europeu. Trad. Alvaro Cabral. SP: Ed. Mestre Jou, s/d; e LUZURIAGA, L. História da Educação Pública. SP. Comp. Nacional, (195-).

8 - No liberalismo absolutista de Hobbes (1588-1679) os indivíduos por medo e desejo de paz se submetem a um soberano com poder absoluto. O estado de natureza, ao contrário de Rousseau, é mau. Os homens vivem em estado de guerra. O soberano investido de total poder no estado social é o único capaz de evitar que os homens retornem ao estado de guerra ou estado de natureza.

9 - COMTE, Augusto. Curso de Filosofia Positiva; Discurso Preliminar sobre o Conjunto do Positivismo; Catecismo Positivista. In: Comte. Trad. José A. Gianotti e M. Lemos. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os Pensadores).

reordenação do social, do moral e do intelectual. O progresso só virá se houver ordem. Por isso, através da lei natural dos três estados, da lei de classificação das ciências e da religião da humanidade, A. Comte quer unir moralmente o povo em torno de um projeto único, ordenado, estável e solidário de desenvolvimento. O estado único a que se chegou - o Positivo - mostra que a evolução humana deve caminhar, doravante, vinculada a ordem social para conservação e bom funcionamento do organismo social.

Em síntese, o Positivismo fertiliza o liberalismo e "enriquece" teórica e instrumentalmente o paradigma da eficiência e da qualidade: 1º) ao realçar o papel da ciência neutra e objetiva no desenvolvimento e progresso das sociedades; 2º) ao especializar e fragmentar o saber científico; 3º) ao expressar sua fé na ciência e na indústria como condutoras da nova ordem harmoniosa; 4º) ao expressar uma visão social pragmática, racional, evolucionista-naturalista e determinista; 5º) ao difundir o uso do método científico ou método empirista de abordagem dos objetos; 6º) ao instituir uma visão a-histórica da sociedade; 7º) ao neutralizar o pensamento crítico e instituir uma reorganização intelectual, moral e positiva; 8º) ao compreender o Estado como entidade superior e anterior aos indivíduos; 9º) ao atribuir à educação o papel de conduzir o indivíduo à adaptação/integração, à reconversão à humanidade e a eliminar o estado de ignorância; 10º) ao acentuar a linearidade, a cronologia e a ordem no pensamento racional.

A educação é vista como fundamental nessa rearticulação levada a efeito pelo liberalismo conservador e pelo

Positivismo, já que ela promove: 1º) a formação moral; 2º) a integração dos indivíduos no corpo social; 3º) a unificação do Estado através de uma comum-unidade de idéias e sentimentos; 4º) o progresso e o desenvolvimento da ciência e das indústrias; 5º) a formação de profissionais diversos para atender a crescente divisão do trabalho; 6º) a instituição da solidariedade orgânica, complementarmente à divisão do trabalho.¹⁰

Por sua vez, conforme já foi evidenciado, os germes constitutivos do paradigma da igualdade, na ótica liberal, podem ser buscados no Iluminismo, no liberalismo clássico e na Revolução Francesa.

No Iluminismo e no liberalismo clássico, mais precisamente com J.J. Rousseau (1712-1778), o ideal da igualdade natural entre os homens é perseguido como fundamental para a libertação humana.¹¹ Há nessa busca algumas questões que se impõe: 1º) para estabelecer a igualdade natural é preciso primeiro re-conhecer a "natureza e a origem da desigualdade entre os homens"; 2º) verificar se os homens podem ser considerados iguais em qualquer particularidade; e 3º) saber se os homens devem ser tratados como iguais. Dessas questões resultou que: a igualdade admitida no liberalismo clássico de tendência democrática-estatizante é a igualdade de oportunidade; todos devem ter todas as oportunidades asseguradas perante a lei, todavia, a igualdade é proporcional às virtudes, às aptidões e

10 - Para ampliação dessas idéias consultar: DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

11 - RUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. de Iracema Soares e Maria C.R. Nagle. Brasília, Editora. Universidade de Brasília; São Paulo: Ática, 1989. Apresentação e comentários de Jean François Braunstein.

aos méritos de cada um. Essa igualdade só é possível no Contrato Social¹². O Contrato, segundo Rousseau, pressupõe uma certa igualdade entre as partes contratantes. As desigualdades naturais ou físicas (de idade, saúde, força e qualidade da mente ou do espírito) não são objeto de preocupação central do Pacto Social, pois este se estabelece com base numa igualdade moral ou política. O estabelecimento da igualdade moral ou política, por convenção social e pelo governo, faz diminuir as desigualdades naturais. Assim, a desigualdade moral ou política só pode ser proporcional a desigualdade natural ou física.

Na Revolução Francesa buscou-se a igualdade legal, política e social com base no ideal democrático, igualitarista e estatizante de Rousseau. Os homens são proclamados como iguais perante a lei. A lei assegura a igualdade de direitos públicos e civis, direito de votar e de assumir cargos públicos, direito de contratar e adquirir propriedade ou dispor delas, direito à liberdade de palavra e crença. O Estado é que deve garantir a igualdade de oportunidade através da lei; todos devem ter os mesmos direitos perante a lei: no caso da educação a igualdade de direito de acesso deve ser total, sobretudo nos primeiros graus de ensino, já que isso garante a unificação nacional através da instituição de um novo código moral e auxilia no desenvolvimento das indústrias através da preparação de mão-de-obra; entretanto, a diferenciação dos indivíduos pelas várias profissões, bem

12 - ROUSSEAU, J.J. Do Contrato Social. In: Rousseau. 5ª ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1991 (Col. Os Pensadores)

como o seu sucesso ou fracasso é admitido desde que decorra das desigualdades naturais de inteligência e de aptidões. Desse modo, a Revolução Francesa leva mais a efeito a igualdade legal e política do que a igualdade econômica, esta última só ganhará ênfase no marxismo.

No embalo do paradigma de igualdade é que nascem os sistemas nacionais de ensino. Na França (séc. XVIII) é o Estado que o institui e que o sustenta. J.J. Rousseau havia apresentado idéias, reformas e projetos tendentes a estabelecer um sistema de educação pública. Seria uma educação pública estatal. No entanto, o sistema nacional de ensino extensivo a todos só veio com a Revolução Francesa. O ideal é de uma escola única, pública, universal, gratuita, laica e "obrigatória"¹³; seria uma forma de promover a igualdade e portanto o direito de todos.

Evidentemente, trata-se de uma igualdade formal que cataliza os sonhos e as aspirações das camadas populares por ascensão social e, com isso, mascara o seu caráter seletivo, reprodutor e antidemocrático. A função desta escola é unificar culturalmente a nação (comum-unidade nacional) e, ao mesmo tempo, efetuar a diferenciação e a diversificação do ensino em atendimento às aptidões individuais, às especializações da sociedade, às demandas do mercado e ao progresso das indústrias.

A seleção e classificação dos indivíduos apresenta-se como natural, pois está vinculada às capacidades individuais. A justificativa dessa classificação e seleção ocorre através de

13 - Sobre a escola única-liberal-burguesa consultar: MACHADO, Lucília R.S. Politécnica, Escola Unitária e Trabalho. São Paulo: Cortez, 1989.

critérios bio-psico-pedagógicos, em vista do que se dá uma naturalização do processo escolar e social que atribui ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Afinal, o que se percebe é que o princípio da concorrência no mercado vale também para a concorrência dos talentos individuais.

Tem-se uma percepção mais clara dos dois paradigmas a partir das condições objetivas do pós-Segunda Guerra Mundial.¹⁴ Nesse contexto, vemos que: o Capitalismo Monopolista de Estado, com o seu neoliberalismo social-democrata (Estado do bem-estar-social) tem como dimensão discursiva o paradigma da igualdade e que: o Capitalismo Concorrencial Global, com o seu neoliberalismo de mercado, tem como dimensão discursiva o paradigma da eficiência e da qualidade.

No período entre guerras mundiais, em que surge a expressão neoliberalismo, duas tendências liberais estão presentes: uma que vem como reação ao liberalismo conservador e ao Positivismo (e que assimila teses socialistas) e outra que é fiel ao liberalismo de J. Locke e A. Smith, com pinceladas do conservadorismo, do autoritarismo e do elitismo (liberalismo conservador/Positivismo). É possível notar que estas duas

14 - Grosso modo, pode-se dizer que o capitalismo vem assumindo duas posições que se revezam: uma concorrencial e outra estatizante; no entanto, comumente, apresentam-se quatro etapas de desenvolvimento: 1º) Capitalismo Concorrencial-correspondente a fase do capital mercantil e a I Revolução Industrial; 2º) Capitalismo Monopolista-correspondente a fase de transição para o capitalismo dos monopólios e a II Revolução Industrial; 3º) Capitalismo Monopolista de Estado ou Capitalismo de Estado - correspondente ao Estado do bem-estar-social ou neo-liberalismo social-democrata e ao início da III Revolução Industrial; 4º) Capitalismo Concorrencial Global-correspondete a economia de mercado flexível ou neo-liberalismo de mercado e a III Revolução Industrial. Desse modo, estamos considerando para constituição dos dois paradigmas, sobretudo, as duas posições capitalistas: a concorrencial e a estatizante (que encontram defensores já no liberalismo clássico) e as demais fases de adaptação do capitalismo sobretudo as duas últimas que se mostram com propriedade a partir da Segunda Guerra Mundial.

perspectivas se debatem na implementação de ações políticas, econômicas e culturais visando obter hegemonia na condução de um projeto de modernização capitalista.

A primeira tendência, o neo liberalismo social-democrata, que tem J.Dewey (1859-1952) e M.Keynes (1883-1946) como maiores expoentes, assume a hegemonia ideológica da sociedade capitalista, da Primeira Guerra Mundial até a primeira metade da década de 70 (quando, então, começa a se esgotar). A segunda tendência, o neoliberalismo de mercado (conservador e elitista), que tem F.A.Hayek (1899-) como maior expoente, sai do seu estado de hibernação para dar novo fôlego e soluções à crise mundial, alcançando seu ponto mais alto nos governos de R. Reagan e M. Thatcher¹⁵.

Com base no exposto, ou seja, considerando o projeto histórico da sociedade capitalista-liberal, os germes constitutivos dos dois paradigmas e ainda o debate teórico entre as duas tendências descritas, que já começa ocorrer no período entre guerras através do debate M.Keynes-F.A.Hayek, consideraremos o tema a partir de uma dicotomia neoliberal.

15 - Sobre a questão do neoliberalismo é preciso sempre lembramos de duas questões fundamentais: 1º) o neoliberalismo teorizado por F.A.Hayek não significa o fim do neo liberalismo de M.Keynes e J.Dewey ou mesmo uma negação de todos os fundamentos do liberalismo clássico, mas uma nova, grande e complexa rearticulação do liberalismo imposta pela nova ordem econômica e política mundial que está associada à idéia de pós-modernidade; 2º) é comum atualmente ouvirmos a expressão neoliberalismo se referindo ao liberalismo de M.Keynes e J.Dewey ou ao neoliberalismo de F.A.Hayek e de organismos internacionais como o FMI, ONU, UNESCO, Banco Mundial, etc. Referindo-se, por exemplo, ao neoliberalismo de Dewey e Keynes vemos os trabalhos de Saviani (1991) e Moraes (1992) e, referindo-se ao neoliberalismo de Hayek e organismos internacionais, os trabalhos de Ianni (1992) e Cury (1992). Isso tem acarretado uma certa confusão no emprego do termo. Historicamente a expressão neoliberalismo estaria vinculada a qual perspectiva? O que, de fato, representa um "novo" liberalismo? É algo a se investigar com mais profundidade. Saviani, por exemplo, optou por criar um termo novo para a perspectiva liberal dos dias atuais: ele usa a expressão pós-liberalismo que está associada a expressão pós-capitalismo e pós-modernidade. A esse respeito pode-se consultar dois trabalhos de D.Saviani, "Educação e questões da atualidade" (1991) e "Neoliberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina" (1992).

Evidenciaremos como dimensões mais significativas para a compreensão dos paradigmas: o econômico, o político e o educacional.

O educacional, como vem sendo indicado, tem estado vinculado ao empreendimento de modernização capitalista iniciado pela burguesia na era moderna. Os discursos e projetos educacionais-liberais, nos diferentes estágios do capitalismo, apresentam contornos de um ou de outro paradigma. A educação, portanto, se altera e se enquadra conforme as rearticulações do projeto capitalista-liberal. Isto será observado e demonstrado mais profundamente na explicitação e análise dos dois paradigmas do contexto do pós-guerra aos dias atuais; ampliaremos, ainda, a explicitação e análise, para o pensamento liberal e educacional brasileiro, considerando as contribuições de dois de seus maiores expoentes: F.Azevedo e A.Teixeira.

Vale lembrar, todavia, que a alteração e o enquadramento da educação nos diferentes estágios do capitalismo não se dá sem contradições e possibilidades de superação. Essas contradições são uma manifestação da própria essência da sociedade capitalista. Por isso é que a produção e reprodução não ocorrem de forma linear, sem negação e possibilidade de transformação. Entretanto, apesar dessa consideração fundamental, dado a opção metodológica em se trabalhar com os próprios autores liberais e a forma de exposição que procura desvelar o discurso ideológico subjacente ao objeto, se evidenciará mais a reprodução.

1 - O Paradigma da Eficiência e da Qualidade

O paradigma da eficiência e da qualidade tem sua origem, a rigor, na gênese do modo de produção capitalista e, conseqüentemente, no modo de vida liberal-burguês. O processo produtivo capitalista desde o seu início acentuou a relevância da iniciativa privada no sistema produtor de mercadorias, em contraposição ao modo de produção feudal e a excessiva interferência, regulamentação e centralização do setor econômico pelo Estado absolutista. O modo de produção capitalista requereu inicialmente um mercado livre (auto-regulável) numa sociedade aberta em que prevaleceria a livre competição. Já nesse momento, eficiência e qualidade de produtos e serviços são indicados como germes/critérios para reger a concorrência do mercado e definir o grau de competitividade de cada empresa.

Atualmente, as profundas mudanças no capitalismo mundial, sobretudo nas duas últimas décadas, que recriam o mercado global sobre novas bases, impõe o paradigma da eficiência e da qualidade como mecanismo balizador da competitividade que deve prevalecer na iniciativa privada. Eficiência e qualidade são condições para sobrevivência e lucratividade no mercado competitivo. Por isso, o paradigma da eficiência e da qualidade vem se firmando no mundo da produção, do mercado e do consumo, sendo perseguido por todos aqueles que querem se tornar competitivos em qualquer área.

O paradigma da eficiência e da qualidade vem servindo também para reordenar a ação do Estado, limitando, quase sempre,

seu raio de ação em termos de políticas públicas. É o caso, por exemplo, da educação: se, após a Segunda Guerra Mundial, perseguia-se uma certa igualdade com a universalização do ensino em todos os graus, agora se fala em universalização da qualidade. Se, na década de 50 utilizou-se do discurso da igualdade para expansão do ensino em atendimento à modernização econômica, agora se utiliza do discurso da eficiência e da qualidade para conter a expansão educacional, sobretudo do ensino superior, tendo como fim uma determinada modernização econômica. Como o Estado é julgado incompetente para gerir a educação resolve-se transferi-la para a iniciativa privada que, "naturalmente", busca a eficiência e a qualidade.

Igualdade de acesso ou universalização do ensino em todos os níveis e qualidade de ensino ou universalização da qualidade aparecem como antíteses. Não é possível ampliar vagas e dar condições de permanência na escola e na universidade com o mesmo nível de qualidade e eficiência em função das diversidades e condições existentes. É preciso hierarquizar e nivelar por cima, ou seja, pela excelência, tornando o sistema de ensino competitivo.

Todavia, a necessidade de se criar uma cultura tecnológica para expansão do capital, além da re-qualificação dos trabalhadores e ampliação do mercado de consumo, tem colocado a necessidade de universalização do Ensino Fundamental com base em

três princípios: eficiência, equidade e qualidade de ensino.¹⁶ O paradigma da igualdade e o paradigma da eficiência e da qualidade parecem se juntar para atenderem uma certa necessidade dessa nova fase de modernização capitalista.

Organismos internacionais (Banco Mundial, CEPAL) e nacionais (INEP, IPEA) difundem, em seus documentos de orientação das políticas de educação, a "nova linguagem" da articulação da educação e produção do conhecimento com o "novo" paradigma produtivo¹⁷. A "expansão da educação e do conhecimento", necessária, se apóia em conceitos como: competitividade, modernização, desempenho, eficiência, flexibilidade, descentralização, integração, autonomia, equidade (igualdade de oportunidade), qualidade e cidadania (formação democrática). Estes conceitos/valores encontram fundamentação, sobretudo, na ótica da esfera privada, tendo a ver com a lógica empresarial e com a nova ordem econômica mundial.

As mudanças no âmbito da produção, devido ao avanço da ciência e da tecnologia, têm gerado uma situação de competitividade no mercado mundial. Instalou-se, na realidade, um novo paradigma produtivo a nível mundial que implica em profundas mudanças ao nível da produção, da aprendizagem, da difusão do

16 - Estes princípios aparecem claramente na "Declaração Mundial sobre Educação para Todos" realizada em Jomtien, Tailândia (de 5 a 9 de março de 1990, no "Plano Decenal de Educação para todos", documento do MEC datado de junho de 1990, e ainda em publicações do IPEA, como, por exemplo, o "Relatório Interno" nº 10/92 e o livro: "Educação e Cultura - 1987: Situação e Políticas Governamentais" (Série IPEA Nº 28, Brasília, 1990).

17 - INEP/MEC. Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética). Brasília, 1993.

conhecimento e da qualidade dos recursos humanos. A competitividade requerida pelo capital transnacional passa pelo desenvolvimento do conhecimento e pela formação de recursos humanos. Daí, o papel central da educação.

Julga-se que a expansão educacional ocorrida a partir da Segunda Guerra Mundial, embalada pelo paradigma da igualdade, conseguiu estabelecer uma certa mobilidade social, por algum tempo, mas pouco contribuiu para o desenvolvimento econômico. Houve também uma crescente perda da qualidade de ensino demonstrada, por exemplo, nas altas taxas de reprovação e evasão. Também a capacitação instituída no pós-guerra, não acompanhou os avanços do sistema produtor de mercadorias, ficando, assim obsoleta e burocratizada. Supõe-se que o sistema de educação encontra-se isolado, o que dificulta o avanço da capacitação e da aquisição dos novos conhecimentos científico-tecnológicos.

O que se requer, agora, é que a educação esteja articulada com o novo paradigma produtivo no sentido de assegurar o acesso aos novos códigos da modernidade capitalista. É necessário que a educação, a capacitação e a investigação avancem em direção a um enfoque sistêmico.¹⁸

O enfoque sistêmico, assim como a administração eficiente e a tecnologia educacional, estão na base do movimento pela "Qualidade Total"¹⁹. A busca da eficiência (economia de

18 - A esse respeito consultar: BRASIL-MEC. PROMEDILAC V - Recomendações da V. Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal da Educação: América Latina e Caribe. In: Cadernos Educação Básica - Série Atualidade Pedagógicas 2. Brasília, 1993.; e REVISTA UNIVERSIDADE: A busca da Qualidade. São Paulo: IBRAQS, V.I n.1, Jan./Fev. de 1994.

19 - REVISTA UNIVERSIDADE: A busca da Qualidade Total. Op. Cit. p. 8

recursos), da eficácia (adequação do produto), enfim da excelência e da qualidade total, no sentido de levar o sistema de ensino a corresponder as necessidades do mundo atual, apresenta como solução o enfoque sistêmico²⁰ (que procura otimizar o todo). É tudo uma questão de usar o procedimento correto-racional, científico. É a abordagem sistêmica que permite fazer o diagnóstico para evidenciar os problemas, fazer o planejamento (considerado as condições do ambiente), selecionar os meios, elaborar os objetivos operacionais, controlar o processo, avaliar o produto/resultado através de técnicas adequadas e retroalimentar o sistema.

A administração eficiente e a tecnologia educacional são complementares ao enfoque sistêmico. A administração eficiente busca a racionalização do trabalho, bem como o controle do processo produtivo e o aumento da produtividade, enquanto a tecnologia educacional evidencia uma preocupação com o método científico no sentido de obter eficiência, eficácia e qualidade no processo pedagógico; todos os componentes educacionais (objetivos, administração, estrutura, meios de ensino, custos, tecnologia, etc.) devem ser considerados. Há, desse modo, a tentativa de vincular a educação ao novo paradigma produtivo na ótica do que podemos denominar: neotecnicismo.

Esta "nova abordagem" da educação se apóia num conceito positivista de ciência neutra e objetiva. Conhecer é observar, descrever, medir, explicar e prever os fatos livre de

20 - REVISTA UNIVERSIDADE: A busca da Qualidade total. Op. Cit. p. 8

juízo de valor ou ideologias. Só é verdadeiro o que é verificável. O número designa a essência dos objetos, "a coisa em si". Portanto, a ciência deve ser numérica, precisa e rigorosa. Desse modo, enquanto o novo paradigma produtivo põe em relevo a questão da qualidade, a abordagem positivista fornece a concepção e o instrumental²¹ necessário a avaliação do sistema de ensino e dos indivíduos.

1.1 - O neoliberalismo de Mercado e o "Novo Tempo" na Economia, na Política e na Educação

Como já evidenciamos, o paradigma da eficiência e da qualidade se explicita mais concretamente no neoliberalismo de mercado. O neoliberalismo de mercado, por sua vez, vem sendo associado a idéia de pós-modernidade. Esta associação tem a ver com a chamada vitória do capitalismo sobre o socialismo real amplamente proclamada pelos "liberistas"²²; isso, por sua vez, teria implicado no fim da modernidade e da história nascida no Iluminismo. Já se utiliza, inclusive, o termo pós-liberalismo

21 - A racionalidade instrumental positivista tem, portanto, aplicabilidade científica e técnica. A certeza, a exatidão e a utilidade do conhecimento são os critérios da cientificidade colocados à disposição do novo paradigma produtivo e da forma sistêmica e eficiente de re-organizar a educação. Os conhecimentos científicos, na ótica positivista, são passíveis de aplicação técnica; eles visam o "progressivo melhoramento das condições de vida e da harmonização social."

22 - Os liberistas são os liberais que acreditam que sem a liberdade de mercado (economia de mercado) as demais liberdades não podem ser asseguradas. São, portanto, os defensores do neoliberalismo de mercado.

como mais adequado para um tempo pós-moderno, em vez de neo-liberalismo de mercado. A nova ordem econômica e política mundial se apóia em elementos desse "novo tempo", como se vê, por exemplo, no âmbito da economia, da política e da educação.

No terreno da economia a marca distintiva da transformação do capitalismo no final do século XX é a chamada acumulação flexível do capital. D.Harvey²³ afirma que o modelo do Fordismo / Keynesianismo que vigorou de 1945 a 1973 e que "teve como base um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico" entrou em colapso, no período de 1965-1973, iniciando um período de rápida mudança de fluidez e de incerteza.

A acumulação flexível do capital²⁴ se caracteriza por uma flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de produtos e do consumo, inaugurando um novo modo de acumulação; desse modo, evidencia-se uma dispersão da produção e do trabalho ao mesmo tempo que ocorre uma desregulamentação e monopolização da produção, ou seja, esta se dá numa pluralidade de lugares mas com controle único. Evidencia-se ainda um empreendimento para tornar o Sistema Financeiro autônomo dos Estados Nacionais com a formação de um único mercado mundial, sob controle de instituições como o FMI e o Banco Mundial. A livre competição

23 - HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. SP:ED.Loyola, 1989. p.119

24 - A acumulação flexível tem implicado no desemprego estrutural, na diminuição dos salários, na diminuição do poder sindical, bem como no retrocesso de direitos conquistados pelos trabalhadores.

(pela informação e conhecimento instantâneos) deve reger as relações nesse mercado mundial.

A flexibilidade do capital está associada ao avanço da ciência e tecnologia das últimas décadas. Para A. Schaff²⁵ assistimos depois da Segunda Guerra Mundial a progressiva instituição da "sociedade informática" (Terceira Revolução Industrial). Este autor diz que as mudanças técnico-científicas (microeletrônica, microbiologia, revolução energética) produzem e produzem, mais ainda, modificações na produção, nos serviços e, conseqüentemente, mudanças nas relações sociais.

Desse modo, a Terceira Revolução Industrial²⁶ sugere uma sociedade e uma realidade nova caracterizada por uma velocidade e, ao mesmo tempo, descontinuidade no processo tecnológico, bem como intensas mudanças na escala de produção, na organização do processo produtivo, na centralização do capital, na organização do processo de trabalho e na qualificação dos trabalhadores.

Há, nesse momento, uma reificação do capital (principal meio de produção) como motor principal da economia mundial. O desenvolvimento de cada país e, por conseqüência, o progresso científico-tecnológico só se torna "viável" através da

25 - SHAFF, Adam. A sociedade informática. São Paulo; Ed. Brasiliense, 1990.

26 - Gaudêncio Prigotto faz uma divisão histórica e caracteriza três revoluções industriais. Grosso modo, a primeira "abrangeria um período de 70 anos (1760-1830) de invenções, sendo as mais expressivas o tear e a máquina a vapor (...)". A segunda "começa no final do século XIX e é caracterizada pelo surgimento do aço, energia elétrica, petróleo e indústria química (...)". A terceira, "é marcada pela robótica, informática, microeletrônica e máquinas de comando numérico, química fina, biotecnologia e produção de sintéticos". Ver: PRIGOTTO, G. "Trabalho, Educação e Tecnologia: Treinamento Polivalente ou Formação Politécnica". In: Revista ANDE - ano 8 nº 14. São Paulo: Cortez 1989 p. 33-45.

atração do capital externo; já as condições ideais para atração do capital externo transnacional é o estabelecimento de uma economia de concorrência generalizada. Com isso, o mundo capitalista, chamado pós-moderno, fica cada vez mais dependente do capital transnacional e do mercado global.

A associação neoliberalismo de mercado-pós-modernidade, no entanto, não encontra maior sustentação quando se considera historicamente o desenvolvimento do capitalismo.

No livro "Condição pós-moderna" de D.Harvey²⁷ entende-se que as mudanças científicas, tecnológicas, culturais, políticas e econômicas, bem como uma significativa transformação na compreensão do tempo-espaço, iniciada no final da década de 60, em virtude da crise de superacumulação, não permite concluir que vivemos numa era pós-moderna e, portanto, numa sociedade pós-capitalista, já que as regras básicas de circulação e acumulação do capital continuam a existir concretamente, com raízes ainda fincadas no projeto de modernização capitalista dos séculos XVII e XVIII. A produção ainda ocorre em função dos lucros. Vivemos, sim, uma "condição histórico-geográfica de uma certa espécie". Esta condição se vincula ao esgotamento do Modelo Fordista de Produção e, conseqüentemente, ao fortalecimento de uma flexibilidade do capital, da produção e do mercado.

A modernidade não acabou, como afirma D.Harvey²⁸, não é possível falar em pós-modernidade pois não houve nenhuma

27 - HARVEY, D. Op. Cit.

28 - Ibid. p. 107

mudança fundamental dos processos e condições sociais presentes na modernização capitalista que continua a:

... promover o individualismo, a alienação, a fragmentação, a efermidade, a inovação, a destruição criativa, o desenvolvimento especulativo, mudanças imprevisíveis nos métodos de produção e de consumo (desejos e necessidades), mudança da experiência de espaço e do tempo, bem como uma dinâmica de mudança social impelida pela crise.

O que ocorre em nossos dias é uma mudança na maneira de operar do capitalismo que retoma em grande parte os princípios estabelecidos no liberalismo clássico. Embora com ingredientes novos, o ciclo dialético da reprodução capitalista continua e não nos autoriza a embarcar no fim da história, no fim da modernidade e para além de um espaço e tempo capitalista-liberal.

No terreno político, os governos de R.Reagan (Partido Republicano) nos Estados Unidos, e M. Thatcher (Partido Conservador) na Inglaterra, demarcam a virada para o neoliberalismo de mercado. Há, nesse momento, uma rejeição do liberalismo social-democrata de tendência igualitarista e estatizante, promotor do estado de bem-estar social. O papel do Estado é secularizado, ao mesmo tempo em que se prioriza o livre curso das leis de mercado através da valorização da iniciativa privada. Na Inglaterra, por exemplo, a "revolução neoliberal" privatizou quase tudo e procurou banir a herança

intervencionista.²⁹ Essa orientação exerceu e continua a exercer forte influência sobre os países do terceiro mundo, em especial na América Latina, apesar de seu fracasso ter sido demonstrado, já algum tempo, nos países em que nasceu; é o que se verificou com a queda de M. Thatcher e com a alteração de Busch em relação ao programa republicano de R. Reagan.

O conflito, no entanto, continua. Nos últimos anos, enquanto o fracasso dessa política neoliberal acentuou-se nos Estados Unidos com a eleição de Bill Clinton (mediante um programa social democrata), na Inglaterra, assim como na França, assiste-se, pelo contrário, um progressivo retorno a teses "conservadoras".³⁰ Enquanto isso, os países da América Latina assimilam a idéia de que os países que conseguiram juntar liberalismo e democracia representativa são hoje os países desenvolvidos; esses países desenvolvidos viveram as transformações econômicas aliada a transformações políticas. A "sugestão" dada, portanto, é que os países subdesenvolvidos voltem às tradições liberais para recontrarem o seu próprio desenvolvimento econômico.

Esse neoliberalismo luta contra o estatismo, ou seja, contra o Estado máximo, contra o planejamento econômico, contra a regulamentação da economia e contra o protecionismo, ao

29 - Para M. Thatcher o ideal da "revolução neoliberal" é o de produzir um capitalismo popular, ou seja, fazer de cada cidadão um proprietário e portanto um capitalista. A privatização de estatais na Inglaterra, segundo a "dama de ferro" é um bom exemplo desse capitalismo popular, pois esta permitiu que mais da metade dos trabalhadores pudessem adquirir ações da empresa em que trabalha e que tenha sido privatizada (Revista VEJA, 9 de março de 1994).

30- A esse respeito consultar a Revista "LePoint": 1972-1992 (nº 1053 de 21 novembro 1992)

mesmo tempo que se enraiza no mercado mundial direcionando a construção da nova ordem internacional. Assim, essa nova ordem postula a liberação total do mercado e a transferência do Estado para a iniciativa privada de todas as áreas e serviços.

Aos países do primeiro mundo (com suas multinacionais, corporações, conglomerados e organizações) interessa um mundo sem fronteiras (pelo menos sem as do terceiro mundo) através da "modernização da economia", da abertura dos mercados ao capital transnacional, da não intervenção dos Estados na economia com a sua conseqüente diminuição, da saída dos Estados do setor de produção pela sua privatização, da diminuição do déficit público. O capital parece ter vida própria e se mundianiza de forma "natural e espontânea" indicando os caminhos para o progresso e desenvolvimento de todos os países. Vários organismos internacionais (Banco Mundial, FMI, ONU, UNESCO, CEPAL, etc) e nacionais (FIESP, CNI) orientam e impõem as políticas governamentais para os fins desejados internacionalmente pelo grande capital. O discurso é de integração / exposição dos países subdesenvolvidos à economia mundial como forma de se tornarem desenvolvidos e serem salvos de um futuro catastrófico, não demarcado pelos estágios do capitalismo avançado.

O capital, portanto, quer expandir-se, mas necessita da segurança e das condições ideais de exploração, expansão e acumulação. Esse neoliberalismo requer uma democracia política (democracia burguesa da representação) orientada aos objetos do capital internacional. Trata-se de uma democracia que mantenha as condições do livro jogo das forças do mercado, ao mesmo tempo em

que difunde a idéia de que a economia de mercado tende naturalmente a beneficiar a todos indistintamente.³¹

Essa crença na "mão invisível do mercado", no entanto, não consegue recriar a natureza revolucionária que havia no liberalismo nascente (liberalismo clássico). O que se constata, em vez daquela confiança na racionalidade natural das leis de mercado que conduziria todos rumo ao progresso, é um abandono das forças de mercado sem significado e rumo definido.³²

No tocante à educação, a orientação política do neoliberalismo de mercado evidencia ideologicamente um discurso de crise e de fracasso da escola pública como decorrência da incapacidade do Estado de gerir o bem comum. A necessidade de reestruturação da escola pública advoga a primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado. Assim, o papel do Estado é sencundarizado, ao mesmo tempo em que se valoriza o papel da iniciativa privada no desenvolvimento e progresso individual e social.

O Estado, na perspectiva neoliberal de mercado, vem se desobrigando paulatinamente da educação pública. Deixa-se de demonstrar, até mesmo, o interesse na implementação da escola única diferenciada liberal-burguesa que punha, mesmo que ideologicamente, os princípios de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade do ensino.

31 - A esse respeito consultar: IANNI, Octávio. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992. p. 140.

32 - A esse respeito consultar: SAVIANI, Dermeval. *Neoliberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise de Estado e democracia na América Latina*. In: *CBE: Estado e Educação*. Campinas. São Paulo: Papirus/Cedes, São Paulo: Anped, 1992. p. 26.

Contraditoriamente, no entanto, vem se discutindo o problema da (re) qualificação dos trabalhadores, aliada a uma formação escolar básica, única, geral, abrangente e abstrata. Esse tema vem à tona porque a nova ordem capitalista se constitui como um modelo diferente de exploração baseado em novas formas de organizar a produção e em novas tecnologias. As relações entre capital e trabalho e entre trabalho e educação se alteram profundamente, acirrando a contradição educar-explorar.

O modelo de exploração anterior, que exigia um trabalhador fragmentado, rotativo para executar tarefas repetidas e que era rapidamente treinado pela empresa, dá lugar a um modelo de exploração que exige um "novo trabalhador"; um trabalhador com habilidades de comunicação, de abstração, de visão de conjunto, de integração e de flexibilidade no sentido de acompanhar o próprio avanço científico-tecnológico da empresa, que se dá por força dos padrões de competitividade seletivos exigidos no mercado global. Essas novas habilidades não podem ser desenvolvidas a curto prazo e pela empresa. Por isso, a educação básica passa a ter um papel central.³³

As orientações do Banco Mundial³⁴ para o 1º e 2º graus são extremamente representativas desse novo momento. As orientações refletem a tendência da nova ordem econômica mundial, o avanço das tecnologias e da industrialização que requerem um

33 - Em vista das novas relações do homem com o novo processo produtivo, já se fala na criação de uma nova inteligência instrumentalizadora. A função da educação seria desenvolver as novas habilidades cognitivas (inteligência) e competências sociais necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo.

34 - WORLD, BANK. Brazil issues in secondary education. November 28, 1989.

trabalhador com habilidades intelectuais mais diversificadas e flexíveis, sobretudo quanto à adaptabilidade às funções que surgem constantemente; a solução seria implementar um ensino mais eficiente, de qualidade extensivo às maiorias e capaz de dar uma formação geral mais sofisticada, em vez de treinamento para o trabalho (profissionalização precoce). No entanto, o Banco Mundial, também orienta no sentido de aumentar a competitividade, de privatizar o ensino eliminando-se a gratuidade (sobretudo nas universidades), de municipalizar o ensino e de selecionar cada vez mais pelo desempenho (seleção natural das capacidades).

As universidades estão constantemente ameaçadas. Faltam recursos de toda ordem para garantir sua funcionalidade. O discurso neoliberal questiona até mesmo a sua relevância social, ao mesmo tempo em que vincula a questão da autonomia à questão da privatização como única forma de sair da crise e de alcançar competitividade, racionalidade, qualidade e eficiência universitária. Resta às Universidades, como estratégia de sobrevivência, atrelarem-se ao novo processo produtivo no sentido de gerar conhecimentos científicos-tecnológicos necessários à competitividade das empresas no mercado global, ao mesmo tempo em que devem formar profissionais mais aptos a se adaptarem ao novo paradigma produtivo.

A adaptação das Universidades ao novo paradigma produtivo passa pela adoção da filosofia da "Qualidade Total" (neotecnicismo) aplicada ao Ensino Superior³⁵. A "legitimidade

35 - Já há um movimento nacional de busca da "Qualidade Total" aplicada ao Ensino Superior. Em 1993 realizou-se o I Congresso Brasileiro da Qualidade Total aplicada ao Ensino Superior, promovido pelo IBRAQS (Instituto Brasileiro da Qualidade em Serviços-Departamento da União Social Camiliana). Ver: Revista "Universidade: A busca da Qualidade". IBRAQS, v.1 nº 1, Jan./Fev. de 1994.

social" e a eficácia total das Universidades podem ser obtidas com a sua inserção na busca da "Qualidade Total", já que vivemos na "era da excelência". As Universidades devem agregar novos valores aos seus serviços, ao mesmo tempo em que redescobrem "sua natureza, sua missão e sua identidade"; só assim, as Universidades poderão ser úteis no sentido de corresponder aos desafios do mundo atual, ou seja: a satisfação dos clientes, a produtividade, a redução dos custos, a otimização dos resultados, a criatividade, a inovação e a sobrevivência pela competitividade. Pretende-se, portanto, que as Universidades assimilem a ótica de funcionamento, os princípios e os objetivos de "Qualidade Total" (já vivenciados na indústria e no comércio). Essa nova cultura institucional deve levar as Universidades a buscarem constantemente a "Qualidade Total" dos serviços, bem como formar profissionais capazes de corresponder às sempre novas necessidades do mercado.

1.2 - A Gênese do Neoliberalismo do Mercado: F. Hayek

Como já se evidenciou anteriormente, o neoliberalismo de mercado, que dá sustentação ao paradigma da eficiência e da qualidade, nasce como reação ao liberalismo democrático igualitarista de M. Keynes e J. Dewey, à social democracia e ao socialismo real. Ele re-introduz teses do liberalismo clássico de J.Locke e A.Smith, do liberalismo conservador e do Positivismo. Retoma os princípios da liberdade, da individualidade e da propriedade numa sociedade livre e hierarquizada, naturalmente,

pelas capacidades individuais; estabelece uma relação de competitividade natural, como aquele que deve existir no mercado livre.

Esse neoliberalismo, conforme se explicitou, sugere ainda uma associação com a chamada pós-modernidade. A modernidade teria chegado ao fim com o esgotamento da era coletivista/igualitarista que representa uma distorção do liberalismo. Estaríamos, agora, numa sociedade pós-moderna e pós-capitalista, ou seja, uma sociedade totalmente nova, marcada pela perspectiva da globalização e da mundianização do capital. Essa perspectiva seria resultado dos avanços e transformações científicas e tecnológicas, que negam a racionalidade das metanarrativas nascidas com a modernidade e mais precisamente nascidas no pensamento iluminista.

F. Hayek (1890-)³⁶ é o mais expressivo representante das teses do neoliberalismo de mercado. Seu pensamento no entanto não se restringe a questão econômica; na realidade sua "contribuição" para re-articulação do liberalismo contempla também o campo político/filosófico e o educacional.

F. Hayek foi contemporâneo de J. Dewey e de M. Keynes, tendo sido amigo deste último. Sua perspectiva liberal, no entanto, se opõe frontalmente às teses socializantes e estatizantes daqueles liberais, do socialismo real e até do populismo facista. F. Hayek é herdeiro das teses e da fé na liberdade econômica do liberalismo clássico de A. Smith. Ele foi,

36 - HAYEK nasceu em Viena (Austria). Tornou-se catedrático na Escola de Economia de Londres em 1931. Em 1950 mudou-se para Chicago e em 1960 para Freiburg. Recebeu o Prêmio Nobel da Economia em 1974.

na realidade, um crítico de M.Keynes e do Keynesianismo, já que, segundo ele, estes acabavam com a competitividade natural da liberdade de mercado e empurravam a sociedade para a servidão e para o totalitarismo, a partir de um discurso coletivista e igualitarista.

As crises do capitalismo, no período entre guerras, fizeram com que as teses reformadoras de M.Keynes, vinculadas ao paradigma da igualdade, fossem adotadas e que, conseqüentemente, as críticas e teses de F.Hayek fossem relevadas e esquecidas por algumas dezenas de anos. Só uma forte crise do capital mundial,³⁷ no final dos anos 60 e início dos anos 70 permitiu uma re-descoberta do liberalismo de F.Hayek que o gabarita a ser o precursor do pensamento de uma nova fase da economia mundial.

Dois dos livros publicados por F.Hayek expressam muito bem sua concepção liberal. Em 1944, quando as teses de M.Keynes eram adotadas, F.Hayek publicou "O caminho da servidão" onde acusava o planejamento centralizado, o excesso de democracia igualitarista³⁸ e o Estado previdenciário de levarem ao fim da sociedade livre, ou seja, a tirania de esquerda. A ampliação constante do poder do Estado sobre a economia e a vida social significava "a marcha para o socialismo". O segundo livro "Os Fundamentos da Liberdade"³⁹ publicado em 1960 em Chicago e

37 - Há inúmeros trabalhos sobre a crise da economia mundial e sobre o esgotamento do modelo iniciado por Keynes. Para tanto, podemos citar, dentre outros, a contribuição de Harvey (1992), Kurz (1993), Habermas (1990), Merquior (1991).

38 - O excesso de democracia que estava levando os governos a adotarem teses igualitaristas, populistas e socialistas, muitas vezes totalitárias, levou F.Hayek a propor em seu lugar a demarquia. A demarquia era em síntese a limitação dos poderes do governo, F.Hayek acredita que todas as vezes que o Estado cresce temos um disvirtuamento e, conseqüentemente, uma má fase do capitalismo.

39 - HAYEK, F.A. Os fundamentos da liberdade. São Paulo, Visão, 1983 (Coleção Pensamento Político)

traduzido para o português, em 1983, expressa o pensamento de F.Hayek sobre a teoria política, econômica e educacional.

No prefácio de "Os fundamentos da liberdade" F.Hayek diz ter como objetivo "retratar um ideal e mostrar como realizá-lo". O ideal é o resgate da tradição da liberdade e, ao mesmo tempo, a construção da liberdade individual numa sociedade livre, que se realiza mediante a economia de mercado e o aperfeiçoamento das instituições. Para F.Hayek só a filosofia liberal consegue resgatar a liberdade que se encontra ameaçada em muitos campos devido às tendências coletivistas, igualitaristas e estatizantes que assumem o controle exclusivo de certas áreas.

O liberalismo de mercado volta a merecer a confiança como motor do progresso e desenvolvimento geral. Há, novamente, uma crença naturalista, espontânea e evolucionista na economia de mercado. Para Merquior⁴⁰, F.Hayek é considerado um ultra-liberista, ou seja, "aquele que acredita que, se não houver liberdade econômica, as outras liberdades - a civil e a política - desaparecem". Assim, os Estados deveriam ser liberistas, abstendo-se do poder econômico, a fim de garantir a liberdade global. O mercado numa sociedade liberista passa a organizar naturalmente todos os setores da vida social. O Estado deve ter suas funções limitadas àqueles serviços que o mercado não pode oferecer.

Mesmo sendo contrário ao Estado previdenciário ou do bem-estar social, F.Hayek diz que não se considera um

40- MERQUIOR, José G. O liberalismo - antigo e moderno. Trad. Henrique de A. Mesquita. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991. p. 11

conservador, como muitos o acusavam, pois ele aceita a evolução e a mudança desde que, evidentemente, elas venham pela mão da economia de mercado. F.Kayek acha que o conservador tem apego à autoridade como nos sistemas anti-democráticos estatizantes, enquanto ele defende o sistema representativo. A fórmula básica é de um governo da lei, limitado e de mercados livres. Esta fórmula ideal teria sido posta no liberalismo clássico, em que a democracia representativa alicerçava-se nos princípios da liberdade, da propriedade, do individualismo e de uma certa tolerância ou pluralismo de valores.

O neoliberalismo de F.Hayek foi apresentado, divulgado e defendido no Brasil por Henry Maksoud. Este devotado discípulo difusor atuou sobretudo nos últimos anos da ditadura militar e nos primeiros anos da "transição para a democracia". Três livros contêm a síntese das idéias de Maksoud: "A revolução que precisa ser feita" (publicado em 1980), "Ensaio sobre a liberdade" (publicado em 1981) e "Os poderes do governo" (publicado em 1984). É de Maksoud, também, a apresentação de "Fundamentos da liberdade" de F.Hayek. Nesta apresentação ele afirma que a visão política-filosófica de F.Hayek advém de pensadores iluministas britânicos como, por exemplo, Locke e Smith e que, ao mesmo tempo, demonstra os erros intelectuais da tradição francesa de autores como: Descartes, Voltaire, Rousseau e Comte que estão na raiz das tendências totalitárias-coletivistas observadas no século XX.

Para H.Maksoud⁴¹ as obras de F.Hayek apresentam, de um modo geral, quatro propostas básicas:

Em primeiro lugar, que as instituições que constituem a base da sociedade brotam da ação humana, mas não dos planos ou da ação deliberada dos homens; e portanto as tentativas de planejamento ou organização da sociedade são fatais para seu sucesso. Em segundo lugar, que numa sociedade livre a lei é fundamentalmente natural, não é fabricada; de modo que, normalmente, ela não constitui a projeção da simples vontade dos governantes, sejam eles reis ou maiorias democráticas. A lei é uma norma geral de conduta, igual para todos e aplicável a número desconhecido de casos futuros, abstraídos, portanto, de quaisquer circunstâncias específicas de tempo e de lugar e referindo-se apenas a condições que possam ocorrer em qualquer lugar ou a qualquer tempo. Em terceiro lugar que o Estado de Direito não somente constitui o primeiro e mais importante princípio da sociedade livre, mas também depende das duas condições acima citadas. O Estado de Direito é não só um estado de legalidade, mas muito mais que isso, pressupõe o princípio da liberdade individual e exige que a lei possua esses atributos de norma geral, igual para todos, abstrata e prospectiva. Em quarto lugar, que o Estado de Direito exige que os homens sejam tratados com igualdade, mas o Estado de Direito, além de não exigir que os homens sejam igualados, também será minado por qualquer tentativa neste sentido" (grifos meu).

Em síntese, F.Hayek é, do ponto de vista político e econômico, um defensor das teses do liberalismo clássico e do liberalismo conservador/Positivismo. Do liberalismo clássico ele recupera sobretudo os princípios da liberdade, da

41- MAKSOUD In: HAYEK, F.A. Op. Cit. p. XX-XXI

individualidade, da propriedade individual, da lei, da igualdade formal, do estado de direito, da sociedade aberta e da economia de mercado; e, do liberalismo conservador/Positivismo, os elementos para coibir o excesso de liberdade coletiva, de igualdade e de democracia e, ainda, para re-criar uma sociedade hierárquica e amante da ordem e do progresso.

No tocante a educação, F. Hayek parte da idéia de que a educação para todos e o ensino obrigatório, defendida por alguns liberais especialmente do século XIX, pode produzir consequências antiliberais. É aceitável por um lado, num determinado momento, que estes liberais quisessem banir a ignorância através do conhecimento, unir a nação mediante certos padrões comuns de valores e tomassem a educação como solução para todos os problemas (iniciando, assim, uma nova era), mas não é, por outro lado, supor que se o conhecimento fosse posto ao alcance de todos, a sociedade seria melhor. Conhecimento e ignorância são relativos e não podem influir de maneira tão decisiva sobre a sociedade. Assim, o ensino obrigatório nasce como uma distorção liberal que se constitui em ameaça à liberdade.

Ocorre que o ensino obrigatório faz o governo assumir o financiamento da educação e sua administração. F.Hayek até aceita a educação obrigatória, até um certo nível, mas não aceita que ela seja administrada pelo governo. Numa nação livre não se pode padronizar graus e atividades de ensino; é preciso considerar as potencialidades individuais bem como o progresso de cada um. A educação centralizada e dominada pelo governo pode

levar à submissão de uma autoridade central.

F.Hayek entende que a educação tem poder sobre a mente humana e que não pode estar nas mãos de uma única autoridade. Ele teme que as técnicas psicológicas (da psicologia comportamental) sejam usadas para controlar a mente humana e ameaçar a liberdade⁴². O controle deliberado não pode produzir seres humanos melhores, nem uma sociedade melhor. Por tudo isso, o governo pode até custear a educação, mas deve deixar a cargo dos pais escolherem as escolas de sua preferência. Somente nas comunidades isoladas, em que não fosse possível a educação organizada e administrada pela iniciativa privada, se justifica a escola do governo.

Ao governo cabe o financiamento básico e a fixação de um padrão mínimo de qualidade para todas as escolas. O governo complementaria, caso fosse necessário, o custeio para as famílias que não pudessem arcar com os custos totais da escola escolhida. Este custeio se aplica mais aos graus iniciais. A educação superior é reservada aqueles que demonstram capacidade de "ir além do mínimo geral" garantido a todos. No entanto, nos casos de pessoas que demonstram aptidão e inclinação para o ensino superior justifica-se um auxílio do governo em que se prevê uma forma de reembolso.

F.Hayek⁴³ alerta, no entanto, que o ensino superior não pode se restringir aos mais ricos ou os mais dotados

42 - É bastante provável que essa crença de F.Hayek seja reflexo da guerra fria (mundo polarizado entre capitalistas versus comunistas) e do grande desenvolvimento que teve a psicologia comportamental nesse período

43 - HAYEK, F.A. Op. Cit. p. 454

Intelectualmente:

...isto contribuiria para criar uma divisão ainda maior entre as classes e os menos dotados correriam o risco de ser negligenciados se os mais inteligentes fossem escolhidos para ascender a classe rica e se se tornasse não apenas uma suposição mas um fato que as pessoas relativamente pobres fossem menos inteligentes.

Assim,

É recomendável conceder uma oportunidade a alguns membros de cada um dos diferentes grupos da população, mesmo que os melhores de certos grupos pareçam menos qualificados do que membros de outros grupos que não tiveram tal oportunidade.⁴⁴

F.Hayek acredita que a extensão da educação superior traz mais conflitos que benefícios e um destes conflitos diz respeito ao "número excessivo de intelectuais em relação ao número de empregos". Cria-se uma intelectualidade proletarizada que usa dos conhecimentos para ameaçar a estabilidade política. Dessa forma, para F.Hayek⁴⁵

O problema geral com que nos defrontamos em relação à educação superior é, portanto o seguinte: certos jovens devem ser selecionados, segundo algum critério, numa idade em que não se pode saber ao certo quem tirará maior proveito, para receber uma educação que lhes permitirá obter renda maior que os outros; e, para justificar o investimento, eles devem ser selecionados de forma que, em geral façam jus a uma

44 - HAYEK, F.A.Op. Cit. p. 457

45 - Ibid. p. 454

renda maior. Finalmente, temos de aceitar o fato de que, como normalmente outras pessoas precisarão pagar pela educação, os que dela se beneficiam estarão usufruindo de uma vantagem 'imerecida'.

A chamada política democrática⁴⁶ e igualitarista acentou este problema, na visão de F.Hayek. Igualar as oportunidades ou adaptar as oportunidades à capacidade não se vincula propriamente ao mérito ou à diversificação que deve existir numa sociedade livre. A idéia de justiça social dos igualitaristas é equivocada. Querer fazer justiça através de um controle deliberado "torna igual", o que é diferente. O mais esforçado, o que possui mais mérito no sentido moral é, quase sempre, preterido. Os méritos nem sempre podem ser avaliados pelos testes ou exames. "Uma apaixonada sede de conhecimentos, ou uma inusitada combinação de interesses, pode ter maior relevância do que dons mais evidentes ou capacidades mensuráveis"⁴⁷

Na visão de F.Hayek a sociedade instituída no pós-guerra baseada nas capacidades e nas oportunidades não conseguiu seu intento em termos de seleção pela inteligência e consequentemente de mobilidade social. A seleção tem reforçado o prestígio das ocupações que gozam de status social, dividindo ainda mais a sociedade. Por tudo isso:

Devemos procurar ampliar as oportunidades

46 - HAYEK diz que a política democrática na democracia da maioria fez com que o governo se tornasse ilimitado e ilimitável. O ideal democrático cobre o poder arbitrário. Democracia, para ele, é oposto de governo autoritário.

47 - HAYEK. P.A. Op. Cit. p. 450. Hayek só aceita "a igualdade estabelecida pelas normas legais e de conduta gerais" como "a única forma de igualdade que conduz à liberdade e a única que podemos obter sem destruir a liberdade". Igualdade perante a lei não significa igualdade material, já que as pessoas são naturalmente desiguais; não se pode nivelá-las em suas condições individuais.

para todos, por todos os meios ao nosso alcance. Mas é preciso fazê-lo tendo plena consciência de que isto provavelmente favorecerá as pessoas mais capazes de se beneficiar dessas oportunidades, contribuindo frequentemente para aumentar as desigualdades no período inicial. Se a reivindicação de 'igualdade de oportunidade' levar à tentativa de eliminar tais "vantagens injustas" só será prejudicial.⁴⁸

Tudo que torna um indivíduo diferente do outro, em função de dons naturais ou de oportunidades, cria vantagens 'injustas'. Mas, como a principal contribuição de qualquer indivíduo consiste em fazer o melhor uso dos acidentes com os quais se depara, o sucesso em grande parte, será uma questão de sorte⁴⁹.

Em síntese, diante do exposto, pode-se afirmar que o neoliberalismo de mercado (no âmbito da política, da economia e da educação) encontra sua fundamentação inicial no pensamento de F. Hayek.

2 - O Paradigma da Igualdade

O paradigma da igualdade (na ótica liberal), ou melhor, da igualdade da oportunidade não surge de uma ora para outra. Ele nasce com o ideal de isonomia dos gregos, reaparece com vigor revolucionário no Iluminismo, é assumido como questão central no pensamento de J.J. Rousseau, como princípio básico na corrente democrática da Revolução Francesa e como meta a ser

48 - HAYEK, F.A. Op. Cit. 458

49 - Ibid.

alcançada pela ação governamental do neoliberalismo social-democrata, após a Segunda Guerra Mundial.

A tradição liberal democrática, igualitarista, desde cedo adotou o estatismo como forma de assegurar a existência da sociedade livre, mediante uma certa igualdade nas condições materiais da existência. Há uma tentativa de ampliar a todos os indivíduos as mesmas oportunidades e, se possível, as mesmas condições de desenvolvimento. Acredita-se que a democracia política só é possível com alguma democracia social, econômica e cultural.

Esse ideal democrático-igualitarista só se efetivará mais concretamente com a fase do capitalismo monopolista de Estado/neoliberalismo social-democrata, sobretudo, no período que vai de 1945 a 1973 (Fordismo e Keynesianismo). Trata-se de um período embalado por uma certa fé no paradigma da igualdade.

No âmbito da economia assistimos ao crescimento e ao fortalecimento do Estado no sentido da intervenção, do planejamento, da coordenação e da participação na esfera econômica. Nesse sentido, o Estado desempenha funções múltiplas; ele intervém e regula os monopólios, executa o planejamento macro-econômico em busca da economia planificada, coordena a divisão social do trabalho e as políticas de renda e "pleno emprego" (visando ampliar a socialização das forças produtivas), e, também, participa da esfera econômica com a produção de bens e serviços.

A sustentação política desse modelo econômico se dá através do neoliberalismo social-democrata ou Estado do bem-estar-social. O ideal é a constituição de uma sociedade

democrática, moderna e científica que, efetivamente, garanta a liberdade, a igualdade de oportunidade, o desenvolvimento individual e a segurança dos cidadãos e dos seus bens. A fórmula política é a da democracia da representação, ou seja, aquela em que o povo escolhe pelo sufrágio universal àqueles que exercerão o poder. Esta fórmula só se sustenta, no entanto, se houver uma moral solidária e agregadora entre os cidadãos da democracia e se houver uma certa socialização da economia que forneça as condições materiais de existência a todos.

A modernização econômica capitalista (depois da Segunda Guerra Mundial) que requer maior socialização do consumo, depositou uma maior confiança na educação em vista das mudanças na economia e no mercado de trabalho. A implantação de Sistemas Nacionais de Ensino e a expansão do ensino, neste período, vem por decorrência. A igualdade de acesso é perseguida em todos os níveis de ensino.

Acredita-se que por meio da universalização do ensino seria possível estabelecer as condições de instituição e "conservação" da sociedade democrática, moderna, científica, industrial e plenamente desenvolvida. A ampliação quantitativa do acesso à educação garantiria a igualdade de oportunidade, o máximo do desenvolvimento individual e a adaptação social de cada um conforme sua inteligência e capacidades. Desse modo, havendo uma base social que torne a sociedade mais homogênea e que democratize igualmente todas as oportunidades, a seleção dos indivíduos e o seu julgamento social ocorre naturalmente.

Como já se evidenciou, para se obter uma maior compreensão da essência do discurso da igualdade (na ótica

liberal) é preciso considerar o contexto em que as condições objetivas da modernização capitalista-liberal foram mais favoráveis a sua efetivação. Trata-se pois de considerar o período do pós-guerra, onde se percebe, com mais clareza (no âmbito da economia, da política e da educação) a ênfase no paradigma da igualdade. Explorar-se-á, assim, essas dimensões através de dois dos maiores expoentes do neo-liberalismo social-democrata: M.Keynes e J.Dewey.

2.1 - O Neo-Liberalismo Social-democrata: as condições precedentes.

O neoliberalismo social-democrata não nasce de uma ora para outra. Ele é fruto de uma reação aos princípios do liberalismo clássico e ao totalitarismo de direita e de esquerda, ou seja, o liberalismo conservador e o socialismo, que ocorre ainda no século XIX. Não se trata de romper com a sociedade capitalista e sua ideologia oficial: o liberalismo - mas trata-se de rearticular os princípios do liberalismo em consonância com ações políticas, econômicas e culturais capazes de garantir um bem-estar geral, unificando a sociedade em torno de um mesmo projeto social de desenvolvimento.

A realidade anterior à Primeira Guerra mostra a crise liberal-burguesa. São vários os fatores que contribuem para que a crença no liberalismo clássico, sobretudo na economia de mercado, fosse abalada. Em primeiro lugar, a cruel realidade social de exploração do homem gerada pelo modo de produção capitalista que acentuava a miséria do povo e negava a tese

liberal de que ao "buscar seus próprios interesses, o indivíduo está buscando os da sociedade". Em segundo lugar, o sistema de mercado dava provas de que não se ajustava automaticamente e que era incontrolado, permitindo perda de capital. Em terceiro lugar, o operariado já é uma classe organizada e em ascensão (segundo principalmente as idéias socialistas) a exigir mudanças no âmbito social, político e econômico. Por fim, as crises do capitalismo, o desejo de manutenção e ampliação do lucro determinou a necessidade de proteção dos produtos de cada país industrializado.

Em vista destes fatores, o liberalismo clássico começa a sofrer críticas de fora para dentro e de dentro para fora. A medida que essas críticas evoluem, surgem, com elas, novas propostas de resolução dos problemas capitalistas, além de uma "nova" justificação ideológica. Está se gestando uma ampla rearticulação do liberalismo idealizando uma sociedade mais democrática, solidária, justa e igualitária.

Princípios como democracia e igualdade, que haviam servido como arma para romper com o sistema feudal, agora ganham ênfase como mecanismos de contenção do avanço do proletariado (pela chamada democracia das oportunidades) e como forma de manutenção da sociedade burguesa.

As ameaças externas e as crises internas do capitalismo impõem a necessidade de renovação que minimize a degradação e a miséria humana, além de evitar a implosão do modo de produção capitalista. Era preciso também recuperar alguns valores essenciais da vida humana que fossem contrários ao individualismo e egoísmo exacerbado gerado pelo "laissez-faire".

Uma via mais democrática e progressista do liberalismo caminhará rumo à concepção de social-democracia; outra, no entanto, mais conservadora, preferirá o caminho da "democracia autoritária" temendo perder o controle sobre o proletariado.

Esse momento representa a quebra da ordem concorrencial e a instalação da etapa monopolista; no plano do Estado, verifica-se também a instalação de Estados facistas (organizações limites do Estado burguês conservador) com uma dupla missão: sustentar a ordem econômica e desarticular o avanço do proletariado a nível internacional.

Desse modo, pela via liberal democrática ou pela via conservadora e autoritária afirmou-se a "descontinuidade do liberalismo para a continuidade do capitalismo".

O neoliberalismo social-democrata, que tem J.Dewey e M.Keynes com teóricos mais representativos, é herdeiro dessa via democrática que, a rigor, tem início com J.J.Rousseau. Essa via democrática contribuiu para ampliação dos direitos políticos aos não proprietários, para o surgimento da legislação trabalhista e do direito de organização aos trabalhadores (sindicatos) e para a redefinição do Estado e suas relações com a sociedade civil.

Nesse novo contexto, era preciso assegurar, de fato, que ocorressem eleições periódicas, sufrágio livre e universal e liberdade de contrato sob a forma garantida pelo Estado. Assim o Estado começa a ser realçado; ele passa a ser mais ativo na organização da economia, da política e da vida dos cidadãos.

A democracia protetora e desenvolvimentista como exigência desse momento é apresentada como força transformadora

do ponto de vista moral e social, servindo, todavia, para reforçar o pacto de associação entre os indivíduos e para proteger os interesses maiores das elites. Há, dessa forma, uma necessidade real de produzir uma forma de associação moralmente aceita por todos os indivíduos e capaz também de melhorar as condições de vida da classe trabalhadora, além de se pensar em mecanismos de participação que atendessem, em parte, as reivindicações dessa classe; o coletivo é reforçado; os indivíduos em seus agrupamentos, associações, sindicatos etc. devem se expressarem e se protegerem.

2.2 - A Gênese do Neoliberalismo social-democrata:

M.Keynes e J.Dewey

A realidade posta acima mostra a crise das teses do liberalismo clássico e o avanço de um novo liberalismo social democrático. Em 1926 M.Keynes (1883-1946) declara o fim do "laissez-faire". O "laissez-faire", para ele, havia conduzido o mundo à Primeira Guerra Mundial e à recessão, que culminou mais tarde com a crise de 29. Não era possível deixar as nações entregues aos ciclos econômicos irracionais, depressões, comportamento perverso do mercado mundial, guerras generalizadas, subdesenvolvimento, estagnação. Por outro lado, a economia planificada socialista parecia apontar para resultados positivos.

Assim, morria, por enquanto, a crença no poder auto-regulador da economia de mercado. O liberalismo concorrencial do Estado diminuto com funções limitadas dá lugar a um redimensionamento do papel do Estado na economia e na vida dos

cidadãos. O Estado se torna interventor, organizador e planejador da economia, além de participante na esfera da produção econômica. Cabe ao Estado, nesse novo contexto, regular e controlar as crises reduzindo seu impacto sobre os trabalhadores. O Estado deve crescer e promover o "bem-estar-geral" através de políticas públicas globais, ou seja, investir na área social (habitação, saúde, educação, geração de empregos etc.).

A preocupação central da teoria de M.Keynes é com a realidade macroeconômica; era preciso, segundo ele, planejar racionalmente as atividades econômicas. Esse planejamento político econômico pelo Estado seria capaz de garantir emprego e crescimento econômico. M.Keynes, na realidade, advoga a existência de um "Estado Máximo", ou seja, um Estado benevolente e interventor que se fizesse presente para garantir a segurança e o bem-estar de todos; esse tipo de Estado (necessário) só era possível com o planejamento macro-econômico.

Para entender essa fé na racionalidade e no planejamento macro-econômico de M.Keynes, é preciso lembrar que ele foi um economista inglês, colaborador da política do Partido Liberal e que teve sua vida funcional quase que inteiramente vinculada ao serviço público. Chegou a ocupar cargos importantes no Ministério da Guerra e da Fazenda. Ele assistiu as duas grandes guerras e teve preocupações a curto prazo para equacionar problemas ocasionados pela guerra na Inglaterra e a longo prazo para se pensar as "consequências econômicas da paz"⁵⁰. Sua obra é quase, totalmente, escrita no período entre

50 - De um modo geral, M.Keynes defende uma administração inteligente, o pleno emprego, uma política de obras públicas (interna), a auto-suficiência e autonomia nacional, um serviço de assistência social e seguro social (política de previdência social).

guerras. Keynes é também um pacifista eticamente preocupado com a integridade pessoal, sobretudo, do povo Inglês.

Em sua trajetória profissional M.Keynes passou a valorizar o Técnico. O Técnico sobrepuja o político. O Técnico é aquele que deve pensar as "coisas práticas e certas". A racionalização e o planejamento são atributos do técnico. "A administração econômica, por sua vez, é uma atividade necessária e normal dos governos em economias capitalistas avançadas",⁵¹ a ser gerenciada por técnicos experimentados e competentes.

MOGGRIDGE⁵², afirma que M.Keynes:

... era um neoliberal; talvez um dos primeiros. Como ele mesmo admitia, situava-se na ponta 'socialista liberal' do amplo aspecto do pensamento político e social (...). Keynes rejeitara o laissez-faire em sua forma dogmática (...). Desde o princípio enfatizou a fragilidade essencial da ordem econômica que outros consideravam natural e automática, e destacou a necessidade de uma administração consciente.

O socialismo liberal ou neoliberalismo de M.Keynes⁵³ pode ser entendido como uma maior socialização da economia empreendida pelo Estado burguês por meio de uma economia planificada⁵⁴. M.Keynes mesmo se encarrega de definir o seu

51 - MOGGRIDGE, D.B. As idéias de Keynes. São Paulo: Ed. Cultrix, 1976. p. 129.

52 - Ibid. p. 34.

53 - Derneval SAVIANI (1991, p. 99) prefere dizer que as idéias de Keynes "estão em concordância com os programas da social-democracia. Trata-se de alicerçado no compromisso social entre o empresariado, os sindicatos de trabalhadores e o Estado, promover políticas públicas com vistas à construção do chamado "Estado do bem-estar" (...). A Nova realidade de uma economia de mercado em que o Estado não apenas interfere regulando o seu funcionamento mas dela participa diretamente desempenhando funções econômicas essenciais tem um nome: neocapitalismo; e a ideologia que a justifica recebe, por sua vez, a denominação adequada de neoliberalismo".

54 - M.Keynes conhecia a experiência da economia planificada da Rússia. Ele fez duas visitas aquele país: uma em 1925 e outra em 1928.

socialismo liberal, ele diz:

Trata-se de saber se estamos preparados para deixar o estado do laissez-faire do sec. XIX a fim de ingressar numa era de socialismo liberal; por socialismo liberal entendo um sistema em que podemos agir como uma comunidade organizada para propósitos comuns e promover a justiça social e econômica, ao mesmo tempo que respeitamos e protegemos o indivíduo sua liberdade de escolha, sua fé, sua mente e a expressão dela, seu empreendimento e sua propriedade.⁵⁵

Assim, M.Keynes, apesar de seu socialismo-liberal, reafirma os princípios consagrados do liberalismo clássico: o individualismo, a liberdade e a propriedade, ao mesmo tempo que, implicitamente, critica o totalitarismo vivido nos países socialistas. Keynes se opõe ao antiplanejamento do "laissez-faire" e ao totalitarismo de direita (Hitler, Mussoline) e de esquerda (Stalin). Ele não pretende destruir a sociedade capitalista, mas sim o sistema de mercado auto-regulável que lhe dá sustentação; ele quer, na realidade, reformar esta sociedade para evitar sua própria destruição. Moggridge⁵⁶ conclui que:

...Keynes enxergava num capitalismo reformado, apesar dos seus erros, o melhor meio de solucionar o problema econômico - isto é, de levar a efeito suficiente acumulação de modo que a sociedade pudesse esquecer-se de estimulá-lo ainda mais em sua moral, costumes sociais, práticas econômicas e instituições.

Trata-se de uma reforma que exige uma nova moral. Uma

55 - KEYNES, M. In: MOGGRIDGE, D.E. Op. Cit. p. 36

56 - MOGGRIDGE, D.E. Op. Cit. p. 130

moral solidária e agregadora fundada na bondade e na inteligência, diferentemente daquela que acentuou o individualismo egoísta. É preciso também que a elite política consiga persuadir/convencer a opinião pública acerca desse novo pacto de associação para benefício de todos.

Outro autor que defende teses neoliberais e, dentre elas, a educação como instrumento de implantação da chamada sociedade democrática liberal, é J.Dewey (1859-1952). Em 1935 J.Dewey escrevia "Liberalismo e Ação Social"⁵⁷ no qual trata de três aspectos interligados: 1) A história do liberalismo; 2) a crise do liberalismo; 3) o renascente liberalismo.

