

# EVOLUÇÃO HISTÓRICO-LEGAL DO VESTIBULAR (1968 a 1983): do "Milagre" à Recessão

Isabel Alice O. M. Leis\*\*

## A. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo mostrar a evolução histórico-legal do vestibular no período 1968-1983, evidenciando as relações existentes entre o contexto econômico e político da sociedade brasileira e a função e o caráter dos exames de seleção, articulando-os ao papel da Universidade no conjunto das instituições sociais.

Como pressuposto básico, considera-se que as mudanças operadas no conteúdo e na execução do vestibular, a partir da legislação, só adquirem sentido se investigadas as características do Estado brasileiro pós-64 e da política educacional no sentido mais amplo, em especial a partir da Reforma Universitária.

Nessa perspectiva, pretende-se avaliar o processo de expansão do ensino superior no final da década de 60 e início de 70 e o movimento de contenção desenvolvido nos últimos anos. Para tanto, será trabalhado o vestibular legal, que corresponde às suas finalidades nestes 15 anos, o vestibular real, tal como se tem concretizado, e mais o próprio significado das medidas introduzidas.

Para essa reconstrução histórica foram consultados diferentes textos, que revelam a política do Estado face à natureza e à função do vestibular e as suas implicações sociais.

Estes textos podem ser agrupados a partir da sua própria origem. Um grupo caracteriza-se por ser a legislação do ensino emanada tanto do Ministério da Educação como do Conselho Federal de Educação (decretos-leis, portarias ministeriais, pareceres etc.). O outro, enfeixa o que se poderia denominar como trabalhos produzidos especialmente para seminários "fechados", organizados por órgãos competentes ou instituições ligadas diretamente ao acesso, ao ensino superior. O terceiro pode ser classificado em termos de artigos elaborados por especialistas e apresentados em simpósios e encontros. De um modo geral,

\* Com a colaboração de Léa Viveiros de Castro.

\*\* Da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e da Universidade Federal Fluminense.

verificou-se no material analisado (com poucas exceções) a ausência de aspectos relacionados às características do tecido social, à seletividade social e às características do sistema escolar brasileiro. A ênfase dos trabalhos foi posta na direção do aprimoramento do próprio processo de seleção, da distribuição de vagas, em questões de ordem técnica, mesmo quando se tratava da propalada “democratização das oportunidades educacionais”.

## B. O MILAGRE BRASILEIRO E A “MODERNIZAÇÃO” DO VESTIBULAR

### 1. *O crescimento da demanda e a expansão do ensino superior*

As mudanças operadas no ensino superior no período pós-64 trazem como marca o crescimento da demanda de vagas, fenômeno este que gerou uma resposta por parte do Estado tendo em vista o fortalecimento da estrutura econômica e político-social.

Vários foram os fatores que contribuíram para o crescimento da demanda, especialmente nesse momento.

Em primeiro lugar, há que se assinalar o processo crescente da desnacionalização da economia brasileira, particularmente na década de 50, que se expressou no fortalecimento da situação de dependência face ao capital internacional sob hegemonia dos EUA.

A instalação de grandes empresas transnacionais, a concentração de empresas nacionais e a interligação dos mercados regionais constituem faces da monopolização da economia, a qual fez contrair as possibilidades de ascensão social das classes médias via pequenos negócios — no setor de serviços, na indústria e no comércio. Na medida em que o processo de acumulação do capital avançava (possibilitado pela intervenção cada vez maior do Estado na economia), mais se restringia a ampliação e mesmo a sobrevivência do pequeno capital (Cunha, 1977:6).

O fato de o setor estatal ter se expandido enormemente nos últimos 15 anos e ter sofrido um processo de racionalização expressou-se no aumento substancial do número de ocupações no interior das empresas, sendo que os requisitos educacionais passaram a se constituir em instrumentos a regular a entrada e a promoção nas empresas do Estado (Cunha, 1977:6).

Ao mesmo tempo, a entrada maciça de capital estrangeiro, a partir de 1964, foi um fator em si mesmo determinante na exigência de um número elevado de profissionais de ensino superior, dadas “as características das tarefas encontradas, a transferência pura e simples das exigências de escolaridade formal dos países de origem e a maior “convertibilidade” da força de trabalho de nível superior (Paiva, 1980:6). Nesse contexto, as camadas médias passaram a reivindicar diplomas de modo a assegurar ou obter cargos nas burocracias tanto públicas quanto privadas. A partir deste quadro, muito contribuiu a grande procura de mulheres para o ensino superior, no qual sua representação aumentou em taxas mais altas do que a expansão geral deste grau de ensino (Barroso, 1975:47).