Ao discorrer sobre a "história do liberalismo", J.Dewey demonstra as hesitações, confusões e deficiências do liberalismo clássico, mas reafirma a fé no seu potencial de promover mudanças sociais. Retoma as idéias de J.Locke para mostrar como se instituiu o "laissez-faire". J.Locke havia acentuado os direitos naturais do indivíduo e dentre estes a propriedade, o individualismo e a liberdade para mostrar que as leis naturais que governavam os homens em suas relações mútuas se ligavam às leis econômicas e davam origem naturalmente ao livre jogo da economia por parte dos indivíduos. J.Dewey, no entanto, irá compartilhar com Bentham⁵⁸ que tem uma preocupação com a lei comum e com a ação legislativa e governamental que assegurem o

57 - Este livro de J.Dewey, juntamente com "Liberdade e Cultura" (1940), foi publicado no Brasil num único volume intitulado "Liberalismo, liberdade e Cultura" pela Editora Nacional-USP em 1970.

58 - BENTHAM (1748-1832) fundou a escola utilitarista em Londres. Ele tinha "uma visão mais ampla das finalidades do Estado, o qual (...) devia promover o bem-estar e a igualdade e também fazer vigorarem a liberdade e a segurança" (MERQUIOR, 1991:79).

bem comum, ao mesmo tempo em que evidenciam e denunciam os abusos do sistema legal. Assim como Bentham que é fiel aos princípios do liberalismo e tem uma postura de assegurar o bem-estar-geral, J.Dewey⁵⁹ acredita:

... que o liberalismo pode ser uma força para realização de radicais mudanças sociais, desde que combine a capacidade de invenção social audaciosa e ampla com estudo detalhado das condições e particularidades da situação e com coragem de ação.

Toma forma uma concepção de bem estar comum orientadora das medidas políticas e da organização política; a liberdade aparece como traço mais precioso, verdadeiro selo da individualidade, do direito de cada indivíduo ao completo desenvolvimento de suas capacidades.

Sobre a "crise do liberalismo", J.Dewey lembra que os primeiros liberais lutaram para emancipar/liberar os indivíduos das restrições que lhes eram impostas pelo tipo de organização social herdada (liberalismo clássico); mas quando o problema foi o de criar uma nova organização social e associação entre os indivíduos, o liberalismo começa a entrar em crise e revelar sua impotência. Com isso surge uma política nacional da ordem, disciplina e autoridade para evitar a desintegração (liberalismo conservador/Positivismo); o despótico é o agente de uma classe econômica dominante que luta para conservar seus ganhos às custas da ordem social e de sua unidade e desenvolvimento. Sobrevivem, no entanto, os valores essenciais do liberalismo: a inteligência

59 - DEWEY, J. OP. Cit. p. 26

livre e a oportunidade de cada indivíduo de realizar as suas potencialidades. Estes valores chamam atenção para a questão das disparidades de propriedade e renda, do menosprezo pelos valores culturais e da integração dos movimentos sociais. Assim, J. Dewey entende que esses valores duradouros devem ser reforçados face às atuais forças e necessidades contribuindo para instalar "uma duradoura organização social" em que:

As novas formas de produtividade sejam cooperativamente controladas e possam ser usadas no interesse da efetiva liberdade do desenvolvimento cultural dos indivíduos que constituem a sociedade⁶⁰.

Dessa forma, o planejamento social organizado, a ser posto em execução, para a criação de uma ordem em que a indústria e as finanças sejam socialmente dirigidas em defesa das instituições, que dêem provimento à base material para libertação cultural e o desenvolvimento dos indivíduos, constitui o único método de ação social pelo qual o liberalismo pode realizar os seus professados fins, ou seja, o da liberdade, o da igualdade de oportunidade e o da autonomia dos indivíduos para plena realização de suas capacidades.

Por fim, ao tratar do "renascente liberalismo", J. Dewey expressa toda a sua fé num liberalismo democrático capaz de desenvolver uma organização social/economia socializada e de libertar a expressão cultural dos homens. Para ele não era possível a democracia política sem alguma democracia social. O

60 - DEWEY, J. OP. Cit. p. 59

liberalismo de J.Dewey é um liberalismo de ação social organizado inteligentemente. Este autor apresenta o facismo, o comunismo e o liberalismo do "laissez-faire" como ultrapassados, equivocados e não inteligentes.

Esse "novo" liberalismo deve introduzir mudanças graduais pela ação inteligente que conduzam a uma sociedade socializada. A inteligência como alternativa nega a luta de classes que vê na violência/revolução a única forma de efetivar as mudanças. O método experimental é a base dessa inteligência. Segundo J.Dewey, os avanços científicos que ocorrem se devem ao método e não ao capitalismo. O método científico e a tecnologia são forças vivas (motor) das transformações e não a luta de classes como queriam os marxistas. J.Dewey deposita uma fé intensa na era científica e na inteligência dela derivada para se criar uma nova organização e orientação social. A democracia e a supressão dos conflitos de classe se dará pela inteligência organizada.

Para J.Dewey, no entanto, o que trava as "revoluções" é o sistema jurídico de relações de propriedade - elemento estático - que não acompanha a tecnologia científica - elemento dinâmico. Para recuperar o liberalismo é preciso colocá-lo a serviço da maioria, é necessário modificar o elemento estático e utilizar o método da inteligência. Esse liberalismo sincero, democrático só atingirá seus fins através do controle organizado das forças econômicas. Isso permitirá uma economia socializada e a libertação dos homens. O caminho marcado historicamente para as mudanças necessárias é o da revolução industrial e científica.

Em "Liberalismo e Ação Social" fica evidente a busca de uma solução coletivista apoiada no Estado, que acaba por preservar os princípios do "laissez-faire", bem como incentivar o desenvolvimento da sociedade capitalista industrializada e científica.

J.Dewey associa liberalismo e democracia como se esta fosse criada pelo liberalismo e só fosse possível existir com um "novo" liberalismo político e econômico. O liberalismo moderno de J.Dewey demonstra uma preocupação acentuada com a questão da liberdade, da cultura e da ciência; esse tripé garantiria a realização da sociedade democrática, ou melhor, da sociedade americana.⁶¹ A democracia, por sua vez, permitiria o exercício da liberdade, o desenvolvimento cultural e o aperfeiçoamento das instituições.

O pensamento de J.Dewey não rompe com o modelo de sociedade - como organismo social - desenvolvido por Durkheim; isto porque, o que ele deseja é reorganizá-la. J.Dewey busca, afinal, uma sociedade funcional, pragmática, coesa (harmoniosa) e normal. O liberalismo renascente sugere uma associação mais fraterna entre os indivíduos, onde os ricos moralmente se sintam constrangidos e não aceitem a miséria e a injustiça. Trata-se de uma sociedade que quer eliminar o conflito (sem eliminar as classes) pela instituição da ordem, da estabilidade e do

61 - Segundo J.Dewey, nem o liberalismo clássico nem os regimes totalitários (facismo, nazismo, bolchevismo) conseguem tal fim. Estes regimes ameaçam a democracia. A luta pela democracia tem de ser mantida em tantas frentes quantas são os aspectos da cultura. Os fins democráticos requerem métodos democráticos para sua realização. Só a América poderia construir a democracia, ela simboliza moralmente o novo em oposição ao velho (Europa). A democracia americana, para J.Dewey, pela eficiência dos seus métodos pluralísticos deve demonstrar ao mundo como é possível assegurar e manter uma libertação sempre crescente das potencialidades da natureza humana, a serviço de uma libertação que é cooperativa e uma cooperação que é voluntária.

consenso. Embora, este autor queira desenvolver as inteligências ativas pela difusão do método científico, os indivíduos são passivos na medida em que devem se adaptar naturalmente ao ambiente, ou melhor, às leis sociais.

O liberalismo renascente é contrário a opção do "laissez-faire" de conviver com o autoritarismo (facismo, nazismo) para resguardar a propriedade, a liberdade e a igualdade formal. O autoritarismo apenas contribui para o acirramento da luta de classes e para a possibilidade de uma revolução pelas armas. O liberalismo renascente se mostra benfeitor socialmente e mais pluralista, aberto e tolerante politicamente; é evidente que essa postura visa domesticar, ou seja, tornar mais dócil e mascarar a luta de classes, resguardando, também, por outros meios, a propriedade individual e o desenvolvimento do capitalismo, além de universalizar o ideário da democracia liberal. Vale lembrar que numa sociedade cujo ideal democrático (em evolução e aperfeiçoamento) é ser coesa e estável, a idéia de luta de classes (de conflito) perde seu sentido, ou seja, o debate político e ideológico não tem mais importância, pois só existe um caminho adequado para todos. Dessa forma, a crise do capitalismo é obscurecida com a tese do Estado benfeitor e com o novo discurso da democracia liberal.

No neoliberalismo social-democrata de J.Dewey a **educação** aparece como essencial para essa reordenação da sociedade. Trata-se, no entanto, de uma escola única diferenciada, à qual se liga o movimento conhecido como "Escola Nova" ou "escolanovismo".

As idéias de J.Dewey que dão origem ao escolanovismo produziram uma concepção bio-psicológica da sociedade, da educação e da escola. As diferenças entre os homens continuam a serem justificadas e, agora, "cientificamente", pelas diferenças individuais, ou melhor, pelas capacidades e aptidões de cada um.

A base das transformações propostas por J.Dewey para a educação são a democracia, o método experimental, o evolucionismo biológico, a psicologia e o industrialismo.

A educação formal/escolar é uma espécie de laboratório democrático que deve preparar todos para a vida em sociedade (vida associada) e para a sociedade da técnica e da ciência. Ela deve preparar técnicos e educar para a democracia. J.Dewey define educação como uma reconstrução ou reorganização da experiência (individual ou social) que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes; o ideal genuíno da educação é, portanto, a expansão das aptidões do indivíduo em um desenvolvimento progressivo orientado para fins sociais.

O objetivo da educação para J.Dewey é habilitar os indivíduos a continuar sua educação, ou melhor, capacitá-los para um constante desenvolvimento. Este objetivo apresenta as seguintes características: a) ser plástico, ou seja, adaptar-se às circunstâncias, evoluir com a ação, expandir-se; b) alicerçar-se nas atividades e necessidades intrínsecas do aluno; c) converter-se em um método de cooperação com a atividade daquele que recebe a instrução; d) por-se em guarda contra os fins que se alegam gerais e últimos.

3 - Ressonância dos Paradigmas no Pensamento Liberal e Educacional Brasileiro

Dois autores clássicos do pensamento liberal e educacional brasileiro, ou seja: F. Azevedo e A. Teixeira, são bastante representativos das mudanças do capitalismo e das rearticulações do liberalismo, enquanto movimento mundial, que por aqui tiveram ressonância, a partir de 1920⁶². Embora o capitalismo brasileiro se dê tardiamente, ou seja, sobretudo a partir da Revolução de 30, com o crescimento do processo de industrialização e urbanização, é possível perceber, nesse contexto (era Vargas: 1930-1945) e depois com a ideologia do desenvolvimento e do nacionalismo populista (1945-1964), as marcas do movimento mundial do capitalismo monopolista de Estado e do neoliberalismo social-democrata⁶³ que influenciaram profundamente o pensamento educacional brasileiro e as ações do Estado no tocante a instituição de uma política de educação.

62 - Tomou-se esses dois pensadores, também, porque eles apresentam suas concepções de sociedade, de seleção dos indivíduos, de educação e de Universidade no momento em que as primeiras Universidades começaram a serem criadas no Brasil e no momento em que "a educação se impõe" como necessária para o desenvolvimento e unificação nacional.

63 - No Brasil é possível perceber que o capitalismo monopolista de Estado/neoliberalismo social-democrata, bem como o discurso da igualdade, tiveram vez a partir do Populismo iniciado por Vargas, já em 1930. De um modo geral, verifica-se a tentativa de transformar a sociedade tradicional, arcaica-rural, numa sociedade moderna, urbana-industrial. Neste período (1930-1964) o Estado expandiu-se visando "nacionalizar e desenvolver" a economia brasileira, particularmente a industrialização em termos da substituição das importações. O Estado passa, também, a adotar programas de educação e saúde pública, de assistência à agricultura, de regulação dos preços, de seguros sociais e outros; criou-se ainda uma legislação trabalhista que faz concessões ao proletariado, assegurando direitos como: salário mínimo, férias remuneradas, aviso-prévio. De uma maneira geral, no Populismo ampliou-se os direitos sociais, econômicos e políticos dos cidadãos. Para ampliação das idéias aqui resumidas sobre o Populismo consultar: IANNI, O. A formação do Estado populista na América Latina. São Paulo: Ática, 1989.

No tocante a F.Azevedo e A.Teixeira verifica-se o seguinte: o pensamento liberal-educacional de A. Teixeira evidencia claramente a sua vinculação com a tendência democrática, igualitarista e estatizante (paradigma da igualdade) do neoliberalismo social-democrata de J.Dewey (como se demonstrará), enquanto o pensamento liberal-educacional de F. Azevedo não mostra claramente a sua vinculação com um ou com outro paradigma⁶⁴. Há uma evolução no pensamento liberal-educacional de F. Azevedo que é um tanto complexa e que certamente não se tem aqui a pretensão de esgotá-la; mas, de um modo geral, verifica-se que enquanto nos primeiros escritos de F.Azevedo (década de 20 e de 30) é forte a presença das teses do liberalismo conservador-elitista (Ortega y Gasset) e do Positivismo (Comte e Durkheim), nos seus últimos escritos há uma aceitação e defesa das teses do neoliberalismo social-democrata⁶⁵. A. Teixeira e F.Azevedo são tidos no entanto, na historiografia da educação brasileira como "escolanovistas"⁶⁶.

 64 - Apesar dessa dificuldade, F.Azevedo é o teórico do pensamento liberal e educacional brasileiro que mais se aproxima do paradigma da eficiência e da qualidade naqueles elementos advindos do liberalismo conservador e do Positivismo.

65 - Devemos pontuar que os dois livros utilizados na análise de algumas ideias de F.Azevedo são de épocas e contextos diferentes: um se refere a artigos anteriores a 1937 e outro a artigos que chegam até 1950. No primeiro grupo de artigos, F. Azevedo se aproxima mais das teses dos liberais conservadores/Positivistas, já que antecedem a Revolução de 30 e mais ainda a Ditadura de Vargas.

66 - O escolanovismo no Brasil surge na década de 20 e começa a se difundir mais intensamente a partir do "Manifesto dos Pioneiros", de 1932. Com o escolanovismo houve a proclamação e a defesa de uma escola pública, universal, laica, gratuita e obrigatória, como forma de promoção da igualdade formal e portanto direito de todos. Trata-se de uma escola com um ideário vinculado a instituição da chamada sociedade democrática, moderna e científica. Esta escola nova deve ser única e diferenciada ao mesmo tempo: uma porque é extensiva a todos e porque garante a unidade nacional e diferenciada porque atende aos diferentes dons e capacidades naturais dos indivíduos, além de ser sensível à necessidade de formação de quadros para o desenvolvimento das indústrias e de técnicos para a burocracia do Estado.

Essa evolução do pensamento de F.Azevedo se explica provavelmente pelas transformações que ocorreram na economia e na política a nível internacional e a nível nacional, pela influência de outros educadores de maior tendência social-democrata e até "socialistas", pela convivência com a implantação de modelos diferenciados de Universidade, pelas reformas educacionais ocorridas em vários Estados brasileiros e ainda pela própria trajetória profissional que permitiu o contato com a realidade educacional do país. Mais concretamente se percebe uma diferença acentuada entre o "jovem e o velho" F. Azevedo: a formação humanística-literária-clássica do "jovem" F.Azevedo, recebida sobretudo em escolas tradicionais dos jesuitas, tem por base um modo de pensar e de viver da classe dominante de sua época; se em 1921 ele defendia o ensino de Latim e do Grego, em 1944 achava que tal ensino parecia desnecessário. O pragmatismo, ou seja, uma educação útil (utilidade social) já se põe para o "velho" F. Azevedo como um fenômeno da civilização moderna. Desse modo, pode-se dizer que enquanto o humanismo clássico é o ponto de partida e a inspiração intelectual e até prática de F.Azevedo, o humanismo moderno é o ponto de chegada, mesmo que ainda se referindo e co-existência das letras e das ciências e técnicas modernas.

Percebe-se, no entanto, que F.Azevedo sempre considerou a educação como fundamental: seja uma educação teórica e especulativa/desinteressada ou depois uma educação prática e interessada/utilitária. Tratava-se da necessidade de instituir uma política de educação (sistema nacional de educação) que colocasse a educação a serviço da formação e do desenvolvimento

nacional e da civilização. Pensando a sociedade como um organismo social (a forma de Durkheim) a escola se transformaria numa peça chave de agregação e do bom funcionamento do social. Ela é "uma sociedade em miniatura" que ensina os alunos a "viverem em sociedade e a trabalhar em cooperação". O problema a ser equacionado seria oferecer uma educação popular, única e universal sem perder de vista a formação das elites intelectuais, ou seja, a preparação das classes dirigentes através da Universidade.

Assim, com base nessas considerações iniciais e na necessidade de evidenciar as idéias relacionadas à especificidade do objeto de estudo, explicitar-se-á de F.Azevedo a sua concepção de formação das elites intelectuais, que tem por base o humanismo clássico, o liberalismo conservador e o Positivismo; e de A.Teixeira o seu ideal da escola comum, unificada, diversificada, igualitária e democrática, que tem por base o humanismo moderno, o neo liberalismo social-democrata e o pragmatismo. Em cada autor há uma concepção de seleção dos indivíduos que se procurará torna transparente.

3.1 - A Formação das Elites Intelectuais no Brasil:

F. de Azevedo

A defesa da formação das elites intelectuais no Brasil é feita por F. de Azevedo (1894-1974) já na década de 20, como se verifica no "Inquérito" que ele promoveu como jornalista para obter um diagnóstico/projeto do ensino superior. Influenciado por liberais conservadores e positivistas como:

Ortega y Gasset, Comte e Durkheim, F. Azevedo assume uma perspectiva aristocrática ao insistir que "a missão da universidade"⁶⁷ era dedicar-se a alta cultura e a formação das elites intelectuais para o governo, mediante a realização da pesquisa e cultura livre e desinteressada. Neste sentido, ele diz que:

A universidade deve ser (...) um foco de alta cultura, extensa e intensiva, e nas humanidades antigas e modernas que concorrem diretamente não só a formação do homem de ciência, mas a das verdadeiras elites políticas, que vão diretamente ao essencial e têm o gosto das idéias gerais...⁶⁸

F.Azevedo se opõe as tendências de um ensino interessado, imediatista, especializado e técnico-profissionalizante ao defender um ensino desinteressado, de cultura geral e humanista. Segundo ele, a especialização do conhecimento gerado pela industrialização e pelo avanço do capitalismo criou uma situação de esfacelamento da sociedade, em vista do que a formação geral e também, moral deva restabelecer a harmonia e a coesão social.⁶⁹ Ele admite como inevitável a adaptação das universidades às novas condições e a concepção moderna de cultura, mas considera essencial resguardar os

67 - AZEVEDO, Fernando de. A educação e seus problemas. São Paulo, Ed. Nacional, 1937, V. 1. p. 75 - 102 e 163 - 200.

68 - Ibid. p. 92

69 - É possível notar que F.Azevedo incorpora os conceitos de unidade, coesão social, ordem, equilíbrio social e solidariedade social de Durkheim e que, no entanto, despreza o conceito de solidariedade orgânica, que para Durkheim é conseguida através do aumento da divisão do trabalho e das especializações. F.Azevedo, ao contrário, acreditava que a solidariedade vem pela formação geral e moral.

elementos que marcam o espírito universitário, ou seja:

... o gosto da especulação filosófica, o amor a ciência, a fé na razão e o culto da verdade, à liberdade de pensamento e de pesquisa, o espírito de tolerância e de cooperação e o sentido do universal.⁷⁰

A função da educação em F.Azevedo é derivada do pensamento de Durkheim. O sistema educacional deveria ter dois objetivos sociais: a "assimilação social" dos indivíduos para a unidade e coesão orgânica do grupo e a "diferenciação de acordo com as aptidões individuais e a vista da especialização das atividades dominantes". Enquanto as escolas primárias e secundárias, através da cultura geral, cumprem o objetivo de integrar o ensino superior profissional deve diferenciá-los, preparando-os para as diversas profissões. F.Azevedo, no entanto, não admite que a obra da universidade seja a de se adaptar ao quadro profissional do mercado de trabalho e para uma sociedade secundária, a missão da universidade é formar homens eminentes "para a filosofia, para as letras e ciências, para as atividades desinteressadas, nos diversos domínios do saber humano, para a coletividade em geral, para o país e a civilização".⁷¹

Embora assuma uma postura mais democrática quanto a instituição do poder político, F.Azevedo realça o modelo da seleção natural das aptidões, capacidades e méritos como fórmula adequada de uma seleção democrática. Assim, o que determinava a seleção das inteligências dirigentes eram os dotes de origem bio-psicológicos, bem como o esforço individual. A democracia estava

70 - AZEVEDO, Fernando de. A educação entre dois mundos: Problemas, Perspectivas e Orientações. São Paulo, Melhoramentos, 1958. p. 107

71 - AZEVEDO, Fernando de. A educação e seus problemas. p. 175-6

ligada aos líderes (os melhores) que representam a comunidade. O problema essencial no regime democrático é o recrutamento, a seleção, a formação e a renovação de suas elites.

O termo "circulação das elites" veiculado por F.Azevedo, com base em Ortega Y Gasset, pretende reforçar a idéia de que as elites dominantes poderiam vir de qualquer lugar da pirâmide social. A mobilidade vertical e horizontal determinada pelos talentos e optidões deve existir para eliminar o conflito de classe e cimentar a sociedade. A circulação das elites revigora e renova o poder pacificamente a partir da incorporação e crítica ao velho. Vindo de qualquer classe social, as elites devem ser submetidas aos altos estudos antes de assumirem o governo e a direção da democracia. A filosofia estava na base dessa formação das elites.

Diferentemente de muitos liberais conservadores, F.Azevedo condenava a extrema concentração de poder do Estado, como se este tivesse um fim em si mesmo. Ele adverte que isso leva ao advento das ditaduras de partido único, como o facismo, por exemplo, e a um processo de desracionalização.⁷² Isso poderia romper com os fundamentos do regime capitalista que deve assegurar a tradição da liberdade e a confiança na inteligência⁷³. F.Azevedo condena, dessa forma, o estatismo e o excesso de regulamentação do Estado, por achar que isso dilata a esfera de suas atribuições sem ganho reais para a comunidade. A

72 - Essa postura de F.Azevedo já aparece no "Manifesto dos Pioneiros" em 1932, mas se intensifica a partir de 1937 com a Ditadura de Vargas. Ele "luta" contra o autoritarismo, a uniformização, a centralização e a submissão das Universidades ao Estado. Para ele, o Estado tende a uniformizar e nivelar por baixo o ensino e a pesquisa através de um único padrão universitário.

73 - AZEVEDO, F. A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações. Op. Cit. p. 153.

Intervenção e a ditadura do Estado poderiam substituir a livre cultura que deve existir na universidade.

3.2 - A educação comum, unificada, diversificada, igualitária e democrática de A.Teixeira

As idéias de A.Teixeira (1900-1971) para reformulação do ensino brasileiro estão em consonância com as idéias do seu ex-professor na Universidade de Colúmbia: J.Dewey. No livro "Educação não é privilégio"⁷⁴, A. Teixeira apresenta os fundamentos, os fins e as ações que deveriam nortear a implementação de um sistema nacional de ensino, além de tecer pesadas críticas ao modelo educacional elitista existente no Brasil.

Partilhando das teses do liberalismo democrático e igualitarista que se evidenciou, segundo ele, na Revolução Francesa e na Americana, A. Teixeira defende a educação como direito de todos. Não é mais possível conviver com uma educação voltada para atender uma minoria (elite dominante da sociedade). A sociedade moderna baseada na ciência, na tecnologia e no trabalho industrial exige a universalização de um saber mínimo e indispensável a todos os cidadãos da democracia.

A formação comum, exigência democrática da sociedade moderna, se opõe a especialização de alguns indivíduos, ou melhor, a formação de uma elite predestinada e determinada a

74 - TEIXEIRA, Anísio S. Educação não é privilégio. São Paulo, Ed. Nacional, 1977.

exercer o poder em nome de todos. Uma escola nova para todos deve desenvolver as capacidades e potencialidades de cada um para atender aos diferentes reclames e ocupações da sociedade moderna. Em outras palavras, A. Teixeira⁷⁵ diz que se trata de:

um sistema de educação comum e contínuo para todos, destinado à formação e distribuição dos cidadãos de acordo com a capacidade de cada um, pelas diversas espécies de trabalho de uma sociedade variada e complexa, mas unificada.

O ensino moderno, por sua vez, é prático e científico; vincula-se a uma sociedade do trabalho científico que tem por finalidade o progresso geral.

A escola comum, pública e unificada evita o dualismo educacional verificado no ensino brasileiro, ou seja, o de uma escola voltada para os privilegiados (escola de cultura geral e teórica propedêutica à Universidade) e o de uma escola seletiva, estagnante, que cerceia os horizontes dos desfavorecidos ou desprivilegiados. O modelo que A. Teixeira defende é o da "common school" americana ou da "école unique" francesa. Esses modelos, segundo ele, conseguiram eliminar o dualismo educacional, universalizar o ensino primário e, até, o ensino médio e distribuir os indivíduos profissionalmente conforme o mérito de cada um e não segundo a sua posição social ou riqueza. Isso faz com que a sociedade seja "socialmente hierarquizada nas ocupações, mas desierarquizada socialmente."⁷⁶

75 - TEIXEIRA, Anísio S. Op. Cit. p. 180

76 - Ibid. p. 29

O propósito de A. Teixeira⁷⁷ é:

Mostrar a necessidade de unificar o sistema educacional, em face da doutrina que passa a considerar a escola um direito individual e a formação humana um processo variado, mas uno, por meio do qual os indivíduos se distribuirão na escala social de acordo com o desenvolvimento de suas potencialidades, sem nenhuma restrição de origem social.

A. Teixeira advoga inicialmente a universalização do ensino primário. Considera esse nível de ensino como o mínimo e a base necessária ao desenvolvimento do país. Para universalizar esse grau de ensino é necessário municipalizar a escola. A descentralização, a regionalização, a diversificação e a autonomia são inerentes a essa escola comum unificada. A unificação social e cultural não é sinônimo de centralização e totalitarismo, pelo contrário, o regime federativo e democrático deve descentralizar o poder e as ações educacionais com o conseqüente fortalecimento da comunidade local na busca de soluções racionais e inteligentes.

A educação primária comum para todos é imprescindível nos regimes democráticos modernos. A. TEIXEIRA⁷⁸ diz que:

As democracias... sendo regimes de igualdade social e povos unificados, isto é, com igualdade de direitos individuais e sistema de governo de sufrágio universal não podem prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária...

A educação comum dá a todos uma "base igualitária de oportunidades", diferentemente do que ocorre numa sociedade de

77 - TEIXEIRA, A. Op. Cit. p. 105

78 - Ibid. p. 78

perspetiva aristocrática ou oligárquica. Não se trata de uma igualdade psicológica, mas de igualdade política que assegura "oportunidades iguais de desenvolvimento e de participação social" ⁷⁹. A desigualdade de inteligência, de aptidões, de capacidades é incontestável, mas não pode impedir que os indivíduos tenham chance de desenvolver ao máximo as capacidades que possuem.

Um mínimo de oportunidades iguais é indispensável para que as capacidades, melhor diríamos potencialidades do organismo biológico humano venham a desenvolver-se, produzindo inclusive o que chamamos de mente e inteligência...⁸⁰

Numa sociedade liberal - democrática - moderna a educação comum, que permite a cada indivíduo desenvolver-se, assegura as liberdades e consolida a existência da sociedade.

O Estado desempenha um papel fundamental na construção da sociedade democrática. Ele é responsável pela organização do público e por assegurar que os direitos sejam respeitados e atendidos, como é o caso do direito individual à educação. "Somente pela educação poderíamos produzir o homem racional, o homem independente, o homem democrático"⁸¹. Por isso, a educação pública mantida pelo Estado pluralista e democrático é um instrumento de integração, coesão e transformação da "grande comunidade" com vistas a alcançar o estágio das sociedades modernamente desenvolvidas.⁸²

79 - TEIXEIRA, A. Op. Cit. p. 149

80 - Ibid. p. 166

81 - Ibid. p. 167

82 - Para ampliar as idéias sobre Anísio Teixeira (aqui desenvolvidas) sugerimos consultar: TEIXEIRA, Mirene Neta Santos. *O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira*. São Paulo: Loyola, 1985.

CAPITULO II

O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: A PSEUDO-DEMOCRATIZAÇÃO E UNIVERSALIZAÇÃO

O objetivo deste capítulo é resgatar a história do acesso ao ensino superior no Brasil sob o prisma da democratização e universalização do ensino, numa perspectiva da tensão continuidade/ruptura que vem se dando no Brasil com a prevalência do primeiro momento, ou seja, o da continuidade do modelo vigente sob a máscara da "democratização".

As categorias consideradas pertinentes à forma como se vem compreendendo o objeto de estudo são: democratização e universalização do ensino, igualdade de oportunidades, qualidade de ensino e avaliação. O esforço neste capítulo, será, pois, o de compreender historicamente o acesso ao ensino superior no Brasil com base nas referidas categorias e com base na "macro visão da sociedade capitalista liberal" desenvolvida no capítulo anterior.

A periodização deste capítulo se fundamenta em critérios políticos-econômicos combinados com o critério

cronológico. A categoria democratização e universalização do ensino serviu de parâmetro para a construção das quatro fases.¹

1 - A FASE DA DEMOCRATIZAÇÃO RESTRITA:

ELITISMO E CONSERVADORISMO

Tomando por base a questão da universalização e democratização do ensino, no tocante ao acesso ao ensino superior, podemos afirmar, com algumas variantes, que, até o fim do Estado Novo (era Vargas), o Brasil se caracteriza por uma fase de democratização restrita ou de um conservadorismo elitista. Trata-se de um período onde o acesso ao ensino superior está limitado às classes dominantes. Neste período, a idéia de universalização e democratização (para os primeiros graus de ensino) surgirá na primeira república (1889-1930) através de um "entusiasmo pela educação". Mesmo assim, a universalização como idéia presente em alguns discursos liberais não chegará a se afetar em nenhum grau de ensino. O caminho da universalização e democratização da educação no Brasil, até o fim do Estado Novo, se fará na medida em que o Estado toma a educação como instrumento ideológico de disseminação da visão de mundo dominante, como mecanismo de ampliação dos canais de ascensão das classes médias e como meio de formar a mão-de-obra para a indústria.

De início, no período jesuítico (1549-1759), temos uma educação voltada para a catequese dos índios, para a formação religiosa dos filhos dos colonos e educação intelectual para a

1- Consta no final deste capítulo um quadro que resume a estruturação e organização básica do plano geral de exposição (P.143).

elite colonial. A companhia de Jesus detinha o monopólio educacional e segundo a *Ratio Studiorum* instituiu um ensino hierarquicamente estruturado com um sistema de estudos rigidamente definido. "O ensino ministrado pelos jesuítas, de modo geral, era completamente alheio às exigências e necessidades da colônia. Era desinteressado e destinado a proporcionar cultura geral básica, sem preocupação de qualificar para o trabalho."² Prevalecia, portanto, um ensino escolástico, acadêmico, conservador e elitista.

Os primeiros cursos de "nível superior" que surgiram no Brasil através dos jesuítas foram: teologia, artes e filosofia.³ Com os "*studia superiora do Ratio Studiorum*" os jesuítas pretenderam formar padres para disseminação da fé católica, já que os quadros para o aparelho repressivo do Estado (oficiais de justiça, da fazenda e da administração) eram formados na metrópole. As elites (oligarquias rurais, mercadores metropolitanos, funcionários da coroa e oficiais) que desejassem, podiam enviar seus filhos a Universidade de Coimbra para realizarem cursos reconhecidos pela coroa. Assegurava-se dessa forma a centralização e a dependência cultural das elites brasileiras.

Os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo ministro do rei, o **Marques de Pombal**, em 1759. O fechamento dos colégios, missões, seminários e residências dos jesuítas desarticulou o

2 - FAVERO, Maria L.A. *Universidade e poder*. Rio de Janeiro: Chiané, 1980. p. 32

3 - CUNHA, L.A. *A universidade Temporal*. Rio de Janeiro: P.Alves, 1986 p. 30

ensino existente na colônia. Pombal pretendia através de sua reforma criar um ensino mais interessado,⁴ ou seja, mais adequado às necessidades da metrópole. A sociedade capitalista portuguesa em ascensão necessitava aumentar a independência econômica, aumentar o poder do Estado e intensificar a produção, rumo à transformação de Portugal numa metrópole capitalista. Após a expulsão dos jesuítas foram criadas as aulas régias, ou seja, aulas independentes, diversas e desordenadas, em locais distintos e com professores mal preparados.

Só alguns anos mais tarde é que outras ordens religiosas, com autorização da coroa, se voltaram para o ensino em geral e criaram cursos de teologia para formação de sacerdotes. Desse modo, o período pombalino reduziu, ainda mais, quantitativa e qualitativamente a educação oferecida na colônia.

Somente com a vinda da família real para o Brasil(1808), em vista da perseguição francesa, é que ocorrerá transformações significativas na vida política, econômica e cultural brasileira. A fase joanina será politicamente autônoma. Há, portanto, a necessidade de se implantar no Brasil todo o aparelho militar e administrativo do Estado, além do equipamento cultural da corte.

A educação foi melhor estruturada e diversificada. Pretendia-se, a nível superior, formar os quadros exigidos pelo Estado, tais como engenheiros, topógrafos, militares, médicos, cirurgiões, odontólogos e agrônomos. Os anos que se seguiram até o fim do Império (1889) são marcados pela expansão, a nível superior, dos cursos de Medicina, Direito, e Engenharia. A

4- Ver ROMANELLI Otáiza de Oliveira. História da Educação no Brasil, 13ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.p.33-46

literatura transplantada da Europa, sobretudo, para os cursos jurídicos, permite a formação da mentalidade de uma nova elite mais afinada com os ideais republicanos. Essa nova elite, também, influenciada pelas idéias liberais de instrução elementar universal e gratuita começa a perceber a importância da educação para o desenvolvimento do País e para rompimento com as elites atrasadas. No entanto, embora a educação tenha se desenvolvido e se organizado melhor, os cursos primários e médios estavam longe de atender à demanda existente. Os cursos superiores destinados à elite dirigente recebiam maior apoio do Estado.

A seleção para os cursos superiores no Império ocorria através de "aulas de preparatórios e dos exames preparatórios".⁵ Tratava-se de exames que ocorriam nos estabelecimentos de ensino procurados e que serviriam, ao mesmo tempo, de preparação para o ensino superior e de verificação da aprendizagem. Como a clientela era restrita não havia o problema da disputa de vagas ou seja, todos os aprovados nos "exames preparatórios" tinham suas vagas asseguradas nas escolas que fizeram os exames. Os não aprovados, se quisessem, poderiam matricular-se nas "aulas preparatórias" (que não eram obrigatórias) e repetirem os "exames preparatórios". "Os exames não precisavam ser feitos todos de uma vez, mas de uma certa matéria em cada ano"⁶. Cada escola fixava as matérias e demais critérios de acordo com o curso que seriam feitos os "exames preparatórios."

De acordo com Cunha, em 1837, com a criação, no Rio de Janeiro, do Colégio Pedro II para ministrar o ensino

5 - Para maiores informações, consultar CUNHA, L.A. *A universidade temporã*. p. 124-130

6 - *Ibid.* p. 124-5

secundário, abriu-se uma outra via de acesso ao ensino superior. Os ex-alunos desse colégio podiam se matricular em qualquer curso superior do Império⁷. Cunha nos diz, ainda, que, com o passar do tempo, houve maior facilidade para realização dos exames preparatórios⁸. Era freqüente os alunos de um colégio, como o Pedro II, abandonarem o curso antes do término, por já terem conseguido aprovação nos exames preparatórios.⁹ Tinha-se, dessa forma, por um lado, uma valorização do diploma que aumentava a demanda e, por outro, uma desqualificação crescente dos candidatos que chegavam ao ensino superior. Esse fato levou as elites intelectuais das classes dominantes a se preocuparem com a recuperação da qualidade do ensino e com o valor do diploma - que teve solução através do Decreto Nº 981, de 08.11.1890. Por esse decreto Benjamim Constant (republicano e positivista) regulamentou o ensino primário e secundário e instituiu o "exame de madureza" a realizar-se na última série do secundário, dando ao candidato aprovado a condição de matricular-se em qualquer escola superior do País. De fato não houve contenção de vagas, mas uma organização e padronização dos currículos das escolas secundárias que deveriam seguir o modelo do D. Pedro II. Ocorre, portanto, um alargamento e facilitação do acesso.

O "exame de madureza", como "exame de saída", é realizado nos "liceus oficiais e particulares como coroamento dos

7 - CUNHA, L.A. A Universidade Tempora. p. 126

8 - "As contínuas e crescentes pressões dos candidatos, no sentido da facilitação do ingresso no ensino superior, e a integração das elites locais no e pelo Estado centralizado fizeram com que se tomassem numerosas medidas tendentes a diminuir os obstáculos representados pelos exames preparatórios. Eles passaram a ser realizados perante juntas do Rio de Janeiro, depois nas capitais das províncias; o prazo de validade da aprovação passou de instatênea para permanente; foram parcelados, permitindo-se realizar o exame de cada matéria no tempo e no lugar mais conveniente para os candidatos" (Cunha, 1986:171-2).

9 - Ibid. p. 128

estudos regulares, supervisionado por representantes do ensino superior." Segundo Cunha,¹⁰ o "exame de madureza":

...trata-se da busca de um meio para prover as classes dominantes, as que frequentavam as escolas superiores, ao lado de setores reduzidos das camadas médias, da cultura que suas elites intelectuais julgavam necessária para o desempenho das ocupações para as quais as faculdades preparavam e, assim, contribuir para a manutenção dessas mesmas classes numa posição dominante (...). Seria a recondução da escola, especificamente a superior, ao desempenho da sua função social/cultural, a serviço das classes dominantes, comprometida pela facilitação do acesso aos seus cursos de alunos sem o preparo tido como adequado.

Com a Primeira República (1889-1930) inicia-se um período de efervescência política, social, econômica e cultural. O modelo agrário-comercial-exportador-dependente entra em crise, ao mesmo tempo em que começa a surgir a burguesia industrial e ocorrer um aumento das classes médias urbanas. O domínio das oligarquias rurais conservadoras entra em choque com os preceitos liberais e do industrialismo do grupo emergente. Inicia-se uma luta pela recomposição do poder político na qual a educação se torna instrumento importante. Essa disputa dos grupos econômicos pela hegemonia política, juntamente com o pensamento liberal mais "radical" e o pensamento de esquerda (que começa a surgir), imprimem muitas reformas e inovações no campo educacional.

10 - CUNHA, L.A. *A Universidade Temporal*. p. 129

Os ideais da democracia liberal republicana e da escola renovada defendidos pelo grupo emergente acentuavam a questão do desenvolvimento nacional via industrialização e a universalização do ensino elementar para "desalfabetização" do povo brasileiro. A educação é vista como grande remédio aos males da sociedade brasileira e, por isso mesmo, torna-se necessário a ampliação das oportunidades escolares através da expansão do sistema de ensino. Essa ênfase quantitativa é chamada por Jorge Nagle e Vanilda Paiva de "entusiasmo pela educação."¹¹ Para o grupo emergente, a alfabetização significava a ampliação da base eleitoral. No final da década de 10, o "entusiasmo pela educação", que sugeria a democratização do ensino elementar pela ampliação das oportunidades escolares e que, portanto, conservava uma ênfase política perigosa aos grupos econômicos e políticos dominantes, passa a ser substituída por um "otimismo pedagógico" que acentua a questão pedagógica. Com o "otimismo" a educação se torna uma questão técnica de natureza psico-pedagógica. A cientificidade da educação, o culto das ciências, chega através da escola nova. Segundo Paiva,¹² com o "otimismo pedagógico" restringe-se a visualização no campo educacional, desvinculando o educativo da vida social, da política e da histórica. A ênfase do ensino, agora, é qualitativa.

De um modo geral, a crença no relevante papel da educação contribuiu para que houvesse uma expansão do ensino

11 - Ver PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1985. p. 16; e NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/MEC, 1974

12 - PAIVA, Vanilda. *Op. Cit.* p. 106-7

superior. As escolas e faculdades se multiplicaram ao mesmo tempo em que ocorreram mudanças no processo de seleção. Essas mudanças, no entanto, apenas aperfeiçoam o caráter seletivo/discriminatório da seleção.

A expansão se dava na proporção em que crescia a demanda. Nas últimas décadas do Império havia ocorrido uma busca pelo diploma. O curso de direito era o mais concorrido. O título de bacharel (doutor) assegurava status ao seu portador.

A expansão tem início mais precisamente com Benjamim Constant. Segundo Cunha¹³, Benjamim Constant facilita o acesso ao ensino superior através do exame de madureza e cria "condições legais para que escolas superiores particulares viessem a conceder diplomas dotados do mesmo valor dos expedidos pelas escolas federais". No entanto, o exame de madureza teve vida curta:

De exame de saída do ensino secundário, o exame de madureza passou a ser exame de entrada aos cursos superiores, confundindo-se com os exames de preparatórios prestados nas faculdades. Estabelecimentos particulares receberam em 1896, o privilégio de realizarem exames de madureza capazes de permitirem aos seus aprovados ingresso nas escolas superiores. O Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior, do Ministro do Interior Epiácio Pessoa, admitia equiparação de escolas secundárias particulares às federais, como Benjamim Constant estipulava para as estaduais. As condições de reconhecimento já tinham sido generalizadas pelo código das Disposições Comuns às Instituições de Ensino Superior, do Ministro do Interior Fernando Lobo.¹⁴

13 - CUNHA, L.A. *A universidade Temporal* p. 172-3

14 - *Ibid.* p. 173-4

Esse crescimento vinha se dando em função do movimento de desoficialização do ensino, ou melhor, de liberdade de ensino defendido primeiro pelos liberais e depois pelos positivistas.

Segundo CUNHA¹⁵:

No período que vai da Reforma Benjamim Constant, em 1891, até 1910, ano imediatamente anterior ao da reforma Rivadávia Corrêa, foram criadas no Brasil 27 escolas superiores: 9 de medicina, obstetrícia, odontologia e farmácia, 8 de direito, 4 de engenharia, 3 de economia e 3 de agronomia (...). A medida que o ensino superior se transformava pela facilitação do acesso, através da multiplicação de escolas e modificação das condições de ingresso, cresciam as resistências a esse processo."

O aumento da demanda fez com que o ensino secundário se transformasse numa preparação para o ensino superior, perdendo sua função própria de formação. Além do mais, acusava-se o secundário de falta de qualidade no preparo dos candidatos para o ensino superior.

Somente com a reforma Rivadávia Corrêa é que procura-se recompor a função formativa do ensino secundário. Através do Decreto 8.659, de 05.04.1911 ocorre: 1º) uma desoficialização do ensino; 2º) o término da garantia dos egressos do Colégio Pedro II e dos equiparados de se matricularem nas escolas superiores; 3º) a criação do exame de admissão, ou seja, do exame de entrada ao ensino superior¹⁶; 4º) a completa

15 - CUNHA, L.A. *A Universidade Temporã*. p. 174 e 177

16 - Nota-se que "a instituição dos exames vestibulares, 1911, foi uma reação do Estado e da corporação acadêmica ao crescimento considerado "vertiginoso" dos alunos nas escolas superiores as quais, por sua vez, se multiplicavam devido às facilidades legais advindas com a proclamação da república" (CUNHA, L.A. *Vestibular: a volta do pêndulo. Encontros com a Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro, n. 13, Jul. 1979. p. 195-6).

autonomia das escolas superiores sem a necessidade de fiscalizações; 5º) a criação do Conselho Superior de Ensino para viabilizar a autonomia dos estabelecimentos¹⁷. Essa reforma se alicerça nos princípios de laicidade, "gratuidade" e liberdade de ensino.

Os exames de admissão:

Deveriam constar de uma prova escrita sobre os conhecimentos que se queriam verificar e uma prova oral sobre línguas e ciências. A obrigação dos candidatos de prestarem esses exames era para permitir um juízo de conjunto sobre o seu desenvolvimento intelectual e capacidade para empreender eficazmente o estudo das matérias que constituem o ensino da faculdade.¹⁸

O exame de admissão não fora capaz de diminuir a entrada, pelo contrário, sem a fiscalização os exames eram facilitados para que aumentassem as receitas e para que as faculdades não ficassem sem alunos. Houve, também, nesse período (1911-1915) uma proliferação das faculdades livres; ao todo foram criadas "nove escolas, seis das quais na área de Medicina, Odontologia e Farmácia", além de uma de Direito, uma de Engenharia e uma de Agronomia.¹⁹

Em 1915 foi feita a reforma Carlos Maximiano que pretendia por "ordem no campo educacional", causada pela reforma anterior. Através do Decreto 11.530, de 18.03.1915 reorganizou-se o ensino secundário e superior. Esta reforma mantém:

1. destituição do privilégio dos diplomas do

17 - CUNHA, L.A. *A universidade temporã*. p. 181-2

18 - *Ibid.*

19 - *Ibid.* p. 185

Colégio Pedro II, e dos que lhe eram equiparados, de garantir aos seus possuidores matrículas nas escolas superiores; e a instituição dos exames de admissão, então rebatizados de exames vestibulares, para a seleção dos candidatos ao ensino superior.²⁰

O Conselho Superior de Ensino se tornava um órgão fiscalizador. Para que o Conselho declarasse uma escola equiparada:

O inspetor deveria atestar seu funcionamento regular há mais de cinco anos, a existência de "moralidade" na distribuição de notas e nos exames, a adequação dos currículos, a existência de exame vestibular e se é este rigoroso, a qualificação do corpo docente, a adequação do material didático e outras condições²¹

Não havia limite de vagas; todos os aprovados poderiam se matricular. Fortaleceu-se o regime seriado do ensino secundário.

A operacionalização dos exames vestibulares era a seguinte:

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.

Mas não bastava a aprovação no exame vestibular para que o candidato fosse admitido. Ele precisava apresentar também, um certificado de aprovação das matérias do curso ginásial, realizado no Colégio Pedro II ou nos colégios estaduais a ele

20 - CUNHA, L.A. *A universidade Temporal*, p. 187

21 - *Ibid.* p. 188

equiparados e fiscalizados pelo Conselho Superior de Ensino. Não se previa a equiparação de colégios particulares. Os alunos desses colégios deveriam prestar exames nos colégios equiparados (ou no Pedro II) e, se aprovados, receberiam um certificado equivalente. Onde não houvesse colégios equiparados mas existisse uma escola superior federal, esta poderia organizar exames com o mesmo fim. A exigência do certificado do ensino secundário era um meio de estabelecer um controle adicional sobre o acesso às escolas superiores. A lei já exigia que o exame vestibular fosse rigoroso (e para isso previa a presença de um fiscal). Esse rigor tinha maior eficiência justamente porque incidia sobre candidatos que já dispunham de certificado da posse dos conhecimentos supostos como o mínimo necessário para a admissão a um curso superior²²

Assim, as novas exigências que incluem a não gratuidade do ensino superior conseguiu reduzir o acesso.

Em 1925 é feita a Reforma Rocha Vaz. O Conselho de Ensino Superior dá lugar ao Departamento Nacional de Ensino. As equiparações se tornam mais difíceis. É fixado o número máximo de vagas a cada ano, para cada curso. Instituiu-se, assim, a classificação. Tornou-se necessário a conclusão do secundário para prestar o vestibular.

A Reforma Rocha Vaz completou o ciclo de contenção de acesso ao ensino superior que havia começado no final do Império e acelerado nas primeiras décadas do regime republicano, sobretudo com a introdução dos exames de admissão em 1911 (exames vestibulares); em 1915 veio a exigência de certificados de conclusão do ensino secundário; e em 1925, a limitação de vagas e

22 - CUNHA, L.A. *A universidade Temporal*. p. 188-9

a introdução do critério classificatório.²³ Dito de outra forma, o movimento contenedor começa a intensificar-se com o "otimismo pedagógico"; enquanto prevaleceu o "entusiasmo pela educação", vemos uma busca da expansão da rede escolar em todos os níveis; mas, sobretudo, da década de 20 a era Vargas, em que o "otimismo pedagógico" acentuou os aspectos qualitativos, ou melhor, a melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar, a expansão da rede escolar se tornou incompatível com as novas exigências de melhoria da qualidade de ensino, e com a valorização das humanidades científicas. A nível superior, o "otimismo pedagógico" se refletia no "Inquérito" de F.Azevedo²⁴ que dizia existir no Brasil apenas escolas profissionais e não um ensino voltado para a formação de elites intelectuais, para a pesquisa científica e para o cultivo da cultura livre e desinteressada.

Este processo de contenção não foi isento de contradições:

As divisões políticas das elites dirigentes faziam com que se defendesse, ao lado da limitação das oportunidades de acesso ao ensino superior, em defesa da qualidade do seu produto, a adoção de medidas tendentes a favorecer as clientelas políticas e ideológicas das camadas médias, ávidas de conquistarem, pelos títulos das escolas superiores, a dignidade social/cultural que deles se esperava.²⁵

Assim é que a legislação de ensino nesse período

23 - CUNHA, L.A. *A universidade Temporal*. p. 191

24 - Em 1926, Fernando de Azevedo realizou um "Inquérito" sobre a instrução pública em São Paulo no qual defende a criação da universidade de São Paulo. O Inquérito assume a forma de diagnóstico - projeto de implementação de uma nova política de educação para o país, sobretudo, no que se refere ao ensino superior.

25 - CUNHA, L.A. *A universidade Temporal*. p. 191-2

evolui de forma contraditória buscando, ora conciliar as correntes em oposição, ora ser favorável a uma delas. Grosso modo, é possível afirmar que as correntes conservadoras foram mais beneficiadas; o sistema educacional é organizado em função das elites de poder.

1.1 - A Era Vargas (1930-1945)

A era Vargas vai da revolução de 30, quando Vargas assume provisoriamente o poder, até sua deposição por um golpe militar em 1945. A revolução de 30 representa o desfecho da luta dos grupos econômicos pelo poder político. A "crise" no Brasil havia se acentuado. O modelo agro-exportador estava ruindo²⁶, mas a burguesia cafeeira, embora estivesse enfraquecida economicamente, ainda detinha o poder político. Por outro lado, a burguesia industrial detinha maior parte do poder econômico e apresentava um projeto social que procurava justificar o industrialismo e o avanço do capitalismo através do nacionalismo, do cientificismo e da democracia social. Esse projeto correspondia em parte às aspirações do proletariado, mas, sobretudo, às aspirações da classe média emergente.²⁷ As camadas médias desejavam participar do poder.

A revolução de 30 ocorreu em meio a grande fermentação de idéias. O programa básico era da Aliança Liberal: eleições, nova Constituição, medidas regulamentadoras do trabalho, voto secreto, voto feminino, justiça eleitoral, anistia aos tenentes

26 - Ver SOBRÉ, N.W. Brasil: Radiografia de um Modelo. 3ª ed. Petrópolis, Vozes, 1979.

27 - ROMANELLI, O. de Oliveira. Op. Cit.

condenados, fixação de jornada de trabalho de 8 horas. No plano educacional, buscava-se a ampliação do ensino técnico-profissional objetivando a preparação de mão-de-obra qualificada para a indústria, para o comércio e para a burocracia do Estado.

A era Vargas, iniciada em 1930 e encerrada em 1945, subdividiu-se em dois momentos, com características inteiramente diversas do ponto de vista político: o da Segunda República, marcado por idéias liberais-democráticas e o do Estado Novo, marcado pelo regime autoritário e anti-democrático.

A Segunda República (1930-1937), no que tange aos liberais progressistas, tem seus ideais alicerçados no movimento global de rearticulação do liberalismo. J.Dewey que tanto influenciou os profissionais da educação como A.Teixeira, por exemplo, e que se tornou o maior teórico da escola nova, defende um liberalismo social, coletivista que contribua para o desenvolvimento da sociedade capitalista industrializada e científica e para o "bem-estar-geral"²⁸. A crise do capitalismo e a ameaça que J.Dewey vê no totalitarismo de esquerda ou de direita leva-o a defender a tese da democracia social via Estado benfeitor. O Estado deveria intervir na economia (contrariando o liberalismo clássico) para regular a economia e promover políticas públicas de bem-estar-social.

Com a Segunda República, o Estado brasileiro também se amplia e "se torna interventor e protecionista". Essa nova função do Estado era justificada pela necessidade de manutenção da unidade e coesão nacional, de aperfeiçoamento do regime

28 - As teses de J.Dewey, como vimos no capítulo anterior, dizem respeito ao neoliberalismo social-democrata ou liberalismo renascente que se contrapõe ao liberalismo elitista (laissez-faire).

democrático e de redistribuição social dos indivíduos.

O Estado brasileiro, no entanto, embora comece a se modificar (crescendo, estatizando, intervindo, regulando, centralizando) em função das exigências "modernas", conserva sua ligação com o liberalismo clássico-conservador de tendência autoritária e se mantém como instrumento de perpetuação da classe dominante. Cury²⁹ diz que o Estado neste período é tido como um "ente a parte" instrumento da vontade nacional. Ele é considerado o interprete dos fins gerais da sociedade, estando acima dela por ser "supra-ideológico". Ele representa a instância jurídica e ideológica que faz dos interesses da classe dominante os interesses de toda a nação.

Esse Estado age como mediador, moderador das propostas em conflito de católicos e liberais (pioneiros da educação). Católicos e liberais tentam influenciar o Estado na defesa de suas teses. Os Pioneiros professavam um liberalismo com pendor social e nuances do individualismo e do igualitarismo. Para Cury, a posição dos pioneiros é mais progressista, sobretudo, quando defendem maiores oportunidades de acesso à escola, a responsabilidade do poder público com a educação, a expansão quantitativa e reformulação qualitativa e a escola única (pública, gratuita, obrigatória e laica). Assim:

A versão ideológica dos Pioneiros representa a adaptação da política educacional ao processo econômico gerado pelas novas forças produtivas, bem como a adaptação do capitalismo dependente

29 - CURY, C.R. *Ideologia e Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 1988.

periférico pela reforma educacional dentro do processo de urbanização³⁰

Os católicos possuem posição conservadora; insistem na espiritualização da escola, no ensino verbalista e intelectualista, na educação diferenciada pelos sexos, na responsabilidade da família quanto à educação, bem como no ensino religioso na escola como forma de promover a regeneração humana. Desse modo:

A versão ideológica do grupo Católico representa a continuidade da política educacional adequada ao modelo oligárquico, na medida em que torna a defesa da escola particular o núcleo da reprodução cultural das classes mais ricas. Ao mesmo tempo, representa o setor mais organizado na luta anticomunista, desconfiada da participação popular na política.³¹

A luta de Pioneiros e Católicos pela hegemonia de suas idéias no campo educacional acaba fazendo com que a constituição de 1934 seja uma "colcha de retalhos", ou seja, ela absorve teses dos dois grupos. Há, na realidade, uma acomodação e arranjo dessas concepções de mundo burguesas que representam a burguesia industrial e o latifúndio. Cury (1988), conclui que esses grupos são intelectuais orgânicos da burguesia e que há uma continuidade da reprodução da sociedade de classes.

Para promover a paz social e a acomodação entre os dois grupos que lutavam pela hegemonia política, a 2ª República promove a uma centralização política e fortalecimento do Estado. O Estado teve seu poder de ação e intervenção aumentados,

30- CURY, C.R. Op. Cit. p. 25

31- Ibid. p. 25

participando, até mesmo, da produção econômica. É o Estado que conduz o modelo de substituição das importações.³²

Em 1937 ocorre o golpe que deu origem ao Estado Novo (1937-1945). Dentre os motivos do golpe podemos apontar: 1º) o aumento do poder do Estado; 2º) o liberalismo de tendência autoritária das oligarquias brasileiras ou, como prefere V. Paiva, o anti-liberalismo e anti-democracia; 3º) a ameaça do comunismo; 4º) o "êxito" dos regimes facistas e nazistas na Europa; 5º) a indicação de Vargas, em 1934, para mais de 4 anos de governo de tendência facista.

A tendência facista do governo Vargas levará para as escolas o ideal de formação eficiente para a vida moral e econômica da nação, além do desenvolvimento da consciência de solidariedade. Há uma preocupação em desenvolver a disciplina moral e o adestramento físico; a instrução moral e cívica, a instrução física, os trabalhos manuais e o ensino religioso servem a esses propósitos.

Significativas são as medidas adotadas na era Vargas, a ponto de constituírem uma política educacional. Foram criados vários órgãos ligados à educação, tais como: Ministério da Educação e Saúde Pública (1931), Código de Educação do Estado de São Paulo (1933), INEP (1938), Serviço Nacional de Radiofusão Educativo (1939), Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), SENAI (1942), Conselho Nacional de Educação, etc. Ainda na era Vargas foram criados: Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933), Universidade de São Paulo (1934), Universidade

32 - SODRÁ, N.W. Op. Cit.

do Distrito Federal (1935) UNE (1938), Universidade de Porto Alegre (1934), Universidade Rural do Brasil (1943).

A criação desses órgãos e instituições, além de outras medidas governamentais, não alteram o elitismo e conservadorismo no acesso ao ensino superior que vinha do Brasil colônia, do Império e da Primeira República. Os cursos de nível superior permanecem destinados a formação de uma elite com capital econômico e, as vezes, cultural.

O ensino médio se torna ainda mais dual na era Vargas. Ocorre uma separação entre o curso secundário, que era formativo e visava à academia, e os cursos profissionais voltados para o mercado de trabalho. O caminho escolar das elites era: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior; o caminho das camadas populares, caso escapassem da evasão, ia do primário aos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área.

O acesso aos melhores cursos, portanto, estava condicionado à situação econômica do candidato. O ensino secundário (não profissionalizante) e o superior se destinavam à formação de elites culturais e políticas, ou melhor, à formação de quadros científicos "especialistas" para atender às novas exigências do capitalismo "moderno" e, ao mesmo tempo, garantir a continuidade da estrutura de poder.³³

O ensino técnico-profissionalizante foi instituído na

33 - Além da dualidade (terminalidade e continuidade) do ensino secundário, Favero diz que na era Vargas "já havia por parte da sociedade política, consciência explícita da importância da educação como poderoso instrumento ideológico". "Uma das grandes preocupações do Estado foi colocar a educação a serviço da ideologia vigente" (FAVERO, Maria L.A. Op. Cit. p. 70 e 91).

era Vargas através de leis orgânicas de ensino. Por meio desse ensino o governo procurava atender à necessidade de mão-de-obra melhor qualificada, exigida pelas novas forças produtivas.

A era Vargas é marcada por uma ampliação do controle e centralização do ensino, sobretudo do ensino superior. Através da Reforma Francisco Campos que dá origem ao Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851, de 11.04.1931), marco estrutural da concepção da universidade no Brasil, o Estado formaliza, homogeneiza, padroniza e centraliza o ensino superior de todo o País. A tendência centralizadora e autoritária leva o Estado a adotar critérios mais rígidos de autorização e reconhecimento de novos cursos, o que limita a ampliação de vagas no ensino superior.

O Estatuto das Universidades Brasileiras mantém a admissão inicial nos cursos via aprovação nos exames vestibulares. As condições para admissão eram as seguintes:

Art. 81. A admissão inicial nos cursos universitários obedecerá às condições gerais abaixo instituídas (...)

I - Certificado do curso secundário fundamental de cinco anos, ou deste e de um curso ginásial superior, com a adaptação didática, neste último, aos cursos consecutivos;³⁴

II - Idade mínima, conforme o certificado do curso secundário exigido, de 15 ou 17 anos;

III - Prova de identidade;

IV - Prova de sanidade.

V - Prova de idoneidade moral;

VI - Pagamento das taxas exigidas

34 - "A conclusão do curso secundário complementar, na seção correspondente ao curso superior escolhido, seria exigida de todos os candidatos, exceto os que se destinavam a certos cursos de belas-artes e de música" (CUNHA, L.A. A universidade Temporal, p. 296).

Parágrafo Único: ao aluno matriculado em qualquer dos institutos universitários será fornecido um cartão de matrícula, devidamente autenticado, que provará a sua idoneidade, e uma caderneta individual na qual será registrado o seu curriculum vitae de estudante, tudo de acordo com dispositivo de cada instituto universitário.

Art. 82 - Não será permitido a matrícula simultânea do estudante em mais de um curso seriado, sendo, porém, permitido aos matriculados em qualquer curso seriado a frequência de cursos avulsos, ou de aperfeiçoamento e especialização.³⁵

Em 1942, na Reforma Gustavo Capanema, criou-se, através do Decreto-Lei nº 4.244/42, os "exames de licença". Esses exames asseguravam o direito de ingresso em qualquer curso de ensino superior. Era uma volta aos exames de saída que garantia o acesso ao ensino de 3º grau. Estes exames, no entanto, tiveram vida curta. Os "exames de licença" foram suprimidos pelo Decreto-Lei nº 9.303, de 27 de maio de 1946. Por este novo decreto o aluno recebia "apenas" um certificado de conclusão no final da 4ª série do ginásio ou na 3ª série colegial.³⁶

Numa visão quantitativa da expansão do ensino superior (até o final da era Vargas) vemos os seguintes dados:³⁷

-
- 35 - BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 - *Estatuto das Universidades Brasileiras*, Título VIII (Admissão nos Cursos Universitários).
- 36 - VIANNA, Heraldo M. Acesso à Universidade - os caminhos da perplexidade. *Educação e Seleção*. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, Jul-Dez - 1986 - nº 14. p. 93-5
- 37 - FAVERO, Maria L.A. Op. Cit. p. 111

Tabela I - Expansão do ensino superior no Brasil: 1808-1945

PERIODO	NÚMERO DE ESCOLAS
1808-1890	14
1890-1930	86
1930-1945	181

FONTE: Teixeira, Anísio. Uma Perspectiva da educação superior no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 50(111) 21-22, Jul/Set.1968.

A tabela acima mostra que chega a 14 (quatorze) o número de estabelecimentos (escolas) de ensino superior até a proclamação da República. Da proclamação da República até a revolução de 1930 foram criados mais 72 (setenta e dois) estabelecimentos, perfazendo um total de 86 (oitenta e seis). E, por fim, de 1930 até o fim da era Vargas, foram criadas mais 95 (noventa e cinco) escolas de nível superior.

Esses dados, no entanto, não são inteiramente confiáveis. L.Souza³⁸ afirma que "até 1930 (...) tinham sido criados 78 estabelecimentos de ensino superior" e não 86. Na realidade entre 1930 e 1960 surgiram 338 unidades novas. A evolução da matrícula até 1960 é a seguinte.³⁹

38 - SOUZA, Luiz. A.G. de. Universidade brasileira: crescimento para quê e para quem? *Encontros com a Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro, n. 13 p. 175-193, jul. 1979.

39 - Ibid. p. 179.

Tabela II - Matrículas no Ensino Superior
(1935-1960)

1935	27.504
1940	18.047
1945	27.253
1950	37.584
1955	72.652
1960	93.202

FONTES: Florestan Fernandes, Universidade Brasileira ou Revolução e Ministério da Educação e Cultura (SEEC).

Embora os dados não tenham sido coletados a partir de 1930, verificamos que no período de 1935 a 1945 (da era Vargas), embora ocorresse uma ampliação do número de escolas, como mostra a Tabela I, não ocorreu um aumento de matrículas. Pelo contrário, houve um decréscimo de 1935 para 1940 e uma recuperação até 1945 que ainda não alcançou o número de matrícula que havia em 1935.⁴⁰

Em síntese, o elitismo e conservadorismo, no acesso ao ensino superior, ficam demonstrados, no período que vai do Brasil colônia ao fim da era Vargas. Mesmo com a República o ensino superior continua restrito a uma pequena camada da população. O discurso de democratização e universalização do ensino não chegou com intensidade ao ensino superior e, portanto, não ameaçou a hierarquização elitista do "sistema de ensino brasileiro."

40 - Os dados ainda mostram que no período que discutiremos a seguir (1945 a 1964) houve uma ampliação crescente das matrículas. Trata-se de um período de expansão que só terá seu "fim" a partir da 2ª metade da década de 70 quando começa a ruir o modelo político implementado no Brasil com o golpe de 1964.

2 - A FASE DA DEMOCRATIZAÇÃO POPULISTA: NACIONALISMO E DESENVOLVIMENTISMO

A fase da democratização populista, no que se refere à universalização e democratização do acesso ao ensino superior, tem início com a crença no Estado intervencionista e promotor de políticas de bem-estar-social. É o período da ideologia de Estado⁴¹ iniciado no final da era Vargas e acentuado pelo populismo até o golpe militar de 64. É também o período da chamada democracia desenvolvimentista via crescimento do Estado

No que se refere aos fatores sócio-econômicos, o Brasil passará, nesse período, por uma aceleração e diversificação do processo de substituição de importações.⁴² Este processo permitirá a entrada de capital estrangeiro, bem como o desenvolvimento da industrialização, da monopolização e do acúmulo de capital. A meta do nacional-desenvolvimento era a industrialização. A industrialização significava o moderno, o desenvolvimento em oposição ao ultrapassado, o agrarismo.⁴³

No tocante à política externa, o fim da era Vargas corresponde ao fim da 2ª guerra mundial. Na Europa têm início uma nova era de construção de governos populares e democráticos. Era, portanto, impossível contrariar esse processo mundial de redemocratização encabeçado pelos Estados Unidos.

O neoliberalismo social-democrata que orienta esse

41 - Para a democracia liberal, deste período, o Estado é o interprete dos fins e interesses gerais da sociedade, estando acima dos interesses e fins particulares. O Estado é, nessa visão, a - ideológico, podendo e devendo intervir para regular a economia e promover a "igualdade e a liberdade" dos indivíduos. O Estado é compreendido como entidade superior e anterior aos indivíduos.

42 - SODRE. N.W. Op. Cit. p.70

43 - Ibid.

novo contexto mundial, sugere uma nova forma de associação entre os indivíduos em que o Estado desempenha um papel fundamental. É o Estado que deve promover a democracia protetora-social e desenvolvimentista por meio de sua intervenção e regulação de todos os setores da vida social, ou melhor, ele deve proteger os indivíduos da competitividade desenfreada gerada pela economia de mercado desregulada do "laissez-faire". O novo papel do Estado sugere que ele deve "prover a subsistência, produzir a abundância, favorecer a igualdade e manter a segurança". Enfim, o Estado seria uma espécie de condutor do processo nacional de desenvolvimento pela via da industrialização e de uma forma de "capitalismo social" que assegurasse a coesão e harmonia social.

A política interna do Brasil reflete a conjuntura mundial. Já em 1946 as teses da "nova" democracia liberal são adotadas pela constituição. Até a primeira metade do período populista, ou melhor, até o fim do segundo governo de Vargas em 1954, o Brasil adota uma certa política protencionista e promotora do "bem-estar-geral" (com investimento em educação, geração de empregos, habitação, saúde), que tem por base, ainda, um certo nacionalismo-populista da era Vargas e o novo ideal da democracia liberal trazido pelo neoliberalismo social-democrata.

Em 1955, com o Instituto Superior de Estudos Brasileiros, as teses nacionalistas e desenvolvimentistas se tornam bandeiras da política populista⁴⁴. A política de massas adotada visava a conduzir o povo em direção dessas teses. Essa política visa também a universalizar o ideário da democracia

44 - O Populismo baseava-se na promoção de uma política de conciliação de classes, tentando cooptar as massas para a convivência com um regime que prometia a harmonia entre Capital e Trabalho. Ver: IANINI, O. A formação do Estado populista na América Latina. São Paulo: Atica, 1989.

liberal ao mesmo tempo que procura eliminar o conflito e o debate político ideológico.

Segundo CUNHA⁴⁵, são duas as principais causas econômicas que impulsionaram o movimento de expansão do ensino superior iniciado com a redemocratização, em 1946: 1º) A dependência/monopolização da economia brasileira a partir da 2ª guerra mundial. A centralização do mercado, da renda e do capital por empresas multinacionais inviabilizou pequenos negócios no setor industrial, comercial e de prestação de serviços. "Assim as camadas médias tiveram estreitado seu canal de ascensão social através da reprodução do pequeno capital, constituído pela poupança, num negócio próprio na indústria, no comércio ou na prestação de serviços"; 2º) a ampliação do Estado e das grandes empresas acresce a burocracia. A ascensão aos cargos e a promoção nas burocracias públicas exige das camadas médias maiores requisitos educacionais. O diploma significa a possibilidade de postular o cargo ou a promoção no novo mercado de trabalho que se configurava.

2.1 - Abertura, Expansão e Massificação do Ensino Superior

As novas teses da democracia liberal presentes nesta fase conduz os governos populistas na direção da abertura, expansão e "massificação" do ensino superior. Neste período, chega-se a discutir a acessibilidade universal ao ensino superior com a supressão do exame vestibular.

45 - CUNHA, Luiz A. Vestibular: a volta do pêndulo. Op. Cit. p. 197-8

As teses liberais diziam que a educação era um direito de todos e devia estar sob a responsabilidade do Estado. Era a União, portanto, que devia propor as linhas gerais de organização da educação nacional e prever os recursos mínimos para o setor. Para a nova democracia liberal a educação era o meio mais adequado de preparar técnicos e educar para a democracia, contra o perigo das ditaduras de direita (nazismo, facismo) e de esquerda (socialismo).

A educação se torna alvo de luta ideológica dos grupos econômicos dominantes e também de setores populares⁴⁶. A LDB, posteriormente, Lei nº 4024/61, por exemplo, cataliza os interesses e a luta ideológica desse momento. Os esforços de Deputados da direita conservadora, como Gustavo Capanema e Carlos Lacerda e a efervescência no campo ideológico levou o projeto de LDB a tramitar treze anos no Congresso Nacional, impedindo-o de realizar o que dele se esperava: contribuir para a reformulação da estrutura educacional do país deixada pela era Vargas, fixando as diretrizes e bases da educação nacional.

O projeto de LDB aprovado em 1961 foi extremamente decepcionante para aqueles que desejavam uma educação pública democrática libertadora; A LDB concedia um tratamento igualitário

46 - Souza faz referência a três correntes com propostas diferenciadas para a LDB: A primeira de orientação liberal democrática, a segunda liberal conservadora/tradicional e a terceira de orientação popular-libertadora. A temática principal de acirrada luta dessas correntes é a polémica escola pública versus escola particular (1979: 182-3). Educadores da primeira e terceira correntes publicam, em 1959, um manifesto em defesa da escola pública, ou melhor, em defesa de uma política educacional para o país. Por esse manifesto os educadores defendem uma "educação liberal democrática" cujas teses fundamentais são: "educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e das técnicas que residem na base da civilização industrial". A educação requerida por esses educadores, de acordo com o ideal democrático dos novos tempos, deveria ser univesal, ou seja, acessível a todos, obrigatória e gratuita em todos os graus e integral (SOUZA, Luiz A.G. de Op. Cit.; e, "Manifesto dos Educadores mais uma vez Convocados-1959").

às escolas públicas e particulares, por parte do Estado. No entanto, a descrença com o projeto de LDB aprovado e a crescente efervescência ideológica fortaleceu, ainda mais, as organizações que trabalhavam com a promoção da cultura popular, a educação popular, a dezanalfabetização e a conscientização da população sobre a realidade dos problemas nacionais. Dentre essas organizações, podemos citar como mais significativas: os Centros Populares (CPCs), os Movimentos de Cultura (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB).

O período populista, embora não tenha atendido todas as aspirações dos setores populares por maior democratização do setor educacional, conseguiu ampliar significativamente as oportunidades de acesso, sobretudo, do ensino superior.

O movimento de abertura, expansão e "massificação" do ensino superior tem início com a redemocratização em 1946. Os dados da Tabela II, apresentado no final do item sobre a era Vargas, mostra a evolução das matrículas.⁴⁷ Verifica-se que o "boom de expansão" tem início mais precisamente em 1950. Essa data corresponde ao início do governo populista de Getúlio Vargas. Vargas procurou aumentar as despesas públicas com o ensino. Entretanto, o ensino superior foi mais contemplado que o ensino primário.

No governo Vargas (1950-1954) assistimos ao início do processo de federalização de estabelecimentos de ensino superior mantidos pelos estados, pelos municípios e por particulares através da Lei nº 1.254 de dezembro de 1950. Com Vargas também

47 - SOUZA, Luiz. A.G. Op. Cit.

ocorre a gratuidade do ensino superior e a ampliação de vagas nos cursos existentes, bem como a criação de novos cursos nas universidades e escolas isoladas controladas pelos governos federal e estadual. Com o processo de federalização há uma expansão do ensino superior. De 5 universidades em 1945, o Brasil chega a 16 em 1954 e a 39 em 1964.⁴⁸

Essas medidas do governo Vargas, que facilitam o ingresso das camadas médias ao ensino superior, têm continuidade nos demais governos da República Populista. Uma das últimas medidas ocorre com a equivalência dos cursos médios (para efeito de ingresso nos cursos superiores) através da LDB (lei nº 4024/61)⁴⁹. Assim, se alguém tivesse cursado qualquer curso técnico-profissionalizante não seria obrigado a cursar, apenas, um curso superior de acordo com a área técnica do curso médio realizado. Vale lembrar que antes dessa equivalência total duas leis ampliaram a possibilidade de continuidade dos estudos para alguns seguimentos: Lei nº 1821/53 e nº 3104/57.⁵⁰

A LDB aumentou ainda mais a demanda de vagas ao ensino superior⁵¹ que já vinha se dando em razão do aumento da população urbana, da necessidade crescente de mão-de-obra qualificada em vista do crescimento industrial, da busca de ascensão e prestígio

48 - CUNHA, Luiz A. *A Universidade Crítica*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983 p. 95

49 - Nos diz Souza que a LDB (Lei nº 4024/61) "favoreceu a descentralização e o aperfeiçoamento dos estabelecimentos isolados particulares (...) já não mais confessionais, mas crescentemente na forma de empresas educativas (...)". Essa lei, "na base de uma concepção liberal e de autonomia didática, se permitiu criar com mais facilidades novos cursos e escolas, praticamente sem os critérios restritivos que a legislação antiga condicionavam a ampliação da rede escolar a parâmetros mais rígidos" (1979: 183 e 184).

50 - CUNHA, Luiz A *Universidade Crítica*. p. 79 a 81.

51 - Cunha entende que a maior demanda e a maior ampliação de vagas não significava um aumento nas chances de aprovação. Para ele "essas chances eram menores para os egressos das escolas comerciais do que para os das escolas secundárias, onde o currículo estava todo voltado para a continuação dos estudos" (CUNHA, L.A. *A Universidade Crítica*. p. 83)

social via escolarização e de melhores cargos e promoção nos quadros do Estado e das grandes empresas, da consciência de alienação, do aumento de escolarização das mulheres e de vagas nas escolas públicas.

A LDB não alterou a seleção instituída pelo Estatuto das Universidades Brasileiras (1931).

Os exames vestibulares passam a ser a grande e visível muralha a abstrair a caminhada das camadas médias em busca dos diplomas superiores, requisitos de ascensão ocupacional/social. O movimento de facilitação de ingresso no ensino superior voltou-se, então, a atenuação dessa barreira, visando, até mesmo sua supressão"⁵²

A defesa da supressão dos exames vestibulares foi feita, sobretudo, pela UNE nos seminários de reforma universitária.⁵³ Há, também, projetos de Deputados que procuravam alterar a forma de seleção, como, por exemplo, preencher as vagas com os candidatos que tivessem obtido as melhores médias no ensino médio (Projeto de Lei nº 735, de 15.07.1963). Além disso, era comum projetos de expansão de vagas, duplicação de vagas, novos concursos somente classificatório para as vagas ociosas, unificação dos exames, etc.

Com o movimento de expansão e facilitação do ingresso tem início o que poderíamos chamar de processo de "massificação"

52 - CUNHA, L.A. *A Universidade Crítica* p.84

53 - A UNE chegou a propor que "a aprovação em exame vestibular deixaria de ser requisito necessário para o ingresso no ensino superior. Para tanto, só seria exigido, como condição necessária o certificado de conclusão do ensino de 2º grau ou equivalente. O vestibular deixaria de ser um exame eliminatório passando a ser apenas classificatório, quando o número de candidatos a um determinado curso fosse superior ao das vagas e somente neste caso" (Cunha, 1983:145). Esta proposta da UNE chegou a ser objeto de projetos de Lei.

do ensino superior. O ensino superior abre suas portas para atender as demandas sociais, ou melhor, as "massas". Embora a expansão do ensino superior tenha se dado crescentemente através dos estabelecimentos particulares isolados é inegável que houve maior representação de setores populares na universidade. Esse aumento no número de representantes dos setores populares, no entanto, tem como correspondente uma também crescente perda de qualidade do ensino tanto no nível superior como no nível médio. O aumento quantitativo implicou na diminuição da qualidade já que não houve investimentos proporcionais em recursos materiais e humanos essenciais.

Em síntese, a abertura, expansão e "massificação" do ensino superior nesta fase da democratização populista, marcada pelo nacionalismo e desenvolvimentismo, pode ser vista no crescimento do número de estabelecimentos de ensino superior, e conseqüentemente, na ampliação do número de vagas que permitiu o acesso de setores populares. O projeto político-econômico-social no Populismo permitiu a federalização de estabelecimentos de ensino superior, a criação de novas universidades e escolas, a equivalência dos cursos médios, a "tomada de consciência" da educação como direito de todos e a discussão da supressão do exame vestibular e da acessibilidade universal.

3 - A FASE DA DEMOCRATIZAÇÃO AUTORITÁRIA:

SEGURANÇA E DESENVOLVIMENTO

A fase da democratização autoritária se dá com a implantação do regime militar de 64. Os militares tomam o poder em nome da segurança nacional e da preservação da democracia

brasileira. A segurança, diziam eles, se fazia necessária em função do inimigo interno e externo, ou seja, os comunistas que ameaçavam a democracia da ordem, da unidade, da harmonia e da paz social. A democratização para os militares e liberais conservadores e autoritários é fruto de doações do poder político, como a ampliação de vagas do ensino superior, por exemplo. Por isso, pode-se falar que está é, também, a fase da "democracia doada" ou, ainda, da democracia protetora e excludente, já que "operou a exclusão deliberada e sistemática de amplos setores da sociedade civil do processo político" tendo como estratégia um "autoritarismo desmobilizador."⁵⁴

O modelo de desenvolvimento com segurança é idealizado pela Escola Superior de Guerra (ESG). A ESG faz uma vinculação desses dois conceitos de forma que um não poderia existir sem o outro. O desenvolvimento não poderia por em risco a segurança nacional. Assim, cabia aos militares determinar o direcionamento político, econômico e social que tornasse o Brasil um país "moderno, grande, desenvolvido e democrático", zelando ao mesmo tempo pela segurança e soberania do país.

O modelo econômico adotado é de um capitalismo de mercado associado-dependente ou modelo oligopolista.⁵⁵ Este modelo econômico começou a ser gestado em 1954 no governo JK. O movimento militar de 1964 ajustou a ideologia política ao modelo econômico, a fim de garantir a continuidade da ordem sócio-econômica. A ruptura política foi necessária, ainda, em vista da

54 - A esse respeito ver SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil: e papel do congresso na legislação do ensino*. São Paulo: Cortez, 1988. p.96

55 - SONDRA, N.W. Op. Cit.

"ameaça" dos grupos que então controlavam o poder político formal de efetivarem uma ruptura no plano sócio-econômico.

A continuidade econômica facilitou a atuação do capital estrangeiro no país. Ocorre, na realidade, uma crescente monopolização política e econômica.

A política econômica concentradora de capital continuou a impedir o enriquecimento ou mesmo a manutenção do status da classe média, gerando insatisfação e a continuidade da busca de requisitos educacionais para ascensão e promoção burocrática.

Ao resumir esse novo contexto, L.Souza⁵⁶ diz que:

Depois de 1964 as orientações educativas se inscrevem no novo modelo político autoritário, com sua política econômica de abertura ao capital estrangeiro, de concentração de renda, com prioridades aos problemas de segurança nacional e ao controle da "subversão". As várias reformas propostas vão refletindo essa situação em sua aplicação prática, ainda que ao nível das declarações e dos propósitos gerais se mantenham as manifestações de igualdade e de justiça da ideologia liberal.

O setor educacional sofre a estratégia da desmobilização política através de reformas e medidas educacionais e a adaptação ao modelo econômico por meio do preparo de recursos humanos para atender ao crescimento econômico e tecnológico. Trata-se de uma visão economicista e empresarial adaptada à educação. Esta nova visão tecnicista procura trazer para a educação a racionalidade empresarial com os seus critérios

56 - SOUZA, Luiz A.G. de. Op. Cit. p. 185

de custo-benefício, eficiência e produtividade. A educação se torna um investimento que, sendo bem planejado e gerenciado sistematicamente, pode render para o "desenvolvimento do país".

M. CHAUI, ao analisar esse contexto, procura mostrar como a universidade foi estruturada pela reforma universitária segundo o modelo da grande empresa capitalista, tendo o "rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição". Assim como a empresa, a Universidade está encarregada de produzir incompetentes sociais, presas fáceis da dominação e da rede de autoridades. Ela "reduz a esfera do saber à do conhecimento, ignorando o trabalho do pensamento. Limitando seu campo ao saber instituído, nada mais fácil do que dividi-lo, dosá-lo, distribuí-lo e quantificá-lo. Em uma palavra: administrá-lo."⁵⁷

3.1 - Vulgarização, Deteriorização, Controle e Privatização do Ensino Superior.

A expansão do ensino superior tem seguimento na primeira metade da ditadura militar, já que era uma das únicas vias de ascensão e promoção das classes médias só que, agora, dentro da ótica de um projeto liberal autoritário, conservador, desmobilizador e excludente. Esse projeto conduzirá o ensino superior a um processo crescente de vulgarização, deteriorização, controle e privatização.

Ainda nos primeiros anos da ditadura é possível verificar uma modificação do Estado em relação à educação: o

57 - CHAUI, Marilena. "Ventos do progresso: A Universidade administrada". In: Descaminhos da educação pós 68. São Paulo, Brasiliense, 1980. p. 41, 42 e 45.

Estado passa a valorizar a iniciativa privada ou instituições filantrópicas e de benemerência. Paulatinamente, ele vai se desobrigando da educação pública, procurando, ao mesmo tempo, fórmulas para eliminar a gratuidade, sobretudo, do ensino superior. O discurso do governo era que eliminar a gratuidade seria adotar um critério mais justo e igualitário, pois eram os estudantes ricos que tinham acesso ao ensino superior. Os dados desse período, no entanto, mostram que os poucos representantes dos setores populares que chegavam ao ensino superior o faziam, quase sempre, em escolas particulares que ministravam um ensino sem nível de qualidade.

A discriminação dos estudantes pobres se dá, portanto, através do ensino de má qualidade das escolas privadas e isoladas e de outros mecanismos de seleção sócio-econômica como o vestibular, por exemplo.

A "democratização doada", via expansão das matrículas do ensino superior, despreza o contexto sócio-econômico e a situação educacional do país, tornando-se, na realidade, uma pseudo-democratização, na medida em que procura "universalizar", ou seja, tornar acessível às "massas" um ensino qualquer.

O aumento da demanda que vinha desde o período populista havia criado a figura do "excedente"⁵⁸, ou seja,

58 - Dois pontos devem ser destacados sobre a questão do excedente: 1º) A defasagem entre a demanda e a oferta que havia criado a figura do excedente era enorme. Preitaz diz que o "número de alunos inscritos para o vestibular em relação ao número de vagas na Universidade cresceu de 212% entre 64 e 68" (1980:86). Cunha também informa que no início de 1968 haviam sido abertas 89.500 vagas. Na realidade as vagas cresceram mais do que o projetado, chegando a 115.400. Mas o número de candidatos cresceu ainda mais, mantendo estável a relação candidato/vaga, que só declinou em 1971, com a multiplicação das escolas isoladas particulares" (1988:256); 2º) Embora a política de "número clausus" vigorasse desde 1925, "a legislação dos exames vestibulares da margem a interpretar a aprovação-isto é, a nota igual ou superior a cinco-como dando direito à matrícula" (CUNHA, L.A. Universidade reformanda. R.J.: P.Alves, 1988 p. 88).

candidatos aprovados, habilitados à entrada do ensino superior, mas sem a existência de vagas para absorvê-los. As pressões por vagas levaram o regime militar a temer e, como consequência, imprimir medidas centralizadoras e controladoras no campo educacional. Num primeiro momento, o Estado garante as normas de acesso e expansão ao ensino superior e, num segundo momento, passa a implementar medidas de maior controle e contenção.

A lei nº 5540/68 (Reforma universitária) foi editada poucos anos depois do golpe militar e um dos seus objetivos foi eliminar as tensões e os distúrbios provocados pela luta em favor da ampliação de vagas no ensino superior⁵⁹. Para FREITAG⁶⁰, o texto da Lei nº 5540/68:

Se movimenta em torno de dois princípios aparentemente contraditórios: a racionalização das estruturas e dos recursos e a "democratização" do ensino. A combinação de jargão tecnocrático dos economicistas da educação e o liberal dos adeptos de um ideal de democracia se fundem na nova lei para atingirem um objetivo: diminuir a pressão sobre a universidade, absorvendo o máximo dos candidatos ao vestibular (democratização) e discipliná-los posteriormente, alegando medidas de racionalização dos recursos.

Saviani⁶¹ denomina as medidas do regime militar, deste período, inclusive a lei nº 5540/68 como "a estratégia do autoritarismo desmobilizador na instalação da democracia

59 - A luta pela ampliação de vagas ou "democratização do acesso" era decorrente do modelo econômico brasileiro que aumentou a concentração de renda bloqueando os canais "naturais" de ascensão social da classe média. O ensino superior significava a chance de alguns setores ascenderem socialmente ou, pelo menos, não descenderem na escala social.

60 - FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 4ª ed. rev. 1980. p. 84.

61 - SAVIANI, D. Op. Cit. p. 97-8

excludente". Esta estratégia se materializa no ensino superior através da departamentalização da matrícula por disciplina e do regime de créditos que imprime a sistemática de cursos parcelados. Tais dispositivos tem um significado político. Eles conseguem provocar a desmobilização dos alunos, antes organizados por turmas coesas (ao longo de todo o curso). Separados, aparentemente por dispositivos administrativos-pedagógicos, os alunos ficam impossibilitados de se constituírem em grupos de pressão.

A adoção do vestibular unificado e classificatório⁶² é outro dispositivo que contribui para "desarmar e eliminar" as pressões por ampliação de vagas e, conseqüentemente, a figura dos excedentes. Vinculado ao vestibular unificado e classificatório veio as provas objetivas.⁶³ Esperava-se, com todas estas medidas, aumentar a produtividade do sistema de ensino superior com a ocupação de todas as vagas. O custo-aluno ficaria mais baixo, além de permitir uma re-distribuição dos alunos nas diferentes carreiras.

Além da Reforma Universitária e da adoção do vestibular unificado e classificatório outras medidas foram adotadas pelo governo federal com o objetivo de aumentar as vagas

62 - A adoção pelo MEC do vestibular unificado por região e por tipo de curso se deu em razão do Decreto-Lei nº 464, de 11.02.1969. Já a adoção do critério de exame classificatório veio pelo Decreto nº 68.908, de 13.06.1971. "A unificação do vestibular por região e o ingresso por classificação tiveram a finalidade de permitir o preenchimento de vagas em cursos pouco procurados, forçando o aluno à opção quando não o força a matricular-se nas escolas particulares que, sem tal recurso, seriam menos procuradas. O curso básico e o vestibular unificado produzem o que a reforma de ensino denomina unificação do mercado de ensino universitário. Por seu turno o vestibular classificatório visa a impedir as reivindicações de estudantes aprovados, porém com médias baixas, deixando por conta das opções a tarefa de controlar "possíveis tensões da demanda" ao mesmo tempo em que torna o gasto estatal proporcionalmente baixo para atender a essa demanda" (Chaul, 1980:36).

63 - As provas objetivas (os testes de múltipla escolha) foram adotados visando ao emprego de formas mais rápidas, seguras e objetivas de avaliação.

para o acesso ao ensino superior. Apoiado no Ato Institucional nº 5, estabeleceu-se, pelo Decreto-Lei, nº 405/68 e Decreto-Lei nº 74, a ampliação e a irredutibilidade de vagas pelas IES, bem como a obrigatoriedade da realização de novo concurso vestibular até o preenchimento total das vagas anunciadas. O governo passou, também, a conceder auxílio financeiro suplementar às IES que aumentassem a sua oferta de vagas e a facilitar, através do Conselho Federal de Educação, a autorização e reconhecimento de novos cursos, especialmente, em estabelecimentos particulares.⁶⁴ Está em marcha a estratégia da privatização do ensino superior.

VELLOSO⁶⁵ informa que:

A partir de 1968, a oferta de vagas em faculdades particulares cresceu vertiginosamente (alcançando 170% em apenas cinco anos entre 1970 e 1974, por exemplo) mercê das facilidades concedidas pelo Estado que ao mesmo tempo limitava a ampliação de vagas na universidade pública.

FRANCO⁶⁶, por sua vez, diz que:

Observando os índices de matrícula no ensino superior, segundo a dependência administrativa, no período de 1960-1972, para um crescimento global de 540,8% nas universidades, 484,7% ocorreu nas públicas e 718,4% nas instituições privadas. Os estabelecimentos isolados, particulares, na maioria alcançaram um índice de 1083,4% no mesmo período.

-
- 64 - MONTEIRO, F.B.M. Antecedentes históricos. In: *Condicionantes Sociais e econômicos de acesso à Universidade*. Fortaleza, 1990, mimeo 12 p.11
- 65 - VELLOSO, J. Introdução. In.: *Universidade Pública: Política, desempenho, perspectivas*. São Paulo: Papyrus, 1991, p. 12.
- 66 - FRANCO, Maria A.C. O vestibular e o acesso à universidade pública: um problema de seleção ou uma questão de autonomia? In: *Universidade pública: Política, desempenho, perspectivas*. São Paulo: Papyrus, 1991,, p. 109.

Para FREITAS⁶⁷, a rede particular do ensino põe a venda a nova mercadoria: o título acadêmico. Ela afirma que:

Amboos os setores desse sistema educacional dual-o particular e o oficial-transmitem uma ideologia eclética em que se combinam elementos da ideologia democrática com a tecnocrática (educação como mecanismo de democratização e educação como investimento) e que em seu sincretismo asseguram a manutenção da falsa consciência das classes subalternas. Estas, acreditando na existência do ensino democratizado, procura investir em sua educação para ascenderem socialmente. Se não têm êxito nem na escola, nem no mercado de trabalho, tanto pior-a culpa é sua, pois as duas esferas são regidas pelo princípio da *igualdade de chances*. Os "culpados" assumem os seus erros e sua *incapacidade* como autogerados, não percebendo ainda a institucionalização da desigualdade de chances consumida com a separação do ensino oficial e particular. O primeiro, previsto para os *inteligentes e capazes* provindos das classes favorecidas, os tornará aptos a assumirem o ápice da hierarquia profissional; o segundo, reservado para os menos capazes e inteligentes, pertencentes às classes subalternas, que permanecerão na base da hierarquia.

Vemos, portanto, que a expansão do ensino superior ocorrida com a Reforma Universitária e com outras medidas se deu, sobretudo, através da iniciativa privada e fundamentalmente em estabelecimentos isolados de ensino. A maioria dos candidatos pobres dos concursos vestibulares não conseguia ser aprovada nos cursos "nobres" das universidades gratuitas e acabava sendo (re) classificada para os cursos pagos e em geral de pior qualidade das instituições particulares. Os cursos dessas instituições, em

67 - FREITAS, B. Op. Cit. p. 137

grande parte, pertenciam a área de ciências humanas e ofereciam pouca expectativa em relação ao mercado de trabalho (oferta de emprego e salário).

Com a crise do "milagre" do desenvolvimento brasileiro, com reflexos no mercado de trabalho, o governo passa, pouco a pouco, a conter o fluxo de expansão. As medidas de contenção da expansão do ensino superior têm início com a profissionalização obrigatória do 2º grau (Lei nº 5692/71) e se intensificam a partir de 1974. Através da profissionalização compulsória, o aluno é retirado para o mercado de trabalho antes de chegar na universidade⁶⁸; e, os que lá chegassem, poderiam ser expulsos pelos mecanismos legais de seleção, como o "jubilamento", por exemplo.

Por isso, FREITAG⁶⁹, afirma haver uma ambiguidade na política educacional brasileira, nesse momento:

Ela atua de maneira autoritária para implantar uma lei aparentemente democratizante. Mas na medida que o elemento "democrático" significa efetivamente aceitar a chance oferecida, são necessárias novas medidas autoritárias de restrição para manter o controle. Sob o enfoque da contenção - liberalização -, podemos dizer que, para praticar a verdadeira contenção, foi necessária uma aparente liberalização de vagas. A política de contenção se realiza introduzindo o ensino profissionalizante antes e o jubilamento depois do vestibular.

O êxito da expansão foi justificado em função da defesa

68 - VIANNA informa que a introdução do ensino médio profissionalizante não despertou grande interesse junto à escola de 2º grau. Por isso, o governo, através do Decreto nº 73.079, de 05.11.73, criou o "bonus" ao vestibulando que fosse oriundo desse tipo de ensino. Embora contraditório, com o caráter de terminalidade do ensino médio profissionalizante, o "bonus" só foi revogado em 1984 pelo Decreto nº 89.311 de 23.01.84 (VIANNA, Heraldo M. Op. Cit.).

69 - FREITAG, B. Op. Cit. p.88

da "qualidade" do ensino superior ou seja, contra a vulgarização e deteriorização. Na realidade, o que se temia era "a perda do valor económico (salário) e do valor simbólico (prestígio) das profissões de nível superior pelo aumento da oferta de diplomas". A pós-graduação implementada pela reforma universitária e as demais medidas de contenção visavam a impedir a "massificação" e a recuperação do valor económico e simbólico dos diplomas.⁷⁰ Começa-se, pois, a recompor-se a discriminação sócio-económica no processo seletivo.

Grosso modo, podemos citar como medidas de contenção ou "fechamento" do ensino superior: 1º) As dificuldades de autorização e reconhecimento de cursos a partir de 1974 chegando mesmo à suspensão; 2º) a criação pelo governo do crédito Educativo (1976) para que os estudantes ocupassem as vagas dos estabelecimentos particulares e desobrigassem o governo de criar novas vagas; 3º) o crescente desmonte do vestibular unificado; 4º) as críticas às provas objetivas com a volta da redação através da Portaria nº 652/74 que a tornou optativa e do Decreto 79.298/77 que a tornou obrigatória; 5º) a volta do critério eliminatório combinado, agora, com o classificatório; 6º) a institucionalização da pós-graduação para manutenção da verticalidade do ensino; 7º) a profissionalização universal e compulsória (Lei nº 5692/71); 8º) segregação dos cursos de curta duração, os chamados tecnológicos.

70 - CUNHA, L.A. Vestibular: a volta do pêndulo. p. 203

4 - A FASE DA DEMOCRATIZAÇÃO RELATIVA: A CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA POLITICA

A fase da democratização relativa tem início com o declínio e fim do regime militar, ou seja, com o final da década de 70 e início da década de 80. Neste período, o Brasil começa a readquirir os instrumentos básicos da chamada democracia liberal (mais uma vez apresentada como saída razoável, segura e confiável para o país). A luta pelas eleições diretas para prefeito, governador e presidente, pela anistia, pelas liberdades individuais, pela revogação da legislação autoritária, pelo fim da censura, dentre outras, dão o tom do processo de "transição para a democracia".

A democracia liberal requerida pelos setores dominantes da sociedade acentua o papel da democracia política em detrimento da democracia social, econômica e cultural, como se fossem coisas independentes e como se a primeira fosse condição para as demais. A democracia liberal procura separar e autonomizar a vida política, ou seja, a organização do poder pela "representatividade", da vida econômica, social e cultural do povo brasileiro.⁷¹ É neste sentido que podemos falar que o Brasil começa a experimentar a construção de uma democracia relativa.

É contraditório esse processo de construção da democracia no Brasil. Os setores populares de esquerda, interessados numa transição para uma democracia real que se manifestasse na vida política, social, econômica e cultural,

71 - Nos referimos aqui, sobretudo, a "democracia" na perspectiva do neoliberalismo de mercado teorizado por F. Hayek.

acabaram sendo colaboradores da instalação da democracia política liberal (independente das demais). Os setores populares é que pressionaram o regime militar para que se instalasse os instrumentos básicos da democracia liberal.

A eleição direta para Presidente da República consagra a "transição para a democracia" política brasileira. Começava-se a delinear mais claramente o projeto que vinha sendo gestado pelo movimento da "direitização" com as marcas do neoliberalismo de mercado⁷².

Esse projeto prega a completa integração/exposição econômica do Brasil (país periférico) com os países capitalistas centrais especialmente os EUA. A modernização do país se daria através da diminuição e secundarização do Estado, da livre iniciativa, da competitividade, da liberação ou desregulamentação dos mecanismos de mercado, da desqualificação e secundarização das políticas públicas. Na realidade esse projeto luta contra o estatismo, o planejamento econômico de estado, o protecionismo e o socialismo. O discurso da modernização e do desenvolvimento passa, portanto, pela abertura do mercado brasileiro ao capital transnacional, pela privatização de boa parte do Estado (inclusive do ensino superior) e pela não intervenção do Estado na economia.

O Estado é julgado incompetente para gerir e orientar diversos setores, dentre eles a educação. A decadência da escola pública indicaria a falta de eficiência do Estado. A educação, nesta ótica, também deveria ser regida pelas leis de mercado, ou

72 - FREITAS, Luiz C. discute o avanço da "nova direita" no texto "Seis Teses sobre a educação e a contemporaneidade, 1991. Mineo. 13 p.

seja, entregue a competitividade do mercado e à "eficiência" da iniciativa privada. É por isso, em grande parte, que o Estado brasileiro vem se desobrigando da educação através, sobretudo, das tentativas de se eliminar a gratuidade do ensino superior e da destinação de recursos públicos para o setor privado.⁷³

4.1 - Acesso ao Ensino Superior: Democratização, Privatização e Autonomia.

O período que vai do final da década de 70 ao início da década de 80 foi extremamente efervescente e significativo para a vida universitária. Neste período, a universidade começa a intensificar uma posição mais crítica frente aos problemas da sociedade, bem como assumir sua parcela de responsabilidade na construção de um país realmente democrático.⁷⁴

A revisão bibliográfica⁷⁵ indica que a maior produção teórica sobre o acesso ao ensino superior vem deste período. Quase todas as Teses e Dissertações foram defendidas entre o

73 - Na década de 80 e início da década de 90 assistimos mais uma vez o "conflito entre o privatismo e o publicismo em matéria educacional" (Cunha, 1991:13). Essa luta entre ensino público e o ensino particular (comunitário) gira em torno da destinação de recursos públicos, da laicidade do ensino público e da municipalização do ensino (1991:19 a 37 e 473 a 484). Franco, por sua vez, diz que o processo de privatização ou de cerco à universidade pública vem se dando pelo "esvaziamento da universidade pública, pela proibição de novas contratações e a extinção de disciplinas ou de cursos inteiros, a redução dos recursos e das atividades de pesquisa" (CUNHA, L.A. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991 p. 116; e FRANCO, Maria A.C. O Vestibular e o acesso à Universidade pública: um problema de seleção ou uma questão de autonomia)

74 - Esse é o período do "reconhecimento" e difusão das Teorias da Reprodução na Universidade e, ao mesmo tempo, da implementação da chamada "distensão política" pelo governo federal.

75 - Realizamos uma revisão da literatura sobre o acesso ao ensino superior através: 1º) dos catálogos da ANPED (Teses em Educação); foram contabilizadas 12 (doze) teses e dissertações sobre o assunto (de 1982 a 1993); 2º) do Catálogo de Publicações - 1993 da Fundação Carlos Chagas que consta os artigos dos "Cadernos de Pesquisa", da Revista "Estudos em Avaliação Educacional" e Revista "Educação e Seleção"; ao todo somou-se 97 (noventa e sete) artigos; 3º) do Banco de Dados da biblioteca da Fundação Carlos Chagas que tinha, até agosto de 1993, 57 (cinquenta e sete) títulos catalogados; 4º) do acervo da biblioteca da UFG, da UCG, da UPMS e do INEP.

final da década de 70 e o início da década de 80. A mesma coisa acontece com a publicação de artigos científicos.

O ensino superior, de um modo geral, é foco de inúmeras pesquisas e ensaios teóricos. Ganham relevância temas como: expansão/privatização do ensino superior, poder, democratização, acesso, autonomia, evasão, avaliação, formação do educador, dentre outros. É bem verdade que esse incremento à pesquisa se insere na crise econômica, política e institucional que atravessa o país na década de 80.⁷⁶

A década de 80 é recheada de mobilizações populares e sindicais, além de fatos significativos como: as eleições de governadores para os Estados (1982); o Movimento das Diretas-Já (84); o fim do regime militar com a Vitória de Tancredo Neves para Presidente da República via colégio eleitoral (1984); a renovação da Câmara e Senado Federal (1986); Assembléia Constituinte (1988); os planos de estabilização do governo; Eleição para Prefeitos das Capitais (1988); renovação das Câmaras Municipais (1988); Eleição Direta para Presidente da República (1989), etc.

A produção teórica, aos poucos, deixa de contemplar, tão somente, os aspectos técnicos-metodológicos ou operacionais do concurso vestibular (pesos das provas, critérios de correção, sigilo, fiscalização, testes, desempenho acadêmico, análise de provas), fato que vinha ocorrendo desde a Reforma

76 - A década de 80 é considerada por muitos economistas como a "década perdida," tendo em vista que o país não cresceu e que, por decorrência, houve um empobrecimento de classe média e, mais ainda, das camadas populares. Essa visão, no entanto, decorre dos "liberistas" que pretendem conduzir o país rumo a "economia de mercado".

Universitária⁷⁷, para pensar essa problemática numa perspectiva mais globalizante, levando em conta os aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos. As dissertações e teses produzidas nesse período, bem como os artigos científicos, com raras exceções, assumem um caráter de denúncia da seletividade e discriminação sócio-econômica do acesso ao ensino superior e do desempenho diferenciado dos candidatos oriundos de estratos diferentes da sociedade. Neste sentido, são demonstrados a influência dos fatores sócio-econômicos que determinam a seleção como: renda familiar, escolaridade do pai, situação ocupacional os vestibulandos e situação educacional (turno de realização do 2º grau, tipo de escola, freqüência a "cursinhos", etc).⁷⁸

Toda essa produção crítica do caráter reprodutor, discriminador e seletivo do vestibular, visto como mecanismo de manutenção e perpetuação dos privilégios da classe dominante, ganha corpo e pressiona o governo federal; assim como inúmeros outros fatores que demonstram a "crise" das universidades e da sociedade, com cobranças cada vez maiores das universidades e dos setores organizados da sociedade por uma democratização efetiva.

Em vista disso, o MEC promovia em Brasília (dezembro de 1985) o "Seminário Vestibular Hoje" que teria como desfecho a assinatura de uma Portaria pelo Ministro da Educação Marco Maciel

77 - O vestibular a partir da reforma universitária havia se tornado algo extremamente controlado. A cada ano o MEC normatizava e padronizava as regras de realização do concurso. Há inúmeras Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Pareceres que tratam de questões mínimas, tais como: fixação de taxas, inscrição, sistema de classificação, provas, matrículas, número de vagas, relatório, etc. O vestibular tornou-se, portanto, um problema técnico - metodológico.

78 - O vestibular, nesse período, é um meio fácil de comprovar a discriminação social e a reprodução social proclamada pelas "Teorias da Reprodução". O paradigma liberal-burguês da igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, é desmascarado pelas evidências empíricas.

que adotaria uma nova forma de seleção, onde pretensamente se asseguraria a igualdade de oportunidade a todos os candidatos.⁷⁹

O Jornal "O Globo"⁸⁰ se pronunciava sobre o "Seminário "Vestibular Hoje" da seguinte forma:

Brasília - vai acabar a possibilidade permanente e tão comum de que uma simples cruzinha numa prova de múltipla escolha destrua os sonhos de um ano de um estudante candidato à faculdade. Vai começar, obrigatoriamente, a melhoria do ensino de 2º grau, que com o novo sistema terá de ter um desempenho mais sério. Tudo isso acontecerá a partir de 1987, quando entrar em vigor o novo sistema de seleção para o ensino superior no Brasil, pelo qual o que se chama hoje de vestibular será desdobrado em provas anuais de avaliação elaboradas pelo Ministério da Educação e por ele supervisionadas em todos os Estados. Essas provas de avaliação serão feitas durante os três anos do 2º grau, o que dará por exemplo, ao aluno que for mal no 1º ano, a possibilidade de recuperar-se durante todo o transcorrer do 2º e até o 3º ano (...); é o fim da loteria (...); hoje só 7% dos alunos de 2º grau tem chance de passar no vestibular. Com os cursinhos esse índice aumenta para 9% - continua, portanto, a loteria (...); a grande vantagem do novo método é que ele não aprova nem desaprova

79 - Antes desse seminário, o MEC havia recebido em 21.11.85 um trabalho intitulado "uma nova política para a educação superior brasileira" que havia sido elaborado por uma Comissão Nacional Instituída pelo Presidente da República (José Sarney). Essa Comissão reconhece que há uma "discriminação social no acesso às universidades" e propõe como um dos princípios da nova política: a democratização do acesso. A recomendação final do documento para uma democratização do acesso ao ensino superior abrange dois aspectos: "(I) Expandir a oferta de vagas nas IES públicas e implantar quando e onde couber cursos noturnos, levando-se em conta a necessidade de combinar a expansão quantitativa com a criação das condições para produzir qualidade e competência. (II) Melhorar a qualidade de formação geral do 2º grau público a fim de dar a seus egressos melhores condições de competitividade no vestibular". As recomendações da Comissão, no entanto, não se efetivam por não estarem inteiramente de acordo com o projeto liberal em andamento. Os anos que se seguiram (1986, 1987, 1988) indicaram: 1º) Uma manutenção e até redução da oferta de vagas pelas IES públicas; 2º) a implantação de cursos noturnos, ou melhor, a expansão via estabelecimentos particulares, em geral de péssima qualidade; 3º) a falta de identidade e qualidade do ensino de 2º grau; 4º) um crescimento das vagas ociosas, sobretudo, nas IES particulares em função do valor das anuidades com diminuição da competitividade e da qualidade de ensino.

80 - Jornal "O Globo". Vestibular vai se desdobrar por todo o 2º grau. 05.12.85. p.9.

ninguém. Apenas seleciona, mas seleciona através de um desempenho de três anos, isto é, durante todo o correr do 2º grau."

O seminário de Brasília "vestibular hoje" promovido pela Secretaria de Educação Superior, em dezembro de 1985, teve continuidade com seminários regionais em Fortaleza, Belo Horizonte e Florianópolis, em 1986, onde se discutiram propostas alternativas de novas sistemáticas de seleção e acesso ao ensino superior. No entanto, como não houve acordo em torno da "proposta do governo", o vestibular permaneceu sob a forma de provas (tipo-testes) objetivas e discursivas com realização, quase sempre, em duas etapas, a primeira mais eliminatória e a segunda mais classificatória.

No livro "Qual Universidade? (1989), L.A. Cunha⁸¹ se colocava contra essa proposta do MEC (o vestibular no 2º grau), por julgar que ela transformaria inevitavelmente todo o ensino de 2º grau num cursinho pré-vestibular, já que os estudantes teriam um exame a cada fim de ano ou mesmo ao fim de cada semestre. Em linhas gerais, ele diz que o "vestibular antecipado e fragmentado" acabaria com a especificidade do ensino de 2º grau, bem como com a iniciativa das escolas na elaboração do currículo pleno. As universidades, também, viriam a receber estudantes com nível ainda mais baixo, pois passariam a se preparar somente para os próximos exames, isso sem falar que seria o fim da sonhada autonomia universitária para selecionar seus estudantes, já que instituições não-universitárias, ligadas ao empresariado do ensino, se dispõe a elaborar, aplicar e corrigir as provas.

81 - CUNHA, L.A. *Qual Universidade?* São Paulo: Cortez, 1989, p. 65-6

No seminário ocorrido em Belo Horizonte, Z.Brandão⁸²

já dizia o seguinte, sobre a mesma questão:

Quando se desloca a questão da qualidade para um novo sistema paralelo (o vestibular durante o 2º grau), a possibilidade de se resolver a questão "intramuros" diminui consideravelmente; a questão da qualidade de ensino é uma questão da escola que não se resolve por decreto; e muito menos por um decreto referente a mudança no processo do vestibular. A ampliação de oportunidade de acesso ao ensino superior através do vestibular único, unificado e classificatório, recentemente modificado para a combinação eliminatório-classificatório, não foi acompanhada de um controle - e esse é o maior problema - da expansão desordenada do ensino superior"⁸³

Como se vê, o novo modelo foi grandemente criticado no próprio seminário organizado pelo MEC. A discussão passa a contemplar questões mais abrangentes, tais como: expansão do ensino superior, seletividade social, democratização do acesso, qualidade do ensino, autonomia universitária, privatização.

De início a expansão do ensino superior passa a ser entendida como democratização do ensino e como desenvolvimento nacional (superação do subdesenvolvimento) através da existência de mais profissionais para o mercado de trabalho (Teoria do Capital Humano). De acordo com Z.Brandão,⁸⁴ essa expansão se deu sem nenhuma preocupação ou compromisso com a qualidade do ensino.

82 - BRANDÃO, Zaia. O processo de seletividade social e o vestibular. In: *Seminários vestibular hoje* - coletânea de textos. Brasília, MEC-SEC/SDES, 1987, p. 174.

83 - Apesar das medidas de contenção implementadas pelo regime militar produzirem uma desaceleração na expansão do ensino superior a partir da 2ª metade da década de 70, é possível verificar que o ensino superior, mantém um ritmo de crescimento de forma desordenada através da iniciativa privada. As taxas de matrícula do ensino superior cresceram em 100% no período 1972 a 1985. (CUNHA, L.A. Educação, Estado e Democracia no Brasil. p. 36-7)

84 - BRANDÃO, Zaia. Op. Cit.

Com isso a rede paralela (instituições isoladas particulares) foi a que mais cresceu. Os poucos representantes das camadas populares que mais precisariam de ensino gratuito e de boa qualidade é que se submeteram a esse tipo de ensino através do mesmo processo seletivo. O acesso, no entanto, não é garantia de permanência e continuidade. A seletividade social já "opera através do crescimento extraordinário dos estabelecimentos isolados, privados, na maioria sem recursos pedagógicos como bibliotecas, laboratórios, sem tradição de ensino e pesquisa".⁸⁵ São distorções da "pseudo-democratização".

A esse respeito o I.M. Coêlho⁸⁶ acrescenta que o Estado se descompromete com a educação e em especial com a escola pública, cujos alunos viram suas chances de entrar na universidade cada vez mais diminuídas; e que o vestibular único e unificado se insere no contexto de uma política de redução dos gastos, de barateamento do ensino em todos os graus, assim como a ampliação de vagas que não teve investimentos proporcionais.

O fato é que a democratização das oportunidades educacionais não se faz com a expansão desordenada de vagas, com a privatização do ensino e com o descompromisso com a qualidade;⁸⁷ essa democratização se "relaciona com a democratização dos demais setores da vida social"⁸⁸

85 - FRANCO, Maria A. C. O acesso à universidade - uma questão política e um problema metodológico. In: *Seminários vestibular hoje - Coletânea de textos*. Brasília, MEC-SEC/SDES/CADE, 1987, p. 12.

86 - COELHO, Ildeu M. Aspectos políticos do Vestibular. In: *Seminários Vestibular Hoje*. Coletânea de textos, Brasília, MEC-SEC/SDES/CADE, 1987, p. 189.

87 - Percebe-se que toda a discussão crítica que ocorreu no "Seminário Vestibular Hoje" vai tirando, naquele momento histórico, o vestibular do foco central das discussões da vida universitária e, contraditoriamente isso vai ser "boa" para o MEC que irá se desobrigando de traçar uma política de acesso ao ensino superior no Brasil.

88 - FRANCO, Maria A.C. O acesso à Universidade - uma questão política e um problema metodológico. p. 15.

Para que se mude o caráter de **seletividade social** do vestibular é necessário que se mude, antes de mais nada, o modelo de escola que atende preferencialmente as camadas populares. Isto é tarefa para uma política educacional que se volta para o interior da escola; que priorize mudanças nas condições de trabalho dos professores e nas bases de sua qualificação; e que complemente as exigências de desempenho escolar com recursos pedagógicos que efetivamente promovam toda a aprendizagem escolar àqueles que dependem exclusivamente da escola para aquisição dos conhecimentos e habilidades escolares."⁸⁹ (grifo meu)

A democratização só virá a medida que rompermos com a "escola diferenciada" de concepção liberal-burguesa que justifica sua seleção através do "mérito" e se fundamenta em critérios bio-psicológicos. Conforme diz J.C. Libâneo,⁹⁰ a escola liberal burguesa é aquela que coloca a educação como instrumento de mobilidade social defendendo o princípio universal do direito de acesso à escola mas procedendo-se, em seguida, uma seleção dos mais aptos em decorrência dos dotes individuais; todos tem acesso à instrução, mas alguns serão premiados. O vestibular, nesse contexto, é um dos mecanismos dessa escola que diferencia e filtra selecionando aqueles que já foram selecionados socialmente durante a trajetória escolar através de barreiras muito mais sérias e comprometedoras.

É, também, a partir da década de 80 que a questão da autonomia universitária se põe como fundamental para superação da crise vivida pela universidade e em parte pelo país. No "Seminário Vestibular Hoje", ocorrido em Belo Horizonte,

89 - BRANDÃO, Zaia. Op. Cit. p. 175

90 - LIBÂNEO, José C. Escola, Unitária e Política Educacional, IN: CBE: Educação e Constituinte. São Paulo: Cortez, 1988, p. 101

I.M. Coelho⁹¹ afirmava que a base de toda a questão do vestibular estava na reconquista da autonomia e na conseqüente limitação do poder do Estado sobre a universidade. A universidade deveria poder fixar os critérios de seleção de seus futuros alunos, que em grande parte são estabelecidos por Leis, Decretos-leis e Portarias ministeriais. A universidade não tem autonomia para ampliar ou diminuir vagas, contratar um professor ou mesmo para definir os currículos dos seus cursos. Os currículos mínimos fixados pelo Conselho Federal de Educação não garantem "do ponto de vista qualitativo e quantitativo" o saber que é efetivamente transmitido nas várias faculdades e escolas em todo o Brasil.

A centralização do vestibular através do modelo único e unificado é parte da política do Estado de controle da vida universitária.

A centralização na definição dos rumos do vestibular (...) poderá dar origem a uma certa homogeneidade no processo seletivo, mas de modo algum garante uma elevação de sua qualidade (...). É preciso deixar esse espaço aberto à pesquisa, a investigação, à criação e à execução de propostas alternativas"⁹²

É necessário expurgar a legislação restritiva, autoritária e burocraticamente uniformizante que o Estado impõe às universidades.

O vestibular antes de ser uma questão técnica, é essencialmente uma questão de política educacional, de política universitária e de política de graduação. Não se pode tomar o vestibular de forma isolada e tentar transformá-lo sem pensar e recriar essas questões mais amplas numa perspectiva de

91 - COELHO, Ilden M. Aspectos políticos do vestibular. Op. Cit.

92 - Ibid. p. 192-4

democratização da Universidade e da sociedade.⁹³

Assim, o debate que se travou em torno da autonomia universitária, da necessidade de uma política educacional voltada para as camadas menos favorecidas, da democratização do acesso, do fim da legislação autoritária, centralizadora e padronizadora, da qualidade do ensino e dos aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos que envolviam a problemática do vestibular, foram alguns dos fatores que levaram o governo federal a se retrair em relação à proposta que adotaria (o vestibular no 2º grau).

A partir da segunda metade da década de 80, na medida que a autonomia universitária deixa de ser uma utopia para se tornar uma possibilidade real (concreta), o governo federal acena na direção da autonomia ou de algo parecido no que tange a realização do concurso vestibular.

Em maio de 1990, durante o governo Collor, saiu o relatório do grupo de trabalho (GT) sobre o vestibular.⁹⁴ Neste documento, inicialmente, há uma breve análise da conjuntura mundial e nacional; e, em seguida, considerando a situação das IES do país e especialmente "a autonomia universitária consagrada na Constituição"⁹⁵, o GT faz, apenas, algumas "recomendações"

93- COELHO, Ildeu M. Aspectos políticos do Vestibular. Op. Cit. p. 192-4

94- Não obtivemos a data e o instrumento legal que constitui o GT, mas o relatório final dos trabalhos. O GT foi composto dos seguintes participantes: Prof. Roberto Leal S. Filho (Coordenador), da USP. Prof. Adalberto Constantino Meller (da UFSM), Prof. Carlos Alberto Serpa de Oliveira (da Fundação CESGRANRIO), Prof. Clóves de Bittencourt Dottori (da UFRJ), Profª Eda Coutinho Barbosa (da CAPES/MEC), Prof. Miuvenius Junqueira Paoli (da UNICAMP), Prof. Sérgio Costa Ribeiro (da LNCC/CNPq), Profª Cecilia Eugenia Rocha Horta (da SENESU/MEC), Profª Dyoné Spitali de Mendonça (da SENESU/MEC) e Profª Lailah Abaide (da SENESU/MEC).

95- Apesar de reconhecer a autonomia universitária, o relatório do GT diz que: "Nesse estágio de nosso subdesenvolvimento, o acesso ao ensino superior no Brasil não pode ser encarado como um problema interno das universidades nem como um mecanismo de melhoria da qualidade dos poucos que chegam as suas portas mas, tem de ser visto como um procedimento que faça parte de uma política maior de superação da situação de atraso em que se encontra a educação brasileira"

sobre o vestibular:

19) A constituição dos modelos do concurso vestibular (se unificado ou não, se com provas discursivas ou de múltipla escolha, se com questões abertas ou fechadas, se realizado em uma ou mais etapas) é de competência das universidades.

20) Redimensionar os cursos com vagas ociosas. "Há um erro em deixar vagas ociosas nas carreiras de magistério, em nome da melhoria da qualidade do ensino de 2º grau."

30) Evitar a especialização precoce através da "prática de ponderações diferenciadas nas provas do concurso ou mesmo etapas e provas diferentes para áreas ou conjunto de cursos afins." Promover, portanto, a formação mais geral em todos os níveis de ensino.

40) Evitar abusos com os testes de habilidade específica em carreiras especiais como artes, educação física, arquitetura, etc.

50) O MEC deve criar "um sistema permanente de avaliação dos diversos modelos de acesso praticados" e divulgar as avaliações efetuadas.

60) Em resumo, o MEC "ao invés de fixar, através de decretos e portarias, a forma de realização dos vestibulares, o MEC deve apenas se ater aos aspectos que dizem respeito a políticas, mais abrangentes da interdependência entre os diversos segmentos da educação brasileira, como a avaliação pelo chamado "Núcleo Comum Obrigatório", com um mínimo possível de especialização por área ou grupo de cursos e o preenchimento das vagas oferecidas, deixando a cada instituição o poder de decidir a forma com que irá realizar o seu sistema de acesso."

Como decorrência do relatório do GT, atualmente o acesso ao ensino superior no Brasil é regido pela lei nº 5540/68, Decreto nº 99.490, de 30.08.1990, regulamentado pela Portaria-MEC nº 837, de 31.08.90 e ainda, por Estatutos e Regimentos das instituições de Ensino Superior (IES). Por estes instrumentos legais as IES gozam de "autonomia" na realização de seus concursos vestibulares, ou seja, elas podem definir os critérios e a forma de seleção dos seus futuros alunos.

A PSEUDO-DEMOCRATIZAÇÃO E UNIVERSALIZAÇÃO

**AUTOR: João Ferreira de Oliveira
(Mestrando no MEC/FE - UFG)**

1889	1930	1945	1964	1985
<p>1ª REPÚBLICA</p> <p>Da Proclamação da República a era Vargas</p>	<p>ERA VARGAS</p> <p>Da revolução de 1930 à deposição de Vargas</p>	<p>REPÚBLICA POPULISTA</p> <p>Da deposição de Vargas ao golpe militar</p>	<p>DITADURA MILITAR</p> <p>Do golpe militar à eleição indireta Para Presidente da República</p>	<p>TRANSIÇÃO PARA A DEMOCRACIA</p> <p>Da eleição indireta de Trancredo Neves e José Sarney a...</p>
<p>1. A fase da democratização restrita: elitismo e conservadurismo</p> <p>1.1 - A era Vargas (1930-1945)</p>	<p>2. A fase da democratização populista: Nacionalismo e desenvolvimentismo</p> <p>2.1 - Abertura, expansão e "massificação" do ensino superior</p>	<p>3. A fase da democratização autoritária: Segurança e desenvolvimento</p> <p>3.1 - Vulgarização, deteriorização, controle e "privatização" do ensino superior</p>	<p>4. A fase da democratização relativa: a construção da democracia política</p> <p>4.1 - Acesso ao ensino superior: democratização, privatização e autonomia</p>	
<p>1911</p> <p>IMPÉRIO</p> <p>... aulas preparatórias e exames preparatórios</p> <p>... Colégio Pedro II</p> <p>... Diploma</p> <p>... dava acesso ao ensino superior</p> <p>REFORMA CARLOS MAXIMIANO</p> <p>Dec. 11.530, de 1915</p> <p>Os exames de admissão são chamados de exames vestibulares</p> <p>REFORMA ROCHA VAZ</p> <p>Dec. 17782.A, de 13.03.1925</p> <p>Classificação dos candidados</p> <p>Fixação do número de Vagas por curso</p>	<p>1961</p> <p>REFORMA FRANCISCO CAMPOS</p> <p>Dec. 19890, de 18.04.1931</p> <p>cria os exames por curso</p> <p>Dec. 19851, de 11.04.1931 (Estatuto das Universidades Brasileiras - Título VIII, art. 81 e 82)</p> <p>Mantém os exames vestibulares</p> <p>Lei 1253/50 - federalizações de estabelecimentos de ensino superior</p> <p>REFORMA GUSTAVO CAPANEMA</p> <p>Dec. 4244/42 - cria os exames de Licença (exame de saída) que assegura o direito de ingresso em qualquer curso de ensino superior. Estes exames foram reprimidos pelo Dec. 9303 de 27.05.46. Instituiu-se os cursos de habilitação.</p>	<p>1968</p> <p>Lei nº 5540/68 (art. 17 e 21)</p> <p>Dec. 464/69 - Vestibulares Unificados</p> <p>Dec. 405/68 e 574/69</p> <p>Ampliação de vagas</p> <p>Irredutibilidade de vagas</p> <p>Novo concurso para preenchimento de vagas ociosas</p> <p>Suplemento financeiro para ampliação de vagas</p> <p>Afrouxamento de critérios de autorização e reconhecimento.</p> <p>Dec. nº 464, de 11.02.69 - cria o Ciclo Básico.</p> <p>Dec. 68.908/71 - Exame classificatório/vestibular unificado</p> <p>Port. 652/74 - Introdução da redação (facultativo)</p>	<p>1977</p> <p>Dec. 79.298, de 24.02.77</p> <p>Obrigatoriedade da redação</p> <p>Vestibular em 2 etapas: eliminação/ratio/classificatório</p> <p>Provas de habilidade de específica</p> <p>Exames discursivos na 2ª etapa/especificidade de áreas de conhecimento (provas específicas por área)</p> <p>Desagregação dos vestibulares unificados.</p> <p>1985 e 1986 - realização do "Seminário vestibular hoje" promovido pelo MEC.</p>	<p>1990</p> <p>Dec. 99.490, de 30.08.1990</p> <p>Port. MEC 837, de 31.08.1990</p> <p>"Autonomia" das IES na realização dos vestibulares.</p>

CAPITULO III

MOVIMENTOS E TENDENCIAS DE SELEÇÃO

PARA O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DE 1990

A partir do início da década de 90, que coincide com o Decreto nº 99.490, de 30.08.1990 - que concede autonomia às IES para realização de seus vestibulares - é possível observar uma diversificação, que vem se acentuando, na forma de seleção para o ingresso no ensino superior. Essa diversificação se traduz em mudanças significativas nos critérios e ênfases dos concursos vestibulares e também na criação de novos modelos de seleção. Trata-se de uma realidade conflitante. Os movimentos e tendências (modalidades de seleção para acesso ao ensino superior) identificados, surgem, por um lado, como circunstâncias ou alheios a um projeto político pedagógico da Universidade explícito e, por outro lado, como decorrentes da concepção de Universidade, de saber, de política universitária e de sociedade que se tenha.

A dimensão discursiva presente na concepção dos

modelos de seleção¹ incorpora, muitas vezes, valores fundamentais como igualdade, democratização, seletividade, autonomia, qualidade, eficiência, excelência, liberdade, progressividade, elitização. Todavia, a dimensão discursiva, que procura legitimar cada modelo de seleção instituído, é negada pela própria essência do tipo de seleção que se promove numa sociedade marcada pela ausência de democracia social, econômica e política mais ampla. Apesar do discurso, os modelos estudados não ultrapassam os limites da sociedade moderna liberal-burguesa. Não ocorre um rompimento com os fundamentos do tipo de organização social previstos numa sociedade onde deve prevalecer a livre competição dos talentos. A seleção se institui com vistas a pincelar "os melhores" numa sociedade tida como homogênea ou heterogênea, tanto faz.

As evidências empíricas, a luz da história do vestibular no contexto de uma sociedade liberal-burguesa, nos permitem fazer dois grandes agrupamentos: o primeiro segue a estrutura do Concurso Vestibular historicamente instituído por esfera administrativa (federal, estadual e particular)², efetuando alterações de ordem técnica-metodológica com objetivos diversos. As alterações efetuadas refletem os determinantes sociais, econômicos, políticos, científicos e tecnológicos. No

-
- 1 - Estamos entendendo por modelo de seleção para ingresso no ensino superior, não somente os aspectos de natureza técnica que definem a estrutura operacional da seleção (como por exemplo: se realizado em uma ou mais etapas, se com provas discursivas ou de múltipla escolha, se com redação ou não, se com provas ao longo do 2º grau, se com análise das notas dos históricos escolares) mas, também, a concepção sócio-econômica e política, os fundamentos e os valores implícitos.
- 2 - Não consideramos o universo das IES da esfera municipal em vista da dificuldade de compor uma amostra significativa. Estas IES, quase sempre, "não divulgam" o vestibular que realizam. Tivemos, no entanto, o cuidado de analisar alguns Editais e Manuais que indicam mais similitudes com o modelo de vestibular das IES particulares.

geral, as alterações são contraditórias assim como é a realidade que a determina. Nesse agrupamento, escolhemos um caso típico ou atípico, dentro de cada universo estudado, para aprofundamento. As razões da tipicidade ou a-tipicidade são encontradas na descrição de cada caso. O segundo agrupamento rompe com o modelo de seleção do vestibular historicamente instituído, introduzindo novas fórmulas e técnicas de seleção. Há aqui uma pretensão de que essas novas fórmulas e técnicas estejam baseadas em critérios, princípios e interpretação liberal diferente daquela do vestibular "tradicional".

Na descrição e análise dos movimentos e tendências de seleção para ingresso no ensino superior, sobretudo, na diversificação dos Concursos Vestibulares nas IES federais, estaduais e particulares, destacaremos como mais significativo os dados que dizem respeito aos cursos, vagas, demanda, processo de seleção e perfil de candidatos e alunos. De certa forma deixamos, em segundo plano, o processo de inscrição, realização das provas e matrícula, dentre outros assuntos de menor importância.³

Além dos agrupamentos descritos para estudo dos casos, vamos considerar "as ações" do MEC no panorama da diversificação de seleção do pós-autonomia.

3 - Consta no final deste capítulo um quadro que resume os aspectos técnico-metodológicos dos casos estudados (p.307).

1 - OS CONCURSOS VESTIBULARES NAS IES FEDERAIS

No grupo das Universidades da esfera federal⁴ é bastante similar a postura adotada com relação ao vestibular. De um modo geral, todas as IES federais obedeciam fielmente as normatizações pormenorizadas dos Decretos Presidenciais, das Resoluções e Pareceres do CFE e das Portarias do MEC até 1990. A partir de 1990, com a autonomia das Universidades para realização dos Concursos Vestibulares, não houve grande diversificação nos modelos de vestibular dessas instituições.

As Comissões de Vestibular das IES federais, embora realizem suas atividades com uma razoável autonomia, não fizeram ou produziram modificações que rompessem com os fundamentos ou com a estrutura do modelo básico de seleção, baseado em provas tipo teste (múltipla escolha ou proposições múltiplas) e discursivas, com duas tapas (juntas ou separadas).

4 - No universo das IES federais, analisamos os Editais e Manuais disponíveis na Comissão Especial do Concurso Vestibular da UFG. Optamos por trabalhar com os Editais e Manuais mais recentes de 9 (nove) Universidades; são elas: Universidade Federal de Goiás (1975 a 1994), Universidade Federal de Mato Grosso (1992), Universidade Federal de Pelotas (1993), Universidade Federal de Santa Catarina (1993), Universidade Federal do Maranhão (1991), Universidade Federal de Minas Gerais (1992), Universidade Federal do Pará (1992), Universidade Federal do Paraná (1993) e Universidade Federal Fluminense (1992).

Percebe-se, nesse agrupamento, uma ênfase no aprimoramento dos aspectos técnicos-metodológicos com o intuito de selecionar rigorosamente "os melhores", ou seja, selecionar com mais isenção e qualidade. Esse aprimoramento parece estar vinculado a uma ênfase nas provas discursivas julgadas mais adequadas para seleção dos que realmente sabem mais. As provas discursivas também levam a uma maior especialização do vestibular por áreas de saber ou por agrupamento de cursos; os pesos são extremamente diversificados por curso e por área, inclusive, até na 1ª Etapa.

Todas as IES federais demonstram, através dos Concursos Vestibulares, uma preocupação com as vagas ociosas. Lança-se mão de alguns mecanismos para preenchimento de vagas, tais como: fim do ponto de corte, ou seja, ênfase no vestibular classificatório; classificação e re-classificação dos candidatos objetivando chamadas complementares para o preenchimento de vagas não preenchidas na primeira chamada; dispensa de 2ª Etapa para os cursos com número de vagas maior ou igual ao número de inscritos; opção de realização de novo Concurso Vestibular; duas opções de curso no ato da inscrição.

1.1 - O Caso Típico: Universidade Federal de Goiás (UFG)

A partir da leitura de Editais e Manuais mais recentes das 9 (nove) universidades federais brasileiras, que nos serviu de universo de amostra, consideramos a UFG um caso bastante representativo das tendências mais presentes no conjunto dessas universidades. Com base nessa consideração, procedemos um estudo

dos Concursos Vestibulares da UFG, desde 1975, através dos Editais e Manuais contidos nos arquivos da Comissão Especial do Concurso Vestibular (CECV)-UFG, a fim de confirmar nossa escolha. Esse levantamento nos permitiu concluir que as mudanças mais significativas no Concurso Vestibular da UFG ocorreriam no período de 1991 e 1994, momento em que se centra nosso estudo.⁵

A UFG pode ser considerada uma Universidade de médio porte no conjunto das federais.⁶ Para o ano letivo de 1994 foram oferecidas 2.283 vagas, na capital e no interior, sendo 1773 para os cursos de Goiânia, 255 de Catalão, 165 de Jataí, 60 de Goiás e 30 de Rialma.

A demanda para os cursos da UFG e as vagas oferecidas nos últimos 5 (cinco) anos também confirmam a UFG como uma Universidade de porte médio. A tabela I mostra o número de candidatos inscritos, vagas oferecidas, candidatos selecionados e relação candidato/vaga no período de 1990 a 1994⁷. Nesta tabela, percebe-se que o número de vagas vem crescendo lentamente. O mesmo não ocorre com o número de inscrições que se mostra um tanto irregular. O que se vê com maior destaque é o crescimento da demanda no vestibular de 1994. A relação candidato/vaga em 1994 ultrapassou a casa dos 7 (sete) candidatos por vaga, como em 1990⁸.

5 - Em alguns momentos julgamos necessário também considerar os dados do Concurso Vestibular de 1990.

6 - Estamos considerando para essa afirmação as despesas realizadas pelo MEC com as IES federais, bem como o nº de cursos, o nº de vagas, o nº de alunos e o nº de pessoal (docentes e administrativos) de cada Universidade. (Ver série IPEA nº 128: Educação e Cultura - 1987: Situação e Políticas Governamentais. Brasília, 1990. p. 117 a 208.

7 - Os dados de 1994 foram fornecidos pela CECV através de um quadro síntese de "Distribuição por curso dos candidatos ao vestibular de 1994", datado de 29.10.93.

8 - Há indícios de que em 1994 houve um crescimento na demanda de quase todas as IES públicas. Mesmo as IES particulares parecem ter registrado um crescimento na demanda, sobretudo, nos cursos de maior prestígio social.

TABELA I
CANDIDATOS INSCRITOS, VAGAS OFERECIDAS,
CANDIDATOS SELECIONADOS E RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA DE 1990 A 1994

ANO DO VESTIBULAR	CANDIDATOS INSCRITOS	VAGAS OFERECIDAS	CANDIDATOS SELECIONADOS	RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA
1990	15.010	1.951	1.468	7,69
1991	14.587	2.168	2.053	6,73
1992	15.450	2.173	2.073	7,11
1993-1º	14.026	2.173	2.101	6,45
2º*	130	30	30	4,33
1994	16.636	2.283		7,28

FONTE: CECV-UFG: "Relatório Vestibular/93". p.8 e "Distribuição por curso dos candidatos ao vestibular de 1994", de 29.10.93.

* Concurso Especial, feito para Rialma no 2º semestre de 1993.

As tabelas II e III nos permitem ampliar a caracterização do caso típico: a UFG. Elas apresentam, por curso, o número de candidatos inscritos, vagas oferecidas, candidatos selecionados⁹ e relação candidato/vaga de 1990 e 1994. A comparação dos dados nos mostra que em 1990 ocorreu o maior percentual geral candidato/vaga e que em 1993 ocorreu o menor percentual. Verifica-se também uma recuperação bastante razoável da demanda em 1994. No geral, a UFG têm conseguido manter uma

9 - Na data da elaboração deste trabalho não pudemos contar com o número de candidatos selecionados por curso em 1994.

relação candidato/vaga entre 6 e 8.

Na tabela II vemos que, de 1990 a 1992, houve uma queda na demanda em quase todos os cursos do interior; a exceção é o curso de Direito de Goiás que apresenta uma demanda irregular (ora cresce e ora diminui). Os cursos de Computação, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Agronomia, Ciências Sociais, Relações Públicas, Educação Artística e Instrumento apresentam uma demanda decrescente. Já os cursos de Direito-Matutino, Filosofia, Língua Portuguesa e Educação Física apresentam uma demanda crescente.

A análise da CECV¹⁰, dos vestibulares de 91 a 93, indica que:

...dos 22 cursos que ofereciam habilitação em licenciatura, 15 tiveram maior procura em 92 do que em 91 e, em quase todos, a demanda caiu em 93. Neste período, nos cursos de Ciências Sociais, Pedagogia-Matutino, Geografia, História e Pedagogia de Catalão e Pedagogia de Jataí a procura vem diminuindo a cada ano. Em relação aos outros cursos vem caindo também a procura dos cursos de Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Agronomia e Direito-No turno.

É interessante que no curso de História e Música, dentre os de licenciatura, a procura vem aumentando a cada ano. O mesmo acontece com o curso de Enfermagem e Obstetrícia e Direito de Goiás.