Entretanto, outros fatores também estimularam o crescimento da demanda pelo ensino superior e não se circunscrevem ao âmbito do “deslocamento dos canais de ascensão” (Cunha, 1974:14) ou dos efeitos da internacionalização da economia. Referem-se, sim, às mudanças operadas no próprio sistema escolar.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1961 foi dada a plena equivalência a todos os cursos de grau médio para efeito de ingresso nos cursos superiores. Este dispositivo legal atuou como facilitador do crescimento da demanda, na medida em que passou a ser possível ao concluinte de um curso técnico inscrever-se nos concursos vestibulares de qualquer curso.

Por outro lado, na década de 60, assistiu-se a um crescimento expressivo do ensino público, principalmente o ginásio e colégio, utilizados neste momento como “termo de troca num pacto populista” (Cunha, 1981:32). Em alguns estados, como o da Guanabara,

São Paulo e Rio Grande do Norte esta expansão foi promovida através dos recursos injetados pela Aliança para o Progresso (USAID), interessada em fortalecer aqueles governadores que se revelavam simpáticos à causa norte-americana.

Como o crescimento da oferta, em termos de ensino superior, ocorria em ritmo inferior ao da demanda, apesar do aumento intenso de vagas em 1964, assistiu-se, no final dos anos 60, a uma mobilização estudantil que trazia no seu bojo a luta por "mais vagas" e "mais verbas" na universidade.

Desde 1965 a questão dos "excedentes" ocupava um lugar importante no centro das discussões, na medida em que traduzia insatisfações das classes médias, insatisfações essas ligadas às próprias transformações sofridas no âmbito da política econômica.

No período 1964-1968, por exemplo, o número de candidatos às escolas superiores havia crescido em 120% — taxa esta muito superior à elevação do número de vagas, que foi de 50%. No vestibular de 1968, o número de excedentes foi extremamente alto — 125.000 em todo país (Cunha, 1973:48), revelando, assim, a defasagem entre demanda e oferta de vagas.

Se a solução imediata encontrada pelos aprovados, mas não classificados, foi o mandado de segurança interposto ao Judiciário (e que não raro era julgado a seu favor), as manifestações de 1968 indicaram a necessidade de mudanças mais profundas na política educacional, compatíveis com a política econômica.<sup>1</sup>

Desta forma, a expansão do ensino superior passou a ser considerada como estratégia indispensável à superação do descontentamento das camadas médias, devendo, entretanto, ser feita dentro de limites estabelecidos pelo Estado, enquanto concentrador de capital.

No que se refere a esta questão, o Relatório do grupo de trabalho, criado para estudar o incremento de matrículas no ensino superior, expressa os limites à expansão, ao assinalar que esta deveria ser gradual e feita à luz de critérios de eficiência, não significando a simples multiplicação de escolas. Afirmava, ao contrário, ser aconselhável que este crescimento se desse na Universidade ou em escola já existente, e somente em último recurso através da criação de novas escolas.

Enfatizando o aspecto qualitativo, o documento relativizava o problema dos "excedentes", ao indicar que havia "excedentes" em todos os níveis de ensino, gerados pelo déficit de escolarização. Ao considerar que os recursos disponíveis não permitiram o atendimento da demanda, afirmava que o ingresso em curso superior não poderia deixar de obedecer a critérios seletivos, uma vez que não havia vantagem social em solucionar o problema dos "excedentes" do concurso vestibular à custa da formação de "excedentes" diplomados, com desajustes graves criados pelo desemprego ou subemprego.

Embora se possa perceber, através dos aspectos citados, uma preocupação em controlar o crescimento, torna-se importante ressaltar que a abertura ao acesso à universidade foi iniciada a partir de 68 e se constituiu em uma das expressões do milagre brasileiro, no período 1968-1972.

O fato de o Governo ter adotado uma política liberal de créditos, calcada no "arrocho salarial", e ter permitido a elevação das taxas de lucro através do incentivo à associação de capitais nacionais e estrangeiros, criou um clima de euforia na medida em que beneficiou diversos setores sociais. Esta situação teve reflexos na política educacional, pois o Estado buscou atender às reivindicações de acesso ao ensino superior através de uma série de atos

<sup>1</sup> A este respeito, Marilena Chauí afirmou, em *Ventos do Progresso: A Universidade Administrada — Descaminhos da Educação pós 68*. Brasiliense. S.P. 1980, p. 33-34, que, paradoxalmente, a explosão estudantil dos idos de 68 pôs em questão o ideário liberal e autoritário, indo na direção de uma universidade crítica. Ao ser reprimida pelo Estado, trouxe, como consequência, exatamente, o pré-68 europeu — uma reforma modernizadora da universidade que tinha como objetivo levar aos mesmos resultados da Europa de 68. A autora chama a atenção para a universidade brasileira no que tem de particular, identificando-a, a partir de 68, à situação vivida na França, Inglaterra e Alemanha, doze anos antes, situação esta que se configurou em termos da "democratização" da universidade européia.

que visavam tanto à expansão deste grau de ensino, como à diminuição do custo médio do aluno, isto é, à expansão da economia correspondeu a procura da “democratização das oportunidades educacionais”, no contexto de um governo extremamente autoritário.

A Reforma Universitária sancionada em 1968 representou, na verdade, a tentativa de eliminar as tensões sociais, uma vez que introduzia medidas como a departamentalização, o regime de crédito e o ciclo básico destinados a possibilitar tanto a referida democratização como a racionalização das despesas adicionais necessárias à expansão.

Mas, além da Reforma Universitária, outras medidas foram tomadas que asseguraram a abertura.

Logo após o Ato Institucional nº 5, foi promulgado o Decreto nº 405/68, que dispunha sobre o aumento do número de vagas em concursos vestibulares, independentemente de qualquer prazo, a realização de novo concurso vestibular para preenchimento de vagas ociosas como também auxílio financeiro suplementar às escolas tendo em vista a ampliação das vagas. Em 1969, outro Decreto-lei (nº 574) determinava que as instituições de ensino não poderiam reduzir, em qualquer ano letivo, o número de matrículas, a não ser em casos excepcionais e com autorização expressa do Conselho Federal de Educação.

Se através desses dispositivos legais fica explicitada a nova orientação do Estado, as medidas concretas tomadas pela CFE constituem mais um indicador da política expansionista em relação ao ensino superior. Essas medidas revelam o afrouxamento dos critérios de autorização e de reconhecimento de escolas superiores e expressam uma falta de planejamento no crescimento desse grau de ensino, crescimento este promovido, fundamentalmente, pelas escolas particulares.

Analisando essa questão, Horta afirmava:

*“... quando alguns conselheiros consideram que determinado curso não é mais necessário, passam a julgar com mais rigor os pedidos de autorização relativos ao mesmo; isto faz com que aumentem as negações para o curso em questão, o que leva as entidades a não encaminharem novos pedidos ao CFE. Por outro lado, ao considerar que determinado curso é necessário, os conselheiros julgam com menos rigor os pedidos de autorização para o curso em questão”* (Horta, (1975:452).

Na verdade, através de uma política de idas e vindas, o CFE possibilitou que, no período 1970-1972, fossem concedidos mais de 60% dos pedidos de autorização, sendo que os Estados de São Paulo, Minas Gerais, Guanabara e Rio Grande do Sul detinham 84% do total dos cursos autorizados.

Quanto ao tipo de curso, verificou-se que grande parte situava-se no campo das Ciências Humanas e Sociais, sendo o de Pedagogia, Administração e Letras os mais autorizados. A explicação para esta preferência residia no fato de serem cursos mais baratos (de baixo custo operacional) e considerados “fáceis” do ponto de vista do conteúdo, dos critérios de avaliação.

Nesse crescimento, as universidades participaram, no máximo, em 30% do crescimento, enquanto os estabelecimentos isolados federais e particulares tiveram uma participação de, no mínimo, 55%, o que fez do CFE uma instância determinante na expansão do ensino superior. Os 15% restantes ocorreram em estabelecimentos isolados, estaduais e municipais (Horta, 1975:451).

Considerando que a “abertura” ao ensino superior beneficiou grandes parcelas das camadas médias e correspondeu a uma “democratização” do acesso a este grau de ensino, há, entretanto, que se creditar a uma tendência liberal dentro do CFE, como foi dito antes, a responsabilidade por essa expansão desordenada. Como exemplo da falta de planejamento há que se considerar que a tão propalada “democratização”, na verdade, possibilitou ao aluno pobre entrar em instituições de nível superior, pagando quantias maiores, a despeito da qualidade dos cursos, os quais passaram a funcionar concentrados em dois ou três dias.

A existência das denominadas “faculdades de fim de semana” são um exemplo concreto do afrouxamento em relação aos estatutos dos estabelecimentos.