Tomando-se os dados de 92 e 93, nota-se que a procura cresceu ainda nos cursos de Ciências da Computação, Nutrição, Biblioteconomia, Jornalismo, Artes Visuais-Vespertino e Instrumento. Vários cursos tiveram ligeira queda na demanda em 93 em relação a 92; porém, o curso que chama mais atenção é o de Odontologia cuja relação candidato/vaga era 26, 18 e passou para 19,66.

10 - CECV-UPG: Relatório do Vestibular/93 p. 6 e 7

TABELA II
DISTRIBUIÇÃO POR CURSO, NO PERÍODO 1990-1992, DO NÚMERO DE
CANDIDATOS INSCRITOS, VAGAS OFERECIDAS, CANDIDATOS SELECIONADOS
E RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA

CURSO	1990				1991				1992			
	INSC	VAGAS	SEL	C/V	INSC	VAGAS	SEL	C/V	INSC	VAGAS	SEL	C/V
C.de Computação	701	30	30	23,37	583	30	30	19,43	575	30	30	19,16
Eng. Civil	1067	70	70	15,24	1095	84	84	13,03	921	84	84	10,96
Eng. Elétrica	561	60	60	9,35	626	72	72	8,69	555	72	72	7,70
Física	86	50	32	1,72	58	60	54	0,96	160	60	60	2,66
Matemática	140	50	23	2,80	143	60	60	2,38	182	60	60	3,03
Química	62	40	8	1,52	82	40	40	1,30	131	40	40	3,27
Agronomia	615	80	68	7,69	567	88	88	6,44	458	88	88	5,20
C.Biológicas	185	20	20	9,25	176	25	25	7,04	220	25	25	8,80
Enfermagem-Obst.	212	40	14	5,30	219	48	48	4,56	260	48	48	5,41
Farmácia	665	60	60	11,08	675	70	70	9,64	917	70	70	13,10
Medicina	2602	110	110	23,65	2375	110	110	21,59	2625	110	110	23,86
Med.Veterinária	711	74	74	9,61	676	74	74	9,13	775	74	74	10,47
Nutrição	296	30	30	9,87	300	30	30	10,00	238	30	30	7,93
Odontologia	1464	60	60	24,40	1379	60	60	22,98	1571	60	60	26,18
C.Sociais	176	60	36	2,93	170	60	60	2,83	150	60	60	2,50
Direito-Mat.	1050	60	60	17,50	1114	60	60	18,56	1144	60	60	19,06
Direito-Not.	1233	60	60	20,55	1251	60	60	20,85	1166	60	60	19,41
Filosofia	45	36	11	1,25	55	36	36	1,52	68	36	36	1,89
Geografia	107	60	11	1,78	108	60	60	1,80	115	60	60	1,91
História	119	40	35	2,97	148	60	60	2,46	163	60	60	2,71
L. Portuguesa	86	60	21	1,47	90	60	60	1,50	180	60	60	3,00
Pedagogia-Mat.	277	70	33	3,96	389	70	70	5,55	261	55	55	4,74
Pedagogia-Not.	140	30	22	4,67	136	35	35	3,88	277	50	50	5,54
Biblioteconomia	35	20	7	1,75	27	20	20	1,35	32	20	20	1,60
Jornalismo	548	40	40	13,70	561	40	40	14,02	458	40	40	11,45
Radialismo	125	30	30	4,17	106	30	30	3,53	149	30	30	4,96
Rel. Públicas	296	30	30	9,87	264	30	30	8,80	244	30	30	8,13
Ed. Física	152	40	32	3,80	210	40	40	5,25	242	40	40	6,05
L.Port-Francês	19	35	7	0,54	9	35	8	0,25	27	35	23	0,77
L.Port-Inglês	100	65	33	1,54	97	65	65	1,49	140	65	65	2,15
Art.Visuais-Mat.	69	30	28	2,30	100	60	60	1,66	87	40	40	2,17
Art.Visuais-Ves.	-	-	-	-	-	-	-	-	29	40	26	0,72
Canto	1	6	1	0,17	3	6	3	0,50	10	6	6	1,66
Ed.Art-Art.Plás	12	25	2	0,48	8	25	5	0,32	6	25	5	0,24
Ed.Art-Música	21	20	14	1,05	6	20	6	0,30	8	20	8	0,40
Ed.Art.Desenho	11	20	4	0,55	1	20	1	0,05	-	-	-	-
Inst.Flauta	-	-	-	-	-	-	-	-	2	5	2	0,40
Inst.Plano	12	20	10	0,60	6	20	6	0,30	6	20	6	0,30
Inst.Violino	-	-	-	-	1	5	1	0,20	0	5	0	0,00
Matemática-Cat.	76	40	8	1,90	62	45	45	1,37	80	45	45	1,77
Geografia-Cat.	89	40	14	2,22	87	45	45	1,93	73	45	45	1,62
História-Cat.	-	-	-	-	42	40	34	1,05	36	40	32	0,90
L.Portuguesa-Cat.	90	40	16	2,25	62	40	40	1,55	53	40	40	1,32
Pedagogia-Cat.	117	40	14	2,92	107	45	45	2,37	89	45	45	1,97
Ed.Física-Cat.	128	40	12	3,20	75	40	40	1,87	82	40	40	2,05
L.Português-Jat.	84	40	18	2,10	59	40	40	1,47	35	40	28	0,87
Pedagogia-Jat.	72	40	9	1,80	75	45	45	1,66	73	45	45	1,62
Direito-Goias	351	40	40	8,78	234	60	60	3,90	377	60	60	6,28
TOTAL	15010	1951	1468	7,69	14587	2168	2053	6,73	15450	2173	2073	7,11

Fonte: Quadro adaptado da pág. 4 do "Relatório Vestibular/1992" da CECV - UFG.

No concurso Vestibular de 1994 (Tabela III) ocorre um crescimento da demanda em quase todos os cursos. As excessões são: Biblioteconomia, Jornalismo, Canto, Educação Artística: Artes Plásticas, Educação Artística: Música, Instrumento, Educação Física-Catalão e Língua Portuguesa-Jataí que registram descensão. Os cursos que mais cresceram em termos de aumento da demanda foram: Ciências Biológicas, Nutrição, Odontologia, Direito-Noturno, Radialismo, Relações Públicas e Educação Física (Goiânia). Os 5 (cinco) cursos mais concorridos foram: Direito-Noturno (25,81), Odontologia (24,95), Medicina (22,22), Ciência da Computação (21,86) e Direito-Matutino (21,06). Os 5 (cinco) cursos menos concorridos foram: Canto (0,16), Educação Artística: Artes Plásticas (0,36), Instrumento (0,36), Geografia-Jataí (0,57) e Letras-Jataí (0,65). Essa maior ou menor concorrência dos cursos não promoveu grandes alterações em relação a concorrência nos vestibulares anteriores.

Vale pontuar ainda o grande número de inscritos do sexo feminino, ou seja, 60,65 do total. As mulheres estão presentes em todos os cursos, inclusive, em maior número, naqueles de maior prestígio social como Medicina, Odontologia, Direito, Jornalismo e Farmácia.

TABELA III
DISTRIBUIÇÃO POR CURSO DOS CANDIDATOS
AO VESTIBULAR DE 1993 E DE 1994.

CURSO	1993				1994			VAGAS	CANDIDATO/VAGA
	INSC	VAGAS	SEL.	C/V	MASCUL.	FEMIN.	TOTAL		
C. da Computação	617	30	30	20,56	343	313	656	30	21,86
Eng. Civil	807	84	84	9,60	606	247	853	84	10,15
Eng. Elétrica	517	72	72	7,18	553	97	650	72	9,02
Física	117	60	60	1,95	117	24	141	60	2,35
Matemática	177	60	60	2,95	115	75	190	60	3,16
Química	89	40	40	2,22	55	76	131	40	3,27
Agronomia	451	88	88	5,12	306	183	489	88	5,55
C. Biológicas	194	25	25	7,76	76	224	300	25	12,00
Enfermagem-Obst.	266	48	40	5,54	30	309	339	48	7,06
Farmácia	864	70	70	12,34	232	754	986	70	14,08
Medicina	2357	110	110	21,42	1113	1332	2445	110	22,22
Med. Veterinária	611	74	74	8,25	360	376	736	74	9,94
Nutrição	261	30	30	8,70	17	317	334	30	11,13
Odontologia	1180	60	60	19,63	410	1087	1497	60	24,95
C. Sociais	140	60	60	2,33	37	131	168	60	2,80
Direito-Mat.	1141	60	60	19,01	365	899	1264	60	21,06
Direito-Not.	1103	60	60	18,38	807	742	1549	60	25,81
Filosofia	61	36	36	1,69	31	33	64	36	1,77
Geografia	98	60	60	1,63	51	88	139	60	2,31
História	176	60	60	2,93	68	105	173	60	2,88
Let. Neolatinas	150	90	90	1,66	20	164	184	90	2,04
Pedagogia-Mat.	198	55	55	3,60	5	260	265	55	4,81
Pedagogia-Not.	215	50	50	4,30	15	228	243	50	4,86
Biblioteconomia	48	20	20	2,40	9	37	46	20	2,30
Jornalismo	475	40	40	11,87	92	339	431	40	10,77
Radialismo	117	30	30	3,90	75	105	180	30	6,00
Rel. Públicas	201	30	30	6,70	40	233	273	30	9,10
Ed. Física	232	40	40	5,80	117	240	357	40	8,92
L. Port. Inglês	149	70	70	2,12	26	182	208	70	2,97
Art. Visuais-Mat.	68	40	40	1,70	26	88	114	45	2,53
Art. Visuais-Ves.	41	40	38	1,02	16	44	60	35	1,71
Canto	3	6	3	0,50	0	1	1	6	0,16
Ed. Art.-Art. Plás	9	25	9	0,36	2	7	9	25	0,36
Ed. Art. Música	21	20	20	1,05	9	9	18	20	0,90
Instrumento	13	30	13	0,43	3	8	11	30	0,36
Matemática-Cat.	67	45	45	1,48	39	50	89	45	1,97
Geografia-Cat.	43	45	40	0,95	24	49	73	45	1,62
História-Cat.	23	40	22	0,57	6	20	26	40	0,65
L. Português-Cat.	64	40	40	1,60	4	53	57	40	1,42
Pedagogia-Cat.	81	45	45	1,80	2	83	85	45	1,88
Ed. Física-Cat.	65	40	40	1,62	17	44	61	40	1,52
E. Português-Jat.	36	40	29	0,90	4	22	26	40	0,65
Pedagogia-Jat.	53	45	45	1,17	3	53	56	45	1,24
Direito-Goiás	427	60	60	7,11	213	252	465	60	7,75
Matemática-Rial	130	30	30	4,33	20	12	32	30	1,06
Ed. Fis.-Jat.					60	79	139	40	3,47
Geografia-Jat.					6	17	23	40	0,57
TOTAL	14156	2203	2131	6,45	6,545	10091	16636	2283	7,28

FONTE: Quadro Adaptado do "Relatório Vestibular/93" e da "Distribuição por curso dos candidatos ao vestibular de 1994". CBCV - UFG.

A tabela IV apresenta, por curso, as vagas não preenchidas nos Concursos Vestibulares/91 a 93. É preocupante a situação de cursos, tais como: Canto, Educação Artística-Artes Plásticas, Educação Artística-Música, Instrumento, História-Catalão e Letras-Jataí. Estes cursos além de registrarem vagas ociosas de 1991 a 1993, não obtiveram, em 1994, um crescimento satisfatório na demanda, que pudesse assinalar para o

TABELA IV
DISTRIBUIÇÃO, POR CURSO, DE VAGAS
NÃO PREENCHIDAS NOS CONCURSOS VESTIBULARES/91 A 93

CURSOS	VEST/91		VEST/92		VEST/93	
	C/V	N/P	C/V	N/P	C/V	N/P
Física	0,96	6	-	0	-	0
Letras: Port/Francês	0,25	27	0,77	12	-	0
Artes Visuais-Vesp.	-	-	0,72	14	1,02	2
Canto	0,50	3	-	0	0,50	3
Desenho	0,05	19	-	-	-	-
Ed.Art. - A.Plast.	0,32	20	0,24	20	0,36	16
Educ.Art.-Música	0,30	14	0,40	12	-	0
Instrumento	0,28	18	0,26	22	0,43	17
Geografia - Catalão	-	0	-	0	0,95	5
História - Catalão	1,05	6	0,90	8	0,57	18
Letras - Jataí	-	0	0,87	12	0,90	11
TOTAL	-	113	-	100	-	72

FONTE: CECV-UFG: Relatório Vestibular/93.p. 10

preenchimento de todas as vagas oferecidas.¹¹

1.1.1 - A Concepção do Vestibular: A Idéia de "Um Projeto em Construção"

Desde o Concurso Vestibular de 1991, a UFG, através da CECV, vem procurando estabelecer uma concepção própria de vestibular que esteja em consonância com o projeto de Universidade (da UFG), com o "conhecimento da realidade, com o ideal de ensino de 1º e 2º grau e com a clareza da concepção de sociedade". Esta é, pelo menos, a filosofia que se propõe a CECV. Diz-se que o vestibular "não poderia se constituir em algo acabado e permanente", mas estar continuamente se aperfeiçoando. O vestibular, portanto, é "um projeto em construção"; ele é um processo e não um momento.¹²

Esta "postura" da construção permanente do modelo¹³ de vestibular é assumida como a opção por "uma linha democrática" que se pauta pela "explicitação pública das normas e

11 - A CECV ao analisar e considerar essa questão das vagas não preenchidas, bem como o problema das licenciaturas e do desempenho dos candidatos, chega a sugerir que seja feita "uma revisão na oferta de vagas", ou melhor ainda, que seja feito, nos cursos ministrados no interior, "a suspensão de oferta de vagas, no próximo vestibular, nos cursos com baixa demanda e baixo desempenho dos candidatos". (CECV-UFG: Relatório Vestibular/93. p. 7).

12 - UFG-CECV: Relatório Vestibular/93. p.1 e 2

13 - A CECV define "modelo" de Concurso Vestibular como o "esquema básico de realização do Concurso que envolve desde provas (tipo de questões, número de questões, pesos, etc.), distribuição das provas em etapas, teste de aptidão, caráter classificatório ou eliminatório, uma ou mais opções de curso, opções de Língua Estrangeira Moderna, critérios de aferição dos resultados, forma e meios de divulgação dos resultados, prova ou questão de redação, tendência à especialização ou não-especialização, até se único/unificado ou por curso/descentralizado"(CECV-UFG: Relatório Vestibular/93.p. 2)

critérios adotados e com absoluto rigor na aplicação dessas normas e critérios em todos os procedimentos". Essa via democrática se contrapõe e excessiva centralização, normatização e uniformização que havia na legislação anterior a 1990. O planejamento e execução dos Concursos Vestibulares, até então, era determinado passo a passo pelo MEC. Pretende-se que o "vestibular em construção" melhore o processo seletivo fazendo-o mais "válido, fidedigno e humano".

A idéia de construção permanente do modelo que, pela sua definição, é essencialmente visto como uma construção técnica-metodológica, sugere que o vestibular pode ser mais ou menos democrático com alterações e ajustes de componentes técnicos, sem que se altere a macro estrutura do vestibular (existente desde 1911)¹⁴ e os fundamentos essenciais do processo seletivo-baseados nas aptidões e capacidades "naturais" - presentes na sociedade capitalista-liberal.

A perspectiva do Vestibular em construção deve "nortear as ações" e todo o processo de seleção. Assim, as diretrizes da CECV derivam desse postulado. As diretrizes são:¹⁵

10) O Concurso Vestibular deve selecionar os candidatos de melhor desempenho em cada carreira, procurando evitar o ingresso na Universidade "de candidatos sem um mínimo de conhecimento a nível de 2º grau".

14 - Entendo por macro-estrutura a instituição dos exames (discursivos ou objetivos) de entrada na Universidade, criados em 1911, e que se realizam após o término do secundário ou equivalente. A fórmula básica de seleção para acesso ao ensino superior se mantém a mais de 80 anos.

15 - As diretrizes foram aqui resumidas a partir do "Relatório Crítico-Síntese do Concurso Vestibular/91" e do "Relatório Vestibular/93" - CECV-UPG, p. 1 a 3.

20) O vestibular é processo e não um momento, por isso não visa exclusivamente o momento da seleção e os seus resultados, mas, "como parte de um processo", têm a ver com a melhoria do ensino de graduação por ser "um instrumento privilegiado de integração da Universidade com as escolas de 2º grau".

30) "O modelo de vestibular deve priorizar a avaliação de habilidades como interpretação, compreensão, raciocínio, comparação, criação, julgamento, análise, estabelecimento de relações, organizações e expressão do pensamento."

40) Realização do vestibular em duas etapas: a primeira com questões objetivas - não especializadas por curso ou área - e a segunda com questões discursivas, com "disciplinas comuns relevantes para cursos afins".

50) O Concurso Vestibular é uma atividade essencialmente acadêmica e como tal deve "se fundamentar em princípios educacionais e técnico-pedagógicos consistentes". Ele deve ter consistência interna e externa (em relação ao projeto acadêmico da UFG)¹⁶ em todas as atividades. Considerar-se-á, principalmente, os "princípios de avaliação educacional... à avaliação somativa, tempo adequado de correção das provas, feedback do desempenho e tipos de questões e a situação naturalmente ansiógena".

60) O cuidado com a segurança em todas as atividades.

16 - Essa pretensão de ter um modelo de vestibular que reflita o projeto de Universidade da UFG parece não encontrar uma fundamentação mais concreta. A Comissão de vestibular não informa qual é a concepção e/ou projeto de Universidade da UFG. Se existe um projeto de Universidade que orienta as opções e ações da Universidade ele não é claro para a "comunidade universitária". Nesse sentido, a construção do modelo de vestibular da UFG parece apoiar-se numa idéia abstrata de universidade, presente, somente no "plano das idéias".

7º) Estimular o desenvolvimento de pesquisas visando à melhoria dos mecanismos de seleção.

Além dessas diretrizes expostas, a CECV considera que o "vestibular deve levar em conta uma série de fatores"¹⁷, dentre os quais destacam-se:

- O contexto histórico em que se insere cada Concurso Vestibular cuja análise passa pelo desenvolvimento da política educacional do país e pela histórica dos Concursos Vestibulares a nível nacional e local;
- a inegável influência que o vestibular vem e continuará exercendo sobre o ensino de 1º e 2º graus;
- a disponibilidade de recursos humanos, equipamentos e materiais da instituição, relacionada à possibilidade de operacionalização do Concurso Vestibular, que inclui, sobretudo, a questão de que o vestibular deve atentar para os princípios técnico-pedagógicos e de segurança;
- os padrões culturais regionais;
- a legislação;
- a necessidade de oferecer para a realização das provas, do ponto de vista humano e técnico, um ambiente adequado à situação da avaliação e de igualdade a todos os candidatos;
- os custos. (grifo meu).

1.1.2 - O Modelo de Vestibular da UFG até 1990 e as Modificações Introduzidas a Partir de 1991.

A análise dos Editais e Manuais dos Concursos Vestibulares da UFG, na década de 70 e na década de 80, nos mostra que o modelo de vestibular segue rigorosamente as determinações dos Decretos e Portarias Ministeriais.¹⁸ A centralização dos concursos vestibulares pelo governo federal, em termos de definição do modelo de seleção, fazia com que as Comissões de Vestibular da UFG e a Universidade como um todo apenas executassem as orientações e o planejamento (padronizado/centralizado) realizado.

Segundo a CECV¹⁹, em síntese, predominaram no modelo de Concurso Vestibular da UFG, na década de 70, as seguintes características:

classificatório, com opção por um único curso e uma língua estrangeira moderna (Francês ou Inglês), aplicação em etapa única, com provas objetivas do tipo múltipla escolha e peso maior nas provas de Língua Portuguesa e em mais duas provas tradicionalmente conhecidas como específicas das respectivas áreas. A redação foi adotada pela primeira vez no Vestibular/78, o que acarretou a aplicação das provas em dois momentos, embora sem considerá-los duas etapas.

18 - Até 1990 o enunciado dos Editais informa a legislação que rege o Concurso Vestibular com destaque para a Portaria anual do Ministério da Educação.

19 - CECV-UFG: Relatório Vestibular/93. p.4

Na década de 80 as características são as seguintes:

eliminatório, com opção por único curso (exceto nos Vestibulares/85 e 86 que permitiram duas opções e uma língua estrangeira moderna (Francês ou Inglês até o vestibular/82, Alemão, Francês, Inglês, Italiano ou Espanhol nos vestibulares/ 83 a 85 e 87 e Espanhol, Francês ou Inglês nos Vestibulares/86 e a partir de 88), aplicação em duas etapas até o vestibular/85 e a partir daí em uma única etapa com duas fases, com provas objetivas e discursivas e peso maior nas provas de Língua Portuguesa e em mais duas "específicas" (exceto no Vestibular/93 que incluía a prova de Língua Estrangeira Moderna para todos os cursos e no Vestibular/85 que as "específicas" eram uma duas ou três disciplinas, conforme o curso).²⁰

No ano de 1990 a UFG ainda realizou o Concurso Vestibular nos moldes estabelecidos pelo MEC através da Portaria nº 457, de 10.08.89. O modelo foi basicamente o mesmo do ano anterior: única etapa com duas fases de seleção, com provas objetivas de proposições múltiplas e discursivas e opção única de curso no ato da inscrição.

No ano de 1991 teve início, na UFG, uma série de mudanças no Vestibular, com base no Decreto de autonomia. Estas mudanças são fruto dessa nova realidade que re-passa para as Universidades a responsabilidade de "conceber e realizar um

20 - A CBCV registrada ainda "que nas provas objetivas, até o Vestibular/88, eram adotadas questões de múltipla escolha (A-B-C-D-E), universalmente conhecidas e amplamente divulgadas na literatura especializada. A partir do Vestibular/89 foram adotadas, nessas provas questões de proposições múltiplas, que são um tipo de questão objetiva utilizado em Concursos Vestibulares de várias universidades brasileiras e originalmente concebido pela Comissão do Vestibular da Universidade Federal do Ceará" (Relatório Vestibular/93. p. 5).

vestibular próprio" segundo o perfil traçado pela instituição. A concepção de vestibular da UFG que começou a se delinear, a partir de 1991, permitiu algumas modificações já no Concurso Vestibular daquele ano. São elas:

1º) A volta do Vestibular com provas em duas etapas separadas. A primeira etapa com provas objetivas de múltipla escolha e a segunda com provas discursivas e especializadas por grupos de cursos. Participam da 2ª etapa somente os candidatos classificados na 1ª etapa. As provas passaram a ser feitas em cinco dias: três na 1ª etapa e dois na 2ª etapa; antes era uma etapa única de quatro dias de provas.

2º) "O número de convocados para 2ª etapa passou de 2 para 3 vezes o número de vagas oferecidas para cada curso,"²¹ mais os candidatos empatados no último lugar. Se o número de candidatos classificados é inferior a três vezes o número de vagas, então todos são convocados para a 2ª etapa.

3º) Eliminou-se o "ponto de corte" da 1ª etapa. Passou-se a eliminar somente o candidato que apresentasse resultado NULO em Língua Portuguesa ou em qualquer das provas correspondentes às do seu curso na 2ª etapa.

4º) Mudou-se a fórmula de correção das questões objetivas. A nova fórmula é a seguinte.²²

$$R = \frac{2A - F}{2p}, \text{ onde}$$

21 - CECV-UFG: Relatório Crítico-Síntese do Concurso Vestibular/91.p.3

22 - CECV-UFG: Manual do Candidato/91. p. 11

R* = resultado da questão

A = número de acertos

E = número de erros

P = número de proposições

Entendendo por:

ACERTOS: concordâncias entre as respostas do candidato e o gabarito, relativamente às proposições VERDADEIRAS e FALSAS e

ERROS: discordâncias entre as respostas do candidato e o gabarito, relativamente às proposições VERDADEIRAS e FALSAS.

* Se R for negativo, será atribuído valor zero à questão.

Estas foram as modificações mais significativas introduzidas em 1991.²³ Em 1992 o Concurso Vestibular da UFG sofre mais algumas alterações, das quais pontuaremos quatro:

1º) Adotou-se os seguintes critérios de convocação para a 2ª etapa:

a) 4 (quatro) candidatos por vaga nos cursos em que a relação candidato/vaga for maior ou igual a 10;

b) 3 (três) candidatos por vaga nos cursos em que a relação candidato/vaga for maior ou igual a 3 (três) e menor do que 10;

c) Todos os candidatos habilitados, nos cursos em que a relação candidato/vaga for menor do que 3 (três);²⁴

2º) Houve mudança nos grupos de cursos e, por consequência, nas provas específicas da 2ª etapa;

23 - A CECV informa também que "testou várias fórmulas com inúmeros cartões antes de optar por aquela que foi adotada" (Relatório Crítico-Síntese/91 p.4)

24 - CECV-UFG: Manual do Candidato/92 p. 6.

3º) As provas da 1ª etapa têm peso 2 (dois) e a pontuação máxima por prova nesta etapa é de 20 (vinte) pontos e a pontuação máxima total das provas é de 180 (cento e oitenta) pontos;

4º) O Departamento de Assuntos Acadêmicos pode fazer convocações dos candidatos subsequentes para preenchimento de vagas nos cursos, em caso de desistência de matrícula.

Em 1993 ocorre mais alterações:²⁵

1º) A pontuação máxima total, ponderada, da 1ª etapa é, agora, de 144 pontos;

2º) A Matemática e a História passam a ser disciplinas comuns a todos os cursos na 2ª etapa, além de uma questão da Redação. Há duas provas de Matemática diferenciadas quanto a complexidade: "Matemática I para os cursos da área de Exatas e Biológicas e Matemática II para os cursos de área de Humanas, Letras e Artes".²⁶

3º) A pontuação máxima da 2ª etapa passa de 290 para 360 pontos.

4º) Passa a ser eliminado na 1ª etapa, o candidato que apresentar resultado NULO nas provas de Língua Portuguesa e nas provas de Matemática e História desta etapa.

5º) A primeira etapa passa a ser realizada em 2 (dois) dias de provas objetivas e a segunda etapa em 3 (três) dias de provas discursivas.

Para o Concurso Vestibular de 1994 ocorreu as

25 - Em grande parte, as alterações introduzidas ano a ano resultam dos Seminários promovidos pela CECV, que explicitaremos no próximo tópico.

26 - CECV-UPG: Manual do Candidato/93. p.5

seguintes alterações principais:

1º) A prova de História comum a todos os cursos passa a ser prova de Geo-História, ou seja, com questões de Geografia e História.

2º) "A pontuação máxima total da 2ª etapa é de 430 pontos"²⁷

3º) É eliminado, na 1ª etapa, o candidato que apresentar resultado NULO em qualquer uma das provas desta etapa e eliminado, na 2ª etapa, o candidato que apresentar resultado NULO na soma dos pontos das provas discursivas.

4º) Convoca-se para a 2ª etapa "os candidatos cujo número é a resultante da raiz quadrada do produto do número de candidatos inscritos (NI) pelo número de vagas (NV) respectivos"²⁸, ou seja,

Número de candidatos convocados para

a 2ª etapa, por curso = $NI \times NV$

Com base nas alterações realizadas até o Concurso Vestibular de 1993, a CECV caracteriza o vestibular da UFG da seguinte forma:²⁹

Eliminatório (sem ponte de corte) com forte ênfase de classificatório, permitindo opção por um único curso e uma dentre três línguas estrangeiras modernas (Espanhol, Francês ou Inglês), é aplicado em duas etapas e valoriza mais as provas discursivas que são em número de seis para todos os cursos.

As provas discursivas deixam de priorizar aquelas tidas como específicas e incluem pela primeira vez, a prova de

27 - CECV-UPG. Manual do Candidato/94 p. 5

28 - Esta fórmula foi idealizada pela FUVEST-USP e aplicada no Concurso Vestibular de 1994.

29 - CECV-UPG: Relatório Vestibular/93. p. 5

História na área de Exatas e Biológicas, a prova de Física na área de Biológicas e a prova de Matemática na área de Biológicas, Humanas, Letras e Artes.

1.1.3 - Os Seminários Promovidos pela CECV de 91 a 94:

Alguns Destaques.

Visando estabelecer uma integração entre Universidade e escolas de 1º e 2º graus, "avaliar o vestibular, colher subsídios para as decisões e fornecer informações sobre o vestibular", a CECV vem promovendo um seminário a cada ano (desde 1991) com a participação de professores da UFG, de escolas de 2º grau e de outras entidades de ensino. Os objetivos pouco se modificaram ao longo dos quatro seminários, sobretudo se considerado a estrutura/organização e os resultados que foram se obtendo. Observa-se apenas que, enquanto a ênfase no 1º seminário foi o levantamento de "subsídios para a revisão dos programas das disciplinas que compõem o Concurso Vestibular", no 2º, 3º e 4º seminários acrescentou-se o objetivo de "integração Universidade-escolas de 2º grau", além da avaliação do vestibular anterior e da busca de "melhoria do processo de seleção de candidatos para os cursos de graduação da UFG"³⁰

Comparando-se o número de participantes nos quatro Seminários, com base nas tabelas V e VI, promovidos pela CECV, constata-se o aumento progressivo, tanto no número de escolas

30 - CBCV-UFG: Relatório Seminário Vestibular/91/92/93 e 94

quanto no número de participantes. A tabela V mostra o número de estabelecimentos participantes por rede de ensino. Os números parecem indicar que está aumentando gradualmente o interesse da rede pública pelo vestibular. Mas, vê-se também que a rede particular demonstra grande e, sempre crescente, interesse pelos Seminários do Vestibular da CECV-UFG. Verifica-se que participam dos Seminários as escolas particulares e a maioria dos cursinhos pré-vestibulares da cidade e da região.³¹ Esta tendência é também percebida a partir do primeiro Seminário, em 1991, que contou com 137 professores, sendo: 75 professores da rede particular, 23 da rede pública, 32 da UFG (Departamentos e Colegiados) e 7 de Entidades de Ensino Médio (Superintendência do Ensino Médio e Delegacia Metropolitana da Educação).³² Este interesse das escolas particulares e dos cursinhos se deve a necessidade que estas instituições têm de competirem no mercado do ensino. Através dos Seminários é possível sugerir pontos de interesse e procurar compreender a estrutura lógica das provas, além de conseguir o máximo de informações que poderá ajudar o candidato, daquela instituição, a obter êxito no Concurso Vestibular.

-
- 31 - No Seminário de 1993 participaram as seguintes escolas particulares: Centro Educacional Objetivo, Agostiniano, Anglo, Carlos Chagas, Delta, Dinâmico, Disciplina, Domus Vestibulares, Integrado de Anápolis, Prevest, Pré-médico, Professor Avila, Sigma, Curso Método, Curso Objetivo, Curso WR, De Vest. & Cursos Preparatórios, Instituto Samuel Graham - Jatal, Prisma Vestibulares e Sistema Visão de Ensino.
- 32 - A partir do Relatório do Seminário Vestibular 92, a CECV deixou de contar ou apresentar nos relatórios os participantes por rede de ensino, passando a distingui-los apenas em dois itens: rede de 2º grau e UFG. Mesmo assim, o número de estabelecimentos da rede particular em relação ao número de estabelecimentos da rede pública nos leva a crer que o número de participantes da rede particular sempre foi maior nos quatro Seminários.

Tabela V - Estabelecimentos de Ensino por ano e por rede de Ensino

ANO	NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO	
	REDE PÚBLICA	REDE PARTICULAR
1991	3	11
1992	7	10
1993	8	13
1994	10	20
TOTAL	28	54

FONTE: CECV-UFG: Seminário Vestibular (de 91 a 94)

A Tabela VI confirma o aumento progressivo de participantes nos Seminários, tanto da rede de 2º grau como da UFG. Esta tendência de crescimento é observada na quase totalidade das disciplinas/grupos de trabalho. Somente em Língua Portuguesa, Matemática e História verifica-se que o número de participantes da UFG tem diminuído ou se mantido.

Tabela VI. Participantes nos Seminários por ano, disciplina, rede de 2º grau e UFG.

ANO	DISCIPLINA	REDE DE 2º	UFG	TOTAL
1992	Língua	21	3	24
1993	Portuguesa	33	13	46
1994		42	09	51
1992	Matemática	09	09	18
1993		10	09	19
1994		20	09	29
1992	História	10	04	14
1993		14	07	21
1994		20	07	27
1992	Geografia	04	04	08
1993		08	09	17
1994		13	10	13

Continuação Tabela VI.

ANO	DISCIPLINA	REDE DE 2º	UFG	TOTAL
1992	Biologia	09	16	25
1993		08	12	20
1994		17	11	28
1992	Química	07	07	14
1993		11	11	22
1994		17	12	29
1992	Física	12	09	21
1993		12	05	17
1994		18	12	30
1992	Língua Estrangeira Moderna	08	03	11
1993		14	13	27
1994		21	15	36
1992	TOTAL	80	55	135
1993		110	79	189
1994		168	85	253

FONTE: CECV-UFG: Relatório Seminário Vestibular (de 91 a 94)

Todos os relatórios apresentam conclusões e sugestões gerais e específicas quanto ao modelo de vestibular da UFG. Muitas das sugestões de um Seminário são adotadas no Concurso Vestibular que se segue, quando a CECV e os órgãos competentes da UFG entendem que estas contribuirão para o aperfeiçoamento do modelo e que podem ser operacionalizadas. De um modo geral as conclusões e sugestões dizem respeito ao tema do encontro, aos programas, as provas da 1ª e 2ª etapas, ao Edital, ao Manual do Candidato, ao esquema de realização das provas, etc. A dinâmica de trabalho dos grupos sugere que seja feita uma reflexão sobre o tema/conferência do encontro e, em seguida, comentários e sugestões sobre as provas da 1ª e da 2ª etapa, bem como de outras questões que julgar importante. A pormenorização das

sugestões em cada "trabalho em grupo por disciplina" é extensiva e, as vezes, contraditória. Por isso vamos considerar apenas os aspectos mais gerais e pertinentes (de forma global).

Uma questão que está presente desde o primeiro Seminário é a "divulgação e discussão do gabarito Oficial no dia da prova". Esta solicitação é feita pelos professores e diretores de cursinhos que elaboram seus gabaritos e que, muitas vezes, se sentem desacreditados pelo fato do gabarito do cursinho não "bater" em algumas questões com o da CECV. Há aqui um problema de competição entre os cursinhos que também passa pela competência e legitimação do trabalho a ser demonstrado à comunidade e, especialmente aos candidatos. A CECV, no entanto, não admite a divulgação imediata; ela afirma que isso "faz parte do encaminhamento metodológico da correção das provas".

Observa-se também que, ao longo dos quatro Seminários, os grupos de trabalho por disciplina tentam valorizar a sua disciplina sugerindo que ela seja discursiva para todos os cursos ou extensiva, pelo menos, aos cursos da mesma área. Isso ocorre com quase todos os grupos por disciplina, mas, especialmente, com o grupo de História, Matemática, Física e Geografia que acabaram conseguindo seu intento. Acredita-se que a inclusão da disciplina na forma discursiva para o maior número de cursos leva os alunos a valorizarem mais a disciplina ao longo dos seus estudos. Isso tem feito com que se fortaleça a tendência discursiva no Vestibular da UFG. Há, inclusive, sugestão de alguns grupos para que as provas objetivas sejam suprimidas.

Essa tendência para as provas discursivas parece interessar aos cursinhos. É deles que vem boa parte das

sugestões nesse sentido. As discursivas que, de certa maneira, também, promovem a especialização do vestibular, fortalecem a competitividade dos "bons cursinhos"; já que as provas objetivas podem "aumentar" o nivelamento dos candidatos e dos cursinhos.

A lógica de organização dos seminários e o interesse dos participantes (a maioria da rede particular) faz com que as discussões nos grupos caminham logo para as questões técnicas-metodológicas.³³

O vestibular em duas etapas, também, é visto como mais adequado, apesar de se desejar reduzir a distância entre as duas etapas ao mínimo possível, a fim de diminuir o "stress". Os grupos entendem, de um modo geral, que a 1ª etapa favorece a objetividade na correção, devendo ser de conhecimentos gerais, e que a 2ª etapa promove o desenvolvimento da escrita no processo didático, devendo ser de conhecimentos específicos. Considerando a influência do vestibular no trabalho que se realiza na escola de 2º grau, sugere-se que também a 1ª etapa tenda a mudar para discursivas a médio prazo. Afinal a "múltipla escolha não seleciona, não separa o aluno aventureiro do aluno interessado". Enquanto isso, pode-se diminuir a 1ª etapa e ampliar a 2ª etapa privilegiando assim a formação educacional.³⁴

Apesar de dizerem que o modelo de vestibular da UFG é bom e que, portanto, deve ser mantido e aperfeiçoado, muitos professores acreditam que nem sempre os melhores são os

33 - A análise documental e a observação participante indicam que os temas geradores dos Seminários, por exemplo, "Modelos de Concurso Vestibular" (1992) e "Vestibular, Universidade e Sociedade" (1993), apesar de sua amplitude e abordagem crítica pelos conferencistas, se limita a um momento de reflexão introdutório que logo é abandonado pelos participantes com vistas a debater o "fundamental" - que é o problema dos programas, das provas, do gabarito, dos prazos, dos erros de conteúdo, etc.

34 - A ampliação da 2ª etapa e diminuição da 1ª etapa ocorreu a partir do vestibular de 1993.

aprovados. Há sempre bons alunos que não entram em detrimento de outros-mais fracos - que entram. Uma das soluções possíveis, indicadas, seria a UFG traçar o perfil do aluno que deseja e procurar os meios para selecioná-lo.

1.1.4 - O Perfil Sócio-Econômico-Cultural dos Candidatos Selecionados na UFG.

O perfil sócio-econômico-cultural dos candidatos selecionados³⁵, no limite de vagas, na UFG, é delineado a partir do Questionário sócio-econômico-cultural aplicado por ocasião da inscrição dos candidatos no Concurso Vestibular. A CECV realiza esse trabalho e registra os resultados nos relatórios dos Concursos Vestibular.³⁶ Vamos considerar aqui alguns indicadores sócio-econômico-culturais que nos permitem traçar o perfil requerido³⁷.

Das 2.203 vagas oferecidas em 1993 em 28 cursos (capital e interior), totalizando 45 opções em termos de habilitações/modalidades dos cursos, 2131 vagas foram preenchidas. Os candidatos selecionados se dividem por sexo da seguinte maneira: 55,69 são do sexo feminino e 40,79 do sexo masculino. Os calouros são solteiros em sua maioria: 84,63. Verifica-se que 65,64 dos selecionados tinham até 19 anos.

Cursaram o 1º grau "todo, ou maior parte" em escola pública (50,07) ou "todo, ou maior parte" em escola particular (45,88) e 2º grau "todo, ou maior parte" em escola pública

35 Usaremos a palavra "selecionado" para nos referirmos aos selecionados/classificados/aprovados dentro do limite de vagas..

36 - Vamos considerar - para composição deste item-alguns indicadores sócio-econômico-culturais do "Relatório Vestibular/93" Esses indicadores serão checados com os dados dos Relatórios de 1991 e 1992.

37 - No Relatório da CECV muitos itens (indicadores) não apresentam todos os percentuais de respostas que fecham em 100 (cem) por cento; são informados apenas os percentuais mais elevados. Por isso, a descrição dos itens pode não fechar em 100 (cem) por cento, pela omissão dos dados.

(39,94) ou "todo, ou maior parte" em escola particular (55,97). A maior parte dos selecionados fez seus estudos em turno diurno (65,02) e um terço, aproximadamente, concluíram o 2º grau nos últimos dois anos.

Dentre os selecionados/classificados no limite de vagas, 45,98 frequentaram cursinho, por "menos de 1 (um) semestre a 1 (um) ano", 43,55 não frequentam cursinho. Do total de selecionados, 34,84 não haviam prestado vestibular ainda e 28,84 admitiram ter prestado uma vez.

Tem residência pessoal em Goiânia, 72,68 dos selecionados, sendo que 67,44 tem residência própria. Cerca de 58,16 afirmam que a família reside em Goiânia.

A maior parte dos selecionados, 53,12 não tem nenhuma renda mensal pessoal, sendo que 55,50 não tem trabalho remunerado. A renda mensal familiar informada pelos calouros é a seguinte: 16,42 recebem entre 1 a 3 salários mínimos (s/m); 19,99 entre 3 a 5 s/m; 14,85 entre 5 a 7 s/m; 11,99 entre 7 a 10 s/m; e 14,90 não souberam informar.

Quanto ao nível de instrução do pai: 27,70 tem 2º grau e 27,99 tem nível superior. Quanto a mãe: 33,65 tem 2º grau e 22,33 tem nível superior.

Entre os selecionados, 36,89 informam que tem carro e 58,40 que não tem. 12,37 tem microcomputador em casa e 82,20 não tem.

Com exceção dos livros escolares ou didáticos, 16,71 dos selecionados dizem ter, em casa, até 20 livros, 22,80 tem de 21 a 50 livros, 21,94 tem de 51 a 100 livros e 15,47 de 101 a 200 livros. 33,94 lêem de 3 a 5 livros por ano, 28,22 lêem de 6 a 10

e 15,99 afirmam ler 11 livros ou mais.

Destes candidatos selecionados, 52,83 lêem jornais ou revistas ocasionalmente, enquanto 41,22 lêem diariamente. O meio de informação principal de 51,16 dos selecionados é o Jornal falado (TV) e de 28,65 são as revistas.

Quanto a curso extracurricular, 10,90 dos selecionados afirmam fazer línguas estrangeiras, 15,56 fazem ginástica/esporte e 40,84 nenhum curso. 18,42 afirmam participar de atividades extra-classe, artísticas e culturais, 19,28 participam de atividades religiosas e 24,51 participam de atividades esportivas. 19,32 tem a televisão como forma de lazer principal, 14,28 tem o esporte, 19,66 a música e 21,61 a leitura.

A partir dos indicadores sócio-econômico-culturais descritos é possível afirmar que a maior parte dos alunos selecionados para os cursos da UFG pertencem as camadas médias e a uma pequena parcela das camadas altas da sociedade. Trata-se de alunos com até 19 anos, solteiros, estudantes de 2º grau de escolas particulares, turno diurno, tiveram oportunidade de fazer cursinho, residem em Goiânia (em casa própria), não trabalham; os pais tem 2º grau completo ou são de nível superior; mais de um terço tem carro; lêem livros, jornais e revistas; participam de atividades extraclasse: artísticas e culturais, religiosas e esportivas e de lazer: televisão, esporte, música e leitura.

Esse resumo do perfil dos candidatos, bem como a totalidade dos indicadores mostra que as variáveis sócio-econômico-culturais interferem na aprovação dos candidatos, chegando mesmo a quase determinar o curso que o candidato tem condições de aprovação e permanência.

Essa elitização no ingresso dos candidatos à Universidade segue ainda outra elitização na distribuição dos alunos pelos vários cursos da Universidade. Os cursos de maior prestígio social e portanto mais concorridos (Computação, Medicina, Odontologia, Direito, etc.) são aqueles destinados, quase sempre, aos candidatos com maior capital cultural e econômico. Nesses cursos o desempenho dos candidatos é mais elevado³⁸ e é possível selecionar os melhores dos melhores. As condições de formação escolar dos candidatos também contribui para manter ou até elevar a qualidade do curso. Nos cursos de menor prestígio social e, portanto, menos concorridos (Letras, Artes, Filosofia, Geografia, etc) o desempenho dos candidatos é menor e permite o ingresso de candidatos de camadas baixas da sociedade. Os cursos que recebem estes alunos enfrentam dificuldades a partir das deficiências da formação escolar anterior dos alunos.

38 - Na primeira etapa do Concurso Vestibular/93 o desempenho médio dos candidatos classificados foi maior nos cursos de Medicina, Computação, Odontologia, Engenharia Civil, Direito; e menor nos cursos de Pedagogia (Jatal e Catalão), Letras (Catalão), Matemática (Catalão), Educação Física (Catalão). Essa tendência é basicamente a mesma na segunda etapa (Relatório Vestibular/93. p. 14 e 15).

2 - OS CONCURSOS VESTIBULARES NAS IES ESTADUAIS

Os Concursos Vestibulares nas IES estaduais³⁹ a partir de 1991 também apresentam, no geral, algumas tendências novas. Uma das mais importantes talvez seja uma ampliação dos objetivos do Concurso Vestibular expresso já nos enunciados dos Editais. Esta ampliação dos objetivos têm a ver com a maior vinculação e compromisso que a IES estadual têm com a resolução dos problemas do seu Estado e com a necessidade de implementar um tipo de desenvolvimento mais adequado a realidade local. A Universidade Estadual Paulista (UNESP) é um bom exemplo deste novo direcionamento dos objetivos do Vestibular. Dentre outros, o vestibular da UNESP tem por objetivos: "Selecionar candidatos capazes de (...) conhecer o conteúdo do currículo de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo" e ainda "integrar os objetivos da Universidade àqueles desenvolvidos pelo sistema de ensino de 1º e 2º graus" e "dar condições para o desenvolvimento de

39 - Analisamos os Editais e Manuais das seguintes IES estaduais: Universidade do Estado da Bahia (1993), Universidade do Tocantins (1993), Universidade Estadual Paulista (1990 a 1993), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1991) e Universidade de São Paulo (1990 a 1994). Tivemos ainda o cuidado de observar Editais e Manuais de algumas faculdades isoladas mantidas pelo poder público estadual.

potencialidades e aptidões do aluno nas áreas específicas da Universidade"⁴⁰.

A grande descentralização das IES estaduais⁴¹ em termos de cursos e projetos em vários "campi", especialmente das licenciaturas, têm tornado estas IES mais suscetíveis ao "fenômeno" recente das vagas ociosas, sobretudo, nos cursos de menor prestígio social (em geral as licenciaturas). É provável que, por isso, a partir de 1991 os modelos de vestibular dessas IES vem se mostrando mais flexíveis e até mais "democrático" quanto ao acesso das camadas menos favorecidas da sociedade. Nesta direção verifica-se vários movimentos:

1º) A UNESP, por exemplo, em 1991 passou a aceitar 4 (quatro) opções de curso numa mesma área. A partir de 1992 ficou sendo 3 (três) opções. A inscrição na UNESP é por área de saber;

2º) A Universidade do Tocantins (UNITINS), no vestibular de 1993, afirma que "as provas... abrangerão conhecimentos a nível de 2º grau, levando em conta a realidade do ensino em nosso Estado";⁴²

3º) O Concurso Vestibular nas IES estaduais é mais classificatório e é realizado, quase sempre, em fase única e no menor tempo possível. A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por exemplo, realiza o Concurso Vestibular em uma etapa com três dias de provas e com questões de múltipla escolha idêntica para

40 - UNESP-UNESP: Vestibular/91, p. 26 e Vestibular/93, p. 31

41 - A análise que fizemos indica que as grandes IES estaduais são descentralizadas, ou melhor "multi-campi". A tendência é de que estas IES estaduais sejam descentralizadas. O Estado de Goiás, por exemplo, implantou o seu ensino superior através de Faculdades Isoladas e agora está tentando aglutiná-las numa Universidade "multi-campi."

42 - UNITINS: Vestibular/93 (Manual do Candidato), p. 12.

todos os cursos⁴³;

40) As inscrições e as provas são feitas nos vários "Campi";

50) São feitas várias chamadas para preenchimento de vagas, caso seja necessário. Algumas chamadas incluem, inclusive, candidatos excedentes (lista de espera).

60) O vestibular vem se tornando menos especializado por curso e até por área.

Há um desprestígio crescente das provas discursivas e da especialização do vestibular. Isso tem acarretado numa maior ênfase nas provas objetivas, quase sempre, do tipo V ou F e com um sistema de pesos simplificado ao máximo. A UNESP,⁴⁴ por exemplo, vem fazendo esse caminho com bastante clareza, apesar da inscrição por área e das provas específicas analítica-espositivas por área. Em 1987 ela realizava um vestibular em fase única com três dias de prova, sendo que: o provão de conhecimentos gerais e de múltipla escolha-comum a todos os cursos - tinha peso I; a prova de conhecimentos específicos, analítico-expositivas por área - tinha peso III; e a de Comunicação e Expressão (que inclui uma Redação), discursiva, comum a todos os cursos tinha peso I. Em 1990, o provão de conhecimentos gerais ficou com peso I, a prova de conhecimentos específicos (com 50 questões) passou a ter peso II e a de Comunicação e Expressão (que inclui uma Redação) também ficou com peso II. Em 1991 a prova de conhecimentos específicos passou a ter 40 questões e, em 1993, 32 questões.

43 - UNEB: Manual do Candidato/93.

44 - Estudamos mais atentamente o vestibular da UNESP porque se trata do segundo maior vestibular do país em termos de demanda de candidatos, só ficando atrás da USP. A UNESP é também uma Universidade extremamente descentralizada em termos de multi-campi.

Um outro aspecto que chama atenção nas IES estaduais é a pouca autonomia que as Comissões de Vestibular (quando é o caso) têm para pensar o modelo de vestibular e executar. As Comissões de Vestibular, quase sempre, são grupos-tarefas, nomeados, ano a ano, para executarem da maneira mais objetiva possível as orientações e determinações das instâncias superiores. Quando é o caso de ser uma Fundação, a encarregada de realizar o Concurso Vestibular, então, a separação entre o pensar e o executar é ainda mais evidente.

2.1 - O Caso a-típico: Universidade de São Paulo(USP)

2.1.1 - A a-tipicidade do Caso: sua Dimensão e Importância.

No universo dos Concursos Vestibulares das IES estaduais consideramos a USP um caso a-típico em vista das seguintes razões: a) A USP realiza o maior vestibular do país e da América do Sul⁴⁵; nos últimos anos mais de 100 (cem) mil candidatos/ano tem concorrido a algo em torno de 8 (oito) mil vagas; trata-se, portanto, de um concurso extremamente concorrido; fato este que não ocorre nas demais IES do Brasil, salvo poucas IES como, por exemplo, os vestibulares das outras paulistas: a UNICAMP e a UNESP (via VUNESP) que realiza o segundo

45 - Esta informação está contida na mensagem do Reitor da USP, prof. Roberto Leal L. e S. Filho, aos vestibulandos de 94. Ver Manual do Candidato de 1994.

maior vestibular do país; b) essa demanda expressiva aos cursos da USP se deve a reconhecida excelência de quase todos os cursos que ministra⁴⁶ e a liderança que exerce no país no que se refere a produção científica, fato este que também não encontra similar nas IES de outros Estados; c) historicamente, ou melhor, desde sua criação, em 1934 (Decreto Estadual Nº 6283, de 25.01.1934), a USP assumiu a perspectiva da formação de elites intelectuais para São Paulo e para o Brasil; d) diferentemente de quase todas as outras IES estaduais, a USP realiza o Concurso Vestibular em duas etapas e com provas especializadas por área e por curso; e) em vista da liderança que exerce no cenário nacional, a USP consegue influenciar nas alterações do Concurso Vestibular, como já se nota atualmente com relação as regras e critérios que introduziu para 1994;⁴⁷ f) a USP vem re-pensando o vestibular desde 1990 com tendência a retomar integralmente o teste de múltipla escolha e o teste de inteligência acadêmica, além de já ter (para 1994) terminado com o caráter eliminatório da prova de Redação, adotado um novo critério de convocação de candidatos para 2ª fase e criado um concurso paralelo ao vestibular para candidatos que queiram treinar (os treineiros) para o vestibular, mas concorrendo à carreiras fictícias.

Vale pontuar, inicialmente, que a USP não está sozinha nesses grandes concursos. Os Concursos Vestibulares da USP são realizados pelas FUVEST (Fundação Universitária para o

46 - A excelência dos cursos da USP, comparativamente aos cursos das demais IES, tem sido alvo de inúmeras publicações; basta ver, todavia, a avaliação que traz o "Guia do Estudante 91/92" da Ed. Abril.

47 - Como, por exemplo, a UFG já adota a fórmula de convocação para 2ª fase da USP e a UPMG adotou o vestibular para candidatos que queiram treinar (os treineiros).

Vestibular)⁴⁸ que também, conta com as seguintes instituições participantes: A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Escola Paulista de Medicina (EPM-MEC), a Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCMS-SP) e a Escola de Administração de Empresas de São Paulo-Getúlio Vargas (FGV). Todas essas Instituições, de reconhecido nome, participam do vestibular da FUVEST que é pensado e normatizado pelo Conselho Central de Graduação da USP. A UFSCar foi a última dessas instituições a se integrar nos Concursos Vestibulares da Fuvest; isto ocorreu em 1990.

Para se ter uma idéia mais precisa dos Concursos Vestibulares da FUVEST (USP e Instituições participantes) podemos visualizar as tabelas VII e VIII. Na tabela VII⁴⁹, vemos o número de candidatos inscritos desde 1990, comparativamente ao número de vagas e de inscritos com secundário completo e com secundário incompleto. Desde 1991 o número de inscritos ultrapassou a casa dos 100 (cem) mil candidatos. No vestibular de 1994 verifica-se um crescimento acentuado no número de inscritos, ou seja, um aumento de 27,6% em relação a 1993. A USP informou⁵⁰ que esse crescimento explosivo "ocorreu no interior do Estado onde se apresentaram 45.735 candidatos, 50% a mais que em 1993". O número

48 - A FUVEST foi insituida em 1976 pela USP. é uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos. Seu objetivo é cuidar dos meios necessários à realização do Concurso Vestibular. Ela se vincula ao Conselho Central de Graduação-COG da USP.

49 - Não foi possível completar o quadro porque os últimos Manuais do Candidato deixaram de conter as informações sobre candidatos inscritos com secundário completo e com secundário incompleto.

50 - FUVEST. Informe à Imprensa nº 07/94

de vagas, por sua vez, tem crescido lentamente⁵¹ - de 7957 vagas, em 1990, passou-se para 8401 vagas, em 1994 - ocorrendo até um decréscimo em 1991. Verifica-se, portanto, que o crescimento das vagas não tem acompanhado o crescimento da demanda. Ocorre, ainda, no vestibular da FUVEST a inscrição de um número grande de candidatos com 2º grau incompleto e que tem como objetivo um treinamento para um futuro vestibular⁵².

Tabela VII - Número de inscritos, número de vagas e número de inscritos com secundário completo e com secundário incompleto por ano letivo.

ANO	Nº DE INSCRITOS	Nº DE VAGAS	INSCRITOS COM SECUNDARIO COMPLETO	INSCRITOS COM SECUNDARIO INCOMPLETO.
1990	99.059	7.957	88.979	10.080
1991	116.677	7.876	105.674	11.003
1992	109.036	8.136	97.729	11.307
1993	109.870	8.146	-	-
1994	140.232	8.401	-	-

FONTE: FUVEST: Manual do Candidato: 1990 a 1994, Informe à Imprensa 06/94, Informe à Imprensa 07/94 e Relatório Vestibular/93.

Na tabela VIII vemos a distribuição de vagas por IES e por área de conhecimento. Ao todo são 8401 vagas oferecidas em 1994. A USP oferece 6902 vagas (o que corresponde a cerca de

- 51 - A lentidão no crescimento de vagas é incoerente com a atual política do MEC de implementação de cursos noturnos e com a determinação da Constituição do Estado de São Paulo que diz que a USP deve ofertar pelo menos um terço do total de vagas no período noturno; essa determinação tem levado a USP a pensar uma política de criação de cursos noturnos nos "Campi" do interior, alegando que a capital já conta com um terço de vagas no período noturno. A esse respeito ver Manual do Candidato/94" p. 1 e 4.
- 52 - Estes números elevados de candidatos inscritos com 2º grau incompleto e que, muitas vezes, são aprovados nos cursos menos concorridos-atrapalhando a composição das turmas, já que não podem se matricular - foi um dos motivos da FUVEST-USP ter criado - para 1994 - um concurso paralelo para treinamento (os treineiros).

82,5),⁵³ a UFSCar oferece 940 vagas (11,1 do total), a EPM-MEC oferece 259 vagas (3,0 do total), a FGV oferece 200 vagas (2,3 do total) e a FCMSC-SP oferece 100 vagas (1,1 do total)⁵⁴. Nessa tabela, verifica-se ainda que o número total de vagas é maior na área de humanidades (43,5 do total); nas duas outras áreas o número restante de vagas se distribui quase que igualmente. Vemos também que a USP tem maior concentração de vagas na área de humanidades, ou seja, 3325 (48,1 do total de vagas que ela oferece); na UFSCar a concentração de vagas é na área de ciências exatas e tecnologia, ou seja, 530 (56,3 do total de vagas que ela oferece); as demais IES só oferecem vagas na área de conhecimento de sua especialidade.

Tabela VIII. Número de vagas por IES e por área de conhecimento

ÁREA DE CONHECIMENTO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR					TOTAL
	USP	UFSCar	EPM	FCMSC-SP	FGV	
Humanidades	3.325	130			200	3.655
Ciências Biológicas	1.743	280	259	100		2.382
Ciências Exatas e Tecnologia	1.834	530				2.364
TOTAL	6.902	940	259	100	200	8.401

FONTE: FUVEST: Manual do Candidato/94 e Informe à Imprensa 6/94

- 53 - As 6902 vagas da USP são distribuídas nos cursos de seis "Campi" da Capital e do interior, da seguinte forma: a) Capital: 5587 vagas distribuídas em 68 cursos; b) Ribeirão Preto: 560 vagas distribuídas em 10 cursos; c) São Carlos: 410 vagas distribuídas em 10 cursos; d) Piracicaba: 240 vagas distribuídas em 2 cursos; e) Bauru: 75 vagas distribuídas em 2 cursos; f) Pirassununga: 30 vagas em 1 curso.
- 54 - O arredondamento em 100% do total de vagas oferecidas foi feito nas vagas da USP, já que esta oferece o maior número de vagas.

Os três cursos mais concorridos da FUVEST em 1993 por área de conhecimento e por ordem de classificação foram: a) Humanidades: Publicidade e Propaganda (52,2 candidatos por vaga-c/v), Jornalismo (47,3 c/v) e Direito (27,8 c/v); b) Ciências Biológicas: Odontologia (26,0 c/v), Medicina Veterinária (25,9 c/v) e Fisioterapia e Medicina (25,0 c/v); c) Ciências Exatas e Tecnológicas: Química da USP/Ribeirão Preto (15,8 c/v), Computação (13,7 c/v) e Física/Meteorologia e Engenharia (12,0 c/v). Já os três cursos menos concorridos em 1993 por área de conhecimentos e por ordem de classificação foram: a) Humanidades: Ciências Sociais (3,0 c/v), Ciências Contábeis (4,0 c/v) e Geografia, História e Filosofia (5,4 c/v); b) Ciências Biológicas: Engenharia Florestal (5,7 c/v), Enfermagem da USP/Ribeirão Preto (6,8 c/v)⁵⁵ e Engenharia Agrônoma (6,8 c/v); c) Ciências Exatas e Tecnologia: Ciências exatas da USP/São Carlos (2,1 c/v), Química da USP/São Carlos (2,6 c/v) e Geologia (4,2 c/v)⁵⁶.

2.1.2 - O Aluno Típico da USP: A Elitização por Área e por Curso.

Pode-se afirmar que o aluno da USP faz parte de uma parcela diminuta da população. Esta conclusão está expressa no Jornal da USP com base numa pesquisa realizada junto a FUVEST, a

55 - A Enfermagem na Capital (São Paulo) teve uma relação Candidato/vaga de 17,1.

56 - Estas informações (cursos mais concorridos e menos concorridos) foram montadas/computadas com base na tabela da pág. 25 do Manual do Candidato/94. Recebi da FUVEST, posteriormente, a elaboração deste capítulo, a relação candidato/vaga do vestibular/94. Os cinco cursos mais concorridos foram: Publicidade e Propaganda (82,3), Jornalismo (54,8), Turismo (46,2), Direito (35,0) e Odontologia (33,5). Os cinco cursos menos concorridos foram: Biblioteconomia-UFSCar (1,6), Matemática (2,4), Pedagogia - UFSCar (3,3), Química (3,4) e Ciências Exatas (3,6).

partir de 1986. O Jornal⁵⁷ informa que esse aluno típico é:

Paulistano, sexo masculino, 21 anos, solteiro, mora com os pais. É de classe A, não trabalha, usa automóvel ou ônibus, não demora mais de três horas no trajeto de ida e volta ao Campus. Estuda sozinho, não faz pesquisas, quase não participa de congressos ou cursos extra-curriculares. Cursa todas as disciplinas com seriedade e é aprovado de todas, formando-se no tempo mínimo. Vai mensalmente ao cinema, teatro, shows, lê pelo menos um livro por mês, planeja ao menos uma viagem de 10 dias ou mais em suas férias. Na infância, assistia a quatro horas diárias de televisão.

Para chegar a esta conclusão e identidade da condição estudantil dos alunos da USP, o Jornal apresenta alguns dados bastante significativos quanto a idade, sexo, moradia, trabalho, procedência e classe social. Vejamos:

- No item **idade** verifica-se que 71,5 dos alunos estão entre 17 e 25 anos, 20,7 estão entre 26 e 30 anos e o restante, (7,8), tem mais de 30 anos.

- No item **sexo** verifica-se que 59,4 dos alunos são do sexo masculino e 40,6 são do sexo feminino.

- No item **moradia** verifica-se que 69,0 dos alunos moram com a família e 7,0 com parentes. 59,2 dos alunos tem endereço nos bairros de classe alta e média e nos municípios considerados ricos.

- No item **trabalho** verifica-se que 55,0 dos alunos declaram não trabalhar. Os 45,0 que trabalham são divididos da

57 - Jornal da USP, de 6 a 12.08.90, p. 11

seguinte forma: 70,0 são assalariados, 15,0 autônomos e 15,0 prestam serviços eventuais.

- No item procedência verifica-se que 88,0 dos alunos são de São Paulo, 4,0 de outros países, 2,0 de Minas Gerais, 1,0 do Rio de Janeiro, 2,0 de outros Estados do Sul e o restante, (3,0) não declararam.

- No item classe social conclui-se que 47,4 dos alunos são da classe A, 34,5 são da classe B, 14,9 da classe C e 3,2 da classe D.

Na leitura do Jornal ainda é possível ver que a classe social é considerada fator determinante do desempenho no vestibular. Os candidatos das classes mais baixas obtêm pouco sucesso no vestibular. Quando conseguem ingressar na Universidade eles se distribuem nos cursos menos concorridos por área. De um modo geral, os alunos das classes menos favorecidas concentram-se na área de Humanidades que oferece o maior número de vagas e os cursos de menor prestígio social.

Este perfil do aluno típico da USP é confirmado pela realização de outra pesquisa, mais recente, divulgada pelo Jornal da USP⁵⁸. Além de confirmar os itens acima descritos da pesquisa anterior, acrescenta-se as seguintes informações:

- A maioria dos alunos, cerca de 66,8, vem de escolas particulares.

58 - A pesquisa intitula-se "Projeto Tempo Zero". A meta do projeto foi "traçar o perfil sócio-econômico e cultural dos estudantes da USP." Ver Jornal da USP, de 22 a 28 de Junho de 1992.

- Cerca de 46,5 dos aprovados no vestibular da FUVEST tem pais com nível superior. A escolarização dos pais é uma variável determinante nos cursos de maior prestígio social. É o caso de Direito, por exemplo, em que 82,2 dos alunos têm pais com nível superior. Este índice, no entanto, se inverte quando falamos em cursos de baixo prestígio social como: Ciências Sociais, Letras, Geografia e História.

- Os alunos que fazem cursinho também levam vantagem em relação aos que não fazem.

Endossa-se a tese de que os alunos da USP fazem parte de uma elite detentora de capital econômico e cultural. O ingresso na Universidade por área e por curso está condicionado ao capital cultural-econômico dos candidatos. Os cursos de pouco prestígio social e que não promovem a ascensão social são destinados as classes baixas (C, D e E)⁵⁹. Já os cursos nobres, ou seja, os cursos de prestígio social e que promovem a ascensão social são destinados as classes altas (A e B). Isso pode ser verificado na demanda e na aprovação dos candidatos pelos vários cursos. Veja-se, por exemplo, as tabelas de simulações relativas ao projeto Tempo Zero (publicadas pelo Jornal da USP):

59 - Vale lembrar, ainda, que os cursos de pouco prestígio social representam 2ª e 3ª opção de vida profissional dos candidatos ou apenas trampolim para conseguir realizar o curso desejado. A USP parece aprovar esse interesse dos candidatos. No Manual do Candidato/94, p. 5, informa-se claramente que "a partir de 1994 como decorrência de Resolução nº 3996 do Conselho de Graduação", é possível a "obtenção de diploma em mais de um curso ou habilitação, sem que seja necessário um novo Concurso Vestibular. Para a obtenção de mais de um diploma na FFLCH é obrigatório o cumprimento do conjunto completo de disciplinas que compõem a base curricular mínima de cada um dos cursos ou habilitações obedecida, porém, a regulamentação que vier a ser estabelecida." Os cursos da FFLCH estão agrupados em Ciências Humanas (Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História e Letras com 15 habilitações).

Tabela IX. Proporção de Ingressantes e Probabilidades de Ingresso nas Categorias de Algumas Variáveis Seleccionadas

Variável	Categorias	Proporção de Ingressantes(%)	Probabilidade de Ingresso (%)
Idade	menos de 19	43,3	4,8
	19 a 21	32,2	6,1
	21 e +	24,5	7,5
Sexo	Masculino	56,8	7,5
	Feminino	43,2	4,8
Tempo de Cursinho (anos) (*)	0	32,1	5,0
	menos de 1	48,6	6,7
	1 e +	19,3	12,3
Nº de vestibulares anteriores (Fuvest) (*)	nenhum	22,3	3,2
	1	38,8	9,6
	2	24,0	14,1
	3 e +	14,9	16,0
Escala Social	A	49,9	7,1
	B	32,9	5,9
	C+D+E	17,2	4,3
Natureza da Escola	Pública	33,2	4,9
	Outras	66,8	6,8
Instrução do Pai	Superior	46,5	8,1
	Outros	53,5	4,9
Instrução da Mãe	Superior	30,7	8,2
	Outros	69,3	5,4
USP	Biológicas	33,4	4,7
	Exatas	21,2	7,8
	Humanas	45,4	6,1
	Total USP	100,0	6,0

(*) FONTES: Relatórios da FUVEST 1991. Demais dados: Projeto Tempo Zero

Tabela X. Proporção de Ingressantes Segundo Escala Social, Nível de Instrução do Pai e Período de Estudos (Em %)

PERÍODO	ESCALA SOCIAL	NÍVEL DE INSTRUÇÃO DO PAI			Nº
		SUPERIOR	OUTROS	TOTAL	
Diurno	A	40,71	14,39	55,10	2.646
	B	9,70	21,51	31,22	1.499
	C+D+E	1,02	12,66	13,68	657
	Subtotal	51,44	48,56	100,00	4.802
Noturno	A	25,17	12,56	37,73	730
	B	7,80	29,46	37,26	721
	C+D+E	1,29	23,82	25,12	486
	Subtotal	34,16	65,84	100,00	1.935
Total	A	36,24	13,86	50,10	3.376
	B	9,16	23,79	32,94	2.220
	C+D+E	1,10	15,86	16,96	1.143
TOTAL		46,49	53,51	100,00	6.739

FONTE: Jornal da USP, de 22 a 28 de Junho de 1992.

Fica evidente que a discriminação/eliminação social está presente no modelo de seleção. A discriminação é percebida em todas as variáveis das tabelas acima." ...não existe igualdade de competição" no processo de seleção da USP, diz o artigo do Jornal. Afirma-se ainda que a solução está na mudança do sistema educacional e social do país. É preciso elevar o nível da escola pública para que as "chances sejam iguais."

Na avaliação da USP⁶⁰ o problema da qualidade do ensino no país e, conseqüentemente, da falta de qualificação dos alunos, foi o principal fator que gerou as vagas ociosas na década de 80.0 problema se concentra na rede pública, já que a quase totalidade dos aprovados na USP provém de escolas

60 - Jornal da USP, de 19 a 25.02.1990

particulares. Democratização do acesso e manutenção da qualidade na Universidade parece ser incompatível. Os candidatos das escolas públicas são tidos, em geral, como fracos/deficientes em sua formação escolar; e, por isso mesmo, se constituem em problema para a Universidade, já que não acompanham os cursos satisfatoriamente.

2.1.3 - O Modelo de Vestibular Existente até 1993, o Debate dos Especialistas e as Novas Tendências do Processo de Seleção.

Podemos verificar que o vestibular da USP quase não sofreu modificações no período que vai de 1989 a 1993.⁶¹ As poucas modificações observadas dizem respeito a distribuição de competências e atribuições de normatização dos concursos, a ampliação do número de convocados para a 2ª fase, a ênfase no caráter eliminatório da prova de Redação, a "preocupação" com as vagas ociosas e com a proibição da realização de mais de um curso na mesma IES.

De 1989 a 1993 a Reitoria da USP normatiza, ano a ano, o Concurso Vestibular através de Resoluções. Observa-se, no entanto, que nestes cinco anos houve uma redistribuição das competências e atribuições que indica uma certa descentralização. Na Resolução nº 3449, de 01.07.88, é o Reitor

61 - A análise que fizemos do vestibular da USP cobre o período de 1989 a 1994. Trabalhamos com Editais, Manuais, Relatórios e artigos de Jornais. Realizamos também uma entrevista com um informante crítico da FUVESY.

que, de acordo com o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, resolve estabelecer normas para o vestibular. Em 1990 (Resolução nº 3546, de 05.07.89), o Reitor baixa Resolução conforme deliberação do Conselho Central de Graduação. Em 1991 (Resolução CoG nº 3708, de 28.06.90) não é mais o Reitor que baixa Resolução e sim o Pró-Reitor de Graduação, mediante estudos realizados pela Câmara do Vestibular e deliberação do Conselho de Graduação. Essa configuração de 1991 (de competências e atribuições) se mantém até o vestibular organizado para 1994; isto se confirma nas Resoluções: CoG nº 3814, de 22.04.91, CoG nº 3916, de 23.03.92 e CoG nº 3999, de 21.05.93.⁶²

Em 1989 a USP realiza o vestibular mediante processo eliminatório-classificatório em duas fases, com provas baseadas nas disciplinas do Núcleo Comum da lei nº 5692/71. Na primeira fase do Concurso Vestibular é aplicada uma prova de conhecimentos gerais sob a forma de testes de múltipla escolha com cinco alternativas. Nesta fase não se aplica prova de Redação e de Língua Estrangeira Moderna. Na segunda fase tem-se provas por disciplinas, de natureza analítico-expositiva. Nesta fase as provas tem pesos diferentes conforme a área e o curso. São convocados para a segunda fase os candidatos melhor classificados na primeira fase em número igual a 2,5 vezes o número de vagas oferecidas por carreira.

62 - Vale a pena pontuar que o atual Estatuto da USP é de 1988 (Resolução nº 3461, de 07.10.88) e que o Regimento Geral é de 1990 (Resolução nº 3745, de 19.10.90). O Estatuto, no seu artigo 61, define que o Conselho Universitário fixa o número de vagas e que o Conselho de Graduação estabelece as normas do Concurso Vestibular, que pode ser realizado em uma ou mais etapas.

Em 1990 ocorrem algumas alterações: 1º) A USP modifica o número de candidatos convocados para segunda fase: de 2,5 candidatos por vaga passou-se a convocar 4 candidatos por vaga; 2º) a prova de Redação ganha destaque como eliminatória (a nota mínima é três), tendo peso 2 (dois) para fins de classificação em todos os cursos; 3º) as vagas ociosas passam a ser preenchidas por reopção de curso ou realização de novo Concurso Vestibular; 4º) deixou-se de eliminar na primeira fase quem não acertasse 30% das questões, com excessão da Redação.

Nas alterações realizadas em 1990 se percebe o início de uma preocupação com o problema do desperdício de recursos públicos em vista das vagas ociosas. As vagas ociosas cresciam nos cursos em que a profissionalização era mais difícil. A realização de novo concurso vestibular foi adotado de imediato, pois - em 1990 - 739 vagas ficariam ociosas na USP sem um novo exame vestibular. O requisito de média 3 (três) em matérias foi considerado excessivo e, em grande parte, o causador das vagas ociosas.

Em 1991, 1992 e 1993 continuo-se a convocar, para a segunda fase, 4 (quatro) candidatos por vaga e mais, ainda, todos os empatados. A Redação continuou a ser eliminatória e servido como primeiro critério de desempate na classificação final dos candidatos. Proibiu-se também a realização de dois cursos simultâneos.

* * *

Em 1992 a Pró-Reitoria de Graduação da USP, com o apoio do Jornal da USP, realizou um grande debate, com a

participação de especialistas e professores, para "corrigir um sistema de seleção dos mais criticados - o vestibular"⁶³. Consideraremos, a seguir, os pontos mais debatidos no Encontro, as modificações sugeridas e os rumos do processo de seleção presentes no debate.

Observa-se, de início, que embora o Encontro tivesse por objetivo discutir o vestibular de forma ampla, ou seja, considerando todas as suas dimensões e implicações, o que ocorreu foi uma ênfase nos aspectos técnicos - metodológicos, que acaba por reduzir o debate e as alterações sugeridas. Para se ter uma idéia do que afirmamos, o Jornal da USP traz na capa como resumo o fato de que: a conclusão quase unânime do Encontro foi "a adoção integral do teste de múltipla escolha - considerado o mais adequado para medir o conhecimento dos vestibulandos" - e a "condenação da prova de Redação, pelo menos como eliminatória".

Na fala de abertura do Encontro, o Reitor da USP (Prof. Roberto Leal lobo e Silva Filho), confirma a dimensão, ou melhor, os limites das alterações que se poderia introduzir. Apesar de reconhecer as críticas ao Concurso Vestibular tradicional, o Reitor entende que o vestibular "... no momento, parece ser a única forma de evitar o ingresso maciço de estudantes". O Reitor diz também que os cursos tem número limitado de vagas e requerem que as pessoas entrem boas pois é preciso trabalhar para manter o nível da USP. Assim, é preciso resolver as várias polêmicas existentes, tais como: Provas

63 - O Jornal da USP publicou integralmente as conferências do Encontro, além de realizar outras reportagens sobre os debatedores e sobre os pontos polêmicos relacionados ao tema. Na descrição e análise, a seguir (neste tópico), trabalharemos, quase que exclusivamente, com o referido documento (Jornal da USP nº 221, de 22 a 28.06.1992).

eliminatórias (padrão mínimo) ou não, número de provas eliminatórias (deixar ou não a Redação como eliminatória) e múltipla escolha versus discursivas. O Reitor dá sua opinião sobre as polêmicas levantadas por ele: a) É irrelevante se a prova é eliminatória ou classificatória, o importante é que as pessoas entrem boas ou que tenham suas deficiências corrigidas para se tornarem competentes profissionalmente; b) a dificuldade nos critérios de correção da Redação pode criar injustiças, por isso seria melhor que ela não fosse eliminatória; c) é preferível ser exaustivo a ser discursivo em relação ao conhecimento do estudante, neste sentido o "vestibular de múltipla escolha talvez selecione melhor".

Os pontos polêmicos apresentados (da ótica técnica-metodológica) dão o tom dos debates. Os especialistas convidados para debaterem sobre o vestibular, especialmente, o vestibular da FUVEST-USP foram: Prof^ª. Maria Theresa F. Pocco, Prof. Walter Sidney Pereira Leser, Prof. Sérgio Costa Riberio, Prof. Heraldo Marelin Vianna e Flávio Wagner Rodrigues.

A primeira debatedora, Prof^ª. Maria Theresa⁶⁴, se coloca a favor das provas discursivas apesar de reconhecer que as provas objetivas, se bem feitas, conseguem testar o conhecimento da mesma forma que as discursivas. Ela entende, no entanto, que as provas objetivas não desenvolvem a capacidade de discurso (expressão oral e escrita), como ocorre com as provas

64 - Maria Theresa Praga Rocco é professora da FE-USP. Dedicou-se às pesquisas de linguagem oral e escrita. Desde 1978 estuda as Redações do vestibular da FUVEST. É autora de vários livros, dentre os quais "Crise na Linguagem: A Redação no Vestibular" (Ed. Mestre JGU, 1981). É presidente da Comissão de Graduação da FE e Coordenadora na Câmara de Vestibular do Conselho de Graduação.

discursivas. O caso da Redação é o mais transparente. A Redação desenvolve o discurso e influencia os professores e os alunos do 2º grau, pois o vestibular é o "grande condicionador das atividades dos alunos de 2º grau que pretendem chegar a Universidade". Com base numa pesquisa, Maria Theresa afirma que encontrou "uma sensível melhora no desempenho escrito dos candidatos" a partir da introdução da Redação no vestibular. A professora lembra que a USP foi uma das primeiras a brigar pela reintrodução da Redação em 1977 e isso melhorou o nível de comunicação dos estudantes. O aluno e o professor sabem que, para entrar na Universidade, é preciso produzir textos escritos e por isso se obrigam a fazê-lo continuamente. O fim da Redação anularia de imediato a preocupação dos alunos com a produção de texto e eliminaria o trabalho sistemático das escolas com Redação. Maria Theresa discorda daqueles que insistem em dizer que a subjetividade na correção da Redação causa distorções no resultado do vestibular; para ela é possível uma correção objetiva na Redação através da adoção de critérios cientificamente aceitos pela comunidade internacional.

O professor Walter Leser, outro debatedor⁶⁵, inicia sua fala acentuando os erros de subjetividade nas provas discursivas, especialmente na Redação. Para ele, os erros de correção são brutais, como demonstra inúmeras pesquisas já realizadas. A seleção pelas objetivas é muito mais justa. Ao lado

65 - O Prof. Walter Leser tem 42 anos e é formado em Medicina desde 1933. Ele foi professor de Estatística e Higiene na USP. Começou atuar no vestibular em 1952, tendo colaborado para implantação da Fundação Carlos Chagas em 1964. Ele é considerado o criador dos testes de múltipla escolha na USP.

dos testes de múltipla escolha⁶⁶, Walter Leser defende o retorno dos testes de inteligência que informam o nível de inteligência e a capacidade do candidato para cursos superiores. Estes testes mostram que os "indivíduos com melhores níveis têm um desempenho melhor"⁶⁷. Os testes de inteligência evitam, na visão de Walter Leser, a especialização precoce e eliminavam a subjetividade do vestibular escrito e oral que havia anteriormente. Com a introdução desses testes se pensou numa unificação do Concurso, inicialmente, por área e na criação de um órgão central de execução. É isso que deve ser retomado: a criação de um órgão central encarregado dos vestibulares; a dispersão e a desunificação traz transtornos à Universidade (em vista da alocação de pessoal técnico qualificado) e aos alunos que perambulam por diferentes exames, com desgaste físico, emocional e econômico.

66 - Em 1965 a Fundação Carlos Chagas realizou o primeiro exame de múltipla escolha que logo se expandiu, especialmente porque a "Fundação Ford fez uma doação substancial para compra de equipamentos que eram necessários para leitura óptica das impressoras e um bom número de bolsas para o exterior" (Jornal da USP, de 22 a 28.06.92).

67 - Em 1953 o prof. Walter Leser foi o responsável pela introdução do teste de nível intelectual para o curso de Medicina da Escola Paulista de Medicina. O prof. Leser diz que gente com baixa capacidade intelectual dificulta o rendimento das aulas. Por isso, naquele ano "o exame foi adaptado do "Arm Test", prova de inteligência a que eram submetidos os soldados americanos da Segunda Guerra, onde se avalia quais deles tinham condições de subir na hierarquia militar". A aplicação do teste no vestibular informa quem é intelectualmente suficiente para o curso e quem é insuficiente. O seu resultado é somado à nota final do vestibular. O teste de inteligência só foi extinto em 1976 depois de ter sido institucionalizado pela Fundação Carlos Chagas e atingido quase todas as faculdades de Ciências Médicas e Biológicas do Brasil, diz o prof. Walter Leser.

Para o professor Sérgio Costa Ribeiro⁶⁸ o fim do vestibular unificado trouxe as provas discursivas e a especialização excessiva, além da aberração das vagas ociosas (no final da década de 80); "é quase um crime deixar uma vaga ociosa" numa Universidade sustentada com dinheiro público. Assim, para o prof. Sérgio, o vestibular único e a prova de múltipla escolha única para todos os candidatos (que não especialize precocemente o aluno) promove uma seleção mais justa, ampliando as chances dos alunos das escolas públicas, já que estas "tem condições de dar cursos corretos no 2º grau". O prof. Sérgio compartilha com o prof. Leser sobre a questão da Redação: "do ponto de vista puramente de avaliar o conhecimento do aluno, a gente avalia bem com múltipla escolha e com mais dificuldade com provas discursivas (Redação)", pois a "Redação não é um bom instrumento" de avaliação.

O prof. Heraldo Marelin Vianna⁶⁹ é o mais ardoroso defensor das provas de múltipla escolha. Para ele embora exista o "chute", este não "afeta a entrada naquelas carreiras que usufruem de grande prestígio: Medicina, Engenharia". O prof. Heraldo também não concorda com a profª. Maria Theresa quando ela assegura que as provas objetivas não levam a capacidade de expressão escrita; ele diz ainda que o teste não tem função de fazer produzir mas de verificar a aprendizagem. Ele discorda

68 - O prof. Sérgio Costa Ribeiro é formado em Engenharia pela PUC-RJ. É doutor pela USP. Em 1964 trabalhou como pesquisador na Universidade da Colúmbia. Foi Coordenador Acadêmico da CESGRANRIO e atuou de 82 a 86 no Projeto GERES - Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior, no MEC.

69 - O prof. Heraldo Marelin Vianna tem 65 anos e é o atual Presidente da Fundação Carlos Chagas. Fez várias pesquisas sobre vestibular, sendo autor de vários artigos sobre vestibular, testes em educação e avaliação educacional.

também da pretensa objetividade e fidedignidade nos resultados da prova da Redação. Os critérios não asseguram objetividade. Cada professor-corretor de Redação acaba sendo um critério em si mesmo; isso sem considerar outras variáveis que interfere, tais como: sexo, formação acadêmica, tempo de trabalho, condições de trabalho. Como exame de massa, o vestibular precisa de certa isonomia de condições para não haver prejuízos. É preciso adotar técnicas adequadas para essa isonomia. É um mito também dizer que a Redação no vestibular influencia a escola de 2º grau. As boas escolas já cuidavam da expressão escrita antes da adoção da Redação. "Mesmo muitos cursinhos cuidam da Redação melhor que muitas escolas". Se as escolas públicas de fato tivessem melhorado com a adoção da Redação não haveria um processo tão elitizante no acesso ao ensino superior. Não é a Redação no vestibular que faz os alunos escreverem bem. O problema de escrever mal já vem da escola de 1º grau. Por isso, o prof. Heraldo sugere que "a Redação não seja uma prova, mas uma questão dentro da prova de português". Sugere ainda: 1º) O fim do exame de duas fases da FUVEST; para ele, há uma contradição em se adotar provas objetivas (provão) na 1ª fase e discursivas na 2ª fase; "isso afeta tremendamente as duas características básicas de todo e qualquer instrumento de medida; 1º quanto à validade e 2º quanto à fidedignidade ou precisão dos resultados"; 2º) a volta de "um teste de aptidão verbal e numérica, igual aquele teste de nível intelectual do CESCEM da década de 60"; esse teste informaria a capacidade intelectual do candidato para os estudos superiores ou não.

O último debatedor, prof. Flávio Wagner Rodrigues⁷⁰, chama atenção ao fato da FUVEST ter sido a primeira instituição no país "a adotar um sistema misto" no vestibular. Na primeira fase os testes de múltipla escolha e na segunda fase as provas discursivas. Ele informa que para o vestibular de 1990 pensou-se em eliminar o teste de múltipla escolha, mas logo percebeu-se que seria impossível uma primeira fase só com discursivas tendo, por exemplo, 100 mil redações para corrigir. O que se fez, nesse ano, foi deixar de eliminar os candidatos da 1ª fase que não acertassem 30% das questões. Assim, relaxou-se as condições da 1ª fase e apertou-se as da segunda. Ele acha também que a convocação de quatro candidatos para 2ª fase em todos os cursos não surtiu os efeitos esperados nas carreiras mais disputadas em termos de alterar os resultados.

A fala de quase todos os especialistas, no debate promovido pela USP, mostra uma clara tendência em favor da adoção integral dos testes de múltipla escolha no vestibular, a eliminação da prova de Redação e a volta dos testes de inteligência ou aptidão, como forma de selecionar mais adequadamente para o ensino superior.

2.1.4 - As Modificações Introduzidas no Vestibular de 1994.

A avaliação dos vestibulares da FUVEST, bem como o

70 - O prof. Flávio Wagner Rodrigues é especialista em Estatística e prof. no Instituto de Matemática da USP há 30 anos. É doutor pela Universidade de Nova Carolina (EUA). Exerce as funções de Diretor Executivo e Coordenador de Vestibulares da FUVEST.

debate, levado a cabo por especialistas, fez com que a USP introduzisse algumas modificações nas regras e critérios de seleção para o Concurso Vestibular de 1994. As modificações mais significativas foram: 1º) adoção de novo critério de convocação para 2ª fase; 2ª) a Redação deixou de ter o caráter eliminatório (nota mínima três), manteve apenas o caráter classificatório; 3ª) a criação de um concurso paralelo com carreiras fictícias para candidatos que queiram treinar (os treineiros)⁷¹.

No Edital da USP (Resolução CoG nº 3999, de 21.05.1993), o novo critério de convocação para 2ª fase é descrito da seguinte forma:

Artigo 13 - Em cada carreira, exceto Música serão convocados para a segunda fase os candidatos melhor classificados, em número (N) a ser determinado segundo o critério a seguir especificado:

I) será designado por "C" o número de candidatos inscritos na carreira e que já tenham concluída a segunda série do segundo grau até o ano anterior ao da inscrição; II) será designado por "V" o número de vagas disponíveis em cada carreira;

III) o número "N" será obtido pelo cálculo da raiz quadrada do produto dos números "C" e "V" aproximando-se, quando for o caso, ao número inteiro imediatamente superior.

§1º - Nas carreiras em que o quociente entre os números "C" e "V" venha a ser inferior a 2,25, o número "N" será igual a uma vez e meia o número de vagas

71 - Duas outras inovações não anunciadas pelo Reitor da USP na mensagem aos candidatos do vestibular de 1994: 1º) "Estão sendo preparados, por especialistas das diversas áreas, textos que deverão orientar os futuros vestibulandos sobre os principais tópicos do programa do 2º grau que os professores da Universidade esperam que seus futuros alunos conheçam", 2º) A USP tem como meta (para os Campi do interior) criar cursos noturnos até alcançar um terço do total das vagas existentes.

aproximando-se, quando for o caso, ao número inteiro imediatamente superior.

§ 2º) Caso o número "N" determinado de acordo com o parágrafo 1º seja superior a "C", serão convocados para a segunda fase todos os candidatos inscritos na carreira que tenham comparecido à primeira fase. § 3º) Ocorrendo empate na última colocação correspondente a cada carreira, serão admitidos para a segunda fase todos os candidatos nessa condição.

"A idéia é dar aos candidatos preparados a chance de fazer a segunda fase". A FUVEST informa que o novo critério de convocação para 2ª fase se baseia na demanda por curso e não mais na oferta de vagas. Enquanto no critério anterior quatro candidatos eram chamados por vaga em todas as carreiras, no novo critério o número de convocados vai variar em cada curso de acordo com o número de inscritos. Por exemplo:

1) No curso de Publicidade e Propaganda, que em 1993 teve 2090 inscritos para 40 vagas, o número de inscritos seria:

$$2.090 \times 40 = 83.600$$

83.600 = 289 convocados (mais os candidatos empatados)

A fórmula anterior convocaria apenas 164 candidatos (4 por vaga, mais os candidatos empatados).

2) No curso de Geografia, que em 1993 teve 859 inscritos para 160 vagas, o número de convocados seria:

$$859 \times 160 = 137.440$$

137.440 = 370 convocados (mais os candidatos empatados)

A fórmula anterior convocaria 640 candidatos (4 por vaga, mais os candidatos empatados).

Esse novo critério de convocação para 2ª fase faz variar a nota de corte em cada curso conforme a demanda. A nota de corte diminui nas carreiras mais disputadas e aumenta nas menos disputadas. Muitos candidatos que ficariam fora da 2ª fase no critério anterior passam a ser convocados enquanto outros deixam de ser convocados. Isso faz, segundo a FUVEST, com que exista mais justiça no processo de seleção, já que aumenta a competitividade nos cursos de maior prestígio social e, conseqüentemente, aperfeiçoa o processo de "seleção dos melhores". Enfim, o novo critério dá oportunidade a quem sabe mais e que antes era eliminado. É o que se espera nas carreiras mais disputadas como Propaganda, Medicina, Direito, Jornalismo.

Numa simulação feita com base nos números dos vestibulares de 1992 e 1993, a FUVEST informa que em algumas carreiras o número de convocados aumentaria e que em outras diminuiria. Eis alguns exemplos:

Tabela XI. Simulação das notas de corte e convocados para 2ª fase conforme critério de 93 e 94.

CURSO	VAGAS	INSCRITOS	N1	N2	CONVOCADOS 1	CONVOCADOS 2
Pub. e Propaganda	40	2090	42	37	164	313
Medicina	485	11969	47	45	2092	2634
Direito	450	12520	40	38	1872	2384
Jornalismo	45	2129	43	38	191	357
Geografia	160	859	15	25	821	482
Filosofia	160	870	9	27	819	456
História	260	1416	21	27	1120	691
Letras	850	6836	20	25	5271	3393

FONTE: FUVEST: Manual do Candidato/94 (Quadro adaptado) da pág. 25)

- OBS: 1) N1 - Nota de corte obtida com o critério em vigor por ocasião do vestibular de 1993.
 N2 - Nota de corte que teria sido adotada se o atual critério estivesse em vigor na ocasião.
- 2) Na simulação da FUVEST os números apresentados (convocados no novo critério) ultrapassam a raiz quadrada do produto (número de inscritos x número de vagas) porque em todos os casos ocorrendo empate na última colocação correspondente a cada carreira, serão admitidos para a segunda fase todos os candidatos nessa condição.

No geral, há uma tendência a diminuir o número de convocados para 2ª fase. Dos 39.835 convocados no critério anterior em 1993 somente 32.402 seriam convocados no novo critério.

A segunda grande modificação no vestibular da FUVEST foi o fim da Redação como eliminatória (nota mínima três) que vigorou até 1993 e, conseqüentemente, a manutenção somente do caráter classificatório. A prova da Redação passa a ter peso 2 (dois) para fins de classificação em todas as carreiras. Complementarmente, a Redação também deixa de ser o primeiro critério de desempate na segunda fase para ser o quarto critério. Até 1993 os critérios de desempate eram: primeiro a nota de

Redação e depois a média aritmética das demais notas; agora (para 1994), os critérios de desempate são: 1º) Média aritmética simples das notas das provas de nível 2; 2º) média aritmética simples de todas as provas da 2ª fase; 3º) nota da prova da primeira fase; 4º) nota de Redação; 5º) critério de idade.

O fim do caráter eliminatório da prova de Redação foi a modificação mais polêmica no vestibular da FUVEST. Não se chegou a eliminar a Redação como foi sugerido por alguns especialistas (no debate promovido pela USP). Embora a tendência fosse pelo fim da Redação e das provas discursivas como um todo, a USP, nesse momento, se limitou a encerrar o caráter eliminatório da Redação deixando que ela pudesse contar pontos na classificação em todas as carreiras e fosse o 4º critério de desempate na classificação final.

Para o Pró-Reitor de Graduação da USP, Celso Beisiegel, a mudança na prova de Redação altera muito pouco o número de candidatos classificados para 2ª fase. Esse novo critério também deixa a banca de Português mais livre para dar a nota que a Redação merece sem a "responsabilidade esmagadora" que tinha antes. O Pró-Reitor acredita que a Redação não perdeu em importância, pelo contrário, ficou mais eficaz. Era o caráter eliminatório que anulava a prova de Redação.

A última inovação no vestibular da USP foi a criação do Concurso paralelo para "treineiros", ou seja, estudantes "impossibilitados de concluir o 2º grau a tempo de se matricular" e que se apresentam para treinar no concurso. Esse concurso para treineiros foi criado tendo em vista o número elevado de candidatos inscritos com 2º grau incompleto e que muitas vezes

eram classificados para 2ª fase e até aprovados no vestibular, já que se inscreviam nas carreiras com menores notas de corte no ano anterior, mas não podiam matricular-se; isso acarretava transtornos para a FUVEST na composição das turmas após o vestibular.

No concurso para "treineiros" foram criadas carreiras fictícias. O candidato, se aprovado, não tem direito a matrícula. O objetivo é criar uma situação bastante realista de treino para um futuro concurso vestibular. O candidato disputa, na realidade uma convocação para 2ª fase. O treineiro pode se inscrever em uma das seguintes carreiras: 1ª) **Treinamento H** (área de Humanidade) - na 2ª fase os candidatos fazem provas com os pesos como se fosse para **Direito**; 2ª) **Treinamento B** (área de Ciências Biológicas) - na 2ª fase os candidatos fazem provas com os pesos como se fosse para **Medicina**; 3ª) **Treinamento E** (área de Ciências Exatas e Tecnologia) - Na 2ª fase os candidatos fazem provas com os pesos como se fosse para **Engenharia**.⁷² Em cada carreira é como se existisse 900 vagas. Ao todo são 2700 "vagas" para "Treineiros".

A FUVEST divulgará os resultados finais do concurso para treineiros com o nome por ordem de classificação em cada uma das três "carreiras" fictícias. O candidato também será informado

72 - A escolha desses três cursos não parece ser aleatória. Como vimos no capítulo anterior, historicamente, esses três cursos foram os primeiros a serem criados no Brasil Império. A formação das elites brasileiras sempre estiveram vinculadas a esses cursos. Ainda hoje, são, quase sempre, os cursos mais concorridos, sendo um de cada área do saber.

das notas obtidas em cada prova. A FUVEST promete um prêmio aos 15 melhores classificados em cada carreira e que tenham 17 anos incompletos em 31.12.1993. O prêmio consiste em um crédito para compra de livros e software nas livrarias da Editora da USP. O valor do prêmio equivale a seis vezes a taxa de inscrição (corrigidos monetariamente).

Vemos na tabela XII que no primeiro Concurso para Treineiros (vestibular de 1994) inscreveram-se 16.289 candidatos, sendo: 6201 na área de Humanidades, 6189 na área de Biológicas e 3899 na área de Exatas. Serão convocados para 2ª fase 6598 candidatos, sendo: 2363 na área de Humanidades 2361 na área de Biológicas e 1874 na área de Exatas. A FUVEST informa ainda que: 1º) Teve a previsão do número de Treineiros superada em 10%; 2º) os Treineiros poderão saber a sua situação em qualquer carreira da Universidade; o treineiro receberá os resultados de cada uma das provas da 2ª fase em casa, podendo manipular os pesos correspondentes a cada carreira; 3º) 1460 "treineiros"preferiram, ainda, inscreverem-se "a moda antiga".

Tabela XII. Número de treineiros inscritos por área e número de convocados para a 2ª fase.

AREA	INSCRITOS	CONVOCADOS PARA 2ª FASE
Humanidades	6201	2363
Biológicas	6189	2361
Exatas	3899	1874
TOTAL	16289	6598

FONTE: FUVEST: Informe à Imprensa Nº 13/94

3 - OS CONCURSOS VESTIBULARES NAS IES PARTICULARES

Os movimentos e tendências nos Concursos Vestibulares das IES particulares⁷³, nos últimos anos, precisam ser vistos a partir de inúmeros fatores de natureza social e econômica que contribuíram para a queda de demanda.⁷⁴ Essa queda na demanda está associada, sobretudo, ao valor das mensalidades e a baixa qualificação dos candidatos. As IES particulares foram as que mais sofreram com o problema das vagas ociosas⁷⁵. Em geral, a maior parte dos cursos oferecidos por essas instituições são aqueles de menor prestígio social, quase sempre as licenciaturas. O candidato não se sente motivado a fazer o Concurso Vestibular, já que não compensa o sacrifício de pagar

73 - Os Concursos Vestibulares, das IES particulares, estudados mais pormenorizadamente foram: PUCCAMP (1993), UNIMEP (1992), URCAMP (1993), Faculdades Objetivo-Golânia (1988), PUC-GO (1993-1ª sem.), PUC-PR (1991), UPF (1992- 1ª sem.) e PUC-MG (1990 a 1994-1ª sem.)

74 - AS IES particulares se constituem no grupo mais homogêneo no sentido dos movimentos e tendências dos Concursos Vestibulares. Elas enfrentam quase que os mesmos problemas e encontram quase que as mesmas soluções, a partir do surgimento do fenômeno das vagas ociosas. Como Empresas de Ensino, que tem como matéria prima os candidatos, as IES se viram ameaçadas pela diminuição da demanda que poderia interferir no seu funcionamento. A reação a curto prazo se dá pela facilitação do ingresso que assegure a "matéria prima", mesmo que esta seja de qualidade duvidosa.

75 - Já tratamos do problema das vagas ociosas no final do capítulo anterior. Trata-se de um "fenômeno" que teve início no final da década de 80 nas IES federais, estaduais e particulares.

altas mensalidades por um curso que não assegura um razoável salário no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a possibilidade de mobilidade social.

As vagas ociosas geram um sério problema de caixa para manutenção das IES e, mais particularmente, para manutenção do(s) curso(s) onde as vagas não foram preenchidas. Para sanar este problema, muitas IES optam pela não realização do Concurso Vestibular, para um ou outro curso, por um certo período. Há também a disposição de fechamento de alguns cursos cuja demanda tem caído ano a ano.⁷⁶

Para tentar reverter essa situação (da ociosidade de vagas), as IES particulares vem fazendo modificações no vestibular. Nos últimos anos o vestibular dessas Instituições têm ficado cada vez mais classificatório e simplificado. Por conta disso, vem ocorrendo um rebaixamento nos critérios de seleção e de classificação final. Em geral, o vestibular é de fase única, realizado em três dias, com provas de múltipla escolha (com pesos diferentes nas disciplinas para um determinado grupo de cursos) e uma Redação. Verifica-se também que: 1º) O ponto de corte foi eliminado (o candidato só não pode tirar zero em certas disciplinas de maior peso para o curso pretendido); 2º) permite-se três ou quatro opções de curso no ato da inscrição, a fim de possibilitar a classificação e reclassificação com vista a fazer várias convocações para matrícula, em caso de candidatos não

76 - A tentativa de resolver o problema de caixa de muitas IES particulares faz com que estas Instituições busquem as mais diferentes soluções. Vale lembrar, por exemplo, da "CPI do Orçamento/Corrupção" que mostra o grande número de IES particulares beneficiadas com Emendas de parlamentares.

efetuarem a matrícula; 3º) ocorre reopção por curso e remanejamento para outros "Campi" da mesma instituição; 4º) a IES, às vezes, oferece cursinho na própria instituição; 5º) o Concurso Vestibular é confirmado ou não para algum(ns) curso(s) quando as inscrições se mostram suficientes ou não; 6º) vem se criando ou reformulando o ciclo básico comum, de cursos afins, de menor demanda (especialmente as licenciaturas), fazendo com que ele seja ampliado (em geral, três ou quatro semestres) e possa ser ministrado com menos ônus para a IES.

Em geral, também, as provas discursivas estão em franco declínio, assim como a excessiva especialização por áreas, grupos de cursos ou curso. Oferece-se uma justificacão técnica para esse acontecimento: "as provas de múltipla escolha (provas objetivas) permitem selecionar os candidatos com mais objetividade e justiça". Afasta-se a maior margem de erro na seleçãõ causada pela subjetividade das provas discursivas. Afirma-se também que as provas objetivas - quando bem preparadas e com um número de questões mais adequado - elimina o acerto ocasional. Quanto maior a demanda para o curso, mais certa será a seleçãõ em termos de classificacão dos melhores.

Todas essas saídas técnicas, a partir de alterações no modelo de vestibular, tem ajudado as IES particulares, sobretudo as grandes IES, a recomporem parte da demanda aos seus cursos. A facilitacão do ingresso nas grandes IES particulares repassa o problema para as pequenas IES particulares, pois o candidato prefere fazer um curso numa IES de maior prestígio e de melhor

qualidade de ensino onde ele pagará basicamente a mesma mensalidade, do que investir numa IES pequena (em geral, pequenas faculdades) que pouco nome têm e que pouco poderá acrescentar em termos de competitividade à formação do aluno.

3.1 - O Caso Típico: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

No universo dos Concursos Vestibulares das IES particulares tomamos a PUC-MG como um caso típico dos movimentos e tendências observados, de um modo geral. No tópico anterior fizemos uma caracterização geral das mudanças e dos rumos que vem sendo delineados pelas IES particulares e que incorpora o caso da PUC-MG. Essa caracterização, fruto de uma investigação, nos permitiu selecionar, para aprofundamento da pesquisa, a PUC-MG.⁷⁷

Dos modelos de vestibular constituídos a partir de 1991, a PUC-MG foi a instituição que mais alterações realizou a fim de chegar a um modelo que estivesse em consonância com a realidade da Universidade. A constituição do modelo de vestibular da PUC-MG está intimamente relacionado com a queda vertiginosa da demanda aos seus cursos. Observa-se nesses quatro anos a transformação de um Concurso Vestibular de duas etapas: a primeira de provas objetivas - eliminatória (ou seja, com ponto de corte) e a segunda de provas discursivas - classificatória,

77 - A escolha da PUC-MG, ou melhor do modelo de vestibular da PUC-MG, como caso típico, se deve as inovações introduzidas por esta instituição e pelo fato de ser ela uma representante de médio para grande porte no conjunto das outras IES particulares estudadas. Vale lembrar que a PUC-MG foi criada em 02 de Julho de 1958. Desde sua fundação até 1994 a PUC-MG teve apenas cinco Reitores. Atualmente ela oferece 23 cursos de Graduação e 37 de Pós-graduação "Lato sensu" e um "strito sensu". Para tanto, conta com 1021 docentes e 808 funcionários, além de 15000 alunos. (Boletim Estatístico da PUC-MG, ano 1 nº 1, Nov./1992).

para um Concurso Vestibular de fase única com provas de múltipla escolha e totalmente classificatório (ou seja, sem ponto de corte). Ocorre que as mudanças no vestibular começaram a se efetivar, sobretudo, a partir de 1991 e foram se ampliando, a medida que cresceu o declínio da demanda, objetivando revertê-lo.

Apesar das evidências de natureza empresarial nas alterações do modelo de vestibular da PUC-MG, a justificativa apresentada para as mudanças quer apoiar-se em critérios de natureza técnica e educacional. O suporte científico é o debate promovido pela USP que "condenou" as provas discursivas e declarou as provas de múltipla escolha como mais adequadas para seleção de candidatos aos cursos superiores. Considera-se as provas de múltipla escolha como o melhor instrumento de seleção de candidatos, já que é isento de influências e, portanto, da subjetividade que interfere na seleção. Em parte, temos na PUC-MG um desdobramento do debate realizado na USP.

O vestibular, como mecanismo de regulação do ingresso na Universidade, torna-se mais facilitado a fim de corrigir o ônus financeiro ocasionado pelas vagas ociosas. A facilitação do ingresso traz também implicações quanto ao perfil da clientela (o alunado) e, possivelmente, quanto a qualidade do ensino ministrado.

3.1.1 - A Dimensão do Caso: Uma Identificação da Situação Problema.

A PUC-MG ofereceu, para o 1º semestre de 1994, 23 (vinte e três) cursos diferentes no Campus de Belo Horizonte (BH) e 3 (três) cursos no anexo em Contagem. O quadro I apresenta os cursos por área e o número de vagas, de inscritos e a relação candidato/vaga por turno. Ao todo são 1880 vagas, sendo 830 no turno da manhã, 240 no turno da tarde e 810 no turno da noite. O número de inscritos total é de 12.569, sendo 5.271 para o turno da manhã, 2988 para o turno da tarde e 4.300 para o turno da noite. A relação candidato/vaga geral é 6,69, sendo 6,35 no turno da manhã, 12,49 no turno da tarde e 5,31 no turno da noite. Os cursos mais concorridos foram: Odontologia (27,5), Direito-BH (22,96), Publicidade e Propaganda (10,58), Ciência da Computação (9,48) e Arquitetura e Urbanismo e Administração-BH (8,15). Os cursos menos concorridos foram: Filosofia (0,81), História (1,42), Pedagogia (1,75), Letras (2,03) e Serviço Social (2,28).⁷⁸

78 - A demanda para esses cursos, seja os mais ou os menos concorridos, não se altera muito nos Concursos Vestibulares dos últimos anos. A demanda média é basicamente a mesma, com exceção dos momentos em que houve crise acentuada na demanda.

Quadro II - Demonstrativo da Relação Candidato/Vaga por Cursos-Turnos (Concurso Vestibular - 1º Semestre/94 - PUC/MG).

ÁREA	CURSOS	MANHA			TARDE			NOITE			TOTAL		
		Vagas	Cand. Insc.	Cand. Vagas	Vagas	Cand. Insc.	Cand. Vagas	Vagas	Cand. Insc.	Cand. Vagas	Vagas	Cand. Insc.	Cand. Vagas
1	Arquitetura e Urbanismo	-	-	-	60	489	8,15	-	-	-	60	489	8,15
	Ciência da Computação	-	-	-	60	569	9,48	-	-	-	60	569	9,48
	Engenharia Civil	60	347	5,78	-	-	-	-	-	-	60	347	5,78
	Engenharia Elétrica	60	181	3,02	-	-	-	60	178	2,97	120	359	2,99
	Engenharia Eletrônica	-	-	-	-	-	-	60	196	3,27	60	196	3,27
	Engenharia Mecânica	-	-	-	-	-	-	60	321	5,35	60	321	5,35
	Engenharia Mecatrônica	60	371	6,18	-	-	-	-	-	-	60	371	6,18
SUB-TOTAL DA ÁREA 1		180	899	4,99	120	1.058	8,82	180	695	3,86	480	2.652	5,53
2	Administração (B.H.)	55	406	7,38	-	-	-	55	490	8,91	110	896	8,15
	Administração (Contagem)	-	-	-	-	-	-	60	217	3,62	60	217	3,62
	Ciências Contábeis (B.H.)	60	162	2,70	-	-	-	60	355	5,92	120	517	4,31
	C. Contábeis (Contagem)	-	-	-	-	-	-	60	195	3,32	60	199	3,32
	Ciências Econômicas	60	230	3,83	-	-	-	60	270	4,50	120	500	4,17
SUB-TOTAL DA ÁREA 2		175	798	4,56	-	-	-	295	1.531	5,19	470	2.329	4,96
3	Ciências	-	-	-	60	290	4,83	-	-	-	60	290	4,83
	Enfermagem e Obstetrícia	60	352	5,87	-	-	-	-	-	-	60	352	5,87
	Odontologia	-	-	-	60	1.650	27,50	-	-	-	60	1.650	27,50
	Psicologia	55	376	6,84	-	-	-	55	320	5,82	110	696	6,33
SUB-TOTAL DA ÁREA 3		115	728	6,33	120	1.940	16,17	55	320	5,82	290	2.988	10,30
4	C.S.-Jornalismo	40	271	6,78	-	-	-	-	-	-	40	271	6,78
	C.S.-Publicidade e Propag.	40	423	10,58	-	-	-	-	-	-	40	423	10,58
	C.S.-Relações Públicas	-	-	-	-	-	-	40	227	5,68	40	227	5,68
	Direito (B.H.)	60	1.539	25,65	-	-	-	60	1.216	20,27	120	2.755	22,96
	Direito (Contagem)	60	394	6,57	-	-	-	-	-	-	60	394	6,57
	Filosofia	40	29	0,73	-	-	-	60	52	0,87	100	81	0,81
	História	60	85	1,42	-	-	-	-	-	-	60	85	1,42
	Letras	-	-	-	-	-	-	60	122	2,03	60	122	2,03
	Pedagogia	60	105	1,75	-	-	-	-	-	-	60	105	1,75
Serviço Social	-	-	-	-	-	-	60	137	2,28	60	137	2,28	
SUB-TOTAL DA ÁREA 4		360	2.846	7,91	-	-	-	280	1.754	6,26	640	4.600	7,19
TOTAL GERAL		830	5.271	6,35	240	2.998	12,45	810	4.300	5,31	1.800	12.569	6,69

FONTE: NPD - Consistência de Inscrição do Vestibular 1º Semestre/94 de 05.11.93.

Se considerarmos a tabela XIII veremos o número de vagas por ano, por semestre e por turno - de 1991 ao 1º semestre de 1994. Esta tabela nos mostra uma manutenção na oferta de vagas em todos os turnos até o 2º semestre/1992. A partir de 1993 começa a ocorrer uma certa irregularidade na oferta de vagas. No 1º semestre/93 diminuem as vagas no turno da manhã e da tarde e aumenta no turno da noite. No 2º semestre do mesmo ano, diminui-se mais ainda as vagas da manhã, aumenta-se as da tarde e mantem-se as da noite. No geral, as vagas diminuíram no 2º semestre/93. No 1º semestre/94 há um grande crescimento nas vagas da manhã, uma diminuição nas vagas da tarde e um pequeno crescimento nas vagas da noite. No geral, as vagas cresceram no 1º semestre/94.

Tabela XIII. Número de vagas por ano, semestre e turno - de 1991 ao 1º semestre de 1994.

ANO	SEMESTRE	NÚMERO DE VAGAS POR TURNO			TOTAL
		MANHÃ	TARDE	NOITE	
1991	1º	790	220	730	1740
	2º	790	280	730	1800
1992	1º	790	280	730	1800
	2º	790	280	750	1820
1993	1º	770	270	790	1830
	2º	690	300	790	1780
1994	1º	830	240	810	1880

FONTE: PUC-MG: Comissão Técnica do Concurso Vestibular. Relatórios dos Concursos Vestibulares (1º sem/91 ao 2º sem./93) e Manual do Candidato do 1º sem./94.

Essa irregularidade observada na oferta de vagas está ligada a diminuição da demanda, como veremos na tabela a seguir. São feitos inúmeros ajustes no modelo de vestibular e na oferta de vagas na tentativa de aumentar a demanda ou, pelo menos, ajustar-se a ela. No período, acima analisado, com base nos Relatórios dos Concursos, diminui-se a oferta de vagas nos cursos menos procurados, tais como: Filosofia, Serviço Social e Pedagogia, aumentou-se as vagas em cursos mais concorridos como Psicologia e Administração, ampliou-se mais a oferta de vagas no turno da noite, criou-se cursos considerados nobres, acabou-se com o vestibular para Filosofia e Geografia de meio de ano, dentre outras medidas.

Na tabela XIV podemos visualizar o número de inscritos, de vagas e a relação candidato/vaga por ano, semestre e turno. O número total de inscritos, assim como a relação candidato/vaga caiu do 1º sem./91 ao 2º sem./92. No 2º sem./92 registrou-se a demanda mais baixa. Essa queda é observada em todos os turnos, sobretudo no turno da noite onde se concentra os cursos de menor prestígio social e, conseqüentemente, a demanda de candidatos com o menor poder aquisitivo da Universidade. A partir do 1º sem./93 começa a se dar uma recuperação quanto ao número total de inscritos e, por decorrência, um aumento na relação candidato/vaga. Essa recuperação, no entanto, não é uniforme em todos os turnos. No turno da manhã, por exemplo, no 2º sem./93 ocorreu, novamente, uma diminuição no número de inscritos. No 1º sem./94 a recuperação da demanda no turno matutino é muito grande. Vale lembrar, todavia, que nesse semestre

foi criado o curso de Direito de Contagem com 60 vagas no turno matutino.

Tabela XIV. Número de inscritos, vagas oferecidas e relação candidato/vaga por ano, semestre e turno.

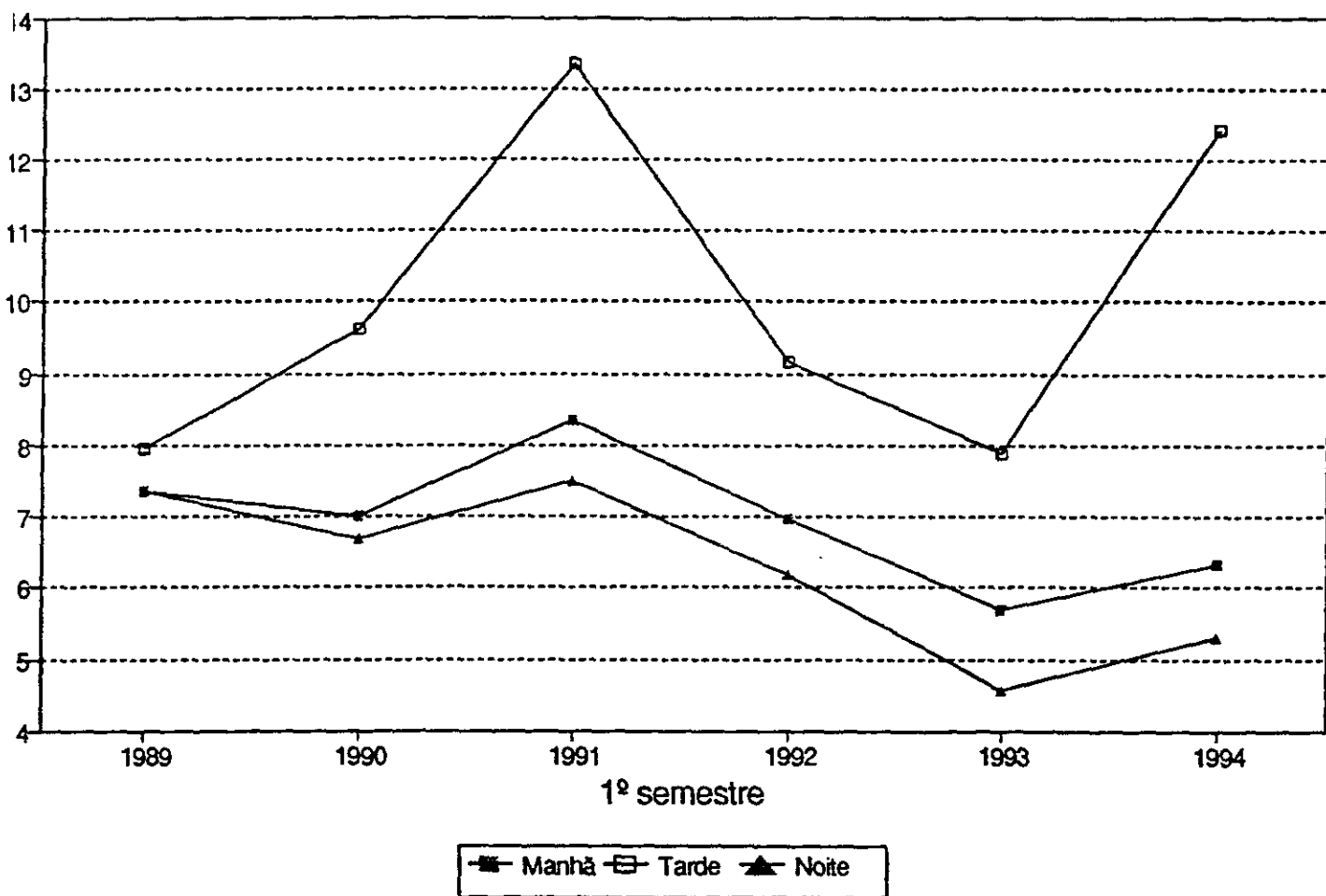
ANO	SEMESTRE	MANHÃ			TARDE			NOITE			TOTAL		
		VAGAS	CAND. INSC.	CAND./VAGA	VAGAS	CAND. INSC.	CAND./VAGA	VAGAS	CAND. INSC.	CAND./VAGA	VAGAS	CAND. INSC.	CAND./VAGA
1991	1º	790	6585	8,33	220	2943	13,37	730	5471	7,49	1740	14486	8,32
	2º	790	5340	6,75	280	3045	10,87	730	4850	6,64	1800	13235	7,35
1992	1º	790	5521	6,98	280	2569	9,17	730	4522	6,19	1800	12612	7,00
	2º	790	3940	4,99	280	1673	5,98	750	2590	3,45	1820	8203	4,51
1993	1º	770	4381	5,69	270	2129	7,89	790	3602	4,56	1830	10112	5,53
	2º	690	3407	4,93	300	2854	9,51	790	4347	5,50	1780	10608	5,95
1994	1º	830	5271	6,35	240	2998	12,49	810	4300	5,31	1880	12569	6,69

FONTE: PUC-MG: Comissão Técnica do Concurso Vestibular, Relatórios dos Concursos Vestibulares (1º sem.91 ao 2º sem./93) e Quadro Demonstrativo do Concurso Vestibular - 1º sem.94.

Para complementar nossa análise podemos ver alguns gráficos⁷⁹. O gráfico I, da relação candidato/vaga de 1989-1994 (1º semestre) mostra que em 1991 a PUC-MG alcançou seu maior pico quanto a demanda de candidatos (no primeiro semestre), especialmente, no turno da tarde. De 91 a 93 a demanda está em descensão. Em 1994 a demanda volta a crescer.

79 - Os gráficos foram elaborados pela Comissão Técnica do Concurso Vestibular da PUC-MG.

Gráfico I. Relação Candidatos/Vaga - 1989-1994 (1º Semestre)
PUC/MG

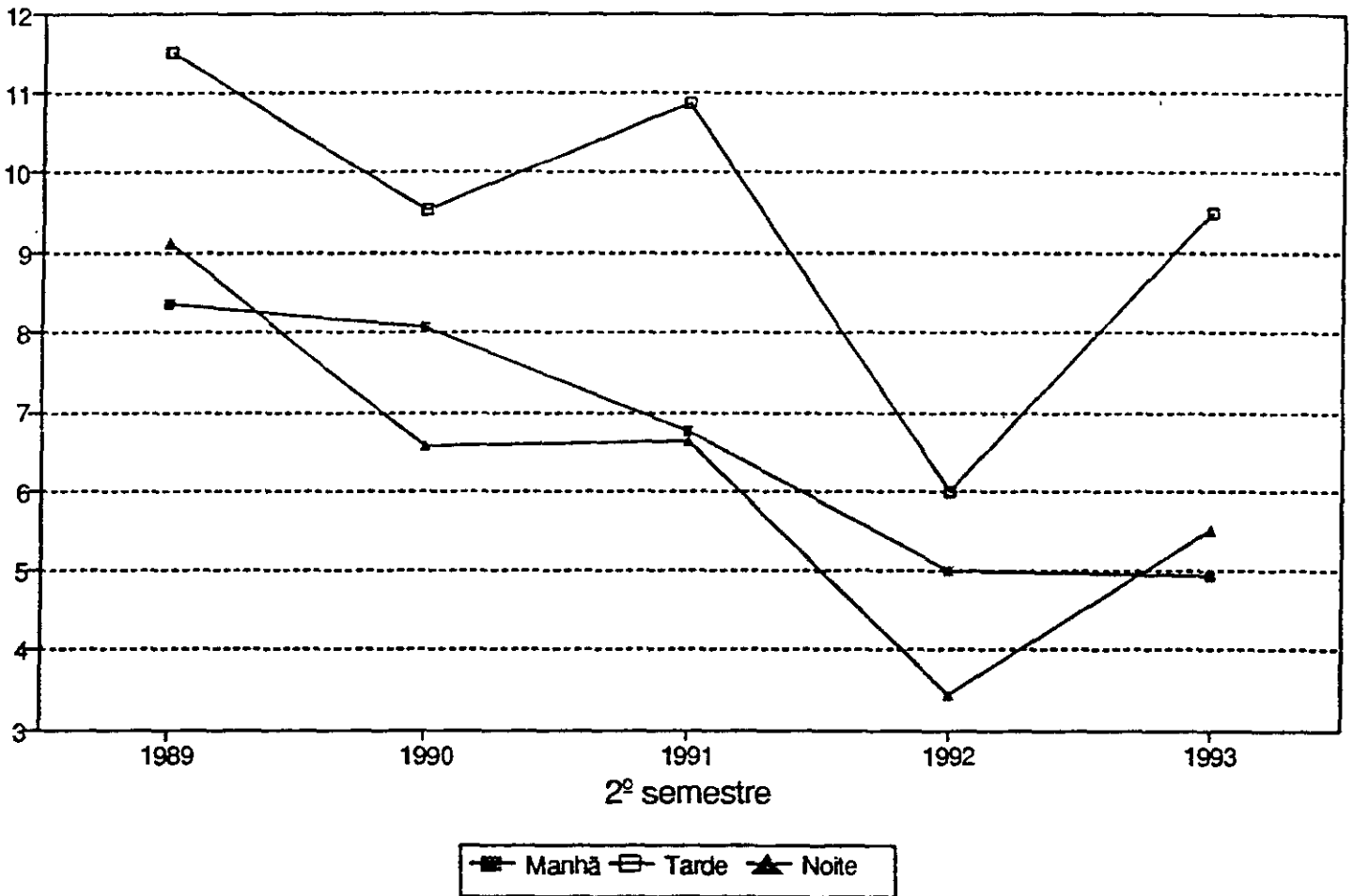


FONTE: PUC - MG- Comissão Técnica do Vestibular

O gráfico II mostra a relação candidato/vaga de 1989-1993 (2º semestre). Os vestibulares de meio de ano se mostram mais irregulares; em geral, porque representam uma segunda oportunidade aos candidatos que não obtiveram aprovação no início do ano. Cada turno apresenta uma linha de descensão ou de

crescimento diferenciada⁸⁰. De um modo geral, no entanto, vemos que o vestibular de 1992 significou a descensão em todos os turnos e que no vestibular de 1993 houve uma recuperação quase geral.

Gráfico II. Relação Candidatos/vaga - 1989-1994 (2º Semestre)
PUC/MG.

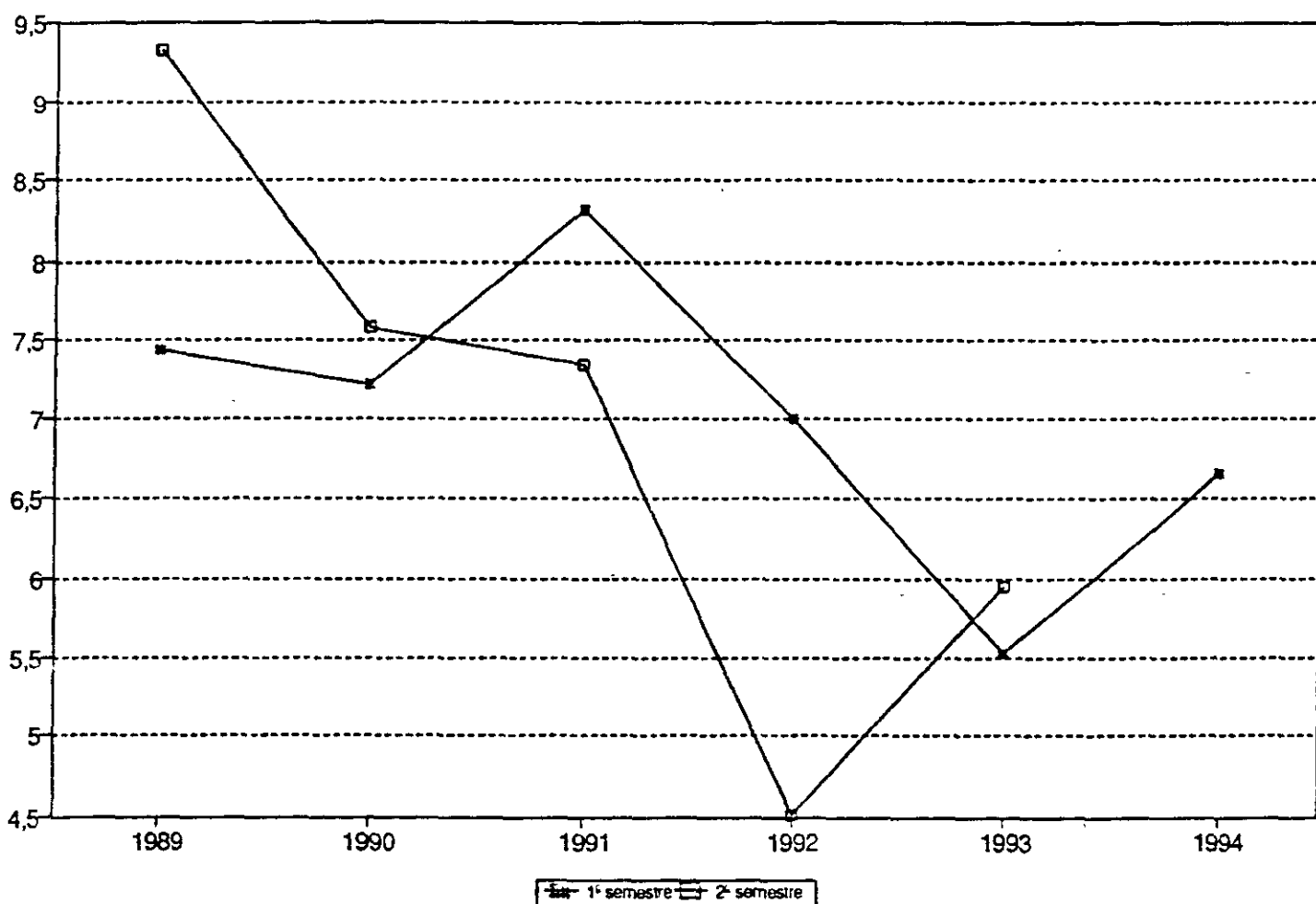


FONTE: PUC-MG: Comissão Técnica do Vestibular.

80 - Achamos desnecessário e cansativo apresentar os gráficos de descensão ou crescimento "curso por curso"; tivemos, todavia, a preocupação de estudá-los separadamente observando a evolução de cada curso.

O gráfico III que mostra a relação candidato/vaga de 1989 a 1994 (1º e 2º semestres), também confirma e amplia, no geral, as análises anteriores. O 1º semestre se manteve ou cresceu até 1991, caiu e depois começou a se recuperar em 1993. O 2º semestre caiu de 1989 a 1992, quando então voltou a crescer.

Gráfico III. Relação Candidatos/vaga - 1989-1994 (1º e 2º semestre) - PUC/MG.



FONTE: PUC-MG: Comissão Técnica do Vestibular

3.1.2 - Os Concursos Vestibulares de 1991 a 1994: A Evolução do Modelo de Vestibular

O modelo de vestibular da PUC-MG sofreu várias alterações ao longo de quatro anos, ou melhor, ao longo da realização de 7 (sete) Concursos Vestibulares (do 1º sem.91 ao 1º sem./94). De um modo geral, é possível perceber que as mudanças estão vinculadas ao problema da diminuição da demanda e das vagas ociosas, além da "simplificação operacional" que permite a realização de um Concurso Vestibular mais barato.

Em 1991 a PUC-MG realizou o vestibular, no 1º e 2º semestres, basicamente, com a mesma idealização de modelo. Nestes dois concursos vestibulares, como vimos, registrou-se a maior demanda dos últimos anos. O modelo é um tanto complexo e diferenciado por áreas. Para os cursos mais concorridos das áreas 1, 2 e 3 realizou-se um vestibular em duas etapas: A primeira etapa foi eliminatória com provas de múltipla escolha que avaliam as oito disciplinas do Núcleo Comum e a segunda etapa foi classificatória com uma Redação e duas provas discursivas específicas por área. Para chegar a 2ª etapa os candidatos precisam obter 35% de acertos no conjunto das provas da 1ª etapa, respeitando-se o limite de 4 (quatro) candidatos por vaga no curso-turno, aproveitando-se também todos os empatados na última colocação. Para os cursos⁸¹ das áreas 4 e 5, o vestibular é classificatório, de única etapa, realizado em três dias; mescla-

81 - Os cursos das áreas 4 e 5 no 1º semestre/91 foram: Comunicação Social, Psicologia, Serviço Social, Pedagogia, Geografia, História, Letras e Filosofia.

se questões discursivas e objetivas (com ênfase nas primeiras); as provas mais valorizadas são: Redação e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Os critérios de desempate para classificação final de candidatos nas áreas 1, 2 e 3, pela ordem, são: 1º) O maior número de pontos em Redação; 2º) o maior número de pontos em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; 3º) o maior número de pontos nas provas específicas por área e curso; 4º) o maior número de pontos obtidos no conjunto das provas da 1ª etapa. Já os critérios de desempate para as áreas 4 e 5 são: 1º) O maior número de pontos em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; 2º) o maior número de pontos obtidos, sucessivamente, nas provas de História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática; 3º) o maior número de pontos obtidos no conjunto das provas de Ciências Físicas e Biológicas⁸².

No primeiro Concurso Vestibular para 1992 já não houve mais dois tipos de vestibular, conforme a área. Prevaleceu o processo de seleção com duas etapas; uma eliminatória e outra classificatória. A primeira etapa é caracterizada pelas provas de múltipla escolha e a segunda pela prova de Redação e mais duas provas específicas por área e curso. A percentagem mínima de acertos caiu de 35% para 30%. Com esse percentual de acertos no conjunto das provas da 1ª etapa, respeitando-se o limite máximo de 4 (quatro) candidatos por vaga ao curso-turno, os candidatos

82 - Mesmo nestes Concursos Vestibulares de 1991 em que houve uma alta demanda de candidatos, a PUC-MG precisou fazer algumas chamadas para preenchimento de vagas de candidatos desistentes. Na verdade, observa-se que a PUC-MG tem feito nos últimos anos uma média de cinco chamadas para matrícula, apesar desse número ser variável por curso.

seriam convocados para a 2ª etapa. Para a classificação final do candidato, o resultado da 1ª etapa é multiplicado por dois e é somado ao resultado da 2ª etapa. Os critérios de desempate para todos os cursos são aqueles das áreas 1, 2 e 3 dos concursos vestibulares anteriores⁸³.

No segundo concurso vestibular para 1992 manteve-se a estrutura do modelo anterior. De mais significativo, mudou-se os 30% de acertos necessários na 1ª etapa para ir à 2ª etapa. Os 30% passam a ser discriminados por área. Cada área apresenta um conjunto de disciplinas onde é necessário obter 30% de acertos na 1ª etapa. Esse concurso registrou a demanda mais baixa de candidatos dos últimos anos. Foram feitas várias chamadas para matrícula.

No concurso vestibular do 1º semestre/93 introduziu-se uma medida mais forte no sentido de aumentar a demanda, facilitar o ingresso e, conseqüentemente, evitar as vagas ociosas. Adotou-se até três opções de cursos - turnos para os candidatos no ato da inscrição. A 2ª e 3ª opções poderiam ser feitas nos cursos da mesma área. Sugeriu-se que "se o candidato quiser fazer valer, de fato, sua 2ª e 3ª opções, deverá escolhê-las dentre os cursos que tiverem uma demanda mais baixa, nos Concursos Vestibulares passados"⁸⁴. Coincidentemente ou não o vestibular desse 1º semestre de 1993 registrou uma recuperação na demanda.⁸⁵ O restante do processo de seleção desse semestre e

83 - Houve um 2º vestibular para preencher vagas ociosas, sobretudo nas licenciaturas, sendo o maior número em Filosofia, Letras e Geografia, respectivamente.

84 - PUC-MG: Vestibular/93 (1º sem.), p. 2. A partir dessa sugestão os boletins informativos dos vestibulares passaram a listar os cursos-turnos, por área, com a relação candidato/vaga dos anos anteriores.

85 - Membros da Comissão Técnica do Concurso Vestibular acreditam que um dos motivos do aumento da demanda foi a adoção das opções de curso-turno que ampliou a possibilidade de acesso.

ano repetiu o modelo do concurso anterior.

É no concurso vestibular do 2º semestre de 1993 que se registrou as maiores modificações no modelo de vestibular da PUC-MG⁸⁶. Podemos falar mesmo na instituição de um outro modelo de vestibular, com "outra concepção de seleção". As principais mudanças foram as seguintes⁸⁷: 1º) O Concurso Vestibular passa a ser totalmente classificatório, de uma única etapa, "sendo constituído por provas de múltipla escolha, mantendo-se a Redação como parte da prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira"; os candidatos se submetem as mesmas provas independentemente do curso; 2º) ampliou-se o número de questões das provas de múltipla escolha "de 20 para 30 em cada disciplina, com excessão de Língua Estrangeira que ficou com 20 questões e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira com um total de 40 questões: 30 de múltipla escolha e a Redação equivalendo a 10 questões"; 3º) introduziu-se um sistema de pesos por cursos, prevalecendo, inclusive, para a 2ª e 3ª opção do candidato; 4º) deixou de existir o ponto de corte de 30% de acertos; o candidato passa a ser classificado desde que não tire zero em qualquer prova ou deixe de realizar alguma prova; 5º) o critério de desempate na classificação final, pela ordem, passou a ser: o maior número de pontos no somatório das provas

86 - Vale registrar que as modificações no modelo de vestibular da PUC-MG coincide com a retomada, pelo Vice-Reitor, da Presidência da Comissão Técnica do Concurso Vestibular. Estatutariamente, na PUC-MG, o Vice-Reitor é sempre o Presidente da Comissão de Vestibular. No entanto, antes da diminuição da demanda, ou melhor, antes do 2º semestre de 1993 - quando se adotou as provas de múltipla escolha - o Vice-Reitor não assumiu a Presidência da Comissão Técnica do Vestibular. A retomada da Presidência, dentre outras coisas pode significar uma maior necessidade da Reitoria em controlar o ingresso, implementando um modelo de vestibular mais sensível aos problemas enfrentados pela Universidade. Esse controle também permite estabelecer uma "política" mais flexível de oferta de vagas, de re-pensar as licenciaturas e o problema das mensalidades, além de adequar a Universidade ao mercado de trabalho e a clientela.

87 - Essas mudanças foram apresentadas e justificadas ao Reitor pela Vice-Reitora e Presidente da Comissão Técnica do Concurso Vestibular através da CI/VR/025/93, de 23.03.1993.

específicas e o maior número de pontos obtidos na prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; 6º) passou-se a se convocar para efetuar uma pré-matricula; 7º) caso não haja vaga remanescente nos cursos para qual o candidato tenha feito 2º e 3º opções, o candidato poderá manifestar interesse por outro curso na mesma área, na qual haja vaga remanescente; 8º) criou-se uma Comissão Consultiva para rever os programas e avaliar a sua adequação aos objetivos propostos; 9º) alterou-se o quadro de vagas para atender "as necessidades da Universidade e à realidade dos diversos cursos: "Os cursos de Geografia e Filosofia passam a oferecer vagas anuais em semestres revezados" e o "curso de Odontologia passa a ofertar 60 vagas à tarde"; 10º) as inscrições passam a ser feitas nos Correios e Telegrafos, no interior, em algumas capitais da área de influência da PUC e em Belo Horizonte; o Cartão de Inscrição passa a ser enviado pelo correio ao candidato.

Manteve-se, nesse "novo" modelo, as três opções de curso-turno e reforçou-se o direito da Universidade: 1º) Fazer tantas chamadas para matrícula quantas forem necessárias; 2º) não realizar o Concurso Vestibular para o curso-turno, local ou habilitação em que o número de candidatos inscritos em 1º opção for inferior a 30 (trinta) candidatos; e, 3º) estabelecer o horário das aulas, transferir os alunos de um turno para outro quando for necessário, conveniente ou quando a turma ficar reduzida a menos de 30 alunos e colocar disciplinas e laboratório e/ou estágio em turnos diferentes daquele escolhido pelo candidato.

Com as mudanças no vestibular, a PUC-MG entendeu estar aprimorando o Concurso Vestibular em atendimento aos "objetivos de qualidade e agilidade". Justificou a adoção do teste de múltipla dizendo que as avaliações feitas pela Comissão Técnica do Vestibular indicavam problemas de correção das provas discursivas⁸⁸. Segundo essa Comissão:⁸⁹

Há evidências de que as notas atribuídas recebiam influências significativas de fatores externos ligados diretamente ao professor que as corrigia.