A esse respeito Paiva observa que

*“... o ensino oferecido não apenas é de baixa qualidade devido à força de trabalho docente menos qualificada que aceita trabalhar por salários baixos, mas, também, porque precisando sua clientela trabalhar durante o dia e freqüentando o curso superior à noite, sendo proveniente de um meio cujo capital ‘natural’ é pequeno, o curso de precária qualidade termina estando na ‘medida certa’ da falta de tempo, de sua deficiente formação anterior, da ausência do hábito de leitura. Como resultado, os títulos assim obtidos se classificam nos limites inferiores de uma hierarquia implícita dos diplomas na qual se revela a origem de classe dos estudantes” (Paiva, 1948: 48).*

Se até este momento procurou-se demonstrar a política expansionista em relação ao ensino superior, cristalizada através da legislação e ações concretas tomadas pelo Estado, há que se considerar que, contraditoriamente, foram introduzidas algumas medidas destinadas a atenuar esse crescimento ou a estimulá-lo dentro de determinados limites.

A profissionalização compulsória e universal do 2º grau, instituída pela Lei 5692/71, é um exemplo real, pois poderia desviar para o mercado de trabalho, supostamente carente, “profissionais de nível médio” (Cunha, 1977: 8). A cautela do Estado expressa nessa proposta residia na suposta ameaça que poderia representar para o regime a existência de grandes contingentes de diplomados em cursos superiores sem emprego compatível, ameaça considerada ainda maior do que a dos excedentes que se pretendia absorver.

Dada a crise do “milagre”, o enfraquecimento político do Estado e a resistência dos diversos setores face à implantação da política de profissionalização, esta foi redefinida e aceito o crescimento da demanda por ensino superior.

Na realidade, as escolas particulares expandiram-se fortemente, chegando mesmo à situação de ultrapassarem a demanda efetiva de vagas. Esta situação contrariava, em certa medida, tentativas feitas pelo Estado de controle da expansão.

## 2. Primeiras experiências de “inovação” do vestibular

Tomando como pano de fundo o “milagre brasileiro” e o processo de expansão, coube ao vestibular um espaço importante nas discussões tendo em vista a função que deveria cumprir: ser um instrumento eficaz que possibilitasse de fato a “abertura” à universidade.

Na verdade, desde 1964 algumas experiências tinham sido iniciadas com o objetivo de estabelecer novos métodos de seleção. Constituíram-se nas primeiras tentativas de unificação do concurso vestibular, uma vez que se fundavam em uma proposta de realização de exames conjuntos para o maior número de escolas em que os candidatos, ao se inscreverem, declarariam suas opções, sendo atendidos de acordo com a classificação.

A maior crítica existente no período era a de que os concursos, tal como estavam estruturados e se realizavam, não conseguiam cumprir com eficácia a função seletiva, uma vez que se caracterizavam por serem exames de habilitação destinados a examinar as condições dos candidatos para o ingresso aos estudos superiores, através da exigência de uma nota mínima, igual ou superior a cinco, sendo que só poderiam matricular-se aqueles que obtivessem as maiores notas.

De caráter eliminatório, os vestibulares estavam

*“... rijamente moldados pela correspondência faculdade-curso, se tornaram unidirecionais, especializando-se em selecionar candidatos para curso. Mesmo no*

*âmbito das universidades havia tantos vestibulares quanto cursos, alcançando por vezes mais de duas dezenas". (Souza, 1978: 74).*

As experiências que tiveram início a partir de 1964, e se ampliaram nos anos seguintes, significaram então a busca de superação do vestibular isolado e do seu caráter "eliminatório".

Dentre elas, destacam-se a de São Paulo e da antiga Guanabara, que realizaram concursos vestibulares por área de conhecimento e que abriram caminho para a unificação regional.

Em São Paulo, a unificação foi realizada pela primeira vez em 1964 através do CESCEM – Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas – e reunia seis escolas de Medicina. Através dessa sistemática, os candidatos puderam concorrer à totalidade das vagas oferecidas simultaneamente, sendo que o processo adotado pautava-se sob a forma de escolha, por parte do candidato, no ato da inscrição no concurso, das instituições onde desejava matrícula caso fosse classificado. Por essa dinâmica, os candidatos eram convocados em ordem decrescente de classificação e destinados à instituição que representava a melhor escolha, segundo os resultados das provas.

A criação do CESCEM foi justificada em termos da necessidade de se selecionar os candidatos mais qualificados através de melhores critérios de avaliação dentro dos seguintes requisitos:

- 1.º – rigorosa igualdade de condições para todos os candidatos – todos realizavam, no mesmo dia e horário, exatamente as mesmas provas;
- 2.º – inclusão de matéria representativa de todo o programa;
- 3.º – objetividade de julgamento".<sup>2</sup>

Em 1965 e anos subsequentes, outras instituições de ensino superior em São Paulo aderiram ao sistema de vestibular unificado (em 1967 associaram-se cursos de Engenharia e da área de Ciências Humanas), elegendo-se também como critério de seleção o preenchimento de vagas com os candidatos melhor qualificados.

Entretanto, esse sistema de escolha – designado como "pré-opção" – começou logo a revelar desvantagens do ponto de vista concreto, como, por exemplo, o abandono de determinados cursos na área biomédica por alunos cuja primeira opção tinha sido Medicina.

Segundo Ribeiro Netto

*"... sendo as vagas dos cursos de Odontologia, de Farmácia, de Medicina, de Veterinária, de Biologia, preenchidas predominantemente por candidatos que aspiravam vagas nos cursos de Medicina, verificou-se apreciável evasão já no decorrer do primeiro ano letivo e descontentamento das escolas que experimentaram esse problema e que viam não serem efetivamente ocupadas as vagas que ofereciam. Esta situação perturbava a vida acadêmica das escolas, em decorrência das sucessivas convocações de novos candidatos na tentativa de preencher vagas que resultavam de desistências ou de trancamento de matrícula. Acresce, ainda, que os vestibulandos realmente desejosos de seguir outras carreiras, como primeira escolha, tinham seu acesso a essas escolas ficticiamente bloqueado por candidatos que, embora melhor classificados, nelas não se fixavam." (Ribeiro Netto, 1982.)*

Esta situação levou a Fundação Carlos Chagas a alterar, em 1968, essa sistemática, adotando como modelo a classificação em função da carreira de primeira opção. Para efeito de vagas remanescentes, em determinadas carreiras, previu-se o seu preenchimento por candidatos que haviam indicado estas carreiras como segunda opção e não tinham sido atendidos em termos da sua primeira escolha.

<sup>2</sup> Estes critérios foram retirados do Boletim CESCEM, FCC, São Paulo.

De forma semelhante, as primeiras experiências de unificação do concurso vestibular, no antigo Estado da Guanabara, se realizaram em 1966 através da associação de cinco escolas de Engenharia — CICE — Comissão Interescolar de Concurso de Habilitação às Escolas de Engenharia e da associação de cinco escolas de Medicina criadas no ano anterior.

Estas comissões, formadas por diretores de escolas e faculdades, reuniram-se para organizar programas comuns e indicar membros para formação de bancas examinadoras.

Basicamente, as motivações para a mudança da sistemática do concurso vestibular foram justificadas em função do desgaste dos candidatos para se submeterem às várias provas em diversas instituições; do grau de dificuldade das provas que superava o nível de ensino de 2º grau da época, tornando-se verdadeiras “charadas”; e do ônus financeiro, uma vez que os candidatos tinham que pagar altas e múltiplas taxas de inscrição a que vinham se somar despesas de locomoção, alimentação e hospedagem nas diversas cidades onde estavam localizadas as instituições pleiteadas.

A partir dessa descrição importa, então, chamar a atenção para o fato de que as comissões criadas, tanto em São Paulo como na Guanabara, serviram de referência para que as instâncias do Estado legitimassem a sistemática, tendo em vista a unificação em âmbito bem maior.

### 3. *O vestibular único, unificado e classificatório*

Se as experiências aludidas constituem um indicador do interesse crescente de determinadas instituições de ensino superior em modificar as formas de acesso à universidade, ao nível do Estado observa-se, a partir de 1968, uma firme disposição em efetuar alterações substantivas nas finalidades, conteúdo, formas de execução e natureza dos testes dos concursos vestibulares.

Essa postura se expressa tanto através dos inúmeros decretos-leis, portarias ministeriais, pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação como da atuação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

O fato de se ter criado um mecanismo — CONVESU — Comissão Nacional de Vestibular Unificado, em 1970, destinado a fazer cumprir as leis da Reforma Universitária, no que se refere à regionalização do vestibular, dá a exata medida da importância que este adquiriu como instrumento de viabilização da política expansionista em relação ao ensino superior.

Na verdade, o *continuum* de mudanças técnicas, introduzidas entre 1968-1972, refletem a determinação de modificar as funções do vestibular dentro do contexto do “Milagre Brasileiro” e significam uma ruptura em relação à dinâmica existente, pois, até então, na vigência da Lei de Diretrizes e Bases, as universidades gozavam de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar para efeito do concurso vestibular, sendo que a ninguém era dado restringi-la. A única condição era de que o sistema a ser adotado estivesse definido no estatuto, o qual deveria ter sido previamente aprovado.

Dentro de determinados pressupostos teóricos fundados na racionalidade, eficácia e produtividade, o vestibular deveria efetuar de forma muito mais adequada a seleção daqueles considerados “aptos” a entrar na universidade.