Como também as provas discursivas eram aplicadas na 2ª etapa (que é classificatória), elas deixavam de ter um papel decisivo no processo de seleção de candidatos. Tomou, por fim, como justificativa o debate promovido pela USP, onde especialistas discutiram as "interferências na correção das provas discursivas do concurso vestibular". Assim, a conclusão é de que os testes de múltipla escolha ainda constitui o melhor instrumento de seleção. "Ele é um instrumento de verificação de aprendizagem do candidato, sendo possível, através dele, mensurar a capacidade de

88 - A Comissão chegou a fazer o seguinte teste: Solicitou, depois de algum tempo, que professores que haviam corrigido as provas discursivas corrigissem as mesmas provas que haviam corrigido anteriormente. As provas tiveram as notas apagadas e forma despersonalizadas. O resultado foi que o mesmo professor atribuiu nota diferente para a mesma prova que ele havia corrigido. Isso ocorreu, inclusive nas provas discursivas da área de Exatas e de Ciências Biológicas. Esse teste reforçou a constatação de que "algumas variáveis como formação acadêmica de professores, número de provas corrigidas e o dia da semana em que as provas são analisadas, dentre outras, acabam por influenciar, em função da subjetividade evidenciado, o resultado do processo de seleção" (Relatório do Concurso Vestibular do 2º sem./93).

89 - PUC-MG: Comissão Técnica do Vestibular: Relatório do Concurso Vestibular do 2º sem./1993, p. 2

o candidato expressar-se com correção e lógica"⁹⁰.

Nessa mesma linha de raciocínio, o valor da prova de Redação foi reduzido a um mínimo quase insignificante, ou seja, ela deixou de ser eliminatória e passou a equivaler 10 (dez) questões de múltipla escolha. Mesmo assim, a Comissão de Vestibular acredita que conservou sua importância: fazendo com que ela possa manter a influência na escola de 2º grau no sentido de incentivar a produção do texto escrito.

A ampliação das questões visou "dificultar o acerto ocasional" e "possibilitar maior amplitude na avaliação dos conhecimentos do candidato em relação aos programas de 2º grau". Acredita-se que o instrumento ganhou mais validade e precisão, apesar de se reconhecer a possibilidade de acerto ocasional. Já o sistema de pesos objetivou preservar a especificidade de cada área e curso. Ele garante a indicação de aptidão ou vocação do candidato para determinada carreira.

As demais mudanças no vestibular da PUC estão, de uma forma ou de outra, procurando resolver o problema da baixa demanda de candidatos e, conseqüentemente, ajustar a Universidade a uma nova realidade. Todavia, não se pode afirmar com segurança se a recuperação da demanda na PUC é somente fruto das mudanças efetuadas. É bem verdade, no entanto, que medidas tais como:

90 - Relatório do Concurso Vestibular do 2º Sem./1993. A Comissão Técnica do Concurso informa também que a adoção dos testes de múltipla escolha não trouxe reclamações por parte dos candidatos e por parte dos cursinhos. Na realidade "os cursinhos, por exemplo, chamados para uma reunião, nada declinaram em desfavor do teste". O teste de múltipla escolha não interfere no trabalho dos cursinhos, por isso eles são indiferentes ao tipo de prova adotado no vestibular.

As opções de curso-turno, as provas de múltipla escolha e a inscrição pelo correio facilitam a atração de candidatos.⁹¹

No primeiro Concurso Vestibular para 1994 a PUC-MG repetiu integralmente a estrutura do modelo de Vestibular do semestre anterior. Observa-se uma pequenina alteração no peso da prova de Língua Estrangeira para o curso de Arquitetura e Urbanismo que passou de quatro para três.

3.1.3 - Um Perfil dos Inscritos, dos Aprovados e dos Alunos da PUC-MG⁹²

A partir do 2º semestre de 1991, a PUC-MG passou a interessar-se mais pelo perfil sócio-econômico-cultural dos inscritos nos seus Concursos Vestibulares, bem como dos aprovados e dos estudantes. Esse interesse se materializa através de ações concretas. Além de apresentar algumas variáveis sócio-econômico-culturais nos Relatórios dos Concursos Vestibulares, a PUC-MG também passa a proceder análises e fazer considerações com base

91 - A Pró-Reitora, Profª. Maria Beatriz R. de Oliveira Gonçalves, prefere não afirmar que o "novo" modelo de vestibular seja o responsável pelo aumento da demanda. Ela entende que esse crescimento começa antes da adoção do novo modelo e já se mostra como um fenômeno "nacional". Quase todas as Universidades registram, no geral, um crescimento na demanda, inclusive as particulares.

92 - Nossa intenção inicial era traçar um perfil dos candidatos selecionados dentro do limite de vagas antes e depois da adoção do "novo" modelo de vestibular (2º sem./93); isso permitiria uma comparação quanto a seleção de candidatos com perfis diferentes ou não, em função do modelo. Estaríamos então em condições de dizer se houve alterações no perfil dos candidatos selecionados, a partir de modelos de vestibular diferenciados. Não foi possível efetivar nossa intenção pela ausência de dados na data da realização deste trabalho.

nos dados do Questionário sócio-econômico-cultural.⁹³

Podemos ver no Relatório do Concurso Vestibular do 2º sem./93 três variáveis importantes que nos ajudam a traçar um perfil dos inscritos, dos aprovados e dos matriculados nos cursos da PUC-MG. Essas variáveis são: tipo de instituição (pública ou privada) sexo e turno.

Vemos na tabela XV que os inscritos nos cursos da PUC são, na maioria, de escola particular (51,4), isso sem contar os candidatos que realizaram seus estudos "a maior parte" em escola particular (20,4). O número de candidatos aprovados nos cursos da PUC é proporcionalmente o mesmo quando consideramos o tipo de instituição. Curiosamente, no entanto, a proporção não se mantém quando nos referimos aos matriculados. Dos 18,9 aprovados, que estudaram só em escola pública, 25,8 chegaram a se matricular, isso porque dos 51,6 aprovados que estudaram só em escola particular, apenas 46,3 chegaram a se matricular. Essa mesma tendência ocorre quanto àqueles que estudaram a maior parte na escola pública ou a maior parte na escola particular. Apesar dos matriculados na PUC serem em sua maioria originários de escola particular, vemos que há uma desistência por parte de um bom número de candidatos desse tipo de instituição, já que não chegam a efetivar a matrícula. No entendimento da Comissão Técnica do Vestibular, essa desistência ocorre porque esses alunos das

93 - Podemos contar, para montagem deste tópico com: Os relatórios dos Concursos Vestibulares 91,92 e 93 e com os documentos: Análise de alguns dados do Concurso Vestibular da PUC-MG (2º sem./91) e (1º sem./92). O primeiro documento é acompanhado de um texto produzido a partir da análise dos dados e que tem como título: "O Vest. da PUC: Dados Estatísticos e Comentários"

escolas particulares, quase sempre, obtêm aprovação, ao mesmo tempo, em outras IES (públicas), o que faz com que os alunos das escolas públicas e que não obtiveram aprovação nas IES públicas tenham que estudar na PUC.

Tabela XV. Tipo de instituição dos candidatos inscritos, dos aprovados e dos matriculados nos cursos da PUC-MG.

TIPO DE CANDIDATOS	APENAS EM ESCOLA PÚBLICA	APENAS EM ESCOLA PARTICULAR	MAIOR PARTE EM ESCOLA PÚBLICA	MAIOR PARTE EM ESCOLA PARTICULAR	OUTRAS	SEM RESPOSTA VALIDA OU INVALIDADA	TOTAL
Inscritos	2013 (18,9%)	5.417 (51,4%)	732 (6,9%)	2.166 (20,4%)	217 (2,4%)	52 (0,4%)	10597*
Aprovados	1849 (18,9%)	5010 (51,6%)	653 (6,6%)	2000 (20,4%)	206 (2,1%)	45 (0,4%)	9.763
Matricul.	453 (25,8%)	808 (46,3%)	127 (7,2%)	330 (18,8%)	29 (1,6%)	07 (0,3%)	1.754

NOTA: Relatório do Concurso Vestibular do 2º Sem./93,, p. 101 e 193

* O número total de inscritos (10,597) não bate com o número fornecido anteriormente (10.608). A diferença, no entanto, é apenas de 11 candidatos. Não consta no Relatório a razão da diferença dos números.

Na tabela XVI vemos os candidatos aprovados e matriculados por sexo e por turno, além do número de vagas e de inscritos. Vemos que o maior número de vagas, de inscritos e de aprovados está no turno da noite, apesar da maior relação candidato/vaga estar no turno da tarde. Vemos também que é grande o número de aprovados/classificados nos três turnos;⁹⁴ no turno da manhã e da tarde mais de 93% dos inscritos são aprovados; no turno da noite os aprovados quase chegam a 90%. Isso mostra

94 - É provável que o grande número de candidatos aprovados/classificados nos três turnos (nos cursos da PUC) seja decorrente das inovações introduzidas no modelo de seleção, sobretudo aquelas do 2º sem./93.

que no turno da noite o desempenho dos candidatos é mais baixo⁹⁵. Podemos observar que as mulheres estão em maior número no turno da tarde e da manhã, respectivamente. O turno da noite apresenta um número maior de homens.

Tabela XVI. Candidatos aprovados e matriculados por sexo e turno

MANHA						TARDE						NOITE					
MATRICULADOS						MATRICULADOS						MATRICULADOS					
VAGAS	INSC.	APROV.	FEM.	MASC.	TOTAL	VAGAS	INSC.	APROV.	FEM.	MASC.	TOTAL	VAGAS	INSC.	AP.	FEM.	MASC.	TOTAL
690	3407	3170	387	301	688	300	2854	2688	171	129	300	790	4347	3905	382	386	768

FONTE: Relatório do Concurso Vestibular do 2º sem./91.

O quadro⁹⁶ III apresenta resumidamente os resultados globais referentes aos vestibulares do 2º sem./91 e do 2º sem./92. Contém, ainda, os resultados de uma pesquisa por amostragem realizada em 1991, que tenta traçar "o perfil do estudante da PUC". Segundo a PUC, na comparação dos alunos matriculados, agressos dos vestibulares do 2º semestre de 91 e 1º de 92, constatam-se:⁹⁷

- alteração quanto à predominância do sexo;
- ligeiro aumento do percentual de estudantes natos e residentes em Belo Horizonte, vinculados, talvez, à mudança

95 - Observamos no Relatório do 1º sem./92, quanto ao desempenho, na 1ª etapa, que: 1º) ocorre um desempenho maior no turno da manhã e da tarde, respectivamente; sobretudo, nos cursos mais concorridos; 2º) o menor desempenho é registrado nos cursos da noite, especialmente nos cursos de menor prestígio social. Nos Concursos de 92 e 93 esta tendência é praticamente idêntica. Somente em 1993 (2º sem.) o turno da tarde consegue se igualar ao da manhã quanto ao desempenho dos candidatos.

96 - Este quadro resumo consta do documento "Análise de alguns dados do Concurso Vestibular da PUC-MG - 1º sem./92, p. 6

97 - Ibid. p. 5

na faixa etária que é mais baixa para os "calouros" do 1º semestre de 92;'

- alteração no perfil econômico: aumenta o percentual de alunos cuja renda familiar é acima de 20 salários mínimos e diminui o número dos que estão na faixa de renda de até 5 salários; aumenta também o percentual de alunos que não exercem atividade remunerada;

- mudança no perfil religioso, com pequeno decréscimo do número de católicos.

Essas constatações nos permitem supor que a PUC enfrenta, com a queda da demanda de candidatos no 1º semestre de 92, um processo maior de elitização do acesso aos seus cursos⁹⁸. Basta perceber que as constatações se referem a variáveis que tendem para as camadas mais favorecidas da sociedade. Há, dessa forma, um aumento dos candidatos residentes em Belo Horizonte, um aumento dos candidatos de faixa etária mais baixa, um aumento do percentual de alunos cuja família tem renda acima de 20 salários e um aumento do percentual de alunos que não exercem atividade remunerada.

Se considerarmos, no geral, por exemplo, os dados do 1º sem./92, podemos dizer que os alunos matriculados, em sua maioria, apresentam o seguinte perfil: Um pouco mais de 50% são do sexo masculino; são jovens, solteiros, com até 20 anos; moram na Capital (BH), residindo nas zonas de classe média e alta;⁹⁹

98 - A PUC já tinha conclusão semelhante com base nos dados do 2º sem./91. Ela diz, na avaliação dos dados que: "... o acesso ao curso superior é pouco democrático, pois ele acaba sendo quase um privilégio das classes mais favorecidas". Os alunos de escola pública, em geral, de pior qualidade, não tem potencial de competitividade no vestibular. Só aqueles com capital econômico e cultural tem condições de prosseguir os estudos, isso sem contar o apelo aos cursinhos como mecanismo alternativo à ineficiência da escola pública (PUC: O vestibular da PUC-MG: Dados Estatísticos e Comentários, p. 13).

99 - Essa classificação de zonas de "localização das elites e das classes menos favorecidas" é feita pela Comissão de análise dos dados do vestibular da PUC.

tem como religião o catolicismo, uma boa parte sendo praticante; estudaram em escolas particulares, turno-diurno; mais de um terço tem renda familiar acima de 20 salários mínimos e não tem atividade remunerada. Verifica-se que esse perfil se altera um pouco quando nos referimos aos estudantes. Em geral, os estudantes têm 26 anos, são menos religiosos, passam a trabalhar e contribuir para o sustento da família.

Vale notar também que se compararmos, por exemplo, o número de inscritos no 1º sem./92 com o número de matriculados no mesmo semestre, vemos que: Há uma aprovação maior de candidatos do sexo masculino;¹⁰⁰ levam vantagens ainda: Os solteiros, os candidatos da Capital (BH) que obtêm maior aprovação, os de zona residencial mais "nobres", os mais jovens, os que estudarem apenas em escola particular - no turno - diurno,¹⁰¹ os que tem renda familiar acima de 20 salários¹⁰², os que não tem atividade remunerada e os que são sustentados pela família.

 100 - Nas análises da Comissão de Vestibular da PUC, afirma-se que "a Universidade continua dividida entre os clubes de Bolinha e da Luluzinha". Há cursos considerados masculinos e outros femininos. "De hábito, os homens invadem os cursos da área de Exatas, de Economia e Administração. Por seu lado, as mulheres ocupam toda área de Humanas. A presença masculina é acentuada no turno da noite, o que mostra que "o trabalho é preferencialmente, atribuição do homem, sendo que se classificam determinadas funções como incompatíveis com a "virilidade" masculina" (O Vestibular da PUC-MG: Dados Estatísticos e Comentários, p. 1 e 2).

101 - Os dados mostram, segundo a análise de Comissão de Vestibular de PUC, "a discreta presença da escola pública de 2º grau nos índices" de aprovação no vestibular. Isso confirma "a inferior qualidade da escola pública". A disparidade da disputa entre escola pública e escola particular se acentua nas inscrições e aprovação para os cursos mais concorridos (O Vestibular da PUC-MG: Dados Estatísticos e Comentários, p. 5 e 6).

102 - "Os cursos onde se concentram os aprovados com maior renda familiar são os de Ciências Econômicas-manhã (76%), direito-manhã (68,34) e Engenharia Mecânica-manhã (63%), sendo que o pessoal com renda de até 5 salários-mínimos localiza-se, em maior parte, nos cursos de Geografia (26%), Serviço Social-noite (24%) e Pedagogia e Engenharia Elétrica-noite (20%)". (O vestibular da PUC-MG: Dados Estatísticos e Comentários, p. 11).

Quadro III. Quadro Comparativo - Traços característicos dos alunos da PUC-MG - valores percentuais.

VARIÁVEL/ALUNOS	VESTIBULAR				PESQUISA "PERFIL DOS ESTUDANTES DA PUC", 1991*. (3)		
	ITEM	Condi. Inscritos(1)		Alunos matric.(2)		ITEM	RESULTADOS
		2º SEM. 1991	1º SEM. 1992	2º SEM. 1991	1º SEM. 1992		
Sexo	Feminino	53,78	55,92	51,84	47,57	Feminino	46,30
	Masculino	45,64	43,57	48,16	51,99	Masculino	53,70
Procedência	Capital	54,10	56,44	58,38	61,71	Capital	57,30
	Interior	36,63	34,13	33,38	29,22	Interior	30,80
Residência	B. Horizonte	79,30	80,75	81,40	85,13	BH	93,20
	Grande B.H.	10,90	10,70	11,20	9,21	Cidades Vizinhas	6,00
	Interior	7,90	6,85	5,70	4,21		
Zona Residencial	Sul	31,41	32,93	31,34	35,10	Não analisada	
	Leste	22,50	21,82	22,34	20,52		
	Norte	21,33	22,22	20,24	22,04		
	Oeste	18,73	18,43	19,80	19,14		
Idade	Até 17 anos	18,28	14,95	7,04	20,30	De 15 a 18 anos	2,70
	18 anos	17,89	17,94	23,60	22,77	De 19 a 22 anos	44,20
	19 anos	15,30	15,93	17,64	16,24	De 23 a 26 anos	36,70
	20 anos	11,91	11,43	13,45	10,95	De 27 a 30 anos	1,50
	De 21 a 30 anos	31,81	27,90	32,68	20,96	Acima de 30 anos	5,00
	Acima de 30 anos	4,26	3,78	0,70	2,47		
Religião	Católica	84,87	81,16	83,60	81,73	Católica	55,70
	Sem religião	4,47	4,81	5,65	6,31	Sem religião	19,63
	Espírita	3,51	3,66	3,70	3,70	Espírita	3,90
	Batista	2,24	2,25	1,97	1,89	Protestante	2,10
	Presbiteriana	1,01	0,90	1,27	0,73		
Prática religiosa	Praticante	40,97	41,60	38,32	38,00	Frequentam	24,60
	Não praticante	24,10	25,24	28,11	31,25		55,00
	Instável	33,56	32,29	32,04	29,59	Não frequentam	
Tipo instituição	Apenas pública	20,02	21,81	24,75	19,36	Pública	31,10
Estudos de 2º grau	Parte pública	13,16	13,48	11,80	10,01	Particular	34,80
	Apenas particular	50,57	49,54	49,62	56,64		
	Parte particular	14,34	13,85	12,12	12,91		
Turno de Estudos	Diurno	62,98	66,03	67,39	73,31	Não analisada	
	Noturno	12,64	11,05	11,10	7,90		
	Diurno/Noturno	22,81	22,07	19,67	17,77		
Renda Familiar em salários mínimos	Acima de 20	33,59	31,11	32,61	39,01	Acima de 20	35,30
	15 a 20	15,04	13,99	16,00	14,14	11 a 20	20,90
	10 a 15	16,09	16,04	16,11	14,94	6 a 10	20,90
	05 a 10	20,65	22,45	21,51	20,88	Até 05	12,80
	Até 05	12,72	14,68	11,74	9,50		

Continuação Quadro II...

VARIÁVEL/ALUNOS	VESTIBULAR				PESQUISA "PERFIL DOS ESTUDANTES DA PUC", 1991".(3)		
	ITEM	Condi. Inscritos(1)		Alunos matric.(2)		ITEM	RESULTADOS
		2º SEM. 1991	1º SEM. 1992	2º SEM. 1991	1º SEM. 1992		
Atividade Remunerada	Não	49,80	53,92	45,30	59,97	Não trabalham	38,50
	Sim	38,53	36,14	42,90	29,08	Trabalham	58,90
	As vezes	8,98	8,06	9,50	2,17		
Destinação Salário	Próprio sustento	18,00	17,59	18,00	14,94	Não contribuem para renda familiar	34,00
	Algumas despesas	14,00	12,19	15,70	12,84	Mantidos pela família	25,70
	Sustento da família	4,80	4,02	5,50	3,12	Indispensável	
	Sustento próprio e ajuda familiar	13,90	12,52	14,80	9,35	Contribuição eventual	13,90
	Outra	5,80	5,55	4,60	6,09	Azimo de família	5,50
Estado Civil	Solteiros	91,39	93,03	89,90	94,42	Solteiros	84,30
	Casados	6,13	5,08	7,40	3,99	Casados	10,70
	Outros	1,75	1,17	2,70	0,72		

(1) Total: 13.235 inscritos no 2º semestre de 1991;
12.612 inscritos no 1º semestre de 1992;

(2) Total: 1.576 matriculados no 2º semestre de 1991;
1.379 matriculados no 1º semestre de 1992.

(3) Amostra: 382 entrevistados.

FONTE: PUC-MG: Análise de alguns dados do Concurso vestibular da PUC-MG - 1º semestre de 1992. Belo Horizonte, Setembro de 1992, p. 6.

4 - EXPERIENCIA DE SELEÇÃO PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR EM IES ESTADUAL

4.1 - O Caso Universidade do Tocantins (UNITINS):

Modelo Experimental de Vestibular e Ciclo Básico.

O Modelo Experimental do Concurso Vestibular e do Ciclo Básico da UNITINS se constitui no caso mais radical em termos da alteração da concepção e da metodologia de seleção para ingresso no ensino superior. Neste modelo, o ingresso na Universidade ocorre mediante a análise das notas das disciplinas do Núcleo Comum das 4 (quatro) últimas séries do Ensino Fundamental e das 3 (três) séries do Ensino Médio ou equivalente, contidas nos Históricos Escolares dos candidatos inscritos¹⁰³; os candidatos são classificados conforme a média

103 - Embora a UNITINS tenha sido a primeira instituição a elaborar uma proposta e operacionalizar este modelo de seleção, encontramos sugestão de modelo semelhante nos textos produzidos por ocasião dos seminários promovidos pelo MEC, na década de 80, com já vimos no capítulo anterior, e também, anterior a isso, num pronunciamento e Projeto-Lei do Deputado Luis Baptista, do PMDB do Espírito Santo, em 02.09.81. Neste projeto de Lei estabelece-se um "curso pré-universitário qualificado de um ano, como ponte de passagem entre a escola de 2º grau e o curso superior". "O estudante concluinte da escola de 2º grau e do curso pré-universitário qualificado" seria "classificado através de média ponderada, calculada sobre as médias finais gerais da escola de 2º grau e do curso pré-universitário, tomando-se pesos 3 e 7, respectivamente". O curso pré-universitário qualificado teria "validade permanente, contínua e territorial, podendo ser repetido se o estudante o desejar para melhorar suas médias finais" (Dep. Luis Baptista. Projeto de Lei nº 5.163, de 1981).

final obtida pela soma aritmética do conjunto das disciplinas. Já a permanência na Universidade passa pela realização de um Ciclo Básico de até dois anos no qual o aluno poderá ser aprovado e dar continuidade aos seus estudos ou ser jubilado¹⁰⁴.

O modelo de seleção experimental de acesso à Universidade, criado pela UNITINS, é idealizado juntamente com a instituição, planejamento e organização da Universidade do Tocantins. O nascimento do modelo de seleção está, pois, vinculado ao projeto de Universidade¹⁰⁵. A UNITINS foi criada pelo Decreto nº 252, de 21 de fevereiro de 1990, com base na Lei nº 136, de 21 de fevereiro de 1990, que institui a Fundação Universidade do Tocantins.

O projeto de implantação da UNITINS foi elaborado por um grupo de trabalho constituído para este fim. Um dos primeiros passos foi traçar o Perfil Sócio-Econômico do recém-criado Estado do Tocantins. Para tanto, chegou-se a produzir um documento intitulado "Perfil Sócio--Econômico do Estado do Tocantins". Neste documento, no item "Educação e Cultura", evidenciou-se a precariedade do ensino de 1º e 2º graus, com altos índices de

104 - Nos itens seguintes detalharemos o Modelo Experimental do Concurso Vestibular e do Ciclo Básico da UNITINS.

105 - Como nosso objeto de estudo não é a Universidade do Tocantins e sim o modelo de seleção por ela instituído, nos limitaremos a considerar as idéias e informações que julgamos pertinentes para compreendermos o modelo de seleção. Vale lembrar, no entanto, que desde sua criação a UNITINS tinha como filosofia tornar-se uma Universidade inovadora, moderna e, sobretudo, diferenciada da grande maioria das IES, em parte por não ter Vice-Reitoria, Departamentos, Colegiados, Sistema de Créditos, Vestibular de Provas objetivas e discursivas, etc.

analfabetismo, e a baixa qualificação do corpo docente¹⁰⁶. Por isso, uma das metas da Universidade ficou sendo "preparar qualitativamente o maior número possível de docentes comprometidos com a qualidade de ensino em todos os níveis"¹⁰⁷.

Com base no diagnóstico do Estado e considerado as condições econômicas-sociais e políticas para implantação da Universidade, adotou-se como proposta básica a "maior concentração de cursos e projetos numa mesma localidade e descentralização de cursos e projetos no interior do Estado em regiões pré-estabelecidas"¹⁰⁸. Numa primeira etapa foi definido a implantação dos seguintes cursos de 3º grau por áreas e por Centros de Ensino: 1º) Ciências Humanas (Centro de Ciências Humanas): Administração pública e Educação Artística; 2º) Ciências Exatas e Tecnologia (Centro de Ciências Exatas e Tecnologia): Ciências da Computação e Engenharia Agrícola; 3º) Ciências Biológicas e da Saúde (Centro de Ciências Biológicas e da Saúde): Modalidade Médica, Enfermagem e Obstetrícia e Medicina Veterinária¹⁰⁹; todos esses cursos seriam concentrados na cidade

106 - Dos "10.223 professores" (do Estado), "4.451 (43,3%) possuem o curso de magistério completo; 524 (5,12%) possuem curso de licenciatura completa, o que significa que mais de 50% dos docentes não possuem habilitação específica" (UNITINS: Projeto de Criação da Universidade do Tocantins: Uma Síntese, 1991. p. 5).

107 - Através do modelo de seleção, instituído pela UNITINS, pretendia-se ampliar as possibilidades dos professores com magistério completo ingressarem na Universidade. Seria uma forma de melhorar a qualificação desses professores e, por decorrência, a qualidade de ensino.

108 - UNITINS: Projeto de Criação da Universidade do Tocantins: Uma Síntese, 1991. p. 5.

109 - Foi montado um Projeto de Expansão que previa, além dos cursos da primeira etapa, outros cursos que seriam objeto de estudos aprofundados. Esses cursos são: a) Palmas: Administração de Empresas, Arquivologia, Ciências Contábeis, Engenharia Florestal, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Nutricionismo, Fonoaudiologia, Educação Física, Fisioterapia, Medicina e Odontologia; b) Gurupi: Pedagogia, Letras, Geografia, História e Ciências (Biologia e Química); c) Araguaína: Ciências (Biologia e Química); e d) Porto Nacional: Ciências (Matemática e Física).

de Palmas, sede definitiva da UNITINS¹¹⁰ e teriam início em 1992.

No interior, inicialmente, além da incorporação definitiva das faculdades de Araguaína (FACILA) e Porto Nacional (FAPITINS),¹¹¹ previu-se a instalação de Centros de Extensão nas cidades de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis, em 1991. Seriam implantados, inicialmente, cursos de Pedagogia nesses três Centros de Extensão. No interior pretendia-se o fortalecimento das licenciaturas existentes e a instalação de novos cursos na área de educação. A opção inicial pelo curso de Pedagogia foi decorrente do diagnóstico da situação educacional do Estado¹¹², do desafio e da "tarefa de pensar e recriar a escola de 1º e 2º grau (cursos de magistério)¹¹³. Ao todo o Estado contaria nos

110 - A UNITINS funcionou, inicialmente, por alguns meses, assim como outros órgãos do recém-criado Estado do Tocantins em Goiânia. No final de 1990 transferiu-se para a cidade de Miracema (Capital provisória do Tocantins), já que Palmas (Capital e local da sede definitiva) não oferecia, ainda, condições de abrigar a Universidade. A mudança da Reitoria, ou melhor, da administração Central da UNITINS, de Miracema para Palmas, só ocorreu no final de outubro de 1993, na gestão do quarto Reitor (ou Diretor-Presidente) da UNITINS, Prof. Laurentino Fernandes Batista.

111 - O Tocantins contava, na data de criação da UNITINS, com três faculdades: A FACILA de Araguaína, a FAPITINS de Porto Nacional e a FAPICH de Gurupi. As duas primeiras eram Autarquias estaduais e a última uma Fundação municipal. Somente as duas primeiras foram incorporadas pela UNITINS. A FACILA e a FAPITINS foram criadas antes da criação do Estado do Tocantins, portanto, ainda pelo governo de Goiás. A FAPITINS foi criada pelo Governo do Estado de Goiás através da Lei nº 9.449, de 30.05.84 e autorizada a funcionar em 14.07.85 através da Resolução nº 049, do CEE de Goiás. Já a FACILA foi criada pelo Decreto estadual nº 2.413, de 02.10.84 e autorizada a funcionar pela Resolução nº 030, de 21.02.85, do CEE de Goiás. Tanto a FACILA como a FAPITINS ofereciam, na data de criação da UNITINS, os seguintes cursos: Geografia, História, Letras e Ciências (Licenciatura curta). Esses cursos só vieram a ser reconhecidos no final de 1992 e início de 1993.

112 - Além do diagnóstico geral do Estado, elaborou-se Perfis educacionais de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis, com as respectivas regiões de abrangência. Esses perfis indicam, de um modo geral que: a) Há deficiência quanto aos recursos físicos, materiais e humanos para manutenção, ampliação e melhoria da qualidade de ensino na pré-escola e nas classes de alfabetização; b) "as unidades escolares do 1º grau, em sua maioria, possuem uma única sala, localizam-se na zona rural, com classes multisseriadas e, as vezes, funcionam na casa do professor; c) há déficit acentuado de professores qualificados, razão pela qual o número de professores não titulados em exercício é elevado; d) há um grande contingente de professores sem formação pedagógica (UNITINS): Perfis educacionais de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis, 1990).

113 - UNITINS: Projeto de Criação da Universidade do Tocantins: Uma Síntese, 1991, p. 18.

primeiros anos de implantação do projeto da UNITINS com seis Centros de Extensão localizados em Araguaína, Arrais, Guaraí, Gurupi, Porto Nacional e Tocantinópolis (como demonstra o mapa de localização dos primeiros Centros de Extensão (anexo nº I)).

Os transtornos de natureza política e as condições econômicas da Universidade¹¹⁴, no final de 1990 e início de 1991, impediram a efetivação do projeto inicial de implantação da UNITINS na sua totalidade. Os poucos recursos existentes só permitiram, no início de 1991, uma implantação deficiente dos cursos de Pedagogia nos Centros de Extensão do Arrais, Guaraí e Tocantinópolis. Foram oferecidas, ao todo, 120 vagas, 40 em cada Centro de Extensão, no período noturno.

A seleção para ingresso nos cursos de Graduação da UNITINS se faria segundo um modelo Experimental aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) através do Parecer nº

114 - O ano de 1990 foi um ano eleitoral. O primeiro governador do Estado, José Wilson Siqueira Campos, que teve um mandato "tampão" de 2 anos, foi o criador da UNITINS, em fevereiro de 1990. Portanto, a UNITINS desde o início não teve recursos definidos no orçamento do Estado para sua implantação, o que obrigou a se projetar a maioria das ações da Universidade para 1992. Ocorreu, ainda, que o candidato do PDC (situação) e do governador, Moisés Abrão, perdeu a eleição para o candidato do PMDB, Moisés Avelino. Essa situação e as condições econômicas do Estado e da Universidade só permitiram a implantação dos cursos de Pedagogia. No final de 1990 e início de 1991 fez-se a seleção para ingresso nos cursos de Pedagogia nos moldes do novo modelo e o primeiro Concurso Público de Provas e Títulos também para os cursos de Pedagogia. A primeira Reitoria da UNITINS, Profª. Maria do Rosário Cassimiro, nomeada pelo Governador Siqueira Campos, para um "mandato de oito anos", veio a pedir exoneração dos cargos de Presidente da Fundação Universidade do Tocantins e do seu Conselho Diretor e da Reitoria da UNITINS em 19.06.91, alegando que "... inúmeros obstáculos que se oferece por parte dos órgãos do Estado, notadamente da Secretaria de Estado da Educação e Desporto, à continuidade da minha atuação..." (Ofício nº 177/91). Uma nova Reitora foi nomeada pelo Conselho Diretor da Fundação, no entanto, sua permanência foi por pouco mais de um mês. O novo governador, Moisés Nogueira Avelino, através da Medida Provisória nº 105/91, de 14.08.91 extinguiu a Fundação e transformou a Universidade em "Autarquia integrante do Sistema Estadual de Ensino". Nomeou-se uma Comissão Diretora, de 5 (cinco) membros, tendo a frente o ex-Senador do Tocantins e Prof. Antônio Luiz Maya, como seu Diretor-Presidente. Do projeto inicial da UNITINS conservou-se a incorporação das duas faculdades e os já consolidados Centros de Extensão, agora denominados Centros Integrados. Nesse quadro tumultuado é que "se realizou" a experiência de seleção e Ciclo Básico, autorizada pelo CFE para os cursos de Pedagogia.

nº 802/90 de 11.10.1990. Esse modelo de seleção compreendia, resumidamente, uma análise dos históricos escolares dos candidatos inscritos, que os classificava conforme a média final obtida nas disciplinas Núcleo Comum de 5ª a 8ª série Ensino Fundamental e nas três séries do Ensino Médio; e um Ciclo Básico a ser cursado em até dois anos, que poderia aprovar o aluno para dar continuidade ao curso superior escolhido ou jubilá-lo.

Com a implantação somente dos cursos de Pedagogia, em 1991, a experiência de vestibular e Ciclo Básico foi aprovada inicialmente para aqueles cursos. Posteriormente, as mudanças na Reitoria da UNITINS e, por consequência, na equipe inicial de implantação da Universidade, fez com que a experiência de vestibular e Ciclo Básico fosse testada, apenas, no ano letivo de 1991 e no início de 1992¹¹⁵. Por isso, neste caso, centraremos nosso estudo no referido período em que a experiência foi levada a efeito; já que, a partir de 1993, os cursos de Pedagogia também retomam o vestibular tradicional¹¹⁶.

115 - Para o ano letivo de 1992, tendo em vista as prioridades do novo governo do Estado, a Comissão Diretora da UNITINS entendeu que a experiência de seleção com base nos Históricos Escolares, já organizada para aquele ano letivo e acompanhada até então pelo CPE, deveria se restringir aos cursos de Pedagogia. Os novos cursos criados pelo novo governo retomariam o vestibular tradicional. São eles: Engenharia Ambiental (Civil) em Palmas, Medicina Veterinária em Araguaina, Agronomia em Gurupi, Administração em Miracema e Ciências Biológicas em Porto Nacional. Esses novos cursos das duas faculdades incorporadas tem um vestibular de fase única, com três dias de provas e com provas (questões) objetivas-tipo teste e discursivas.

116 - Já para o ano letivo de 1992, o Ciclo Básico foi alterado e descaracterizado dos objetivos iniciais do projeto. Por isso, em 1993 retomou-se o vestibular tradicional para os cursos de Pedagogia, sem nenhuma avaliação final da experiência. A justificativa apresentada para o fim da experiência foi que o CPE não se manifestou em tempo hábil pela continuidade ou não da experiência. Contribuiu também a palavra do Secretário geral do MEC, prof. Seidell, que ao discutir o problema com os diretores da UNITINS, recomendou a necessidade de ater-se à lei, sobretudo para os cursos recém-criados que precisariam de autorização do governo federal (entrevista com o prof. Antônio Luiz Naya, em 10.05.93).

4.1.1 - A Concepção e Descrição do Modelo de Seleção: em Busca da Igualdade de Oportunidade de Ingresso e Permanência.

Na concepção do modelo de seleção para ingresso no ensino superior e Ciclo Básico da UNITINS¹¹⁷ percebe-se um ideal de justiça social que acredita ser possível dar a todos, ricos e pobres (de escola pública e de escola particular), as mesmas oportunidades no ingresso e permanência na Universidade.¹¹⁸

Há nessa busca, pela igualdade de oportunidades, uma crítica a injustiça promovida pelo vestibular tradicional que acaba selecionando os alunos mais bem aquinhoados financeiramente. "A Universidade pública, gratuita ... não atende, prioritariamente, aos que precisam de gratuidade"¹¹⁹. Somente os candidatos que têm condições de competitividade, em geral, da escola particular (que oferece um ensino de melhor qualidade), conseguem ingressar na Universidade pública, enquanto os candidatos mais carentes, em geral, da escola pública, acabam se inclinando para as IES particulares (pagas). Estas, por sua vez, sabidamente, não oferecem cursos superiores com o mesmo nível de qualidade das IES públicas.

"O verdadeiro tratamento democrático"¹²⁰ consiste em

117 - Estamos considerando o documento "Modelo Experimental do Concurso Vestibular e do Ciclo Básico da UNITINS-1990" e uma entrevista com a Profª Maria do Rosário Cassimiro (primeira Reitoria da UNITINS e idealizadora do modelo).

118 - Há nessa argumentação uma fundamentação de natureza liberal-democrática-cristã. Já desenvolvemos, no primeiro capítulo a argumentação histórica do liberalismo social-democrata que se vincula ao paradigma da igualdade de oportunidades e que nos dão elementos para compreensão deste caso.

119 - Entrevista com a Profª Maria do Rosário Cassimiro, em: 12.03.1993.

120 - Ibid. p. 5

garantir que o aluno carente, originário da escola pública, também possa cursar uma universidade pública ou particular, dando vazão "a sua inteligência, a sua capacidade e a sua vocação". No "verdadeiro tratamento democrático", o Estado garante os estudos para os melhores, de escola pública ou de escola particular: estes estudos podem ser realizados numa IES pública ou numa IES particularer; em sendo em IES particular o Estado deverá conceder bolsas de estudo.

"A democratização da oferta"¹²¹ de vagas consiste em que se ofereça "oportunidade iguais para todos... tanto para quem quer estudar numa escola pública, numa escola católica, numa escola espírita, numa escola protestante ou numa escola laica". Assim, a escolha por um tipo de escola e depois por um tipo de IES seria democrática e não decorrente das circunstâncias de vida de cada um.¹²²

Deve-se considerar, todavia, que nem todos os indivíduos são "vocacionados para o ensino superior".¹²³ Vocacionados são aqueles com maior capacidade intelectual. Há talentos diferenciados em cada um de nós, o que faz da igualdade de oportunidade uma questão relativa. "É uma questão de acomodação dos interesses da pessoa". "Há uma pirâmide ocupacional que deveria ser observada". A sociedade precisa de

121 - Entrevista com a Profª. Maria do Rosário Cassimiro, em 12.03.1993. p. 5

122 - Nessa linha de raciocínio do liberalismo democrático-cristão, o paradigma da igualdade sempre está vinculado a expressão "Oportunidade". Igualdade de oportunidade. Esta expressão limita o conceito de igualdade. Biblicamente, ricos e pobres sempre existiram, desde a criação do mundo, e sempre existirão. Deus dotou cada indivíduo de talentos e intelecto próprio. Em cada indivíduo existe um potencial pronto para desabrochar, mediante oportunidade de desenvolvimento e esforço de cada um.

123 - Entrevista com a Profª Maria do Rosário Cassimiro, em 12.03.1993

gente de nível médio tanto quanto de gente de nível superior. O mercado de trabalho não daria conta de absorver uma demanda excessiva de gente de um mesmo nível de ensino. Já que as vagas para a Universidade são poucas, a democratização, possível, é a existência de uma seleção mais justa que de fato ofereça oportunidades iguais de acesso e desenvolvimento intelectual.¹²⁴

As premissas - objetivos do modelo de seleção da UNITINS¹²⁵ são: as seguintes:

1º) Selecionar rigorosamente os melhores candidatos originários da rede pública e da rede particular.

2º) Desenvolver um modelo de Universidade e de Seleção para os seus cursos voltado para o público e para a comunidade.

3º) Valorizar o ensino de 1º e 2º graus como um todo, por abranger a avaliação da aprendizagem ocorrida nas escolas, dando sentido ao que é estudado e, ainda, motivando o estudante a estimar e aceitar o esforço que lhe é exigido cotidianamente.

4º) Valorizar e resgatar a função do professor para a formação do aluno, dando-lhe o valor e o respeito merecido, mostrando a este mesmo professor, sua enorme responsabilidade e autoridade pedagógica para o futuro de seus alunos.

5º) Permitir que seja feita uma análise global e criteriosa da vida escolar do candidato ao longo das quatro últimas séries do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio ou equivalente procurando, através da média do aproveitamento anual, aqueles que pareçam mais qualificados e

124 - O propósito da UNITINS foi "dar uma atenção maior àqueles que chegam a porta de entrada da Universidade, tendo terminado o 2º grau e não conseguem ingressar" em função da formação que tiveram (Cassimiro, p. 8).

125 -Essas premissas - objetivos aparecem nos documentos básicos do modelo de seleção, na entrevista com a Profª Maria do Rosário Cassimiro e no artigo: "Modelo Experimental do Concurso Vestibular e do Ciclo Básico da UNITINS. Miracema, 1991", escrito por membros da equipe de implantação da UNITINS.

merecedores de prosseguirem no aprendizado, agora, em um curso superior.

69) Acentuar o caráter eminentemente classificatório do Concurso Vestibular, diminuindo ou, mesmo, eliminando o clima de tensão que costuma envolver este concurso.

79) Eliminar definitivamente as provas de testes objetivos de múltipla escolha, que nem sempre medem o preparo do candidato, e tão somente servem para determinar prejuízos de ordem física e emocional aos estudantes e seus familiares além daqueles econômicos advindos da "preparação" nos cursinhos¹²⁶

89) Destacar a responsabilidade dos pais no acompanhamento da vida escolar de seus filhos, chamando-os a colaborar efetivamente com a escola na busca da otimização do rendimento escolar dos mesmos, mostrando-lhes que deles depende, em grande escala, o futuro.

99) Subsidiar a escola dando-lhe condições para discutir, reavaliar e reformular o seu processo ensino-aprendizagem.

109) Evitar a existência de vagas ociosas, que tanto oneram os custos de manutenção das universidades e que estrangulam o acesso às mesmas.

119) Democratizar as oportunidades de acesso, classificando os candidatos com mais justiça pela valorização de seus esforços ao longo de seus estudos e aumentando o número de brasileiros oriundos de todas as camadas sócio-econômicas que chegam aos cursos universitários.

126 - Os cursinhos se constituem em mais um obstáculo aos alunos menos favorecidos financeiramente. Eles são decorrentes da má qualidade de ensino. "Os cursinhos são paredes artificiais cujo conteúdo não consulta o currículo do 1º e 2º graus" (Entrevista com a profª Maria do Rosário Cassimiro em: 12.03.93. p. 7)

Essa fundamentação inicial, que também informa uma visão de mundo, se amplia e se materializa quando na discussão, pela equipe de implantação da UNITINS, do novo modelo de seleção.¹²⁷ De acordo com a equipe de implantação, tratava-se de propor, criar e experimentar um modelo de seleção que permitisse a todos os candidatos as condições de igualdade no acesso e permanência na Universidade.

O argumento mais utilizado para endossar o modelo era que "os bons alunos se revelam tanto na escola pública como na escola particular"; era preciso apanhar esses alunos com alto potencial de aprendizagem de forma que a "igualdade de oportunidade" fosse a condição para todos.

Havia uma certa compreensão da seletividade sócio-econômica produzida pelo modelo tradicional de vestibular, e uma profunda convicção de que a igualdade de acesso e permanência poderia ser estabelecida independentemente das condições materiais de existência dos candidatos (inclusive culturais). Dessa forma, o ideário indicador da nova forma de seleção para o acesso e permanência na universidade acentuava o papel da inteligência, das capacidades, das aptidões e do esforço próprio de cada um.

O documento básico do Modelo Experimental do Vestibular e Ciclo da UNITINS¹²⁸ diz em sua justificativa que a proposta iria resgatar o papel das escolas de ensino de 1º e 2º graus no país, tanto públicas quanto privadas, pela legitimação

127 - O autor tem a memória oral e escrita desse momento, já que pertencia a equipe de implantação da UNITINS. Por isso, a descrição se assemelha a de um observador participante.

128 - UNITINS: Modelo Experimental do Concurso Vestibular e do Ciclo Básico da UNITINS, 1990.

do conhecimento e da avaliação realizada nessas agências de ensino. A universidade não poderia estar alheia a má qualidade da escola pública que impedia que seus alunos chegassem a Universidade. Era preciso uma intervenção positiva da Universidade no sentido de restabelecer a igualdade e promover a melhoria dos graus de ensino anteriores.

A seleção igualitária parte do pressuposto de que o ensino de boa qualidade tanto pode ocorrer em uma rede como em outra, e que os alunos com alto potencial de aprendizagem e motivados para as carreiras oferecidas pela Universidade procurarão continuar seus estudos à nível superior. Com a ajuda da Universidade os alunos poderão vencer suas deficiências e dar a volta por cima.¹²⁹

O documento diz ainda que, mesmo as universidades que utilizam o concurso vestibular tradicional, recebem em seus cursos alunos despreparados e que em muitas áreas a questão da ociosidade de vagas não ocorre somente no vestibular, mas é recriada dentro da própria Universidade por evasão ou repetência. A tentativa do modelo é ir além das críticas sobre a deficiência e ineficiência do ensino público brasileiro nas escolas de 1ª e 2ª graus, e sobre o papel pedagógico distorcido dos conhecidos "cursinhos pré-vestibular".¹³⁰ Assim, mesmo admitindo que o modelo possa selecionar de início alunos com deficiências, acredita-se ser possível administrá-las e eliminá-las através do

129 - UNITINS: Modelo Experimental do Concurso Vestibular e do Ciclo Básico da UNITINS, 1990

130 - *Ibid.*

esforço do aluno e da ação eficiente da Universidade.

O vestibular experimental proposto substitui os exames tradicionais pela avaliação de cada candidato, ao longo das quatro últimas séries do Ensino Fundamental ou equivalente, e das três séries do ensino de Médio ou equivalente. A análise dos históricos escolares é feita através da média aritmética das disciplinas que compõem o Núcleo Comum de (1º e 2º graus) ou equivalentes, cursados pelos candidatos.

O ciclo Básico, por sua vez, complementa o vestibular. Ele pode ser considerado a segunda fase do vestibular. Seu objetivo básico de acordo com a proposta é "dar oportunidade para o aluno superar suas deficiências acadêmicas na realização de um curso superior com nível de qualidade, sob pena de ser jubilado/eliminado caso não demonstre capacidade intelectual e interesse de prosseguir o seu curso."¹³¹ Como se vê, a seleção proposta pelo modelo não se esgota na análise dos históricos mas segue até a conclusão do Ciclo Básico.¹³² O candidato - aluno será responsável, em grande parte, pelo seu sucesso ou fracasso, já que a oportunidade lhe foi dada e "as condições lhe são oferecidas."¹³³

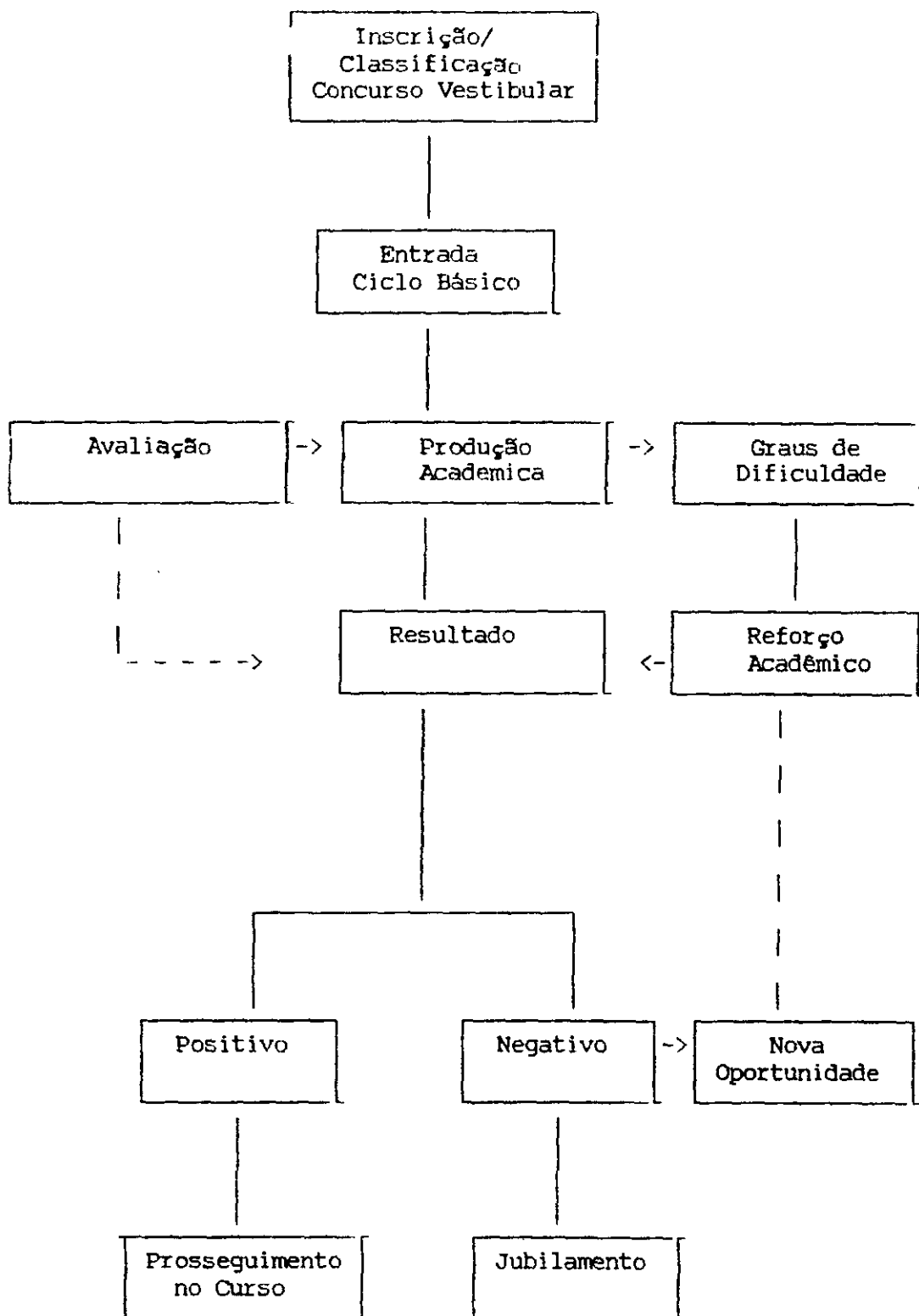
O Ciclo Básico apresenta a seguinte estrutura curricular: Duas disciplinas obrigatórias para todos os cursos: Português e Matemática; duas disciplinas obrigatórias para os cursos de uma mesma área de conhecimento: a) Ciências Humanas: Introdução à Filosofia e Psicologia Geral; b) Ciências Biológicas

131 - UNITINS: Modelo Experimental do Concurso Vestibular e do Ciclo Básico da UNITINS, 1990.

132 - Veja, a seguir, a simplificação do modelo na proposta da UNITINS.

133 - Como vimos no tópico anterior, as condições de implantação do vestibular e Ciclo Básico da UNITINS não são aquelas idealizadas e propostas no modelo.

SIMPLIFICAÇÃO DO MODELO



e da saúde: Química Geral e Orgânica e Histologia e Embiologia; c) Ciências Exatas e Tecnologia: Introdução à Computação e Geometria Analítica e Algebra Linear. Finalmente, duas disciplinas obrigatórias relacionadas com o curso de opção do aluno. No caso do curso de Pedagogia (primeiro curso implantado pela UNITINS em 1991), Sociologia Geral e da Educação e Biologia Educacional.

O Ciclo Básico prevê mecanismos de acompanhamento, controle e avaliação que, segundo a justificativa e proposta, permitem a existência de condições necessárias ao desenvolvimento intelectual do aluno. Estes mecanismos dizem respeito à aprovação do aluno; a avaliação do seu desempenho sob a forma diagnóstica e somativa; ao suporte técnico, incluindo o acompanhamento do aluno pelo professor; a avaliação conjunta dos professores; a orientação acadêmica e sistemática dos alunos com dificuldades; a elaboração de relatórios de atividades, que tornem possível uma avaliação global e subsidiem a realização de futuras pesquisas sobre o assunto.

A proposta pedagógica do vestibular e Ciclo Básico foi autorizada pelo Conselho Federal de Educação (CFE), com base no Parecer nº 802/90, de 11.10.90. Pelo parecer, da Conselheira relatora, Zilma Gomes Parente de Barros, a plenária da Câmara de Ensino Superior deferiu o pedido nos seguintes termos:

1. Considerando-se que se trata de uma Universidade recém-criada, com um papel relevante na formação dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento do Estado do Tocantins, também recém-criado, numa região de poucos recursos;
2. Considerando-se ainda que a proposta é

boa no que diz respeito aos seus objetivos, planejamento curricular e mecanismos de controle e avaliação da experiência;

3. Considerando-se que examinada pela Câmara especializada, a proposta não apresenta impedimento legal;

4. Considerando, finalmente, que a UNITINS só estará oferecendo em 1991 um novo curso - Licenciatura em Pedagogia. Voto no sentido de que a experiência proposta seja aprovada inicialmente, para a sua aplicação por um ano letivo, ao longo do qual a Universidade avaliará o processo, enviando a este Conselho os relatórios de acompanhamento e avaliação a partir dos quais poderá vir a ser solicitada a sua extensão a outros cursos".

Vale ressaltar que àquela data, as universidades já gozavam de "autonomia" para a realização de seus vestibulares em razão do Decreto Presidencial nº 99.490, de 30.08.1990, regulamentado pela Portaria MEC nº 837, de 31.08.1990. Ocorre, porém, que a UNITINS, além de buscar inovação na forma de ingresso dos alunos, propõe uma experiência curricular que abrange um novo modelo de vestibular complementando por um Ciclo Básico com mecanismos de acompanhamento, controle e avaliação próprios, introduzindo, ao final do mesmo, inclusive a possibilidade de jubramento. Esse tipo de experiência mais ampla era normatizada, ainda, pelo art. 104 da Lei nº 4024/61 que requeria para o seu funcionamento legal a autorização do CFE.

4.1.2 - Os pontos Críticos Levantados em Razão da Proposta de Vestibular e Ciclo Básico da UNITINS.

O surgimento da proposta da UNITINS e sua aprovação pelo CFE, em fins de 1990, trouxe um certo espanto à comunidade universitária do Tocantins e nacional. Publicou-se artigos e matérias diversas em Jornais do Estado de Goiás, do Estado do Tocantins, do Distrito Federal e até do Estado de São Paulo. Em 18.10.1990, por exemplo, a "Folha de São Paulo"¹³⁴ publicou uma reportagem, sobre a proposta da UNITINS, com o título "Tocantins põe fim a exame". Afirma-se que o projeto "prevê o ingresso de alunos sem exame vestibular"¹³⁵, promovendo o ingresso dos alunos "a partir da análise do histórico escolar e do desempenho obtido em um curso básico de um ano ministrado pela própria Universidade". Salvo os artigos de natureza acadêmica, os jornais tratam do assunto num "tom" de notícia inédita/espetacular e até humorística, como se vê em "charge" publicada no Jornal do Tocantins.¹³⁶ Além dos artigos e matérias de Jornais, houve também uma maior preocupação do MEC, logo após a aprovação da proposta pelo CFE, que resultou em exame da Assessoria Especial da SENESU/MEC - quanto as "vantagens, desvantagens e riscos da proposta da UNITINS"¹³⁷. Por isso, vamos considerar, neste

134 - Folha de São Paulo, de 18.10.90. Caderno Cidades/Educação C-5.

135 - Essa mesma interpretação, da eliminação da "figura" do concurso vestibular, ocorreu na Câmara de Assuntos Jurídicos do CFE, tendo sido contestada pela Câmara de Legislação e Normas, do mesmo Conselho, que entendeu que a proposta estava de acordo com a legislação em vigor (Lei nº 5540/68 e Decreto Presidencial nº 99.490/90).

136 - Jornal do Tocantins, de 06 a 12 de fevereiro de 1990. (Ver anexo nº II)

137 - GAB/SENESU/MEC. Informação nº 52, de 07.03.1991

tópico, os pontos críticos levantados nesta documentação produzida.¹³⁸

Um dos pontos levantados contra a proposta da UNITINS diz respeito ao nível de ensino-aprendizagem nas escolas do Tocantins, especialmente, nas escolas públicas. O nível de qualidade é considerado baixo, o que leva qualquer sistema de seleção a ficar prejudicado. "Do ruim não se tira o bom".¹³⁹. A avaliação do ensino é tida como ruim, em geral; ela empurra o aluno para frente, de qualquer jeito. É esse aluno que o modelo da seleção da UNITINS vai apanhar. O novo modelo vai avaliar os resultados obtidos pelo candidato ao longo de sua escolarização e não os conteúdos dos conhecimentos gerais e científicos apreendidos.¹⁴⁰

Trata-se pelo menos de voto de confiança incontestado na credibilidade do ensino ministrado por todas as escolas...

Assim, não se considera a precariedade de funcionamento das escolas e a diversidade existente. As escolas e os candidatos são nivelados por baixo."¹⁴¹

138 -Vamos considerar também uma entrevista realizada com o prof. Antônio Luiz Maya (ex-Diretor Presidente da UNITINS), que na época era Senador pelo Tocantins e professor licenciado da UFG, e que escreveu artigos sobre a Universidade e sobre o seu modelo de vestibular.

139 - BOGO, Fidêncio. O novo Vestibular: Vilão ou herói? Jornal do Tocantins, de 13 a 19.11.90.

140 - MAYA, A. Luiz. A UNITINS e o processo de seleção de seus alunos. Jornal do Tocantins, de 06 a 12.11.90, Caderno 2.

141 - Entrevista com o Prof. Antônio Luiz Maya, em 10.05.1993

Isto porque a realidade e a visão de mundo (cosmovisão) das escolas de 2º grau variam de uma cidade para outra, dentro do mesmo Estado (...); a avaliação escolar do rendimento da aprendizagem é feita em consonância com o grau de avaliação da sociedade em que a escola é localizada e com a cosmovisão dos docentes e dos próprios alunos que a refletem. Daí que os resultados são diferentes. O bom aluno de cidade desenvolvida pode até não tirar nota excelente, mas terá sem dúvida um aproveitamento escolar bem melhor e mais consistente do que o aluno considerado excelente e até excepcional da cidade interiorana (...). O resultado de avaliação dos Históricos Escolares será sempre falho, porque nivela e padroniza os processos de aprendizagem escolar bastante diferentes.

Questiona-se, portanto, a credibilidade que a UNITINS deposita na avaliação realizada pelas escolas. Os Históricos Escolares, ou melhor, os diplomas "não tem o mesmo valor". A "qualidade do ensino não é uma variável constante" em todas as escolas, que permita considerar homogeneamente a avaliação de todas elas. A avaliação, pelo contrário, é diversificada de escola para escola, em decorrência de cidade e local onde a escola se situa, da visão de mundo do estabelecimento de ensino e da qualificação profissional e pedagógica de seus docentes, cujo reflexo é vivenciado pelos respectivos alunos.¹⁴²

Questiona-se também a concepção dos melhores. MAYA¹⁴³ define os melhores como:

... aqueles jovens que se acham melhor preparados tanto cultural, quanto

142 - Entrevista com o Prof. Luiz Maya, em 10.05.1993

143 - Ibid.

cientificamente (...). O estudante concluinte do 2º grau deve saber ter consciência de sua capacidade e de suas **potencialidades**. Deve ter consciência de suas **habilidades naturais** e de suas propensões. (grifo meu).

Na visão de MAYA, a autorealização e o sucesso na carreira estão condicionados as potencialidades do candidato. Por isso, a orientação vocacional e profissional no ensino médio é fundamental para que o candidato escolha corretamente uma carreira conforme seu potencial.

Democratização do ensino não é "abrir as portas da Universidade a todos os postulantes, sem avaliar de maneira positiva os graus de conhecimentos adquiridos"¹⁴⁴. Democratização tem a ver com a criação de oportunidades iguais. A igualdade de acesso na Universidade é da responsabilidade das escolas de nível médio. São essas escolas que não estão preparando adequadamente os seus alunos para a competição nos concursos vestibulares.¹⁴⁵

O Ciclo Básico também recebe sua crítica. Ele é na realidade um "cursinho preparatório aos exames eliminatórios das matérias de conteúdo do 2º grau nas disciplinas Português e Matemática."¹⁴⁶ A Universidade passa a exercer o "papel de supletivo da aprendizagem escolar", quando o seu compromisso maior é:

com o saber científico e com a pesquisa

144 - Entrevista com o Prof. Antônio Luiz Maya, em 10.05.93

145 - Ibid.

146 - MAYA, A. Luiz. A UNITINS e o processo de seleção de seus alunos. Op. Cit.

que busca encontrar novos conhecimentos, qual alavanca maior do desenvolvimento sócio-econômico de um povo. Compete, pois, a Universidade oferecer as vagas existentes em seus diversos cursos de graduação aos candidatos mais competentes, para que a sua função de ensinar e pesquisar não seja de algum modo comprometida em termos de **qualidade** (grifo meu).¹⁴⁷

No bojo dessa discussão, outros modelos de vestibular também foram considerados inclusive com a sugestão de modelo alternativo. Assim é que, para uns "o teste de múltipla escolha, "se bem elaborado e com lógica", tem sua validade e ainda se constitui num bom instrumento de seleção; e, para outros, "as discursivas" são fundamentais no que tange a "expressão" e ao "discurso". Elas devem avaliar "a capacidade de o aluno discorrer sobre um determinado assunto, com conhecimento de causa e com lógica de raciocínio."¹⁴⁸ Como modelo alternativo chegou a se sugerir algo semelhante ao que a CESGRANRIO veio a adotar em 1992, ou seja, o vestibular ao longo do 2º grau. Este modelo devolveria a responsabilidade de seleção a escola de 2º grau e ampliaria a credibilidade do processo de seleção.¹⁴⁹

A SENESU/MEC também teceu algumas considerações ao modelo de Vestibular e Ciclo Básico da UNITINS através de "informação"¹⁵⁰ de sua Assessoria Especial. Embora as

147 - Entrevista com o prof. Antônio Luiz Maya, em 10.05.93

148 - Ibid.

149 - Ibid.

150 - GAB/SENESU/MEC. Informação nº 52, de 07.03.1991

considerações sejam alongadas, creio ser relevante transcrevê-las, integralmente, como segue:

a) Como prática de seletividade social, o vestibular não é a única prova, nem, talvez, a mais importante barreira da seleção efetuada pela escola. Essas barreiras podem ser detectadas ao longo de todo o sistema escolar e se relacionam com a emergência de novas classes e grupos sociais, com a perda ou conquista do poder político ao longo do processo histórico e, nas últimas décadas, com o momento em que a floraram com vigor as contradições de um sistema que houve por bem buscar sua legitimação através da expansão quantitativa das oportunidades educacionais.

b) Constata-se que os pontos de estrangulamento do sistema podem ser indentificados não apenas por ocasião do vestibular, mas no início, durante o processo de escolaridade do primeiro e do segundo graus. Fica evidente que o acesso a um patamar não é garantia de prosseguimento até o seguinte. Além disso, a seletividade social opera através do crescimento extraordinário dos estabelecimentos isolados, privados, na maioria sem recursos pedagógicos, como bibliotecas, laboratórios, sem tradição de ensino e pesquisa; opera também através da reelitização interna entre as carreiras e instituições como compensação social face à rápida expansão de vagas no início da década de 70.

c) O prestígio social das carreiras é também importante fator para explicar as diferenças encontradas no desempenho dos candidatos. As carreiras que levam ao magistério de primeiro e de segundo graus são aquelas de menor prestígio e que nos últimos anos têm apresentado os maiores índices de vagas não preenchidas nas instituições públicas.

d) O vestibular antes de ser uma questão técnica, é essencialmente uma questão de política educacional, de política universitária de política de graduação. Não há, portanto, como pensar

em transformá-lo sem pensar em transformar toda a política educacional, de educação superior, de primeiro e de segundo graus, de formação de professores, de garantia da dignidade profissional desses professores. Pensar a questão do vestibular sem enfrentar, pensar e recriar essas outras questões é cair num viés que será extremamente perigoso do ponto de vista político e acadêmico.

e) A questão do Ciclo Básico compreendido como espaço destinado a suprir as deficiências dos níveis anteriores do ensino é bastante controversa. Tal missão poderia limitar o papel da universidade na continuidade da educação geral e desobrigar a escola média do esforço que lhe é próprio.

Apesar dessas considerações críticas, a "Informação" da SENESU/MEC conclui que a autonomia das IES, quanto a definição da metodologia de elaboração do Concurso Vestibular, deve ser exercida com competência e qualidade pelas IES; e que, as mudanças no sistema de vestibular, de responsabilidade agora das IES, deverão fundamentar-se em bases científicas e metodológicas a ser acompanhadas, avaliadas e divulgadas pelas instituições de ensino e ainda pela SENESU e pelo CFE. Assim, o MEC deve participar, contribuir e apoiar a proposta da UNITINS:

... acompanhando-a, criticando-a divulgando-a para outras instituições. Tal apoio implica, ainda, numa discussão mais aprofundada entre o MEC e a UNITINS das questões que levantamos nessa "Informação".

4.1.3 - A Operacionalização e os Resultados da Seleção pelos Históricos Escolares nos Anos de 1991 e 1992.

A aplicação do modelo de seleção foi antecipada por estudos sobre a legislação de ensino de 1º e 2º graus, em vigor, tendo em vista a análise, a ser realizada, dos diferentes modelos de grades curriculares elaboradas a partir dessa legislação. O Edital¹⁵¹ representa, em parte, o resultado dos estudos realizados. Merece destaque alguns itens contidos nos tópicos: a "apresentação dos Históricos Escolares", a "seleção", a "análise dos Históricos Escolares" e as "Disposições gerais". No tópico "apresentação dos Históricos Escolares" vemos que, para inscrição, os candidatos devem apresentar os Históricos Escolares com "as avaliações... expressas em notas", quando as avaliações forem expressas em menções, deverão ser acompanhadas da respectiva tabela de conversão em notas, caso contrário a inscrição é indeferida. No tópico "seleção", além do já exposto na descrição do modelo, vemos que o concurso é totalmente classificatório; se caso o número de candidatos inscritos for inferior ou igual ao número de vagas, o ingresso se torna automático. Na "análise dos Históricos Escolares" considera-se as disciplinas do Núcleo Comum da Lei nº 5692/71 ou outras consideradas equivalentes de legislação anterior. Nas "Disposições gerais" está dito, dentre outras coisas, que o candidato só pode trancar matrícula

e transferir-se após conclusão do Ciclo Básico.¹⁵²

As inscrições foram realizadas nos Centros de Extensão de Arraias, Guarai e Tocantinópolis. A tabela XVII mostra o número de inscritos, vagas oferecidas e relação candidato/vaga em 1991 e 1992. Há um crescimento na demanda de Arraias e Guarai e uma manutenção da demanda em Tocantinópolis.

Tabela XVII. Número de inscritos, vagas oferecidas e relação candidato/vaga por ano e por Centro de Extensão

CENTRO DE EXTENSÃO	INSCRIÇÕES		VAGAS		REL. CANDIDATO/VAGA	
	1991	1992	1991	1992	1991	1992
Arrais	116	148	40	40	2.9	3.70
Guarai	160	191	40	40	4	4.77
Tocantinópolis	132	130	40	40	3.3	3,25

FONTE: UNITINS: Relatórios dos Concursos Vestibulares - 1991 e 1992

Dois problemas mais marcantes, surgiram ao longo do processo de inscrições.¹⁵³ São eles:

1) Recusa de alguns históricos escolares cuja avaliação era expressa em conceitos (menções). Na ocorrência desses casos, o candidato foi orientado no sentido de obter junto à sua escola a tabela de conversão.

2) Os candidatos portadores de históricos escolares cuja avaliação constava apenas a palavra "apto", como é o caso de alunos do "Projeto Lumem", tiveram que solicitar junto ao seu estabelecimento de origem uma declaração que constasse as

152 - Essa norma de trancamento de matrícula não foi obedecida. Já no primeiro ano houve 4 (quatro) trancamentos em Arrais e 2 (dois) em Guarai. Em Tocantinópolis ocorreu o maior número de trancamento de matrículas, todavia não temos o número exato.