Fundamentalmente, as principais modificações técnicas propostas e operacionalizadas por determinados mecanismos concentraram-se em torno de dois eixos: a unificação dos vestibulares e o sistema classificatório, devendo ser incluído neste último o caráter objetivo dos testes e provas.

#### 3.1 *O vestibular único e unificado*

A primeira grande mudança operada referiu-se à unicidade do conteúdo expressa num duplo aspecto — o da natureza e identidade dos conhecimentos.

Com relação ao primeiro aspecto, a proposta legal pretendida era a de que o vestibular abrangesse os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do 2º grau (Art. 21 da Lei 5540/68).

Esse dispositivo visava tanto a fazer com que os concursos não se limitassem a algumas disciplinas como a reduzir a distância entre o ensino médio e o ensino superior, já que a maior crítica era a de que o nível de dificuldade das provas estava se tornando extremamente elevado.

A este respeito, Chagas assinalava que

*"(...) legalmente, já não é possível a repetição de episódios como o que presenciamos certa vez durante a elaboração de um vestibular de Engenharia: tão difíceis iam se tornando os quesitos que, a certa altura, não nos contivemos e perguntamos por que não exigir logo o diploma de engenheiro"* (Chagas, 1970: 299).

Com o Decreto nº 68.908 de julho de 1971 buscou-se corrigir essa situação, uma vez que os conhecimentos foram identificados aos das disciplinas fixadas na LDBEN – Português, Geografia, História e Ciências (incluindo-se Biologia, Física, Química e Matemática), sendo que os conteúdos deveriam abranger as matérias relativas ao antigo ginásio e colegial ou níveis correspondentes, podendo ser acrescidas, eventualmente, de uma língua estrangeira.

Finalmente, pela Lei 5692/71, as matérias do Núcleo Comum – Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências – é que passaram a ser definidas como "conhecimentos comuns às diversas formas de educação de 2º grau". Além desse dispositivo, algumas providências foram sugeridas para evitar o elevado nível de dificuldade das provas. Dentre as existentes, destaca-se a presença de professores de ensino médio nas bancas examinadoras e a mudança do tratamento estatístico como meio de garantir que provas difíceis não passassem mais a influir na classificação dos candidatos por não conseguirem discriminar.

Quanto ao aspecto da identidade do conteúdo, o parágrafo único do Artigo 21 da Reforma Universitária afirmava que, a partir do prazo de três anos, o vestibular deveria ser idêntico em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins.

Em maio de 1969, realizado um seminário promovido pelo Conselho de Reitores, concluiu-se que, dada a impossibilidade do vestibular único para todos os cursos, dever-se-ia incluir nos concursos provas comuns, como as de Português e Línguas, sendo mais aconselhável o vestibular por áreas de conhecimento.

A partir dessa descrição importa evidenciar que determinados princípios serviram de suporte à unicidade do conteúdo.

O primeiro deles referia-se ao caráter "democratizante" da modificação, uma vez que se apoiava na igualdade de condições para todos os candidatos através da fixação de estudos gerais comuns às diferentes formas e tipos de escolas de 2º grau.

Esse aspecto foi particularmente enfatizado na medida em que se buscou superar a sistemática que reduzia o vestibular a determinadas disciplinas de acordo com o curso pretendido.

A unicidade do conteúdo fundava-se, na verdade, na exigência de verificação de um conjunto de conhecimentos básicos relativos à área de Ciências (Físicas e Naturais) e de Humanidades para todos os candidatos do ensino superior, independente da opção previamente feita.

Outro argumento evocado era de natureza psico-pedagógica e se apoiava na maior facilidade em definir os candidatos que, do ponto de vista psicológico e cognitivo, possuíam condições para ingressar no ensino superior. Com relação a esse aspecto afirmava-se que:

*"A unicidade das provas fundamenta-se em um pressuposto epistemológico: a possibilidade de obter-se o delineamento do perfil psico-cognitivo individual do candidato a partir de uma pluralidade de conhecimentos e de aptidões diversas..."*

*Talvez não seja inútil procurar uma das origens das freqüentes neuroses infantis do atual contexto urbano na extrema dispersão das disciplinas estudadas, sabendo-se a correlação estreita entre dispersão e neurose” (Souza, 1978: 82-83).*

Como decorrência da unificação do conteúdo previu-se, também, a unidade de execução, que poderia ser feita sob várias modalidades.

Pela Lei nº 5540/68, determinava-se que o vestibular deveria ser unificado em sua execução na mesma universidade ou federação de escolas ou em estabelecimentos isolados de organização pluricurricular, de acordo com estatutos e regimentos. Com esse dispositivo procurou-se regulamentar a questão e legitimar as experiências existentes (já indicadas anteriormente), tendo em vista a racionalização do crescimento do ensino superior.

Quanto à aplicação da medida, o Ministério de Educação, através do Decreto nº 464/69, estabeleceu que por meio de convênios com as instituições de ensino superior realizar-se-iam concursos vestibulares unificados em âmbito regional. Se com relação ao conteúdo previam-se formas alternativas de integração, a execução do vestibular deveria ser sempre unificada.

Finalmente, em 1971, foi promulgado o Decreto nº 68.908, que indicava, em seu Artigo 8º, que a concretização da proposta de unificação poderia ser deferida a organizações especializadas, públicas ou privadas, pertencentes às próprias instituições ou estranhas a elas. Em um processo gradual dever-se-ia alcançar regiões cada vez mais amplas.

Um ponto importante do Decreto dizia respeito à unificação das datas dos concursos. Caberia ao Departamento de Assuntos Universitários do MEC fixar a data, para todo o território nacional, dos vestibulares nas instituições públicas.

Em relação às taxas de inscrição, consideradas onerosas para os candidatos, o parágrafo 2º, do artigo 4º desse mesmo Decreto, determinava que a Comissão de Encargos Educacionais do CFE teria competência para regulamentar o valor das taxas do concurso vestibular, o que já tinha sido feito no vestibular de 1971.

Se através desses dispositivos legais ficou explicitada a posição do Estado, no referente à unidade de execução do vestibular, não se pode menosprezar a importância que teve a CONVESU na tarefa de operacionalizar e concretizar essas mudanças. Como mecanismo consultivo, coube-lhe estudar a viabilidade da realização do vestibular unificado em cada Distrito Geo-Educacional, os programas a serem exigidos, a possibilidade da uniformização da taxa de inscrição, assim como estimular a utilização de computadores na correção e classificação das provas.

Em 1971, após consulta ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, a CONVESU recomendou que o vestibular de 1972 deveria ser em âmbito regional e que, nos Estados onde já estavam sendo realizados vestibulares unificados, as experiências deveriam ser incrementadas.

Como forma de incentivo à unificação, a CONVESU elaborou Portaria dispondo que as instituições participantes da unificação regional teriam preferência na análise dos pedidos de assistência financeira. Esse instrumento revelava a firme disposição do Ministério de Educação em centralizar os concursos vestibulares.<sup>3</sup>

Tendo em vista as características da unificação e os mecanismos necessários à sua concretização, várias foram as argumentações tecidas a favor da nova sistemática.

A primeira referia-se ao princípio da racionalização do ponto de vista da não duplicação dos recursos para fins idênticos. A partir do pressuposto da concentração, advogava-se que a unificação viria permitir melhor utilização de recursos técnicos e financeiros através da criação de um serviço onde “se reúnam operações antes repetidas em cada universidade” (Chagas, 1970: 296).

Previam-se, também, que a unidade de execução proporcionaria melhor conhecimento da demanda de vagas, o que auxiliaria o planejamento posterior, proporcionando maior

<sup>3</sup> Para aprofundamento do caráter e significado da CONVESU, ver Oliveira, 1973: 4-9.

adequação entre o número de vagas e necessidades da área abrangida.

Em síntese, a centralização resultaria em mais eficácia e maior rapidez dos trabalhos do vestibular.

Outra argumentação fundamentava-se no pressuposto da democratização das chances de acesso ao ensino superior.

Souza apontou, com relação a esse aspecto, o princípio do simultaneísmo, refletido nas seguintes vantagens:

- a) abertura simultânea de todas as oportunidades da oferta compreendida na área geográfica ou institucional do vestibular;*
- b) economia de recursos individuais do candidato, evitando-se o repetido e longo desgaste emocional de diversos possíveis vestibulares;*
- c) pagamento de uma única taxa e ausência de viagens e gastos adicionais;*
- d) simultaneidade de aplicação de provas mesmo em locais diferentes, com possibilidade de mais rápida execução e padronização de critérios e tratamento dos resultados” (Souza, 1978: 85).*

Na verdade, a defesa do vestibular unificado se contrapunha ao caráter seletivo da “velha organização”, à base de concursos vestibulares estanques e improvisados, como imperativo de modernização e igualitarismo.

### 3.2 O sistema classificatório

Embora a Lei 5540/68 tenha afirmado no seu artigo 17 a natureza classificatória do concurso vestibular, na prática, esse dispositivo não foi suficiente para que as instituições eliminassem a exigência de nota mínima, considerada como requisito à classificação dos candidatos. Mantinha-se, assim, um misto de exame classificatório e eliminatório.