153 - MONTEIRO, Margarida M.J. Guimarães, Natividade R., e OLIVEIRA, João P. Modelo Experimental do Concurso Vestibular e do Ciclo Básico da UNITINS, Miracema, 1991. 30 p.

disciplinas cursadas e as respectivas notas.

A ocorrência desses problemas impediu muitos candidatos de se inscreverem, em razão do tempo que demandava para conseguir, em cidades distantes e até em outros Estados, a adaptação do seu histórico escolar à forma exigida no Edital.

A análise dos Históricos Escolares representa o núcleo do primeiro momento do processo seletivo e se constitui da metodologia de análise utilizada, acrescida do registro de alguns dados relevantes.

Vale ressaltar, que em razão de ser a UNITINS uma Universidade em implantação não contando, ainda, com os recursos da informática, todo o processo de análise dos históricos escolares foi realizado manualmente, sendo analistas os próprios membros da Comissão de Vestibular, num total de 07 (sete) pessoas, o que demandou em média um prazo de 08 (oito) dias, em regime de tempo integral.

Para a análise dos históricos escolares, em 1991 a metodologia foi previamente estabelecida e pode ser demonstrada nos passos a seguir:¹⁵⁴

1º) Preencher os dados de identificação da "Ficha para análise dos Históricos Escolares" (anexo Nº III).

2º) Fazer a leitura das notas expressas nos históricos escolares. Caso a avaliação esteja expressa em menções, com a devida tabela de conversão, observar-se-á os 2 (dois) documentos

no ato de transcrição para a "Ficha de Análise".

3º) Transcrever as notas das disciplinas do núcleo comum do 1º e 2º graus ou equivalente. No caso da disciplina apresentar nomenclatura diferente da "Ficha de Análise", tal nomenclatura deverá ser acrescentada com o devido lançamento das notas.

4º) Fazer a soma das notas por bloco, com exceção das disciplinas do Art. 7º, da Lei nº 5.692/71, e dividir pelo número de notas lançadas para alcançar a média por bloco.

5º) Tirar a média final do bloco através da fórmula:

$$\frac{\text{média do 1º grau} + \text{média do 2º grau}}{2}$$

6º) Fazer a média das notas obtidas no 1º e 2º graus, em cada disciplina do Art. 7º, da Lei nº 5.692/71.

7º) Fazer a média final (Art. 7º) através da fórmula:

$$\frac{\text{média de cada disciplina do 1º grau} + \text{média de cada disciplina do 2º grau}}{2}$$

8º) Fazer a média final do candidato, através da fórmula:

$$\frac{\text{média final de todos os blocos, incluindo as disciplinas do Art. 7º}}{\text{Total de médias encontradas}}$$

90) Revisar dos dados da análise para confirmar resultados.

100) Fazer uma listagem geral dos candidatos por Centro de Extensão, em ordem decrescente dos pontos obtidos; e, depois, por ordem alfabética.

Os dados identificados e considerados relevantes na aplicação dessa metodologia de análise dos Históricos Escolares foram:

10) Dificuldades de apuração de dados, em razão da multiplicidade de modelos de históricos provenientes de legislação escolar de diferentes épocas.

20) Dificuldades de apuração de dados, em razão da desuniformização dos modelos de históricos escolares, ainda quando provenientes da mesma legislação em vigor.

30) Possibilidade de haver ocorrido um certo viés nos resultados da classificação dos candidatos, em razão das notas referentes ao grupo VII da ficha de análise, (anexo nº II), ou seja, das disciplinas obrigatórias acrescidas ao Núcleo Comum da Lei nº 5692/71, de 11.08.71, serem notadamente mais elevadas do que as médias alcançadas nas demais disciplinas do Núcleo Comum.

40) Existência de omissão nos históricos quanto ao registro de notas da disciplina Educação Física, na qual o aluno era considerado "apto" ou "aprovado".

50) Registro de constantes distorções nas grades curriculares quanto ao ensino de uma língua estrangeira moderna, com variações do Inglês para o Francês ou Espanhol, de forma descontínua e inexplicável.

69) Diversidade no número de disciplinas do Núcleo Comum, em currículos de cursos profissionalizantes e não profissionalizantes podendo gerar com isso algum viés nos resultados.

79) Falta de padronização e de ordenação lógica das disciplinas nos históricos escolares, do ponto de vista da legislação educacional em vigor.

89) Existência de variedades de nomenclaturas para a mesma disciplina, conforme demonstra a tabela XVIII.

Tabela XVIII. Nomenclaturas encontradas das disciplinas do Núcleo Comum/equivalentes em conformidade com a Lei nº 5692/71 e nº 4024/61.

I - PORTUGUES	V - CIENCIAS
Comunicação e Expressão	Ciências Físicas e Biológicas
Comunicação em Língua Portuguesa	Iniciação às Ciências
Língua Portuguesa e Literatura	Física
Redação e Expres. em Língua Nacional	Química
Língua Port. e Liter. Brasileira	Biologia
Literatura	Ciências Naturais
Língua Portuguêsa	Ciências Biológicas
Língua Portuguêsa Brasileira	Ciências Fis. Biol. e Prog. de Saúde
Comunicação e Expressão-Português	Biologia e Programa de Saúde
Comum. e Expres. Língua Portuguesa	Biologia e Higiene
Língua Portuguesa e Redação	Ciências e Programa de Saúde
Língua Nacional	Fundamentos de Biologia
Literatura Brasileira	Ciências para a Saúde
Redação e Expressão	História Natural
II - MATEMATICA	VI - LINGUAS
Ciências Exatas	Língua Estrang. Moderna - Inglês
	Língua Estrang. Moderna - Francês
	Língua Estrang. Moderna - Espanhol
	Comum. e Expres. Ling. Estrangeira
III - GEOGRAFIA	
Geografia Geral	
Geografia do Brasil	
História e Geografia	

Cont...

Continuação Tabela XVIII...

IV - HISTÓRIA

VIII - ART. 7º, DA LEI Nº 5692/71

História Geral
 História do Brasil
 O.S.P.B.
 O.S.P.B. e E.M.C
 História e Geografia

Educação Moral e Cívica
 Educação Física
 Educação Artística - Artes
 Programas de Saúde

=====

FORTE: UNITINS - Relatório do Concurso Vestibular 1991

Para a análise dos Históricos Escolares, em 1992, a metodologia foi simplificada.¹⁵⁵ Elaborou-se uma nova ficha (anexo nºIV) com as seguintes observações:

1º) Lançar as notas das disciplinas com nomenclatura equivalente, somente, se pertencerem ao Núcleo Comum (Educação Geral/Formação Geral).

2º) No caso de aparecer a disciplina "História e Geografia", sendo do Núcleo Comum, o analista deverá lançar as notas no Bloco IV - História e lançar no Bloco III - Geografia se a disciplina for "Geografia e História".

3º) As notas das nomenclaturas OSPB e OSPB e EMC só serão lançadas no Bloco IV História se pertencerem ao Núcleo Comum e se não houver outra disciplina com notas no Bloco.

4º) As disciplinas Física, Química e Biologia deverão ter suas notas lançadas quando forem desmembramento das Ciências Físicas e Biológicas e estiveram como integrantes do Núcleo Comum.

5º) Se o candidato não tiver feito uma língua Estrangeira Moderna por ter estudado em legislação anterior a Lei nº 5692/71, mas tiver cursado outra língua, por exemplo: Latim, terá as referidas notas lançadas no Bloco.

155 - UNITINS: Relatório do Concurso Vestibular/1992

60) As notas da disciplina "Programa de Saúde" não deverão ser lançadas.

No concurso vestibular de 1992, as disciplinas do Art. 70 da Lei 5692/71 foram suprimidas, por razões que exporemos posteriormente. Passou-se também a analisar os históricos escolares do candidato que não apresentasse a tabela de conversão em apenas uma série do 10 ou 20 grau, quando a avaliação expressa em menções, tomando-se para análise as demais séries. Isto ocorreu porque algumas escolas declararam não poder fornecer a tabela de conversão de menções em notas.

Os problemas identificados na análise dos históricos escolares foram basicamente os mesmos do Concurso anterior, assim como as nomenclaturas das disciplinas consideradas equivalentes ao Núcleo Comum (de legislações anteriores) com excessão das disciplinas do Art. 70 da Lei nº 5692/71.

As dificuldades gerais vivenciadas, sobretudo, no primeiro concurso Vestibular, que merecem registro são as seguintes:¹⁵⁶

10) Quanto à infra-estrutura para o trabalho da Comissão:

a) Insuficiência de recursos humanos melhor qualificados para o recebimento das inscrições, verificação adequada da documentação apresentada pelo candidato, bem como auxílio ao candidato para o preenchimento correto das fichas de análise;

b) Necessidade de uma melhor estrutura operacional que

156 - MONTEIRO, Margarida M.J., GUINARRES, N.R. e OLIVEIRA, J.F. Op. Cit.

assegurasse o uso do computador e outros recursos da informática;

c) Insuficiência de transporte adequado para locomoção do pessoal envolvido na distribuição e recebimento dos materiais das inscrições do Concurso Vestibular.

29) Quanto ao nível de segurança do concurso:

a) Garantia de inexistência de irregularidade ou fraudes nos documentos apresentados pelos candidatos, sobretudo nos históricos escolares e tabelas de conversão;

b) averiguação da idoneidade e regularidade dos documentos apresentados, junto aos respectivos estabelecimentos de ensino, através do serviço de inspeção das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais;

30) Quanto à metodologia de apuração dos dados;

a) Dificuldade de leitura e registro das notas dos candidatos, em razão da multiplicidade de modelos de históricos escolares e de denominação das disciplinas, cursadas, quer em legislação diferentes, quer oriundos de um mesmo ato legal.

b) Dificuldade de análise do Núcleo Comum dos currículos escolares apresentados, em razão da inclusão das disciplinas obrigatórias a ele acrescidas pelo artigo 7º, da Lei nº 5692/71.

Considerando as dificuldades evidenciadas neste último item, ocorridas, sobretudo, no primeiro Concurso Vestibular (1991), a Comissão de Vestibular chegou a conclusão de que seria mais pertinente concentrar a avaliação nas disciplinas básicas do Núcleo Comum, uma vez que elas permeiam toda a legislação do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 4.024/61; Lei nº 5692/71), sendo, portanto, mais abrangentes em relação aos diferentes campos de

conhecimento humano.

Esse núcleo básico de análise seria composto pelas seguintes disciplinas: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências e Língua Estrangeira, levando-se em conta, também, disciplinas equivalentes que se apresentam com nomenclaturas diferenciadas, como por exemplo: Comunicação e Expressão = Português; Ciências Físicas e Biológicas = Ciências e Programa de Saúde = Ciências.

A supressão das disciplinas obrigatórias que compõem o Art. 7º, da Lei nº 5692/71 tem como fundamento os seguintes pressupostos:

- essas disciplinas aparecem como obrigatórias a partir da Lei nº 5692/71, o que pode trazer prejuízo aos candidatos que concluíram os seus estudos anteriormente;

- as notas dessas disciplinas são normalmente mais elevadas do que as alcançadas nas demais disciplinas do Núcleo Comum, influenciando muitas vezes na classificação do candidato;

- a disciplina Educação Física normalmente é avaliada através dos conceitos "apto" e "aprovado", impossibilitando, dessa forma seu adequado aproveitamento na análise dos históricos escolares.

Embora essas disciplinas sejam importantes para o aluno, o seu desenvolvimento na escola tem sido bastante flexível, incluindo o próprio sistema de avaliação que é (ou deveria ser) voltado para a formação de atitudes e habilidades artístico-culturais, físico-corporais e de compreensão das formas institucionais necessárias à boa convivência humana, cujos

resultados nem sempre podem ser traduzidas em "notas".

4.1.4 - O Perfil Sócio-Econômico-Cultural dos Candidatos Inscritos e Classificados Dentro do Limite de Vagas

O perfil dos candidatos inscritos e classificados nos Concursos Vestibular (1991 a 1992) da UNITINS - para os cursos de Pedagogia de Arrais, Guaraí e Tocantinópolis - pode ser traçado a partir do já conhecido Questionário Sócio-Econômico-Cultural e, ainda, a partir dos Históricos Escolares dos candidatos.¹⁵⁷ No primeiro Relatório Vestibular da UNITINS encontramos uma ampla análise dos dados estatísticos obtidos através dos Históricos Escolares e do Questionário. Tal amplitude dos dados nos leva a considerar apenas alguns indicadores educacionais mais significativos quanto aos candidatos inscritos e os classificados dentro do limite de vagas. Já no segundo relatório (Concurso Vestibular-1992) encontramos apenas uma síntese dos dados do questionário sócio-econômico-cultural dos candidatos classificados dentro do limite de vagas, em vista do que utilizaremos tal síntese, apenas, para conferir se houve alteração ou não no perfil dos candidatos classificados no primeiro Concurso Vestibular. Finalmente, tomaremos ainda, para

 157 - É extremamente interessante obter um perfil dos candidatos pela análise de seus históricos escolares. Obtem-se, na realidade, mais um mapeamento e diagnóstico das escolas e da grade curricular adotada, conforme a legislação e situação escolar, do que propriamente um perfil dos candidatos. A análise permite identificar: 1º) o tipo de curso de nível médio (se da Lei nº 4024/61 - Ciclo Colegial: Colegial Técnico, Colegial Secundário ou Magistério; se do 2º grau da Lei nº 5692/71: Profissionalizante, Magistério Intensivo ou não profissionalizante; e ainda se Suplência: LUNEM, Magister, LOGOS, Exame 2º grau, NASCER ou CRESCER; e se cursos Adicionais); 2º) a rede de ensino em que se estudou: escola pública, escola conveniada/confessional ou escola particular; 3º) O Município e o Estado onde se estudou; 4º) o tipo de avaliação adotada: conceito, nota ou conceito-nota.

nossa descrição e análise, o texto "Modelo Experimental do Concurso Vestibular e do Ciclo Básico da Universidade do Tocantins."¹⁵⁸ Esse texto, escrito em agosto de 1991 por membros da equipe de implantação da UNITINS, contém uma primeira análise e avaliação da experiência de Vestibular e Ciclo Básico.

A análise dos dados estatísticos obtidos dos Históricos Escolares dos 408 (quatrocentos e oito) candidatos inscritos e depois, separadamente, dos 120 (cento e vinte) candidatos aprovados/classificados, indica que:

1º) O percentual de candidatos inscritos do sexo feminino (87,99) é maior que do sexo masculino (12,01). Possivelmente isto ocorreu porque: a) os cursos de magistério são os mais oferecidos no Tocantins (Primeiro Censo Educacional-Sec. To, 1989); b) os cursos de Pedagogia foram os únicos a serem oferecidos pela UNITINS em 1991; c) historicamente os cursos de Pedagogia tem suas vagas preenchidas por pessoas do sexo feminino, em vista do seu baixo prestígio social.

2º) O percentual de candidatos classificados no limite de vagas do sexo feminino (90,0) é maior que do sexo masculino (10,0). Nota-se portanto que na classificação as mulheres obtiveram proporcionalmente uma pequena vantagem em relação aos homens.

3º) Quanto a origem dos candidatos inscritos e classificados por rede de ensino, vemos, conforme a tabela XIX, que o percentual de candidatos tanto no 1º, quanto no 2º grau,

158 - MONTEIRO, Margarida M.J., GUIMARÃES, Natividade R., OLIVEIRA, João P. Op. Cit.

oriundos de escolas públicas, foi maior nos Centros de Arrais e Guarai.¹⁵⁹ Em Tocantinópolis a situação se inverteu, em decorrência da maior e mais importante escola ser conveniada com o poder público e, mesmo assim, ter sido considerada como particular. Verifica-se, ainda, duas outras situações: a) houve um crescimento proporcionalmente maior na classificação dos candidatos oriundos da escola particular,¹⁶⁰ exceto quanto ao 2º grau, em Guarai, onde o percentual baixou de 13,8 para 10,00; enquanto isso, na escola pública, no mesmo local, cresceu de 86,2 para 90,0; b) em razão de maior demanda às inscrições por parte de candidatos oriundos das escolas públicas, e mesmo com a queda na proporção de classificados, o percentual dos alunos classificados dessas escolas, é maior, exceto em Tocantinópolis, onde o fenômeno se inverte (pelos motivos já apresentados).

Tabela XIX. Percentual de candidatos inscritos e classificados por grau, rede de ensino e Centro de Extensão.

Rede e Grau \ Local e Clientela		ARRAIAS		GUARAI		TOCANTINÓPOLIS	
		Insc.	Clas.	Inscr.	Clas.	Insc.	Clas.
1º Grau	Pública	77,5%	60,0%	90,0%	87,5%	27,2%	12,5%
	Particular	22,5%	40,0%	10,0%	12,5%	72,8%	87,5%
2º Grau	Pública	82,7%	77,5%	86,2%	90,0%	31,8%	10,0%
	Particular	17,3%	22,5%	13,8%	10,0%	68,2%	90,0%

FONTE: MONTEIRO, Margarida M.J., Guimarães, Natividade R., OLIVEIRA, João F. Modelo Experimental do Concurso Vestibular e do Ciclo Básico da Universidade do Tocantins, Miracema, 1991 (mimeo 30 p).

159 - É grande o número das escolas particulares conveniadas com o sistema público de ensino no Tocantins. Mesmo assim, "os resultados foram somados aos das escolas particulares, em razão do convênio não lhes alterar a personalidade jurídica e das mesmas terem mantido em vigor seus próprios regimentos (MONTEIRO, 1991p. 21).

160 - É possível supor que os alunos das escolas particulares obtêm melhores notas e/ou conceitos, em razão dos seus próprios méritos ou em razão das escolas particulares serem mais benevolentes com seus alunos. No Relatório de Avaliação do Ciclo Básico de Arrais encontramos alguns depoimentos de pais no sentido de que

4º) Quanto a origem dos candidatos inscritos por tipo de históricos escolares, segundo as leis educacionais em vigor, vemos identificadas 3 (três) diferentes combinações.¹⁶¹ São eles:

1º) Candidatos que fizeram ciclo ginásial (1º ciclo) e ciclo colegial (2º ciclo) de acordo com grades curriculares provenientes da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

2º) Candidatos que fizeram o ciclo ginásial (1º ciclo) de acordo com grades curriculares provenientes da Lei nº 4.024/61 e o 2º grau, da Lei nº 5.692, de 11.08.71.

3º) Candidatos que fizeram o 1º e o 2º graus de acordo com grades curriculares provenientes da Lei nº 5.692/71.

O resultado dessas três combinações aponta os seguintes percentuais de origem dos candidatos:

1ª Combinação: inscrição de 14 (quatorze) candidatos que concluíram o 1º ciclo (ginásial) e o 2º ciclo (colegial) pela Lei nº 4.024/61, ou seja, 3,43% do total de 408 (quatrocentos e oito).

2ª Combinação: inscrição de 30 (trinta) candidatos que concluíram o 1º ciclo (ginásial) pela Lei nº 4.024/61 e o 2º grau pela Lei nº 5.692/71, ou seja, 7,35% do total de 408 (quatrocentos e oito).

3ª Combinação: inscrição de 364 (trezentos e sessenta

nos colégios particulares "as provas são amaciadas, havendo notas boas e pouca reprovação, enquanto nas escolas públicas" as notas são mais baixas. É possível supor, ainda, que essa vantagem dos alunos da escola particular se manteria se a UNITINS tivesse estendido o modelo aos cursos de maior prestígio social, o que significaria que o objetivo de "igualdade de oportunidade", ou melhor, do fim da seletividade sócio-econômica do modelo, não seria alcançado.

161 - MONTEIRO, Margarida J.M. Op. cit.

e quatro) candidatos que concluíram o 1º e 2º graus pela Lei nº 5.692/71, ou seja, 89,22% do total de 408 (quatrocentos e oito).

Quanto aos candidatos classificados, em relação às 03 (três) combinações analisadas, vamos encontrar os seguintes percentuais:

1ª Combinação: ingresso de 06 (seis) alunos, ou seja, 42,85% do total de 14 (quatorze).

2ª Combinação: ingresso de 11 (onze) alunos, ou seja, 36,66%, do total de 30 (trinta).

3ª Combinação: ingresso de 103 (cento e três), ou seja, 28, 29% do total de 364 (trezentos e sessenta e quatro).

Assim, observa-se que a classificação de candidatos nas três combinações, apresenta um índice de aproveitamento decrescente, da primeira para a terceira. É possível supor, portanto, que esse decréscimo de classificação dos candidatos que realizaram seus estudos em cursos com grades curriculares oriundas dessas duas leis educacionais, se deve a perda gradual da qualidade de ensino e/ou ainda a mudança no sistema de avaliação.

5) A faixa etária dos candidatos classificados é bastante alta se considerarmos a faixa etária de ingressantes nos cursos de Pedagogia de outras IES¹⁶². A idade mínima encontrada é de 19 (dezenove) anos e a máxima de 61 (sessenta e um) anos, sendo que a maior concentração de alunos está na faixa de 32 (trinta e dois) e 37 (trinta e sete) anos.

162 - Na UFG, por exemplo, os ingressantes nos cursos de Pedagogia de 1992, mesmo no turno-noturno, tem, em sua maioria, até 25 anos. Os do turno-matutino tem em sua maioria até 23 anos (CECV-UPG. Perfil Sócio-Econômico-Cultural do curso de Pedagogia, 1992).

6) A maioria dos candidatos inscritos e classificados concluíram o 1º e 2º graus no Estado do Tocantins ou em cidades do antigo Goiás e hoje Tocantins, sendo que é maior o percentual dos concluintes do 2º grau no Estado.

7) A maioria das escolas adota como tipo de avaliação as "notas" de 0 (zero) a 10 (dez) ou 0 (zero) a 100 (cem). Uma boa parte, no entanto, prefere adotar "conceitos" e apresentar uma tabela de conversão.

8) 19 (dezenove) dos 408 (quatrocentos e oito) candidatos inscritos, em 1991, realizaram o 2º grau modalidade de Suplência. Os cursos realizados na forma da Suplência foram: Projeto LUMEM, Magister, LOGOS, NASCER, CRESCER e Exame 2º grau (Núcleo Comum).

Complementarmente podemos ver, através de alguns indicadores educacionais, obtidos dos dados estatísticos do Questionário Sócio-Econômico-Cultural que os candidatos aprovados, em 1991, para às 120 (cento e vinte) vagas dos cursos de Pedagogia de Arrais, Guaraí e Tocantinópolis apresentam o seguinte perfil¹⁶³: São do sexo feminino (90,0) e tem, em geral, entre 32 e 37 anos; fizeram o 2º grau ou equivalente todo no turno noturno (65,8) de forma ininterruptura (74,1); fizeram o 2º grau em escola pública (59,7) ou escola particular/confessional/conveniada; não frequentaram cursinhos

163 - Em cada indicador educacional consideramos os percentuais mais elevados de respostas, por isso os dados não fecham aqui em 100%.

pré-vestibular (70,8) e nunca haviam prestado vestibular (63,3); escolheram a carreira por "adequação às aptidões pessoais" (32,5) ou por "possibilidade de realização pessoal (27,5) e esperam uma "formação profissional voltada para o trabalho (29,1) que melhore a atividade prática que já desempenham (28,3); residem no Tocantins (78,3) e moram em casas próprias (86,6); tem renda mensal familiar entre um e três salários mínimos (40,8) ou entre três e sete salários mínimos (20,8); exercem atividade remunerada (76,6) e pretendem continuar trabalhando enquanto fazem o curso (84,1); são professores¹⁶⁴ de 1º grau (48,3) ou funcionários públicos (14,1); gastam (73,0) do orçamento familiar com alimentação; possuem de onze a trinta livros (30,8) ou de trinta e um a cem livros (24,1); lêem até dez livros anualmente (53,3); 51,6 lêem Jornais/revistas diariamente e 45,5 lêem ocasionalmente; Se informam através da TV (67,5) e participam de atividades religiosas (38,3) ou artísticos-culturais (32,5)¹⁶⁵

Esse perfil dos classificados no limite de vagas se altera em 1992, em alguns indicadores educacionais.¹⁶⁶ Vejamos alguns deles: O percentual de candidatos do sexo feminino classificados caiu de 90,0 para 73,3; a faixa etária também caiu: 49,1 dos candidatos tem até 25 anos e 20,0 tem entre 26 e 31 anos; os que realizaram o 2º grau ou equivalente todo em escola pública caiu (de 59,1 para 57,8) e os que estudaram em turno

164 - É bastante curioso que a pretensão do modelo de seleção de apanhar os professores já em atividade nas regiões dos Centros de Extensão tenha obtido êxito em 1991, já que quase a metade dos classificados é de professores de 1º grau.

165 - UNITINS - Relatório do Cursinho Vestibular 1991

166 - UNITINS - Relatório do Cursinho Vestibular 1992

noturno caiu (de 65,8 para 59,1); subiu o número dos que não frequentaram cursinho pré-vestibular (de 70,8 para 74,1) e diminuiu o número dos que prestaram vestibular (de 63,3 para 50,8); a falta de outra opção de curso também aparece como motivo principal de escolha de carreira (20,0); a residência no Tocantins caiu (de 78,3 para 65,8), enquanto os que tem casa própria caiu (de 86,6 para 79,1); melhorou a faixa salarial: de 40,8 caiu para 33,3 os candidatos que tem renda familiar entre um e três salários mínimos; o número dos que já são professores de 1º grau caiu (de 48,3 para 40,0), enquanto os que exercem atividade remunerada caiu (de 76,6 para 65,8); os gastos com alimentação da renda familiar caiu (de 73,0 para 68,0).

Vemos portanto que, em 1992, no segundo vestibular pelos históricos escolares, ocorreu um aumento dos candidatos classificados com melhor situação sócio-econômico-cultural. A mudança de perfil em relação a 1991 nos leva a alguns questionamentos: 1º) essa tendência de melhoria da situação sócio-econômico-cultural dos candidatos continuara rumo a um processo de "elitização"; 2º) essa mesma tendência em cursos de maior demanda de candidatos também ocorreria desde o início; 3º) em qualquer caso os alunos das escolas particulares continuariam a ter vantagem sobre os alunos das escolas públicas; 4º) "os melhores" acabam sendo aqueles com maior capital econômico e cultural.

4.1.5 - A Operacionalização e Avaliação do Ciclo Básico em 1991.

A completa operacionalização e avaliação do Ciclo Básico, assim como a seleção pelos Históricos Escolares, se faria após dois anos de implantação do projeto. Porém, como já vimos, os transtornos de natureza política e econômica, vivenciados pela UNITINS, não permitiram que a experiência seguisse o percurso traçado e se completasse integralmente. O Ciclo Básico proposto foi o mais prejudicado. Fez-se muito pouco em termos do cumprimento das atividades previstas nos "Mecanismos de Acompanhamento, Controle e Avaliação". Mesmo assim, vamos considerar aqui o trabalho realizado no primeiro ano de implantação da experiência em que ocorreu uma avaliação do Modelo de Seleção e Ciclo Básico que, apesar de tudo, é a mais fiel ao modelo proposto.¹⁶⁷

Os mecanismos do Ciclo Básico¹⁶⁸ desenvolvidos nos Centros de Extensão de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis foram os seguintes:¹⁶⁹

- Elaboração conjunta de planos de ensino, por docentes da mesma disciplina, com assessoria de especialistas .
- Elaboração de instrumentos técnicos de

167 - Não é possível fazer uma análise e avaliação conclusiva do Ciclo Básico, já que o caso não se desenvolveu (e encerrou) conforme havia sido planejado. Todavia, para não perder o caso histórico, consideraremos os dados disponíveis.

168 - Vale lembrar que o Ciclo Básico dos cursos de Pedagogia era composto das seguintes disciplinas: Português, Matemática, Psicologia Geral, Introdução a Filosofia, Biologia Educacional, Sociologia Geral e da Educação e Educação Física. O curso de Pedagogia tinha uma duração de 4 anos com uma carga horária de 3.680 horas, sendo 800 reservadas ao Ciclo Básico.

169 - Alguns mecanismos, tais como: planos de ensino, pré-testes e fichas de registro do aluno foram elaboradas no I Encontro dos professores dos Centros de Extensão em Miracema, que precedeu o início das aulas.

acompanhamento, controle e avaliação da experiência , tais como: pré-teste e fichas de registro do aluno.

- Aplicação de um pré-teste inventário base de Português e Matemática , com a finalidade de detectar o grau de conhecimento alcançado pelo aluno no período anterior .

- Registro dos dados obtidos no pré-teste, numa ficha de aluno, como referência inicial do processo de avaliação quantitativa do seu desempenho global.

- Organização de núcleos interdisciplinares de estudo.

- Registro em fichas individuais, da orientação acadêmica aos alunos com dificuldade.

- Elaboração do mapa geral do desempenho discente obtido ao longo do primeiro ano acadêmico.

- Elaboração de questionário de avaliação do professor.

- Registro do desempenho do professor, sob a forma de auto-avaliação pelo aluno.

Os eventos do Ciclo Básico previstos no "Calendário Escolar-1991" e realizados foram os seguintes:

- I encontro de avaliação discente, em cada um dos três Centros de Extensão, com a assessoria de consultores técnicos da UNITINS, ao final do 1º bimestre.¹⁷⁰.

- II encontro de avaliação discente em cada um dos Centros de Extensão, ao final do 2º bimestre.

- I encontro de avaliação do Ciclo Básico na sede da UNITINS em Miracema do Tocantins, com a participação dos docentes

170 - A participação de Assesores técnicos da UNITINS (da equipe inicial de implantação) na avaliação discente só ocorreu no I encontro.

dos 3 (três) Centros de Extensão e o acompanhamento de consultores técnicos da UNITINS¹⁷¹. Este encontro foi realizado de 22 a 25.07.91.

- III encontro de avaliação discente, em cada um dos Centros de Extensão, ao final do 3º bimestre.

- IV encontro de avaliação discente, em cada um dos Centros de Extensão, ao final do 4º bimestre.

- Avaliação da experiência do Ciclo Básico com a participação dos alunos, em cada um dos Centros de Extensão, ao final do 4º bimestre.

- II encontro de avaliação do Ciclo Básico, na sede da UNITINS, em Miracema do Tocantins, com a participação dos docentes dos 3 (três) Centros de Extensão e o acompanhamento de consultores técnicos da UNITINS.¹⁷² Este encontro foi realizado de 16 a 19.12.91.

É muito vasto o material produzido, bem como as informações e análises decorrentes dos encontros de avaliação. Por isso, vamos considerar os momentos mais significativos em que se efetuou maior registro. Nos referimos ao I encontro de avaliação discente e ao I e II encontros de avaliação do Ciclo Básico, realizados em Miracema, com a participação de todos os professores dos Centros de Extensão e Técnicos da UNITINS. Vamos considerar de maneira global os dados do I e II encontros de avaliação do Ciclo Básico.

No I encontro de avaliação discente verifica-se, através dos Relatórios da reunião de avaliação¹⁷³, que o modelo

171 - Neste encontro ocorreu também a realização de um curso de iniciação à Pesquisa e à Extensão.

172 - Neste encontro ocorreu também a realização de um curso de Didática do Ensino Superior.

173 - Estes relatórios estão em anexo no documento: "Projeto de Criação da UNITINS: Uma Síntese, 1991."

idealizado pela UNITINS encontra, de início, sua primeira "crise", em vista das adversidades vivenciadas pela Universidade, de um modo geral, e ainda pela situação local (interna e externa) de cada Centro de Extensão.

A situação local externa de cada Centro de Extensão é a da falta de credibilidade na continuidade do curso de Pedagogia, já que foi implantado pelo governo anterior. A situação interna não é diferente. Os alunos demonstram "tensão, insegurança e desmotivação", já que terão que "reorganizar a vida em função de um curso que não tem uma infra-estrutura física adequada, que não conta com material permanente e de consumo, que não conta com biblioteca, etc; isso sem falar que os primeiros professores concursados e contratados pela UNITINS, em regime de DE, demonstravam toda sua insatisfação e desestímulo pelo fato de ainda não terem recebido quase três meses de trabalho. Nesse quadro de "crise", as exigências de implementação do Ciclo Básico são postergadas e relegadas a segundo plano. O desenvolvimento do Ciclo Básico passa a ocorrer de maneira bastante diferenciada em cada Centro de Extensão.

No Centro de Extensão de Tocantinópolis, a avaliação do desempenho dos alunos indica que boa parte dos alunos tinha uma expectativa de que a Universidade fosse "continuidade do ensino de 1º e 2º graus" e, por isso, não conseguiram se adequar às novas exigências, tais como: volume de leitura e ritmo de estudo. Há um medo excessivo do fracasso escolar, já que isso tem

repercussões maiores numa pequena comunidade/cidade.¹⁷⁴ Os professores, por sua vez, demonstram uma preocupação com o alto índice de trancamento de matrícula e abandono do curso, e não sabem se eles é que não conseguem motivar os alunos para o curso ou se "a desistência é decorrente de uma prática já instalada na região."

Assim, em Tocantinópolis, até fins de maio de 1991, a proposta do Ciclo Básico não fora implantada ou pelo menos sistematizada no que se refere a orientação acadêmica e/ou tutoria. Os professores apresentam ainda um conhecimento frágil acerca dos alunos. Não houve intercâmbio de informações entre os professores. As fichas de atendimento do aluno e de desempenho não foram utilizadas, já que os professores não chegaram a conclusão das fichas que seriam utilizadas. A avaliação docente também não fora feita.

Em vista desse "quadro desanimador" as conclusões desse primeiro encontro de avaliação discente em Tocantinópolis é de que: a) deve-se manter a fé e compromisso no projeto, apesar dos fatores externos que interferem no dia-a-dia do Centro; b) os professores também devem demonstrar mais união e competência, tratando os problemas institucionalmente; c) a Comissão de Vestibular deveria introduzir as seguintes modificações para a seleção pelos Históricos Escolares: selecionar e classificar um número maior de candidatos e posteriormente realizar uma entrevista e uma prova de conhecimentos gerais para classificação

174 - Muitos alunos desempenham funções de prestígio na cidade e o medo da não aprovação no Ciclo Básico é uma variável que pode abalar esse prestígio. Para os professores, os alunos estão acostumados ao "jeitinho brasileiro", são acomodados e resistem em entrar no ritmo de trabalho exigido no Ciclo Básico.

final dos candidatos, dentro do limite de vagas.

No Centro de Extensão de Guarai, a avaliação do desempenho dos alunos foi feita com base numa ficha individual do aluno e uma ficha global de desempenho. "Conseguiu-se" uma visão global da turma, incluindo a identificação dos alunos que tiveram dificuldades em todas as disciplinas cursadas. No geral, os alunos apresentam dificuldades porque estavam distanciados da escola a muitos anos. Assim, a própria idade de cada um foi tomada como elemento inibidor da aprendizagem. Há um nível de leitura bastante baixo, apesar da maioria dos alunos serem de professores de 1º grau. No geral, também verificou-se um crescimento do esforço de cada um no sentido de superar suas deficiências, com reflexos positivos no desempenho global da turma.

O atendimento individual do aluno pelo professor ocorreu de maneira flexível. "Cada professor procurou atender ao aluno que se mostrou interessado". O professor de matemática foi o mais procurado.

No Centro de Extensão de Arraias a avaliação indica que os alunos sentem dificuldade em acompanharem o ritmo do curso em função do "horário apertado" e da "defasagem de seus conhecimentos". Essa questão é acrescida de falta de infraestrutura adequada (sala de aula, quadro-giz, recursos didáticos, etc.) para funcionamento do curso. O centro também não possui biblioteca.

A avaliação individual dos alunos através de fichas causou inicialmente alguns transtornos. Os alunos percebem esse trabalho mais como "objetivo de jubramento do que de diagnóstico constante"; o que fez com que professores ficassem receosos em utilizá-las. Todavia, as observações e registros do desempenho geral permitiram identificar como maiores dificuldades e problemas: o excesso de timidez; os anos afastados dos bancos escolares¹⁷⁵; a dificuldade de acesso a leituras diversas; a necessidade dos alunos de trabalharem durante o dia, causando problemas junto ao acompanhamento dos professores e obrigando-os "a atendê-los em suas residências nos mais diversos horários"; a distância de moradia de alguns alunos (cidades próximas); a irregularidade dos meios de transporte que ligam as cidades; a falta de coordenação motora de vários alunos.

A elaboração e aplicação dos instrumentos técnicos de acompanhamento, controle e avaliação do Ciclo Básico ocorreu de forma diferenciada em cada Centro de Extensão. O resultado desse trabalho foi apresentado no I e II encontros de avaliação do Ciclo Básico em Miracema. Vamos considerar os dados desses dois encontros de maneira global, tomando (para análise) os indicadores mais significativos.

Nos relatórios do Centro de Extensão de Tocantinópolis, sobretudo, no último, há inicialmente um questionamento ao Modelo de seleção e Ciclo Básico: Afirma-se que muitos alunos com notas expressivas nos Históricos Escolares demonstram, em sala de aula, um "desconhecimento do conteúdo

175 - Em Arraias mais de 60% dos alunos concluíram o 2º grau ou equivalente a mais de 10 anos.

básico" das séries anteriores. Como afirmar então que esse é o bom aluno da escola pública ou mesmo da escola particular. Ocorre que esses alunos vem de escolas "com um corpo docente despreparado e com currículos defasados". Os dados do pré-teste de Português e Matemática, aplicado no início do ano letivo, mostram que: a) em matemática - 95% da turma não obteve a nota mínima 5 (cinco); b) em português - 70% não obteve nota 5 (cinco), ficando assim abaixo da média. Não se pode afirmar ainda que um aluno que tenha concluído o 2º grau num projeto LUMEM, por exemplo, esteja no mesmo grau de um aluno que cursou o 2º grau normalmente. As notas não expressam "o conhecimento de um aluno" e a sua aptidão para o curso superior.

Em Tocantinópolis a avaliação do desempenho acadêmico do 2º ao 4º bimestre foi considerada boa pelos professores, quanto a pontualidade, assiduidade, compromisso e desempenho. Mais de 50% dos alunos foram considerados bons ou excelentes nos conceitos acima. Comparativamente, há uma melhoria gradual do 2º para o 4º bimestre nos itens: Pontualidade, assiduidade e compromisso. Por sua vez, a avaliação do corpo docente, pelos alunos, mostra, no geral, que os professores tem domínio do conteúdo, escolhem e exploram bem os textos, utilizam-se de recursos didáticos e apresentam o conteúdo com objetividade.

No Centro de Extensão de Guaraí, a avaliação dos discentes foi feita considerando os itens: criatividade, responsabilidade, sociabilidade, iniciativa, liderança, comunicação, desempenho, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. O resultado geral mostra um crescimento na performance dos alunos. "Há um compromisso dos alunos com o curso"

com a permanência e ampliação do Centro de Extensão na cidade; os alunos demonstram que "estão em pleno processo de transformação, conscientizando-se de suas potencialidades e contribuições individuais". Até mesmo os alunos com menor desempenho acadêmico "mostram interesse" e se esforçam para acompanhar o curso. Já a avaliação do corpo docente realizada pelos alunos considerou os aspectos: conteúdo ministrado, objetividade, organização, qualidade dos textos, aplicação e correção dos exercícios, exploração dos textos, apresentação de conteúdos e didática. O resultado geral da avaliação indica que a maioria dos professores é considerado "suficiente ou fraco" na diversificação e utilização dos recursos e "bom" nos outros aspectos.

De Guaratã vem uma contribuição bastante significativa, quanto a avaliação do vestibular e Ciclo Básico, por parte dos alunos. Estes apresentaram um documento de avaliação, por ocasião do II encontro de avaliação do Vestibular e Ciclo Básico. Os alunos afirmam que o modelo de Vestibular da UNITINS:

Oferece oportunidade de ingressar numa faculdade às pessoas que não têm recursos ou tempo disponível para preparar-se de maneira adequada para o vestibular tradicional. Incentiva também os professores e alunos a conseguirem melhores resultados nas escolas.

Por outro lado, afasta da Universidade um aluno interessado, que por diversas causas não conseguiu em seu currículo a média exigida para a sua aprovação. A ausência dessa média não atesta sua incompetência para um curso superior.

Por isso, os alunos sugerem que o vestibular da UNITINS, além da seleção pelos Históricos Escolares, deveria aplicar um provão de conhecimentos gerais para ser computada na média final, dando oportunidade àqueles que apresentam notas baixas nos Históricos Escolares (de se recuperarem).

Quanto ao Ciclo Básico, os alunos entendem que devido a heterogeneidade da turma, o tempo de conclusão do 2º grau, o ensino nas escolas da região e as exigências rigorosas do Ciclo Básico, muitos alunos não se adequaram ao ensino de 3º grau. Houve dificuldade em acompanhar a totalidade das disciplinas, o que refletiu na comunidade, no sentido de desestimular os próximos candidatos ao vestibular. Os alunos alegam também que a orientação acadêmica não foi satisfatória, tendo ocorrido somente em semanas de provas. Dizem ainda que outros fatores foram impeditivos para a aprendizagem; são eles: 1º) As péssimas condições do prédio, a falta de luz constante na cidade, o espaço físico insuficiente para o número de alunos, a falta de biblioteca; 2º) a exagerada preocupação com notas, devido a cobrança dos familiares e da comunidade.

No Centro de Extensão de Arraias, a avaliação discente se deu com base nos seguintes itens: Pontualidade, assiduidade, responsabilidade, iniciativa e criatividade, autonomia, aprofundamentos de conhecimentos, participação, comunicação oral e escrita e capacidade de realizar avaliação sobre textos e outros. De um modo geral, os dados revelam um desempenho satisfatório de quase todos os alunos. O grupo de alunos é considerado bastante heterogêneo, percebendo-se uma "desigualdade

cultural ou desnível de conhecimento", o que dificulta o andamento igualitário das disciplinas. Nesse sentido, a orientação acadêmica individualizada ou em pequenos grupos contribui para sanar as deficiências. O esforço dos alunos é demonstrado no compromisso em cumprir todas as solicitações dos professores do Ciclo Básico.

Na avaliação do corpo docente, pelos alunos do Centro de Extensão de Arraias, os problemas evidenciados foram: a sobrecarga de atividades, a dificuldade dos alunos em conciliar tempo de estudos com o trabalho, a ausência de biblioteca para consultas e estudos, a dificuldade de assimilação dos conteúdos, as provas extensas, o lançamento excessivo de conteúdos, o problema de relacionamento professor-aluno, as cobranças constantes.¹⁷⁶

Em vista do exposto é possível crer, em relação ao Ciclo Básico, que:

19) O esforço de estudo dos alunos do Ciclo Básico da UNITINS é muito grande, em virtude: a) do medo do juízo/eliminação; b) dos mecanismos de acompanhamento, controle e avaliação; e c) da pressão da comunidade local e compromisso dos alunos com a manutenção do curso.

20) O ensino nos Centros de Extensão, no período inicial de implantação (1991 e 1992), não alcançou níveis compatíveis com a qualidade exigida para um curso superior, em

176 - Já no final do 1º ano de implantação do Ciclo Básico os professores diminuíram a carga horária total das disciplinas do Ciclo Básico; as disciplinas de 160 horas/ano caíram para 120 horas/ano, enquanto Biologia Educacional e Educação Física de 80 horas/ano caíram para 60 horas/ano.

vista: a) da própria natureza do Ciclo Básico, destinado a "recuperação de deficiência" dos graus escolares anteriores; b) do modelo de seleção que proporcionou o ingresso de alunos com grandes deficiências escolares; ¹⁷⁷ c) da localização geográfica dos cursos, ou melhor, do isolamento de alunos e professores; d) da falta de recursos pedagógicos, de recursos humanos melhor qualificados ¹⁷⁸ e de acompanhamento e avaliação técnica permanente da experiência.

30) A maior parte das deficiências trazidas pelos alunos, bem como o desnivelamento, não foram sanados no Ciclo Básico realizado.

177 - Não se pode afirmar, todavia, que se o modelo de vestibular fosse aquele de provas objetivas de múltipla escolha e dissertativas, o resultado seria muito diferente.

178 - Os professores que fizeram o primeiro Concurso na UNITINS e que foram trabalhar nos Centros de Extensão eram todos graduados ou quando muito especialistas, isso ocorreu pela dificuldade de atrair gente mais qualificada para uma Universidade recém-criada num Estado recém-criado. Em vista disso havia uma vontade política e um compromisso da Reitoria em oferecer cursos de Especialização e até de facilitar a saída de professores para a Pós-Graduação estrito-senso, todavia isso não ocorreu nos dois primeiros anos de funcionamento da Universidade pelos motivos já explicitados.

5 - EXPERIENCIA DE SELEÇÃO PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR NAS IES PARTICULARES

5.1 - O Caso Fundação Cesgranrio: O Modelo Idealizado

A Fundação CESGRANRIO¹⁷⁹ implementou recentemente, no Rio de Janeiro, o SAPIENS (Sistema de Avaliação Progressiva para Ingresso no Ensino Superior)¹⁸⁰. Trata-se da materialização da proposta que fora colocada na década de 80, de proceder uma seleção para ingresso no ensino superior ao longo do 2º grau e que, na época, por motivos já expostos, fora rejeitada. Uma diferença básica é que na década de 80 a proposta de seleção

179 - A FUNDAÇÃO CESGRANRIO "resultou de uma associação... de 17 (doze) instituições universitárias do Rio de Janeiro sendo, em 04.01.1973, transformada em Fundação, com o objetivo de preocupar-se permanentemente com o acesso ao ensino superior e com as correlatas atividades educacionais". Foi reconhecida como de utilidade pública estadual pelo Decreto nº 770 de 24.06.1976 e de utilidade pública federal pelo Decreto presidencial nº 91.526, de 12.08.1985. Atualmente tem atividades em quatro grandes áreas: "estudos, pesquisas e publicações; avaliação institucional e desenvolvimento de recursos humanos; seleção de pessoal; atividades culturais "(SAPIENS: Uma Nova Alternativa Para Ingresso no Ensino Superior, 18p., p. 16 e 17.

180 - A debilidade deste caso, em alguns aspectos, se deve ao fato de que, na data deste trabalho, este caso estava praticamente no início. Portanto não podemos, inclusive, fazer uma análise dos resultados do processo de seleção. A fonte de investigação é documental.

longo do 2º grau seria encampada pelo governo federal para todo o sistema público de ensino e, agora, tal proposta é implementada em estabelecimentos particulares de ensino, com a autorização do MEC,¹⁸¹ e ainda com pretensões de estender-se as Universidades e escolas públicas.

Entendendo que o vestibular tradicional promove uma avaliação única, episódica e uma maratona de desgastes, que gera condições negativas nos estudantes e, mesmo assim, não consegue avaliar 11 (onze) anos de aprendizagem escolar, a CESGRANRIO implementou, como seleção experimental e alternativa, o Sistema de Avaliação Progressiva para Ingresso no Ensino Superior. Por este Sistema os estudantes se submetem a um "conjunto de 6 (seis) avaliações semestrais, que começam na 1ª série do 2º grau e terminam na 3ª série."¹⁸² São duas avaliações por ano letivo, ao final de cada semestre, com base no conteúdo programático das disciplinas do Núcleo Comum e, ainda, a aplicação de testes de aptidão.

As provas são elaboradas pela CESGRANRIO a partir do "conteúdo programático do ensino médio organizado em cinco unidades modulares por disciplina."¹⁸³ As questões são do tipo teste de múltipla escolha e/ou discursivas. São atribuídas notas

181 - A CESGRANRIO informa que o MEC, em 30 de Outubro de 1991, emitiu um despacho autorizando a implantação do SAPIENS, experimentalmente, por três anos. Informa também que o MEC considerou o SAPIENS de acordo com a LEI nº 5540, de 28.11.68 e com o Decreto nº 99.490, de 30.08.90. A CESGRANRIO não informa porque não submeteu o SAPIENS ao CPE e sim ao MEC. É possível supor que a CESGRANRIO tenha pretensões de obter algum tipo de apoio do MEC para essa experiência e também promover uma aproximação com vistas a estender o novo modelo de vestibular às IES públicas.

182 - CESGRANRIO - SAPIENS: Guia prático para Estudantes, Pais e Professores. Rio de Janeiro, 1993, p. 3

183 - A CESGRANRIO informa que essas unidades modulares (programa básico) foram obtidas a partir de reunião com professores de escolas públicas e privadas de 2º grau do Rio de Janeiro; isso ocorreu para garantir a adequação entre os módulos e os conteúdos desenvolvidos pelas escolas. (SAPIENS: Uma alternativa para Ingresso no Ensino Superior. Mimeo 18. p. p.10).

de zero e dez para cada prova. Após o 5º semestre os candidatos se submeterão "a uma bateria de testes de aptidão verbal, numérica e abstrata, que avaliará, sobretudo, as potencialidades dos candidatos para o ensino superior, independentemente do seu grau de conhecimento"¹⁸⁴ O objetivo desses testes é "avaliar as capacidades não-cognitivas ou melhor, identificar aptidões e potencialidades. Os testes de aptidão tem um peso atribuído pela IES de escolha do candidato; espera-se, assim, um processo de avaliação homogêneo mas que "respeita e garante a diversidade de perfis desejados pela instituição e por seus diferentes cursos."¹⁸⁵

Os resultados do desempenho nas provas e nos testes de aptidão retornam aos estabelecimentos de ensino, sob a forma de relatório e aos alunos para conhecimento e reflexão sobre a qualidade do ensino ministrado e sobre as deficiências que cada aluno apresenta. Como Agência externa, a CESGRANRIO entende ter mais "isenção e credibilidade" para fazer um diagnóstico dos alunos e das escolas. O SAPIENS, então, seria o "elemento motivador para uma verdadeira revolução pela busca da qualidade no ensino de 2º grau"¹⁸⁶

A inscrição é facultativa aos alunos da 1ª série do 2º

184 - SAPIENS: Manual do Candidato. (Rio de Janeiro, 1993 (Anexo 4). As provas e teste de Aptidão são distribuídas da seguinte forma: No primeiro semestre ocorre as provas discursivas, em duas datas, de Português e Estudos Sociais (1º dia) e Matemática e Ciências (2º dia); do segundo ao quinto semestre as provas são discursivas e objetivas em três sessões e em datas diferentes; no sexto semestre as provas são objetivas e discursivas aplicadas em quatro sessões, em datas diferentes, sendo que uma delas é destinada ao teste de aptidão.

185 - SAPIENS: Uma Nova Alternativa Para Ingresso no Ensino Superior. p. 11

186 - Ibid.

grau regular, seriado e credenciado pelo SAPIENS. As taxas de inscrição e das avaliações são pagas pelo candidato em agência bancária, em favor da CESGRANRIO. As escolas nada pagam para se credenciarem. O credenciamento das escolas se dá pela assinatura de um Convênio Padrão no qual a escola passa a ter as seguintes responsabilidades:¹⁸⁷

- 1a) Fornecer à CESGRANRIO, nos prazos estabelecidos, as informações que lhe foram solicitadas para o perfeito e fiel cumprimento das obrigações assumidas pela CESGRANRIO;
- 2a) funcionar como posto de inscrição;
- 3a) facilitar ampla divulgação do Sistema SAPIENS entre os seus alunos;
- 4a) fornecer, se necessário, local apropriado para a realização das avaliações semestrais;
- 5a) manter um mínimo de 40 alunos inscritos por unidade de avaliação/semestre letivo (grifo meu).

O percentual de vagas das IES para preenchimento via SAPIENS é estabelecido no convênio, voluntário, CESGRANRIO/IES. A CESGRANRIO informa que atualmente as IES que participam do SAPIENS¹⁸⁸ reservam cerca de 30% de suas vagas. Essas vagas serão preenchidas, pela primeira vez, em 1995. O processo de

187 - SAPIENS: Uma Nova Alternativa para Ingresso no Ensino Superior. p. 12

188 - Relação das IES que se credenciam para participar do SAPIENS: Universidade Católica de Petrópolis, Universidade Estácio de Sá, Universidade Gama Filho, Universidade Veiga de Almeida, Faculdade da Cidade, Faculdade de Humanidades Pedro II, Faculdades Integradas Silva e Souza, Fundação Benedito Pereira Nunes, Faculdade de Medicina de Campos, Fundação Cultural de Campos, Faculdade de Odontologia de Campos, Fundação Educacional Dom André Arcoverde, Fundação Educacional Rosemar Pimentel, Fundação Educacional Serra dos Órgãos, Fundação Educacional Severino Sombra, Fundação Educacional Unificada Campo-grandense, Associação Educacional Plínio Leite, Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura, Sociedade Barramansense de Ensino Superior, Sociedade Brasileira de Instrução Cândido Mendes, Sociedade de Ensino Superior e Assessoria Técnica, Faculdades Integradas Anglo-Americano, Conservatório Brasileiro de Música, Centro Educacional de Realengo e Faculdades Integradas Castelo Branco (CESGRANRIO-SAPIENS: Guia Prático para Estudantes, Pais e Professores. p. 10).

seleção para preenchimento dessas vagas é classificatório, ou seja, obedece uma ordem decrescente dos pontos obtidos pelos candidatos. A lista de classificação começa a ser organizada a partir da 5ª avaliação. Nesse momento é que o candidato faz uma ordenação das IES e das carreiras.¹⁸⁹

Segundo a CESGRANRIO o SAPIENS, tal como foi descrito, se baseia nos seguintes pressupostos:

- a) Valorização da avaliação continuada e da devolução dos resultados como instrumento essencial à aprendizagem;
- b) respeito à liberdade de ensino das escolas de 2º grau (O SAPIENS não interferirá na vida acadêmica das escolas);
- c) respeito à autonomia das IES;
- d) realização de uma avaliação externa, que somada às avaliações internas da instituição, é considerada como contribuição importante no fornecimento de insumos, para análise e revisão do currículo, dos procedimentos acadêmicos e da própria gestão das escolas de 2º grau;
- e) valorização do profissional da educação por considerá-lo peça-chave na melhoria da qualidade de ensino.
- f) preservação da homogeneidade de critérios de avaliação frente à diversidade de perfis desejados pelas IES.¹⁹⁰

A CESGRANRIO pretende um "duplo processo de acompanhamento e avaliação" do projeto: um interno e outro externo. O interno, realizado pela CESGRANRIO, pretende identificar desvios dos fins desejados e corrigi-los; e o externo, a ser realizado pelo MEC - mediante solicitação da

189 - No segundo semestre de 1993 o SAPIENS contava com 115 (cento e quinze) escolas credenciadas, todas da rede particular. A primeira turma, que ingressou em 1992, estava prestes a fazer a 4ª avaliação. Ao todo, o SAPIENS contava com cerca de 2000 alunos. Assim informou o Coordenador do Departamento Acadêmico da CESGRANRIO.

190 - SAPIENS: Uma Nova Alternativa para Ingresso no Ensino Superior. p. 8

CESGRANRIO - deve "verificar se o sistema cumpre, na prática, as vantagens que pretende ter em relação ao vestibular tradicional"¹⁹¹

5.1.1 - As Implicações Políticas, sociais e pedagógicas do SAPIENS

Para entendermos essa proposta de seleção do CESGRANRIO com suas implicações políticas, sociais e pedagógicas devemos nos remeter inicialmente ao significado da palavra SAPIENS. Tal palavra é de origem latina e sugere a idéia de sabedoria humana e divina. Sapiente é o indivíduo "sabedor, sábio, erudito". A palavra SAPIENS na concepção do Sistema de Avaliação Progressiva da CESGRANRIO casa com a concepção de aptidões naturais e potencialidades mais latentes em alguns indivíduos. O intelecto do homem é potência ativa essencial que age por si. O intelecto, tanto do pobre como do rico, é igualmente responsável pelo destino de cada um. Os bons alunos são aqueles que possuem potencialidades aliada a uma boa dose de esforço/sacrifício, somente estes conseguem se desenvolverem satisfatoriamente, alcançando o máximo que a inteligência e a aptidão lhes permite. A seleção natural depende somente das potencialidades e do esforço de cada pessoa. Esse é o grande fundamento do SAPIENS.

191 - SAPIENS: Uma Nova Alternativa para Ingresso no Ensino Superior. p. 13

A avaliação progressiva ou continuada da CESGRANRIO tenta expressar a idéia de respeito ao amadurecimento bio-psico-cognitivo de cada indivíduo. Esta é uma idéia presente no pensamento de J.Dewey. Para este autor cada indivíduo tem uma capacidade impar de eficiência ou de reconstrução progressiva dos conhecimentos. A avaliação progressiva da CESGRANRIO pretende respeitar essas diferenças individuais. No entanto, o pendor social-democrata do pensamento de J.Dewey, bem como sua análise social, por liberal que seja, não está presente no Sistema de Avaliação da CESGRANRIO.

O modelo de seleção idealizado toma a sociedade e o sistema de ensino brasileiro como homogêneos, ou seja, sem conflitos e contradições de natureza política, econômica, social e cultural. Essa homogeneidade (ponto de partida fundamental do modelo de seleção) é que permitiria um processo de avaliação isento de variáveis; assim, o vestibular ao longo do 2º grau é igualmente extensivo a todas as escolas. As relações entre educação e sociedade não são vistas em suas contradições, ou melhor, não é vista em sua dialética. Sabemos que a heterogeneidade, a fragmentação, a diversidade e a desigualdade marcam o sistema de ensino brasileiro. A "padronização" legal, através da lei nº 5692/71, não representa o real concreto do sistema de ensino brasileiro.

O SAPIENS é apresentado como um modelo de seleção mais democrático, humano e capaz de "contribuir para a elevação da qualidade de ensino, favorecendo o intercâmbio mais efetivo entre

Instituições de ensino médio e superior".¹⁹² Frigotto e Franco¹⁹³ entendem, no entanto, que no discurso deste Sistema Progressivo de provas quer fazer-se acreditar que há um valor político-pedagógico implícito.

Um certo poder mágico de selecionar mais "democraticamente" o que, no tecido antidemocrático das relações sociais, se produz como profundamente desigual.

O mesmo se poderia dizer em relação a recuperação da qualidade do ensino. A alteração dos métodos e técnicas de seleção, colocados em primeiro plano, é aureolado pelo "consenso" que têm as palavras decratização, qualidade e eficiência no seio da academia (atualmente). Colocado esses chavões do discurso, a proposta parece, automaticamente, responder aos reclames teóricos-conceituais da academia.

No modelo da CESGRANRIO retoma-se, de certo modo, a perspectiva da tecnologia educacional, a visão da ideologia empresarial e o psicologismo do final da década de 60 e década de 70 no Brasil. A eficácia de seleção estaria na racionalização e organização da seleção que se estende por todo o sistema de ensino médio. O controle da demanda e a distribuição dos alunos, conforme perfil requerido pelas IES e necessidade do processo produtivo e do mercado, já passam a ocorrer, planejadamente, a partir da escola média. A retomada dos testes de aptidão em larga escala garante o investimento individual e institucional em termos das reais potencialidades e capacidades de cada um: isso

 192 - CESGRANRIO - SAPIENS: Manual do Candidato-Art. 10, letra "b".

193 - FRIGOTTO, Gaudêncio e FRANCO, Maria A. Ciavatta. "SAPIENS": Sabedoria ou novas armadilhas para o acesso ao ensino superior. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, V. 21 (108) - set/ou.1992. p.8 a 13.

permite uma distribuição acertada em termos da carreira a seguir na hierarquia social. A IES também passa a contar com uma demanda certa para os anos futuros; trata-se de um investimento com retorno garantido.

O princípio de retroalimentação do sistema também é assegurado no modelo da CESGRANRIO. O modelo objetiva um maior "intercâmbio entre Instituições de ensino médio e superior" a partir do diagnóstico feito pela CESGRANRIO com dados fornecidos pelo Sistema de Avaliação Progressiva. Este diagnóstico evidentemente será "colocado à disposição" pela CESGRANRIO mediante assessoria didático-pedagógica. O sistema de ensino sofreria uma ação corretiva dos seus desvios com base no diagnóstico de qualidade padrão pré-estabelecido pela CESGRANRIO. O diagnóstico e supervisão do sistema de ensino deixa de ser função do próprio sistema de ensino público e de outras instituições de ensino como as Universidades, por exemplo, para ser de responsabilidade de uma empresa (Agência externa) que vende seu produto a quem pode pagar.

FRIGOTTO e FRANCO¹⁹⁴ alertam que:

...em qualquer país democrático, a **educação** é matéria de Estado. O Estado, por isso, não pode abrir mão de supervisionar criteriosamente tanto o sistema público como particular. Esta é uma tarefa que não se delega a nenhum grupo particular, sem graves distorções e prejuízos como a história tem demonstrado tantas vezes.

194 - FRIGOTTO, Gaudêncio e FRANCO, Maria A. Ciavatta. *Ibid.*, p. 12

A individualização do sistema de avaliação progressiva é assegurada, no modelo idealizado, pela "ordenação individualizada" do conteúdo programático das provas, pela diagnose do desempenho dos candidatos a ser fornecido as escolas pela CESGRANRIO e pelos resultados de "uma bateria de testes de aptidão verbal, numérica e abstrata, que avaliará, sobretudo, as potencialidades dos candidatos para o ensino superior...¹⁹⁵. Com base nessas ações o candidato irá mudando de comportamento com vistas a obter maior eficácia nas provas. As 6 (seis) avaliações progressivas e mais a bateria de testes de aptidão é que vão determinar os fins do processo pedagógico. Elas, também se apresentam como neutras e objetivas no processo de avaliação.

O modelo de avaliação da CESGRANRIO retira novamente da IES e autonomia e a responsabilidade de seleção de seus novos alunos (concedida pelo Decreto Presidencial nº 99.490, de 30.08.90), ao tomar para si o processo de seleção. A seleção deixa, também, de ser um exame de entrada na Universidade para se tornar um exame de saída da escola média, semelhante aos exames de madureza (exames de saída do secundário/exames preparatórios) que fora instalado no Brasil em 1890 e que vigorou até 1911.

A questão de seletividade também não se resolve no sistema de avaliação progressiva. FRIGOTTO e FRANCO¹⁹⁶ afirmam que:

...aumentaria a seletividade social do processo, já que o aluno não passaria por um, mas por quatro vestibulares.

195 - CESGRANRIO - SAPIENS: Manual do Candidato Art. 18

196 - FRIGOTTO, Gaudêncio e FRANCO, Maria A. Ciavatta. Ibid. p. 11. Os 4 (quatro) vestibulares aqui referidos são os "quadro de graus" de avaliação que esse modelo, "o vestibular ao longo do 2º grau", sugeria em 1985, como vimos no capítulo anterior.

Ocorre que a escola irá ampliar sua função seletiva e de segregação daqueles "menos aptos" aos cursos de elite, ao mesmo tempo que decide quem poderá pelo menos almejar um curso de menor prestígio social ou quem não apresenta condições de ingresso no ensino superior. As provas e testes de aptidão ao longo do 2º grau podem servir de instrumento para categorizar e até rotular os menos e os mais capazes. Os determinantes sociais são mascarados em função de uma hierarquia dos resultados nas provas e nos testes de aptidão. O aparente igualitarismo - das mesmas oportunidades educacionais - pode acentuar a desigualdade fundamental e o processo de seleção, que já ocorre ao longo de todos os graus de ensino. A seleção, aparentemente democrática, pode intensificar a seleção social já que está baseada em critérios culturais das camadas dominantes da sociedade. Somente os que possuem capital cultural e econômico terão de fato oportunidade de demonstrar sua competência em prosseguir na hierarquia do sistema (ascendendo-se socialmente).

Se poderia ainda alertar para o risco do SAPIENS contribuir para promover a "especialização precoce do adolescente". A divulgação da SAPIENS nas escolas poderá firmar, ainda mais, a idéia de um curso médio, somente, propedêutico à Universidade e, portanto, sem um fim em si mesmo. A escola média passará a ter o mero papel de "formar recrutas para os cursos superiores". Suas responsabilidades poderiam ser exatamente aquelas definidas no convênio com a CESGRANRIO: "fornecer ... informações" e divulgar o SAPIENS aos alunos, "funcionar como posto de inscrição", "ser um local apropriado

para realização das avaliações" e "manter um mínimo de ... alunos inscritos". Assim, o adolescente poderá desde o início do 2º grau vincular sua formação escolar à aprovação em avaliações para uma carreira que ele "já tem em mente", isso sem falar no possível "abandono" que poderá ocorrer em relação as disciplinas não pertencentes ao Núcleo Comum do 2º grau.

5.1.2 - O Significado Histórico do SAPIENS.

A leitura histórica e análise procedida nos capítulos anteriores nos leva a crer que a ressurreição desse modelo de seleção é decorrente de inúmeros fatores, dentre os quais: a) A luta pela sobrevivência das empresas de seleção (Fundações) em virtude do desmantelamento/esvaziamento que sofreram a partir da derrocada dos concursos Vestibulares unificados, a partir da segunda metade da década de 80; b) a autonomia concedida às IES para realização dos Concursos Vestibulares, em razão do Decreto Presidencial nº 99.490, de 30.08.90; c) o crescente número de vagas ociosas nas rede particular de ensino, sobretudo, nos cursos de humanas; d) a re-valorização da iniciativa privada e, conseqüentemente, da competitividade a ser instalada no sistema de ensino, que encontra sustentação nas teses do neo liberalismo de mercado; e) a secundarização do Estado em matéria de educação; f) a re-afirmação, em outros moldes, do ideário das aptidões, potencialidades e capacidades individuais; g) a ausência de um projeto ou de uma identidade própria da escola média que, historicamente no Brasil, não tem conseguido superar o problema da terminalidade - continuidade; h) a apropriação ideológica que

se faz dos conceitos de democratização do ensino e de igualdade de oportunidade, em cada tempo e espaço; i) a ênfase nos métodos e nas técnicas em detrimento dos aspectos políticos, econômicos e sociais, que confirma o paradigma da qualidade e da eficiência; j) a discriminação e seletividade social do vestibular historicamente instituído que persiste desde sua criação em 1911.

6 - AS "AÇÕES DO MEC NO PANORAMA DA DIVERSIFICAÇÃO DE SELEÇÃO DO
PÓS-AUTONOMIA

Diante do quadro de diversificação dos modelos seleção e do que parece ser a ausência de uma política nacional de acesso ao Ensino Superior, os Pró-Reitores de Graduação das Universidades Federais solicitaram ao MEC a realização de um Seminário Nacional objetivando retomar a discussão do vestibular. A resposta do MEC veio através da Circular nº 2012/93¹⁹⁷ dirigida as IES federais, na qual chama "atenção aos exames vestibulares" e informa:

... seria bastante oportuna a reflexão em torno da democratização do ingresso no ensino superior, crescente aspiração de largas camadas da sociedade. Assim, o debate em torno do vestibular será mais completo sob o ponto de vista técnico, e socialmente mais justo, se contemplar com a devida atenção o princípio da igualdade de oportunidade, integrando a Universidade ao esforço coletivo de valorização da escola pública (grifo meu).

A presente Circular do Ministro da Educação e do Desporto encerra dizendo:

O Ministério da Educação e do Desporto,

197 - Aviso/MEC/GH/CIRCULAR Nº 2012/93, de 17 de agosto de 1993.

uma vez mais, coloca-se ao lado da Universidade. Na medida de nossas possibilidades, oferecemos nossa colaboração para que o tão importante tema do acesso ao ensino superior seja motivo da reflexão mais acurada por parte da comunidade acadêmica.

Assim, passados 9 (nove) anos, desde o último Seminário Nacional (1985), realizou-se de 9 a 11 de março de 1994, em Belo Horizonte (na UFMG), o Seminário Nacional sobre Vestibular, cujo objetivo foi discutir a democratização do acesso às IES. Este objetivo decorreu de 4 (quatro) razões principais:¹⁹⁸

1º) Há uma contradição no Sistema Público de Ensino Superior que endossa a argumentação em favor da privatização do Ensino Superior, ou seja, o fato de que as IES públicas, que sabidamente tem um melhor nível de qualidade, recebem em seus cursos os seguimentos mais favorecidos da sociedade. Assim, em vista desse elitismo, questiona-se por que a IES pública não é paga? Por que não instituir anuidades escolares para o Ensino Superior, para a parte da população escolar em condições de pagá-lo?; afirma-se que isso promoveria maior justiça social e permitiria canalizar mais recursos para os níveis anteriores de ensino.

2º) Embora as IES públicas preguem a democratização da sociedade e das oportunidades educacionais não a praticam em seu nível de ensino, especialmente, não a praticam em relação ao acesso. Como então avançar na democratização do acesso?

198 - Estas razões (aqui resumidas) foram apresentadas no discurso de abertura do Seminário Nacional sobre Vestibular pelo Ministro da Educação e do Desporto (Murillo Ninguel).

30) Há uma inversão que se estabeleceu no processo educativo brasileiro no qual a escola boa de Ensino Médio é aquela que adentra para o vestibular. Como eliminar essa inversão?

40) Como resolver o problema de acesso do ponto de vista político (democratização do acesso), já que do ponto de vista técnico-metodológico parece ter havido grandes avanços nos últimos anos?

A partir dessas razões para realização do Seminário Nacional, as atenções dos participantes recaíram sobre os modelos alternativos de seleção, apesar da maior parte dos conferencistas afirmarem que não é possível democratizar a Universidade através do vestibular ou através de outras formas de seleção, já que o problema consiste em democratizar a sociedade e, conseqüentemente, o Sistema de Ensino, principalmente, oferecendo um Ensino Básico de boa qualidade para todos.

No entanto, com base no Seminário Nacional sobre Vestibular, é possível eleger um conjunto de diretrizes¹⁹⁹ sobre o acesso ao Ensino Superior que se tornaram mais evidentes:

10) É preciso partir para ações concretas, ou seja: pensar diretrizes (idéias) que gerem experiências de seleção por IES e que depois possam ser generalizadas. Estas experiências devem ser acompanhadas, controladas e avaliadas pelo MEC. Democratização implica pois num espaço e tempo de experimentação de modelos de seleção.

199 - As idéias aqui relacionadas são derivadas das orientações dos diferentes conferencistas no Seminário Nacional, além das considerações do Ministro da Educação. Como observador-participante do Seminário procuramos ser fiel as idéias que mais se evidenciaram.

20) O objetivo básico a ser alcançado é a democratização das oportunidades de acesso ao Ensino Superior.

30) Deve-se buscar a ampliação e a integração Universidade-Educação Básica, no sentido de melhorar a qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, já que no momento é a única escola realmente "democrática" no país.

40) A qualidade em educação é uma adequação de conteúdos e metodologias às crianças com as quais se vai trabalhar e um objetivo a ser alcançado em todos os níveis de ensino.

50) A questão do vestibular (e de novos modelos de seleção) não pode estar desvinculada da questão da qualidade na graduação.

60) O vestibular não pode estar alheio às IES, como um setor isolado criado para fazer (grupos de execução) e não para pensar; isto tem acarretado em se tratar o vestibular apenas como uma questão técnica-metodológica. É preciso socializar a questão do acesso, ou seja, colocar os cursos para pensarem os exames e o processo de seleção.

70) Democratização do acesso implica em conjugar a relação qualidade-quantidade. A ampliação de vagas (nos cursos noturnos, por exemplo) é um desafio para a qualidade nos exames.

80) Deve-se construir instrumentos de avaliação que dêem ênfase às habilidades com relação ao conhecimento.

90) As IES públicas não devem deixar vagas ociosas; isto é anti-democrático.

100) O vestibular classificatório democratiza mais o acesso impedindo as vagas ociosas, por isso deve prevalecer sobre

o vestibular eliminatório.

110) Deve-se incentivar o desenvolvimento de pesquisas sobre o acesso ao Ensino Superior.

120) Deve-se eliminar o máximo possível a especialização no vestibular.

130) É preciso conservar a autonomia das IES na seleção dos seus alunos.

Com base no exposto, verifica-se que: as "ações" do MEC, as razões para realização do Seminário Nacional sobre Vestibular e as diretrizes dele resultante expressam o conflito existente entre o Paradigma da Eficiência e da Qualidade (exemplo: diretrizes nº 5 e nº 8) e o Paradigma da Igualdade (exemplo: diretrizes nº 2 e nº 9).

Os princípios postos pelo MEC para reflexão, já na Circular de agosto de 1993, são claramente aqueles advindos do neoliberalismo social-democrata. É possível crer que tal evocação tenha a ver com a necessidade de repensar e revestir o "avanço técnico-metodológico, conseguido nos últimos tempos", nas melhores Universidades do país (que têm promovido uma reelitização por áreas e cursos), de uma preocupação com a igualdade de oportunidade e com a democratização do acesso.

As reflexões desenvolvidas no Seminário Nacional sobre Vestibular evidenciaram, ainda mais, o conflito entre os dois paradigmas. Nas idéias norteadoras (diretrizes) verifica-se a tensão entre: ensino público-ensino particular, quantidade-qualidade; discurso educacional técnico-metodológico-discurso educacional sócio-político; descentralização (autonomia)-centralização; democratização-elitização; desenvolvimento de

habilidades-transmissão de conhecimentos; vestibular classificatório-vestibular eliminatório; especialização precoce-formação geral. Desse modo, essas tensões revelam, em parte, a problemática do acesso ao Ensino Superior. Por isso, elas servem mais como pontos para a continuidade da reflexão do que como diretrizes geradoras de experiências de seleção.

Quadro IV - Movimentos e Tendências de Seleção para o Ingresso no Ensino Superior no Brasil a partir de 1990: Síntese dos Aspectos Técnicos - metodológicos

MOVIMENTOS E TENDÊNCIAS DE SELEÇÃO

V E S T I B U L A R	IES ESTADUAIS	IES PARTICULARES	IES ESTADUAL: CASO UNITINS	IES PARTICULARES: CASO CESGRANRIO
<p>IES FEDERAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vest. em etapas (juntas ou separadas) com provas de múltipla escolha ou proposições múltiplas e discursivas. - Vest. eliminatório - classificatório - *Especialização ampla do vest. por área ou agrupamento de cursos através de pesos diferenciados. - Preocupação em eliminar as vagas ociosas através de mecanismos como: diminuição ou fim do ponto de corte; classificação e reclassificação para matrícula; várias chamadas na inscrição; dispensa da 2ª etapa para os candidatos dos cursos de baixa demanda, realização de novo vest. - Ênfase nas provas discursivas - Objetivos do concurso em conformidade com a legislação em vigor. - *Autonomia institucional de planejamento e execução do vestibular: ampla 	<p>IES ESTADUAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vest. de fase única com 2 ou 3 dias de provas de múltipla escolha idêntica para todos os cursos. - Vest. predominantemente classificatório. - Especialização moderada do vest. com crescente simplificação do sistema de pesos. - Preocupação em eliminar as vagas ociosas através de mecanismos como: 2 ou 3 opções de curso na inscrição; aferição de conhecimentos com base no currículo das escolas locais; várias chamadas para matrícula; diminuição ou fim do ponto de corte; classificação e reclassificação de candidatos. - Ênfase nas provas de múltipla escolha do tipo V ou F - Ampliação dos objetivos do concurso em função das necessidades locais e regionais. - Autonomia institucional de planejamento e execução do vestibular: moderada 	<p>IES PARTICULARES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vest. de fase única com 1, 2 ou 3 dias de provas de múltipla escolha idêntica para todos os cursos - Vest. predominantemente classificatório. - Especialização moderada do vest. por área ou grupo de cursos com crescente simplificação do sistema de pesos. - Preocupação em eliminar as vagas ociosas através de mecanismos como: fim do ponto de corte; 3 ou 4 opções de curso na inscrição; classificação e reclassificação para matrícula; reopção por curso e remanejamento para outro campi; confirmação ou não do vest. por curso conforme a demanda. - Ênfase nas provas de múltipla escolha do tipo V ou F (com a diminuição do peso da Redação). - Objetivos do concurso em conformidade com a legislação em vigor. - Autonomia institucional de planejamento e execução do vestibular: restrita 	<p>IES ESTADUAL: CASO UNITINS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vest. inteiramente classificatório objetivando não deixar vaga ociosa - Vest. em duas fases: <ul style="list-style-type: none"> .1ª) Análise das notas contidas nos Históricos Escolares da 5ª a 8ª série do 1º grau e da 1ª a 3ª série do 2º grau ou equivalente. Média aritmética das disciplinas que compõem o Núcleo Comum ou equivalentes .2ª) Desenvolvimento de um Ciclo Básico de recuperação de 1 a 2 anos letivos que permite ao final o prosseguimento dos estudos ou o jubileamento do aluno. - Acompanhamento e avaliação externa pelo MEC e pelo CFE. 	<p>IES PARTICULARES: CASO CESGRANRIO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sistema de avaliação progressiva com 6 avaliações semestrais ao longo do Ensino Médio. - Aplicação de provas de múltipla escolha e discursivas com base no conteúdo programático das disciplinas do Núcleo Comum do Ensino Médio. - Aplicação de testes de aptidão verbal, numéricos e abstratos com pessoas diferentes atribuídos por cada IES. - Inscrição facultativa (somente nas escolas particulares conveniadas/credenciadas com o CESGRANRIO) a partir do 1º semestre do Ensino Médio. - Percentual de vagas definido no convênio CESGRANRIO/IES particular. - Processo classificatório no preenchimento de vagas com a lista de classificação sendo organizada a partir da 5ª avaliação. - Acompanhamento e avaliação pelo MEC.
<p>USP (caso atípico)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vest. em 2 etapas separadas com provas de múltipla escolha e discursivas. - Vest. eliminatório - classificatório. - Especialização moderada do vest. - Preocupação em eliminar as vagas ociosas através de mecanismos como: várias chamadas para a matrícula; diminuição do peso de corte; classificação e reclassificação de candidatos. - Objetivos do vest. em conformidade com a legislação em vigor. - Fim do caráter eliminatório da Redação. - Novo critério de convocação para a 2ª etapa baseado na demanda por curso. - Concurso paralelo fictício para "treineiros". 				

* Nos itens especialização e autonomia considerou-se (para classificação) a seguinte escala: restrita, moderada, ampla e plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se encerrar a análise do objeto específico deste trabalho, qual seja, a compreensão do processo de diversificação de seleção para o ingresso no Ensino Superior a partir do pós-autonomia(1990), sentiu-se a necessidade de sintetizar a resposta ao problema em dois momentos que se complementam. Primeiro, retomando o objeto de estudo e a sua forma da apreensão nos aspectos principais e mais gerais; e, segundo, apresentando algumas "teses" ou elaborações mais conclusivas, com base no referencial teórico e empírico, nas experiências adquiridas nesta longa trajetória e nas energias que emanam do presente.

Compreender o significado, as condições de surgimento e as implicações dos movimentos e tendências de seleção significa analisá-los desde o seu contexto histórico mais amplo permitindo apreender a parte e o todo, enquanto movimento histórico; e, ainda, aprender os pressupostos/fundamentos e estruturação ideológica, que se configura em cada tempo e espaço como resultado de um determinado projeto político-econômico-social de produção e de organização social.

Diante disso, a compreensão dos Movimentos e Tendências da Seleção para o Ingresso no Ensino Superior, a partir de 1990, implicou no desvelamento da relação capitalismo/liberalismo-educação-vestibular. Não se trata de uma relação definida "a-priori", contudo determinada pela realidade

empírica do objeto de estudo, desde sua configuração inicial.

A problemática de partida evidenciou: 1) o caráter seletivo/discriminante/reprodutor do vestibular; 2) o discurso técnico-metodológico ao redor dos instrumentos de seleção mais científicos, neutros e objetivos para a seleção dos melhores; 3) o vestibular eliminatório e/ou classificatório; 4) o discurso da democratização do acesso e da igualdade de oportunidade; 5) a seleção baseada nas aptidões e capacidades naturais; 6) a expansão desordenada de vagas; 7) o discurso da perda da qualidade de ensino; 8) a centralização e a autonomia universitária de seleção; 9) a discussão em torno dos modelos alternativos de seleção; 10) o surgimento das primeiras experiências de seleção; 11) o início de uma configuração de movimentos e tendências de seleção.

Todos estes aspectos ou facetas da problemática do vestibular apontaram, pois, para a necessidade de encontrar os seus nexos constitutivos. Tais nexos constitutivos, foram se evidenciando, então, na relação capitalismo/liberalismo-educação-vestibular.

Duas "macro-tendências" que orientam o projeto de sociedade, de educação e de seleção dos indivíduos foram percebidas na análise histórica do capitalismo/liberalismo: a tendência do capitalismo concorrencial e a tendência do capitalismo estatizante. A primeira delas se exemplifica nas seguintes características: a construção da economia de mercado auto-regulável; a livre concorrência e fortalecimento da iniciativa privada com a competitividade, eficiência e qualidade de serviços e produtos; a sociedade aberta e a educação para o

desenvolvimento em atendimento às demandas/exigências do mercado; a formação das elites intelectuais; a seleção dos melhores baseada em critérios naturais de aptidões e capacidades (naturalização formal). A segunda tendência apresenta características, cuja preocupação central é de conteúdo igualitarista-social, no sentido de: efetivar uma economia de mercado planejada e administrada pelo Estado; promover políticas públicas de bem-estar-social (capitalismo social); permitir o desenvolvimento mais igualitário das aptidões e capacidades, sobretudo, através da educação e da seleção mais naturalizada dos indivíduos (naturalização formal/real).

O desenvolvimento histórico destas duas "macro tendências" levou, ainda, a se perceber a existência de dois paradigmas de condução de "projetos diferenciados de modernização capitalista". Tais projetos se alternam hegemonicamente nos momentos de crise e de novos estágios de desenvolvimento do capitalismo: o Paradigma da Eficiência e da Qualidade vinculado a primeira "macro tendência" (neoliberalismo de mercado) e o Paradigma da Igualdade vinculado a segunda "macro tendência" (neoliberalismo social-democrata). Deste modo, compreender o processo de seleção para o ingresso no Ensino Superior implicou em reconhecer qual o paradigma capitalista-liberal que orientava a organização da sociedade, qual o projeto educacional e qual a concepção e forma de seleção dos indivíduos em cada contexto histórico.

No Brasil, o paradigma da eficiência e da qualidade absorveu mais os elementos advindos do liberalismo conservador e do Positivismo, e menos influências do liberalismo clássico de

mercado vigente nos países onde se deu a Revolução Industrial. Isso ocorreu sobretudo pelo desenvolvimento tardio e dependente do capitalismo no Brasil. O processo de industrialização e de urbanização ocorreu, efetivamente, a partir da década de 30, já sob os signos da estatização, da nacionalização e do desenvolvimentismo, ou melhor, sob o signo do capitalismo monopolista de Estado. A década de 30, também, foi um marco na implementação de um Sistema Nacional de Educação. Até então, a preocupação efetiva dos governos era com o Ensino Superior e, portanto, com a formação das elites intelectuais.

As mudanças no processo produtivo brasileiro, ou seja, da passagem de um modelo econômico agrário-exportador para um modelo econômico industrial-urbano, bem como a etapa mundial do capitalismo (que é de estatização, de nacionalização da economia e de ênfase na construção de uma sociedade social-democrata: Paradigma da Igualdade) permitiram, a partir da Segunda Guerra Mundial (período populista: 1945-1964), uma expansão acentuada do sistema de ensino brasileiro, em especial dos cursos técnicos (nível médio) e dos cursos de nível superior. Essa expansão é acompanhada de um crescimento extraordinário na demanda de candidatos, que viam na Universidade uma das formas principais de ascensão social e de ingresso no novo mercado de trabalho que exigia maiores requisitos educacionais.

A abertura, expansão e "massificação" do Ensino Superior, no entanto, não implicou em mudanças técnico-metodológicas no processo de seleção para o ingresso no Ensino Superior. A democratização populista se fez pela ampliação de vagas, sobretudo, em IES públicas e não por mudanças na concepção

e forma de seleção dos melhores, muito embora tenha se discutido o fim do vestibular e a possibilidade de acessibilidade universal. Essa discussão ocorreu porque o crescimento da demanda foi maior que o crescimento das vagas, fazendo surgir a figura do "excedente", ou seja, candidatos aprovados mais sem possibilidades de ingressar no Ensino Superior pela ausência de vagas. A democratização quantitativa, neste período, assim como a facilitação do ingresso no Ensino Superior se dão com a perda da qualidade de ensino.

Com o golpe de 1964, iniciou-se um processo de desenvolvimento com segurança e de desnacionalização da economia. O modelo econômico adotado foi de um capitalismo de mercado associado-dependente. A educação vai se adaptando ao novo modelo político-econômico-tecnológico e perdendo, com isso, o ideal de "democratização e de igualdade de oportunidade no acesso"; o projeto educacional assumiu mais a perspectiva economicista e empresarial-tecnicista do Paradigma da Eficiência e da Qualidade. Os critérios de racionalização, de produtividade e de competitividade passaram a reordenar as ações no campo educacional. De um modo geral, instalou-se um projeto político autoritário, conservador, desmobilizador e excludente.

A saída política inicial para resolver o problema da pressão social dos "excedentes" foi a da expansão "desordenada" de vagas através de estabelecimentos privados e isolados de ensino, indicando uma valorização da iniciativa privada e uma desobrigação do Estado com relação ao Ensino Superior público e gratuito. Na realidade as ações relativas ao Ensino Superior imprimem um processo de vulgarização, deteriorização, controle e

"privatização". Ocorreram mudanças técnico-metodológicas no vestibular no sentido de facilitar o acesso, tais como: o vestibular unificado e classificatório e a adoção das provas objetivas (teste de múltipla escolha). Intensificou-se a pseudo-democratização do acesso, já que os segmentos menos favorecidos da sociedade, quando muito, só tinham acesso a um ensino de baixo nível de qualidade. Esse encaminhamento da expansão de vagas teve vez até a primeira metade do regime militar, quando então se começou a adotar medidas de contenção de vagas.

A crise econômica pós-"milagre econômico brasileiro", além de refletir nos vários setores constituintes da sociedade também se fez presente na política educacional através da perda da qualidade de ensino e do valor dos diplomas na maioria das carreiras, levando o governo a adotar medidas para conter o fluxo de expansão. As mudanças técnico-metodológicas no vestibular, agora, são no sentido de dificultar o acesso e promover uma seleção mais exigente dos melhores. O fechamento no vestibular produziu, no final da década de 70 e início da década de 80, uma forte seletividade social no processo de seleção, verificada nas universidades e carreiras de maior prestígio social; surgindo, ainda, dois outros complicadores: a queda da demanda e o crescente número de vagas ociosas.

Com a redemocratização do país na década de 80, ou melhor, com a reconquista da chamada "democracia política da representação", o vestibular é denunciado academicamente e politicamente como o mecanismo de reprodução social, em vista do alto grau de discriminação e seletividade social que promove. Passa-se, então, a se discutir modelos alternativos de seleção

que promovam a democratização do acesso e a igualdade de oportunidades. Considerou-se, no entanto, que o vestibular é apenas mais um mecanismo de seletividade e exclusão social, ao se observar o sistema educacional e a sociedade brasileira como um todo. É preciso, conforme a argumentação corrente naquele período, uma democratização efetiva da sociedade e da educação. De um modo geral, afirmava-se que a democratização do acesso e a igualdade de oportunidades no Ensino Superior não podem se dar com a perda da qualidade de ensino e com a desfiguração das práticas técnico-metodológicas, que conseguiram modernizar e racionalizar o processo de seleção dos melhores.

Evidenciava-se, portanto, que a "democratização do acesso" no ponto de vista quantitativo, parecia ser incompatível com a "democratização da qualidade"; daí, a impossibilidade de encontrar uma solução que atendesse a todos os anseios político-sociais e técnico-metodológicos para o ingresso no Ensino Superior.

Não se pode esquecer que, já na década de 80, o modelo econômico no horizonte do capitalismo mundial e das elites conservadoras brasileiras é o do neoliberalismo de mercado, no qual se dá o Paradigma da Eficiência e da Qualidade. A modernização capitalista-liberal prevê, do ponto de vista econômico; a integração do país ao capital transnacional; a diminuição do Estado pela via da privatização; a desregulamentação da economia; o aumento da competitividade, eficiência e qualidade empresarial.

A educação deve ser, também, regida pelas leis de mercado, no sentido de adotar a lógica empresarial e atender as novas exigências/demandas do mercado; para isso, ela deve ser

mais flexível, autônoma, eficiente, competitiva e de qualidade.

Essa nova orientação, que veio se gestando no campo econômico, político e educacional, bem como a luta pela autonomia universitária e a quase inviabilidade de uma solução para a questão do vestibular, levou o governo neoliberal de mercado de F.Collor a conceder, em 1990, através de Decreto, a autonomia de seleção para o ingresso no Ensino Superior. A responsabilidade pelo equacionamento da questão do vestibular passa a ser das universidades. Intensificou-se, a partir daí, o processo de diversificação dos modelos de seleção, "surgindo", simultaneamente, movimentos e tendências que se prendem mais a um ou a outro dos dois paradigmas do capitalismo-liberal. Alguns dos novos modelos de seleção buscam uma solução mais político-social baseada no Paradigma da Igualdade, enquanto outros insistem no aperfeiçoamento técnico-metodológico, com base no Paradigma da Eficiência e da Qualidade.

Constata-se, de um modo geral, que os movimentos e tendências de seleção do pós-autonomia, apesar do discurso social-democrata de alguns dos modelos de seleção não ultrapassam os limites e a concepção de seleção, capitalista-liberal, ou seja, a das aptidões e capacidades naturais. A diversidade de modelos de seleção é determinada pelas condições objetivas da sociedade brasileira capitalista-liberal, indicando que as formas de seletividade se alteram no tempo e no espaço. O discurso liberal democrático de seleção presente em alguns modelos na história do vestibular, esbarra na realidade de uma sociedade desigual do ponto de vista econômico, social e cultural. A partir do pós-autonomia, tal discurso tem servido

para reforçar o ideal de que é possível criar um modelo de seleção natural, justo, neutro e democrático no interior de uma sociedade capitalista liberal heterogênea e desigual.

Partindo desta constatação geral foi possível construir/elaborar oito "teses" que abrangem o trabalho como um todo. Essas "teses" representam, em parte, a síntese do esforço de investigação e de exposição desenvolvidos ao longo do estudo e, também, o exercício de libertação do pensamento, possível ao final desta longa trajetória de aprendizado.

Tese 1 - *Os modelos vigentes de seleção para o ingresso no Ensino Superior no Brasil construídos, sobretudo, a partir do pós-autonomia (1990), baseados no Paradigma da Igualdade ou no Paradigma da Eficiência e da Qualidade, tem na essência o ideário liberal das aptidões e capacidades naturais como alvo último e definidor da seleção.*

O ideário das aptidões e capacidades está na base da seleção dos melhores em todos os casos estudados (modelos de seleção). Os critérios bio-psicológicos justificam as diferenças individuais, mesmo considerando alguma determinação de natureza sócio-econômica-cultural. Há uma tentativa de naturalizar a seleção através da idealização de modelos com instrumentos mais isentos e mais justos. Procura-se diminuir o peso das variáveis ou determinantes sócio-econômico-culturais de seleção, de modo que prevaleçam os critérios naturais de aptidão e de capacidade/inteligência. Assim, mesmo numa sociedade capitalista-liberal marcada pela heterogeneidade e pela desigualdade deve-se prevalecer a competição livre e aberta dos talentos/capacidades.

No entanto, percebe-se que: 1º) se o modelo de seleção apresenta uma concepção de seleção mais ligada ao Paradigma da Igualdade, há, então, uma tentativa de minimizar, do ponto de

vista técnico-metodológico (instrumentalmente), as barreiras sócio-econômicas-culturais a fim de que prevaleça os critérios naturais da seleção, ou seja, as aptidões e as capacidades naturais. Portanto, há um empreendimento pela naturalização formal/real da seleção; 2º) se o modelo de seleção apresenta uma concepção de seleção mais ligada ao Paradigma da Eficiência e da Qualidade, não há, então, uma preocupação com as barreiras sócio-econômicas-culturais que determinam, quase sempre, o processo de seleção; há uma "igualdade de oportunidades" e uma naturalização formal no processo de seleção. Tecnicamente, nos dois casos, o empreendimento é por selecionar "os melhores" candidatos através de instrumentos cada vez mais adequados (científicos, neutros e objetivos) a fim de garantir a qualidade da seleção (processo) e dos selecionados (produto da seleção), apesar da seletividade.

Tese 2 - *Os modelos de seleção mesmo inseridos em um ou outro dos dois paradigmas do capitalismo-liberal, possuem um mesmo substrato no instrumental positivista de naturalização do processo de seleção. Isso ocorre apesar de: 1º) alguns modelos de seleção, baseados no Paradigma da Igualdade, enfatizarem mais a questão política do ingresso, ou seja, apresentarem um discurso social vinculado às idéias de igualdade de oportunidade e de democratização do acesso; 2º) alguns modelos de seleção, baseados no Paradigma da Eficiência e da Qualidade, enfatizarem mais a questão técnico-metodológica do ingresso, ou seja, apresentarem um discurso técnico vinculado às idéias de qualidade de ensino e avaliação (seleção dos melhores através de instrumentos adequados).*

Vemos que os modelos de seleção que apresentam, no geral, uma tendência de tratamento da questão do ingresso no Ensino Superior como um problema político, tem como fundamentação o discurso da igualdade de oportunidades e da democratização do acesso; enquanto os modelos de seleção que apresentam, no geral, uma tendência de tratamento da questão do ingresso no Ensino Superior como um problema técnico-metodológico, tem como

fundamentação o discurso da qualidade no ensino e da avaliação (forma de seleção dos melhores). Essa diferença de fundamentação, no entanto, é aparente quando se considera as similitudes em termos das respostas técnico-metodológicas (instrumental-positivista), dos produtos (candidatos selecionados) e da motivação final para o processo de seleção dos melhores: as aptidões e as capacidades naturais. O primeiro agrupamento de modelos oculta essas similitudes através de um discurso social, já que não materializa técnica e metodologicamente o ideal de igualdade de oportunidades e de democratização do acesso com a manutenção e ampliação de um ensino de qualidade. O segundo agrupamento de modelos não explicita a dimensão política mas trabalha na construção de modelos de seleção científicos, neutros e objetivos (positividade instrumental), ocultando, assim, a dimensão político-econômica-social do projeto do neoliberalismo de mercado que se pauta pela busca da livre concorrência, da competitividade, da eficiência e da qualidade, ou melhor, que se pauta pela lógica da iniciativa privada.

O discurso liberal da democratização do acesso e da igualdade de oportunidades apareceu nos momentos em que houve a necessidade de dar suporte a um projeto político-social e econômico de modernização capitalista, na perspectiva do capitalismo estatizante. Esses momentos correspondem a uma certa expansão da oferta de vagas, sobretudo nos cursos de baixo prestígio social que se deu, quase sempre, em detrimento da qualidade de ensino. Já nos momentos em que a modernização capitalista, na perspectiva do capitalismo concorrencial, exigiu maior valorização dos diplomas, uma formação com melhor nível de

qualidade, a conservação e ampliação da hierarquização social e, portanto, uma diminuição das vagas, sobretudo, nos cursos de maior prestígio social, então se utilizou do discurso da qualidade de ensino, da qualidade dos instrumentos de avaliação e de seleção dos melhores objetivando frear a expansão de vagas.

Tese 3 - *É possível perceber, através da história do acesso ao Ensino Superior no Brasil, que ora prevaleceu o discurso técnico-metodológico e que ora prevaleceu o discurso político, sendo que, na transformação do discurso em ação, o tratamento técnico-metodológico sempre foi hegemônico e conseguiu ocultar ou postergar a problemática política-social do acesso.*

O tratamento político da questão do vestibular só veio a se intensificar no início da década de 80 quando se evidenciou o caráter seletivo e discriminante (socialmente) do vestibular. Isso levou a tentativas de construção de modelos alternativos de seleção (a partir do pós-autonomia) que minimizassem os determinantes sócio-econômico-culturais que impediam que a seleção ocorresse com base em critérios naturais bio-psicológicos.

O tratamento político da questão do vestibular, vinculado ao Paradigma da Igualdade, sempre surgiu e avançou como um discurso político-social de democratização do acesso e da igualdade de oportunidades nos momentos de crise da sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, de abertura democrática. Há, desse modo, um descompasso no avanço do tratamento político do problema do vestibular; quando prevaleceu o tratamento político-igualitarista do acesso (como no período populista) criticou-se o modelo de seleção instituído e houve uma expansão substancial do Ensino Superior (com a conseguinte ampliação de vagas), apesar de não ter havido mudanças correspondentes na concepção e no instrumental de seleção. O discurso da igualdade de oportunidades

e da democratização do acesso nunca se materializou enquanto um modelo de seleção democrático que conserve e amplie a qualidade de ensino.

Fora do Brasil, no entanto, encontramos dois exemplos históricos em que o discurso político de "democratização do acesso" transformou-se em ação, apesar da queda na qualidade do ensino e na perda da função seletiva do Ensino superior:

10) Na Argentina¹, o ingresso no período do regime militar (mais precisamente de 1973 a 1983) era marcado pelo paradigma da exclusão, ou seja, os pobres não tinham acesso à Universidade. O ingresso, até então, era tido como um problema técnico. Com a redemocratização do país (mais precisamente com o Presidente Alfonsín, em 1984) houve uma decisão política de fazer desaparecer a exclusão e os exames. Formalizou-se, então, o Ciclo Básico Comum (curso de ingresso) com duração de um ano e com seis disciplinas: duas gerais, duas por área e duas optativas. O Ciclo Básico já representa o início do curso superior escolhido para aqueles que concluíram o secundário.

O "fim da exclusão", com a adoção do Ciclo Básico Comum, levou a Argentina a uma crescente expansão do número de Universidades, do número de vagas e do número de professores. Em março de 1994 havia na Argentina trinta e uma Universidades públicas e trinta e cinco Universidades privadas. Cerca de 28% dos estudantes secundaristas conseguiam ingressar na Universidade. O Ciclo Básico contava com sessenta e cinco mil alunos e cinco mil professores só na Universidade de Buenos

1 - As informações sobre o acesso ao Ensino Superior na Argentina foram obtidas através da conferência do professor Pablo A.A. Gentili (da UFF) no Seminário Nacional sobre Vestibular, realizado em março de 1994 (na UFPA).

Aires. Ao todo a Universidade de Buenos Aires contava com mais de vinte e dois mil professores (cerca de 20% do total da Argentina).

A "acessibilidade universal" ao Ensino Superior, no entanto, vem provocando na Argentina a queda da qualidade de Ensino Superior, a queda dos vencimentos dos docentes e a desvalorização dos diplomas no mercado de trabalho, isso sem contar o fato de que já começa a existir "cursinhos" que dão aula de reforço para "alunos" do Ciclo Básico, a fim de que estes obtenham notas elevadas e classificação nos cursos de maior prestígio social.

20) Com o movimento europeu de 68, chegou ao fim a ilusão liberal, compartilhada amplamente pela esquerda, da educação como igual direito de todos e da seleção meritocrática, baseada na aptidão e no talento individuais.²

A "democratização" da Universidade francesa, ou melhor, a abertura de suas portas para um número crescente de alunos decorreu de uma imposição econômica, "que levou ao aumento do tempo de escolarização, a fim de manter boa parte da mão-de-obra fora do mercado, estabilizando salários e empregos" e ainda por imposição das transformações na divisão social do trabalho e no processo de trabalho, levando à ampliação dos quadros técnico-administrativos. Essa "democratização" acionou um conjunto de contradições que vieram à tona em 1968. Primeiro, a ideologia da igualdade educacional revelou seus limites reais na medida em que a "democratização do acesso" fez o Ensino Superior perder sua

2 - A esse respeito consultar: CHAUI, M. Ventos do progresso: a universidade administrada: Descaminhos da educação pós 68. São Paulo, Brasiliense, 1980 p. 31-2

função seletiva como mecanismo de promoção social; a sociedade capitalista se viu forçada a re-criar outros critérios de seleção através de mecanismos administrativos e de mercados. Segundo, ocorreu uma desvalorização dos diplomas, o aviltamento do mercado e dos salários dos universitários e o próprio desemprego. Terceiro, a Universidade se mostrou incapaz de produzir uma "cultura útil" (não fornecendo, nem emprego nem prestígio) tornando-se um peso morto para o Estado que passou a limitar-lhe recursos.

Essa "falsa democratização", no entanto, passou a ser criticada inclusive pela esquerda. Na França, em virtude da competição tecnológica mundial, voltou-se a exigir uma seleção rigorosa para ingresso no ensino superior. No livro: "Para salvar a universidade", SCHWARTZ³ argumenta que a "falsa democratização" forma uma elite restrita, incapaz de conduzir o país nesse novo momento de competição da ciência mundial. A seleção é vista como fator de democracia, de promoção da qualidade e da competência. A sociedade democrática é aquela que reconhece a diversidade de talentos e favorece o desenvolvimento das competências, colocando os mais capazes nos cargos de responsabilidade.

3 - SCHWARTZ, L. Para salvar a universidade. São Paulo: T.A.Q./EDUSP, 1984

Tese 4 - *A simplificação operacional do vestibular vem ocorrendo em IES de pequena e de grande expressão no cenário nacional, apesar das diferentes motivações. No entanto, as experiências da seleção com forte apelo de democratização do acesso e de igualdade de oportunidades vêm ocorrendo em IES periféricas e de pouca expressão no cenário nacional, motivados por diferentes razões sociais, econômicas e políticas regionais e locais.*

Observa-se, de um modo geral, que a tendência em simplificar o vestibular, sobretudo, através da adoção integral e exclusiva dos testes de múltipla escolha vem se dando porque:

1º) as IES de baixo prestígio social acabam selecionando para os seus cursos, devido a baixa demanda de candidatos e a crescente queda de desempenho, candidatos menos aptos para o Ensino Superior. A simplificação do vestibular nas IES de baixo prestígio social, vinculada a um discurso de democratização do acesso, tem na realidade diminuído as exigências de seleção a fim de evitar as vagas ociosas e, conseqüentemente, o fechamento de determinados cursos. Esse tem sido o mesmo caminho das experiências de seleção. Persiste, portanto, a continuidade da construção da pseudo-democratização do acesso com a crescente queda da qualidade dos selecionados e, provavelmente, do ensino a eles oferecido.

2º) as IES de maior prestígio social acabam selecionando para os seus cursos, devido a alta demanda de candidatos e a "pré-seleção por curso e por área que ocorre naturalmente",⁴ os mesmos candidatos que selecionaria com um

4 - As pesquisas do professor Sérgio C. Ribeiro demonstram que há uma pré-seleção social que ocorre na escolha da carreira. "A cada carreira estão associados candidatos com perfis sócio-culturais extremamente definidos (...). É fundamental notar que, para as classes sociais de menor posição, a escolha se restringe, principalmente, a carreiras de menor prestígio, enquanto nas classes altas essas carreiras de baixo prestígio não fazem parte do espectro de carreira disponíveis para a escolha." Ver: RIBEIRO, Sérgio C. Vestibular 1988. Seleção ou Exclusão. São Paulo, junho de 1988. mimeo 18 p.

modelo mais complexo de seleção. Não há, portanto, alteração no perfil da clientela selecionada e no alunado. As mudanças de natureza técnico-metodológica introduzidas pelas IES de alto prestígio social vizam simplificar operacionalmente o vestibular e não rebaixar o perfil da clientela com o intuito de democratizar o acesso, já que buscam preservar e elevar cada vez mais a qualidade dos ingressantes, objetivando a ampliação da qualidade e da excelência da IES. Mesmo quando há um discurso democrático por trás da construção dos modelos de seleção, nas IES de maior prestígio social, isso não se materializa na proposta técnico-metodológica da seleção que, a rigor, continua a pincelar "os melhores" que, invariavelmente, são também os que são mais favorecidos econômica e culturalmente.

Tese 5 - *O Paradigma da Eficiência e da Qualidade no Brasil, que tem suas raízes mais arraigadas no liberalismo conservador e no Positivismo tem fundamentado, em grande parte, a tradição de um ensino superior de qualidade voltado para as elites e, por isso, a opção pelo tratamento técnico-metodológico da questão do vestibular.*

O nascimento do Ensino Superior no Brasil está vinculado desde sua gênese a formação das elites intelectuais. O surgimento da Universidade no Brasil a partir da década de 20 é marcado pelo mesmo caráter elitista de ensino. No entanto, a expansão ocorrida no Ensino Superior no período populista e, também, após o golpe de 1964 (neste último caso, através de estabelecimentos privados ou isolados de ensino) acentuou a partir dos últimos anos a dualidade do sistema de Ensino Superior. A elitização, agora se dá pelo prestígio social da IES (que garante alto grau de competência e competitividade na

formação) e, internamente, pelas áreas de saber e carreiras oferecidas. Já a opção técnico-metodológica da questão do vestibular, objetivando preservar e elevar a qualidade do ensino, enfatiza o aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação (seleção dos indivíduos) no sentido de serem sempre mais científicos, objetivos e neutros.

Tese 6 - *Começa a aparecer mais claramente uma vinculação entre a construção de modelo de seleção com a concepção de Universidade, de saber e de sociedade que tem cada instituição. Esta vinculação é motivada pelo fato de que as universidades começam a se ver diferentes sob o ponto de vista da qualidade do ensino e da produção do conhecimento, dos compromissos sociais e institucionais, das formas de organização institucional, dos projetos político-pedagógicos etc.*

O surgimento de uma certa categorização/hierarquização do Ensino Superior⁵ tem levado a construção de modelos diferenciados de seleção caracterizados pela realidade de cada IES. De um modo geral, no entanto, os centros de excelência, que se dedicam mais a produção do conhecimento e que são marcados pela quantidade e qualidade das pesquisas e pelo caráter elitista do acesso, tendem a construir modelos de seleção que reforcem, ainda mais, essas características; já as instituições de baixo nível de qualidade das pesquisas e de baixa qualificação e produtividade dos docentes, que se dedicam mais ao ensino (centros de ensino), tendem a construir modelos de seleção que facilitem cada vez mais o acesso a fim de evitar as vagas ociosas e o fechamento de alguns cursos.

Assim, verifica-se que enquanto os centros de

5 - A esse respeito consultar: OLIVEN, Anabela Campos. "Arquipélago de competência: universidades brasileiras na década de 90." In: Cad. Pesq. São Paulo, nº 86, p. 75-78, ago. 1993; e CASTRO, Cláudio de Moura. Educação Brasileira: Consertos e Remendos, Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

excelência apresentam uma vinculação com o Paradigma da Eficiência e da Qualidade e uma forte tendência a tratar o acesso como um problema técnico-metodológico, os centros de ensino apresentam uma vinculação com o Paradigma da Igualdade e uma forte tendência a tratar o acesso como um problema político, o que tem permitido ocultar (através do discurso da democratização do acesso e da igualdade de oportunidades a dualidade estabelecida do Ensino Superior, ou seja, a de um ensino de qualidade para as elites econômicas e culturais e de um ensino qualquer para os seguimentos menos favorecidos que conseguem chegar a ingressar no Ensino Superior.

Tese 7 - *A descentralização das decisões promovidas pelo MEC em relação a forma de seleção para o ingresso no Ensino Superior, ou seja, a autonomia de seleção concedida em 1990, não promoveu uma ruptura com o modelo de seleção instituído e não trouxe mudanças significativas quanto ao modo de seleção, sobretudo, nos Centros de Excelência.*

A descentralização/autonomia de seleção concedida no governo neoliberal de mercado de F. Collor tem se mostrado aparente na medida em que persiste o mesmo modelo elitizante de seleção de quando o MEC assumia o planejamento e o controle do vestibular. Na essência, tem-se ainda um único modelo de seleção baseado em provas que visam aferir conhecimentos e/ou habilidades e que fora instituído em 1911. Não houve, portanto, nenhuma ruptura com o modelo de seleção instituído que privilegia os candidatos com maior capital econômico e cultural. Continua, desse modo, a seleção baseada nas aptidões e capacidades naturais que, historicamente, tem assegurado que o Ensino Superior,

sobretudo, os cursos de maior prestígio social e de melhor qualidade, sejam destinados a uma elite econômica e culturalmente favorecida. A autonomia concedida no governo neoliberal de mercado de F.Collor estava condicionada pelo momento histórico de hegemonia do Paradigma da Eficiência e da Qualidade⁶, o que não acarretava risco de ruptura com o modelo de seleção existente. A tendência de descentralização/autonomia legal tende, por isso mesmo, a se manter e até se ampliar.

Tese 8 - *O pós-autonomia de seleção se caracteriza, principalmente, pela diversificação conflitante nos rumos dos exames vestibulares, pelo processo de re-elitização (nos cursos e nas IES de excelência) e pela falta de implementação e condução de uma política nacional de acesso ao ensino superior.*

Desde o Decreto nº 99.490, de 30.08.90, que concede autonomia às IES para realização dos seus vestibulares, o MEC tem se mantido praticamente em silêncio e afastado da questão do vestibular, principalmente em relação a uma política de acesso ao Ensino Superior no país. Nota-se a ausência de parâmetros de uma política de acesso ao Ensino Superior. O problema do ingresso passou a ser da alçada interna das Universidades. A referida autonomia assegurou que cada Universidade tem competência para construir o seu "modelo de vestibular". É o que vem ocorrendo, com mais intensidade, a partir de 1990. A diversificação dos modelos de seleção expressam uma realidade conflitante que tem

 6 - Na educação, segundo L.C. PREITAS o momento atual das novas exigências do capitalismo pode ser resumido em um termo: neotecnismo. Há uma volta ao discurso do racionalismo econômico, do gerenciamento/administração privada como modelo para o setor público e do discurso do capital humano. Ver: PREITAS, L.C. "Neotecnismo e formação do educador". In: Formação de professores: Pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992. p. 89-102.

ver com a natureza de cada IES, com a concepção de Universidade e de saber, com o compromisso social e finalidades institucionais e ainda com os determinantes sócio-econômico-culturais, regionais e nacionais, a que se submete qualquer IES.

Os procedimentos metodológicos adotados na construção dos modelos representam, ainda, muito mais o embalo das circunstâncias, das necessidades e da realidade de cada IES do que, propriamente, uma construção justificada e fundamentada política, técnica e cientificamente. O "extraordinário avanço técnico que o vestibular conheceu nos últimos tempos", como afirma o MEC,⁷ não tem impedido distorções. O avanço da dimensão técnica-metodológica não se faz acompanhar de uma compreensão da dimensão sócio-econômica e político-institucional.

A autonomia de seleção, ou melhor, o processo de diversificação dos modelos de seleção, também, não tem sido acompanhado de uma avaliação permanente do MEC.

Verifica-se que as discussões nos Seminários promovidos pelo MEC, na década de 80, criou condições para a autonomia e, também, promoveu uma reflexão crítica em torno da questão da seletividade sócio-econômica e da necessidade de se estabelecer uma política mais democrática de acesso ao Ensino Superior, no entanto, ainda hoje, se impõe o desafio de encontrar um meio termo entre a democratização do acesso e a melhoria da qualidade do ensino, já que vem ocorrendo, em muitas IES, um processo de re-elitização, agora, por áreas e carreiras de maior prestígio social; enquanto as carreiras de menor

7 - AVISO/MEC/GH/CIRCULAR Nº 1012/93, de 17 de agosto de 1993

prestígio social, como as licenciaturas, registram vagas ociosas ou a queda no desempenho dos seus ingressantes que, a curto e médio prazo, significará um comprometimento da qualidade do ensino nessas carreiras e uma maior hierarquização dos profissionais, conforme o mercado de trabalho e o "Status" social que a carreira representa.

E a reflexão continua...

Com base no exposto, de um modo geral, é possível perceber que, do ponto de vista do Paradigma da Eficiência e da Qualidade, o vestibular deve ser tratado de modo diferenciado em atendimento as diferentes clientelas e aos diferentes padrões de qualidade das IES. Esta também tem sido a orientação do Banco Mundial⁸. Nesta ótica, as soluções podem ser contraditórias entre si, já que o Ensino Superior no Brasil é extremamente heterogêneo. Na verdade, o vestibular está cumprindo bem o seu papel de selecionar e distribuir vagas. O vestibular é seletivo socialmente porque o Ensino Básico é deficiente em termos de qualidade. Com a universalização de um Ensino Básico de qualidade haverá mais competitividade, equidade e justiça no processo de seleção, sem correr-se o risco de "...permitir aos alunos menos preparados entrar no Ensino Superior" e "condenar o país à mediocridade das suas elites intelectuais e administrativas".

Tecnicamente, segundo o mesmo ponto de vista e

⁸ - Estamos considerando aqui, sobretudo, as análises e soluções apontadas por Cláudio de N. Castro, do Banco Mundial. Ver: CASTRO, Cláudio de N. Op. Cit.

orientação, os instrumentos utilizados nos concursos vestibulares de alta demanda de candidatos, nas grandes universidades e fundações especializadas, são válidos, precisos e fidedignos, como as provas de múltipla escolha, por exemplo; o fator sorte pode ter alguma influência nas IES de baixo prestígio e de pouca demanda, sobretudo nas Humanidades e Ciências Sociais onde, em geral, os candidatos são fracos e despreparados; nesse caso, o vestibular é uma grande loteria e, por isso, é preciso encontrar soluções alternativas que indiquem, pelo menos, que os "melhores", nesse caso, são suficientemente bons. É preciso ter consciência de que o risco da descentralização técnica do vestibular tem sido, exatamente, o risco da queda vertiginosa na qualidade dos exames; deve-se, portanto, conservar o teste padronizado, sobretudo, nas maiores IES e trabalhar no sentido de levar o aluno a conhecer, o mais cedo possível, as suas reais probabilidades de aprovação no Ensino Superior; isso pode gerar maior esforço, ritmo de estudo e uma escolha mais adequada da carreira em termos das reais chances de sucesso.

Em vista dessa orientação, é fundamental, ainda, deixar uma questão final em aberto que merece um maior aprofundamento e reflexão por todos aqueles interessados na problemática do vestibular, ou seja, o fato de que: no momento em que se impõe no mundo inteiro o neoliberalismo de mercado com o Paradigma da Eficiência e da Qualidade e que no Brasil tem determinado uma categorização/hierarquização do Ensino Superior e um tratamento técnico-metodológico da questão do vestibular, surge no MEC (através do Ministro da Educação) uma nova

orientação⁹ no sentido de discutir o acesso ao Ensino Superior com base no Paradigma da Igualdade, enfatizando, assim, o tratamento político do problema que deve girar em torno de dois princípios básicos: democratização do ingresso e igualdade de oportunidades. O que significará essa tensão? Qual será o horizonte de diversificação dos modelos de seleção diante dessa nova orientação? De que tipo de ensino estará se falando quando se discutir a democratização do acesso? Só o futuro dirá concretamente que rumo tomará o acesso ao Ensino Superior no Brasil.

9 - Estamos nos referindo a Circular nº 1012, de 17.08.1993 e ao Seminário Nacional sobre Vestibular que teve como tema central a "democratização do acesso ao Ensino Superior."

BIBLIOGRAFIA

INTRODUÇÃO

- BRANDÃO, Zaia (org.) *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo Cortez, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Circular nº 1012, de 17.08.1993. Brasília, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Seminário Vestibular Hoje (Coletânea de Textos)*. Brasília, Setembro de 1987, 250 p.
- BUFFA, Ester. Contribuição da história para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos. In: *Em Aberto*. Brasília-DF, Ano IX, nº 47, Julho-Setembro 1990.
- CARONE, Iray. "A dialética marxista: uma leitura epistemológica". In: *Psicologia social - o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 20-30.
- CHAUÍ, Marilena. "Crítica e ideologia". In: *Cultura e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1990. p. 15-38.
- FRANCO, A.C. e BAETA, Anna Maria B. O estado do conhecimento do vestibular (1968 a 1983). In: *Rev. Educação e Seleção*. RJ. Fundação Carlos Chagas, nº 12, Jul-Dez. 1985.
- FRIGOTTO, F. "O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional". In: *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 69-90.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 2ª ed. Campinas, SP. Ed. da UNICAMP, 1992.

- LOWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen.** São Paulo: Busca Vida, 1987.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986, p. 17-24.
- MARX, Karl. "O método da economia política". In: **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1977. p. 218-226.
- NUNES, C. **História da Educação: espaço do desejo.** In: **Em Aberto.** Brasília, ano IX, nº 47, Jul./Set. 1990.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 9 a 54.

Textos Legais e Normativas

- BRASIL. Decreto nº 99.490, de 30.08.1990
- BRASIL. Portaria-MEC Nº 837, DE 31.08.1990.

CAPITULO I

- AZEVEDO, Fernando de. **A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e Orientações.** São Paulo: Melhoramentos, 1958. p. 99 123 e 141-166. (Obras completas, 16).
- . **A educação e seus problemas.** São Paulo: Ed. Nacional, 1937, v.1 p. 75-102 e 163-200.
- BRASIL - MEC. PROMEDLAC-V. In: **Cadernos Educação Básica - Série Atualidades Pedagógicas 2.** Brasília, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. **Plano Decenal de Educação para todos.** Brasília - DF, 1993, 58 p.

- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1990. 309 p.
- . Pós-modernismo, modernismo e marxismos In: *A criação histórica*. Porto Alegre-RS: Oficinas, 1992, p. 26-35
- COMTE, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo*. In: *Comte*, 5ª Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 1-61. (Os Pensadores).
- CURY, Carlos R.J. *O público e o privado na educação brasileira*. In: *Estado e Educação*. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992 (Coletânea C.B.E). p. 73-93.
- DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Lisboa: Edições 70, 1979. 119p.
- DEWEY, J. *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1979.
- . *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo Companhia Ed. Nacional, 1970, 261 p.
- DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho, educação e tecnologia: Treinamento polivalente ou formação politécnica*. *Ande-ano 8 nº 14*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 33-45.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. *A pedagogia marxista brasileira e o esgotamento das energias utópicas da sociedade do trabalho: um caso de não enfrentamento*. Mimeo 42 p.
- HABERMAS, Jürgen. *A consciência de época da modernidade e a sua necessidade de autocertificação*. In: *discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990. p. 13-32

- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992. 349 p.
- HAYEK, F.A. *Os fundamentos da liberdade*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília; São Paulo: Visão, 1983. 522 p.
- HELLER, Agnes e FEHER, F. *Políticas de la pós-modernidade*. Barcelona: Ediciones Península. [da. 1970]. p. 9-51 e 149-161.
- IANNI, Octávio. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992. 194 p.
- . *A Formação do Estado populista na América Latina*. São Paulo: Atica, 1989.
- IBRAQS. *Revista Universidade: a busca da qualidade*. São Paulo: IBRAQS, V.1 nº 1, Jan./Fev. de 1994.
- INEP/MEC. *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética)*. Brasília, 1993.
- IPEA. *Educação e Cultura - 1987: Situação e Políticas Governamentais*. Brasília, 1990.
- KEYNES, John M. *Keynes: Vida e obra*. In: *Keynes*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores) p. 6-18
- KOYRÉ, Alexandre. *Considerações sobre Descartes*. 3ª. Ed. Lisboa: Editorial Presença, s/d. 93p.
- KURZ, R. *O colapso da modernização*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 243 p.
- LASKI, Harold J. *O liberalismo europeu*. Trad. de Alvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1973. 199 p.
- LIBANEO, José C. *Escola Unitária e política nacional*. In: *C.B.E: Educação e Constituinte*. São Paulo: Cortez, 1988 p. 99-116.

- LOCKE, J. Carta acerca da tolerância; Segundo tratado sobre o governo. In: Locke. São Paulo. Abril Cultural, [1971]. (Os Pensadores) p. 9-137.
- LOPES, Eliane M.T. Origens da educação pública: a instrução na Revolução Burguesa do século XVIII. São Paulo: Ed. Loyola, 1981, 127 p.
- LUZURIAGA, Lorenzo. História da educação pública. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [da. 195-]. 165 p.
- MACHADO, Lucília R.S. Politécnia, escola unitária e trabalho. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 271 p.
- MARKERT, Werner. Ciências da educação entre modernidade e pós-modernidade. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 67 (156): 306-319 maio/ago., 1986.
- MERQUIOR, José G. O liberalismo: antigo e moderno. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991. 260 p.
- MOGGRIDGE. D.E. As idéias de Keynes. São Paulo: Editora Cultrix, [da. 198-] 153 p.
- MORAES, R.C. Celso Furtado e os sonhos da razão. C.B.E: Universidade e educação. Campinas, SP: Paurus: Cedes; SP. Anped. 1992. p. 47-65.
- POLANYI, Karl. A Grande transformação. 3ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1980. 305p. p. 23-47 e 141-165.
- ROUSSEAU, Jean. Jacques. Do contrato social; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. In: Rousseau. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 p. 3-156 e 201-320.

- . Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Comentários: Jean - François Braunstein. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Atica, 1989. 190 p.
- SAVIANI, Dermeval. Educação e questões da atualidade. São Paulo: Cortez, 1991. 119 p.
- . Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise de Estado e democracia na América Latina. In: C.B.E.: Estado e Educação. Campinas. SP; Papyrus: Cedes; Sp.:Ande: Anped. 1992. p. 9-29.
- . Escola e democracia. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 1987, 96 p.
- SHAFF, Adam. A sociedade informática. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.
- SMITH, Adam. Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações. São Paulo: Abril Cultural 1979.
- TEIXEIRA. Anísio. Educação não é privilégio. 4ª ed. São Paulo: Ed. Nacional. 1977. 231p.
- ZEITLIN. Irving M. Ideologia y teoria Sociología. Buenos Aires: Amarrantu editores, [da. 197-] p. 9-20, 47-55 e 265-316.
- WARDE, Mirian. Liberalismo e educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1984. (Tese de Doutorado).

CAPITULO II

AZEVEDO, F. "Manifesto dos educadores mais uma vez Convocados".

In: História da Educação. S.P. Cortez, 1990 p. 139-160.

BALDINO, J.M. Ensino Superior em Goiás em tempos de euforia. UFG, dissertação de mestrado, 1991.

BRANDÃO, Zaia (org.). Democratização do ensino: meta ou mito? Rio de Janeiro: F. Alves, 1987.

BRASIL, Ministério da Educação. Relatório do Grupo de Trabalho sobre Vestibular. Brasília, maio de 1990, Mimeo 8 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Seminário Vestibular Hoje (Coletânea de textos). Brasília, setembro de 1987. 250 p.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e Democracia. São Paulo: Cortez, 1990.

----- "Ventos do progresso: a universidade administrada" In: Descaminhos da educação pós 68. São Paulo, Brasiliense, 1980. p. 31-56.

COELHO, Ildeu M. Vestibular, Escola e Saber. Goiânia, 1988, mimeo 7 p.

----- Mais uma vez a questão do vestibular. Goiânia, 1986, mimeo 10 p.

CUNHA, L.A. A universidade crítica. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

----- A universidade reformanda. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

----- A universidade temporã. Rio de Janeiro: P. Alves, 1986.

----- Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1991.

- . Qual universidade. São Paulo; Cortez, 1989.
- . "Vestibular: A volta do Pendulo". In: **Encontros com a Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro, n. 13. p. 195-208, jul. 1979.
- CURY, Jamil C.R. **Ideologia e Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 1988.
- DEWEY, John. **Liberalismo, Liberdade e Cultura**. São Paulo: USP, 1970.
- FAVERO, Maria L.A. **Universidade e Poder**. Rio de Janeiro: chamé, 1980.
- FRANCO, Maria A.C. "O vestibular e o acesso à universidade pública: um problema de seleção ou uma questão de autonomia? In: **Universidade pública: Política, desempenho, perspectivas** SP: Papyrus, 1991.
- FREITAG.. B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 4ª ed. rev. 1980.
- FOLHA DE SÃO PAULO. **Word Media**. São Paulo, 06 de Junho de 1993
- GHIRALDELLI, J.P. **História da Educação**. S.P.: Cortez, 1990.
- GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados** 7(18), 1993. p. 65 a 136.
- INFORME DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Uma nova Política para a educação superior brasileira**. Brasília, 1985. mimeo 24 p.
- JORNAL "O GLOBO". **Vestibular vai se desdobrar por todo o 2º grau**. 05.12.85, pág. 9.
- MONTEIRO, F.B.M. "Antecedentes históricos" In: **Condicionantes Sociais e econômicos do acesso à universidade**. Fortaleza, 1990. Mimeo 12 p.

- PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1985.
- ROMANNELLI. O. de O. **História da Educação no Brasil.** 13ª ed. Petrópolis, Vozes, 1991.
- SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: e papel do Congresso na legislação do ensino.** São Paulo: Cortez, 1988.
- . **Educação a questão da atualidade.** São Paulo: Cortez, 1991.
- SODRÉ, Nelson W. **Brasil a radiografia de um modelo.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1979.
- SOUZA, Luiz A.G. "Universidade Brasileira: crescimento para quê e para quem?" In: **Encontros com a Civilização Brasileira.** Rio de Janeiro, n. 13, p. 175-193, jul. 1979.
- TEDESCO, J. Carlos. **El rol del Estado em la Educacion. Final do Século: Desafios da Educação na América Latina.** São Paulo: Cortez, 1990. p. 11 a 38.
- VELLOSO, J. "Introdução." In: **Universidade Pública: Política, desempenho, perspectivas.** São Paulo: Papirus, 1991, p. 7-30.
- VIANNA, Heraldo M. "Acesso à Universidade - os caminhos da perplexidade In: **Educação e Seleção.** São Paulo. Fundação Carlos Chagas. Jul/Dez. - 1986 - nº 14.
- WHITAKER. Dulce C.A. **UNESP: Diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos (estudo de variáveis formadoras do capital cultural).** São Paulo: UNESP/VUNESP, 1989.

Textos Legais e Normativos

BRASIL Lei nº 4024, de 1961
BRASIL Lei nº 5540, de 28.11.1968
BRASIL Lei nº 5692, de 11.08.1971
BRASIL Dec nº 19.851, de 11.04.1931
BRASIL Dec nº 464, de 11.02.1969
BRASIL Dec. 68.908, de 13.06.1971
BRASIL Dec. 79.298, de 24.03.1977
BRASIL Dec. 99.490, de 30.08.1990
BRASIL Port./MEC 837, DE 31.08.1990

CAPITULO III

Os Concursos Vestibulares nas IES Federais

CECV-UFG. Edital de Vestibular (de 1975 a 1994)
CECV-UFG. Manual do Candidato (de 1990 a 1994)
CECV-UFG. Relatório do Seminário Vestibular (de 1991 a 1994)
CECV-UFG. Relatório do Vestibular (de 1991 a 1993)
IPEA. Educação e Cultura - 1987: Situação e Políticas Governamentais. Brasília, 1990 p. 117 a 208.
UFF. Manual do Candidato - 1992
UFMA. Manual do Candidato - 1991
UFMG. Manual do Candidato - 1992
UFMT. Manual do Candidato - 1992
UFPa. Manual do Candidato - 1992
UFPel. Manual do Candidato - 1993

UFPR. Manual do Candidato - 1993

UFSC. Manual do Candidato - 1993

-Os Concursos Vestibulares nas IES Estaduais

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Guia do Estudante/91/92**. Editora Abril

FUVEST - USP. Edital de Vestibular (de 1989 a 1994)

FUVEST - USP. Informe à Imprensa nº 06/94

FUVEST - USP. Informe à Imprensa nº 07/94

FUVEST - USP. Informe à Imprensa nº 13/94

FUVEST - USP. Manual do Candidato (de 1989 a 1994)

FUVEST - USP. Relatório de Vestibular (de 1989 a 1993)

UERJ - Manual do Candidato - 1991

UNEB - Manual do Candidato - 1993

UNITINS. Manual do Candidato - 1993

UNESP. Manual do Candidato (de 1989 a 1993)

UNESP. Relatório Vestibular (de 1989 a 1993)

USP. Estatuto (Resolução Nº 3461 de 07.10.88)

USP. Jornal da USP, de 19 a 25.02.1990

USP. Jornal da USP, de 06 a 12.08.1990

USP. Jornal da USP, de 22 a 28.06.1992

USP. Regimento Geral (Resolução nº 3745 de 19.10.90)

Os Concursos Vestibulares nas IES Particulares

CTV-PUC/MG. "Análise de Alguns Dados do Concurso Vestibular da
PUC-MG (1º Sem./92)"

CTV-PUC/MG. Edital de Vestibular (de 1989 a 1994)

CTV-PUC/MG. Manual do Vestibular (de 1989 a 1994)

- CTV-PUC/MG. "O Vestibular da PUC: Dados Estatísticos e Comentários (2º Sem./91)
- CTC-PUC/MG. Quadro Demonstrativo/Vestibular-1º Sem/94, de 05.11.93.
- CTC-PUC/MG. Relatório do Concurso Vestibular da PUC-MG (de 1989 a 1993)
- Faculdades Objetivo - Goiânia. Edital de Vestibular - 1988
- PUCAMP. Manual do Candidato - 1993
- PUC-GO. Manual do Candidato - 1993 (1º Sem.)
- PUC-MG. Boletim Estatístico - ano nº 1, nov/92.
- PUC-MG. Vice-Reitoria: CI/VR/Nº 025/93, de 23.03.1993
- PUC-PR. Manual do Candidato-1991
- UNIMEP. Manual do Candidato-1992
- UPF. Manual do Candidato-1992 (1º Sem.)
- URCAMP. Manual do Candidato - 1993

Experiência de Seleção para Ingresso no Ensino Superior em IES Estadual.

- BAPTISTA, Luiz (Deputado). Projeto Lei nº 5.183, de 02.09.1981
- BOGO, Fidêncio. O Novo Vestibular: Vilão ou herói? Jornal do Tocantins, de 13 a 19.11.1990.
- BRASIL. CFE. Parecer nº 802/90, de 11.10.90
- CASSIMIRO, Maria do R. O Concurso Vestibular e o Ciclo Básico da UNITINS. Jornal do Tocantins (Caderno 2), de 13 a 19.11.1990.
- CECV-UNITINS. Edital de Vestibular - 1991 e 1992

- CECV-UNITINS. Perfil Sócio-Econômico-Cultural do Curso de Pedagogia - 1991 e 1992.
- CECV-UNITINS. Relatório do Concurso Vestibular - 1991 e 1992
- DIARIO DA MANHA. Uma revolução no ensino nasce nos cerrados do Centro-Oeste. Goiânia, 21.11.1990.
- FOLHA DE SAO PAULO. Tocantins põe fim a exame. Caderno Cidades/Educação C-5, de 18.10.1990.
- GAB/SENESU/MEC. Informação nº 52, de 07.03.1991
- JORNAL DO TOCANTINS, de 06 a 15.02.1990
- MAYA, A. Luiz. A UNITINS e o processo de seleção de seus alunos. Jornal do Tocantins, de 06 a 12.11.1990.
- MONTEIRO, Margarida M.J., GUIMARAES, Natividade R., e OLIVEIRA, João F. Modelo Experimental do Concurso Vestibular e do Ciclo Básico da UNITINS. Miracema, 1991. 30 p.
- UNITINS. Centro de Extensão de Arraias, de Guaraí e do Tocantinópolis. Relatório do Ciclo Básico - 1991.
- UNITINS. Modelo Experimental do Concurso Vestibular e do Ciclo Básico da UNITINS, 1990.
- UNITINS. Ofício nº 177, de 19.06.1991.
- UNITINS. Perfil Educacional de Arraias de Guaraí e de Tocantinópolis. 1990.
- UNITINS. Programação do Curso de Pedagogia. 1990
- UNITINS. Projeto de Criação da Universidade do Tocantins: Uma Síntese, 1991.
- TOCANTINS. Decreto nº 252 de 21.02.1990.
- TOCANTINS. Medida Provisória nº 105/91, de 14.08.1991
- TOCANTINS. Lei nº 136, de 21.02.1990

Experiência de Seleção para Ingresso no Ensino Superior nas IES Particulares.

FRIGOTTO, G. e FRANCO, M.A.C. "SAPIENS: Sabedoria ou novas armadilhas para o acesso ao ensino superior." In: **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, V. 21 (108) - Set./out. 1992. p. 8 a 13.

SAPIENS-CESGRANRIO. Guia Prático para Estudantes, Pais e Professores. Rio de Janeiro, 1993.

SAPIENS-CESGRANRIO. Manual do Candidato-1993.

SAPIENS-CESGRANRIO. Uma Nova Alternativa para Ingresso no Ensino Superior. Rio de Janeiro, 1993. Mimeo 18 p.

O Papel do Ministério da Educação...

AVISO/MEC/GM/CIRCULAR Nº 1012/93, de 17.08.1993.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

AVISO/MEC/GM/CIRCULAR Nº 1012/93, de 17 de agosto de 1993

CASTRO, Cláudio de M. **Educação Brasileira: Consertos e Remendos**. Rio de Janeiro: ROCCO, 1994.

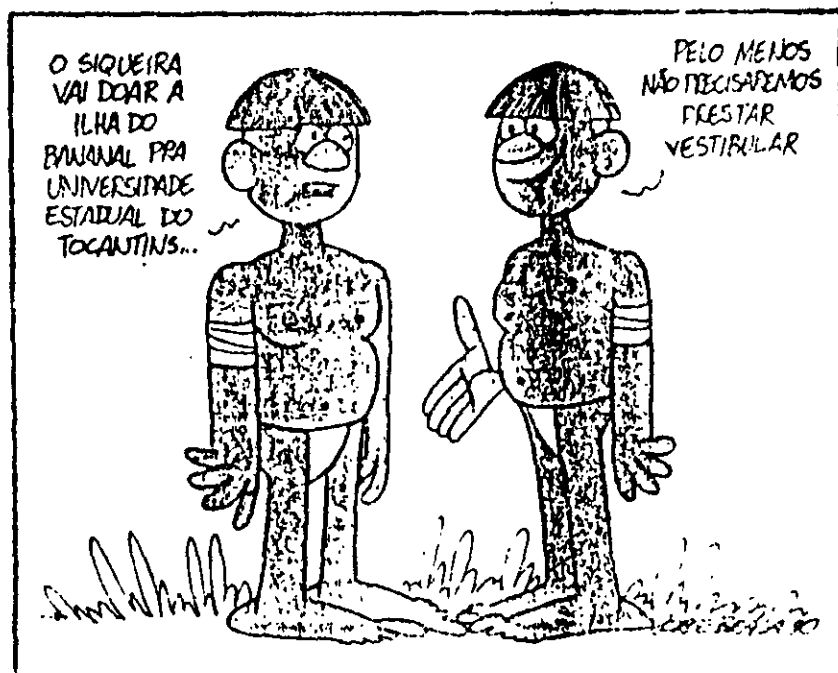
CHAUÍ, M. "Ventos do progresso: a universidade administrada". In: **Descaminhos da educação pós 68**. São Paulo, Brasília, 1980. p. 31-2.

FREITAS, L.C. "Neotecnicismo e Formação do educador". In: **Formação de Professores: Pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 89-102.

OLIVEN, Arabela. "Arqui-peelogo de competência: universidades brasileiras na década de 90. In: **Cad. Pesq.** São Paulo, nº 86. p. 75-78, ago. 1993.

RIBEIRO, Sérgio C. Vestibular 1988: Seleção ou Exclusão. São Paulo, Junho de 1988. mimeo 18p.

SCHWARTZ, L. Para salvar a universidade. São Paulo: T.A.Q/EDUSP, 1984.

Jornal do Tocantins2 06 a 12 de Fevereiro de 1990



UNIVERSIDADE DO TOCANTINS
COMISSÃO ESPECIAL PERMANENTE
DO CONCURSO VESTIBULAR - 1992

FICHA PARA ANÁLISE
DOS HISTÓRICOS ESCOLARES

CENTRO INTEGRADO: _____ Nº DE INSCRIÇÃO: _____

CANDIDATO: _____ DATA DE NASC.: ____/____/____

CURSO: _____

DISCIPLINAS DO NÚCLEO COMUM / EQUIVALENTES	1º GRAU/EQUIVALENTE						2º GRAU/EQUIVALENTE						MÉDIA
	NOTAS DA 5ª, 6ª, 7ª e 8ª SÉRIES						NOTAS DA 1ª, 2ª e 3ª SÉRIES						
I- PORTUGUÊS													
II- MATEMÁTICA													
III- GEOGRAFIA													
IV- HISTÓRIA													
V- CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS													
VI- LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA													
MÉDIA FINAL DO CANDIDATO													