O Parecer nº 791 do CFE sancionado um ano após, em 1969, não alterou essa situação, uma vez que, explicitamente, admitiu a exigência de nota mínima como condição para a referida classificação.

Foi somente com o Decreto já referido anteriormente nº 68.908 de 1971, que se instituiu o “vestibular classificatório”, pois os candidatos passariam a ser admitidos até o número limite de vagas fixadas no edital. O parágrafo único do artigo 2º estabelecia, também, que a classificação seria feita em ordem decrescente dos resultados, independentemente da nota mínima, e que se levaria em consideração a formação de grau médio e aptidão para estudos em grau superior. Como consequência direta, deixou de existir a figura do “excedente”, ou seja, “aprovado, mas não classificado”.

Considerando, entretanto, a proximidade dos concursos, algumas concessões foram feitas pelo Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, em termos da regulamentação dos concursos. A primeira delas referiu-se a

*“se levar em consideração as opções de carreira manifestadas pelos postulantes por ocasião das inscrições, desde que se limite a oportunidade de escolha até duas carreiras”<sup>4</sup> (Fundação Cesgranrio, 1983).*

e a segunda foi a do sistema de prevalência da primeira opção sobre a classificação, o que garantiu às profissões menos procuradas a certeza de que os candidatos que as desejassem, embora mais fracos que outros, tivessem sua vaga atendida.

<sup>4</sup> Este dado está contido na publicação – Fundação Cesgranrio – 10 anos de trabalho em Educação – Rio de Janeiro, 1983, p. 30.

Essa possibilidade foi aberta a partir da existência do chamado "excedente interno", refletido naquele aluno que se via compelido a seguir outra carreira em função do preenchimento de vagas da sua primeira opção.

Quanto ao caráter das provas, estabeleceu-se que deveriam ser elaboradas com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, sob a forma de questões objetivas, que, tanto quanto possível, eliminariam a subjetividade e assegurariam rigor de classificação (Portaria Ministerial nº 524 BSB de 1971).

A justificativa para a função classificatória do vestibular e o caráter objetivo das provas baseou-se, fundamentalmente, no caráter "democratizante" da medida proposta, uma vez que deveriam ser admitidos todos os que revelassem "aptidão" para estudos superiores.

A crítica ao sistema eliminatório residia no fato de que a antiga sistemática apoiava-se nos conhecimentos adquiridos pelos candidatos referidos a uma carreira já escolhida. A natureza classificatória viria superar esta distorção, pois implicaria em considerar a "aptidão" dos candidatos, a qual envolvia "capacidade" e "motivação".

A este respeito Chagas afirmava:

*"... também aqui se delineia cada vez mais um consenso em torno de que não basta o que o aluno sabe, por mais que o saiba, se ao mesmo tempo não se procura determinar a forma como o sabe. Uma coisa é a estática dos conhecimentos ou informações; outra, é a dinâmica das operações mentais em que eles se resolvem, as aptidões"* (Chagas, 1970: 294).

A ênfase na "aptidão" constituiu-se em fator a tal ponto importante (em substituição ao "conhecimento" em si mesmo) que a Portaria Ministerial nº 723 de 1973 recomendou, no parágrafo único do artigo 6º, que fosse incluída, entre as provas do concurso vestibular, uma prova de verificação direta de aptidão intelectual dos candidatos, vedado o recurso a baterias de testes de divulgação generalizada. Essa medida foi julgada necessária uma vez que levaria ao esvaziamento dos "cursinhos" e faria das provas um instrumento de verificação da capacidade de raciocínio e de pensamento crítico do aluno.

Quanto à natureza objetiva das provas e testes, as vantagens de sua utilização foram justificadas em termos de sua eficácia em avaliar grandes contingentes de candidatos, da facilidade da aferição das respostas e tabulação dos resultados através do emprego de recursos mecânicos (computadores) e da rapidez da divulgação das notas.

A partir da análise do significado e função do vestibular unificado e classificatório, deve ser assinalado que não se chegou ao modelo único para todas as escolas do país, meta essa desejada para 1975.

De fato, os vestibulares foram unificados por região e por natureza do curso e possibilitaram a expansão das matrículas no ensino superior, uma vez que, pela nova sistemática, os candidatos ficaram isentos do pagamento das várias taxas de inscrição bem como das despesas adicionais.

Ao lado desse aspecto, o vestibular foi, também, um instrumento essencial no preenchimento de vagas em determinadas escolas e cursos, tanto pelo caráter classificatório como pela unificação.

Nos grandes centros, o planejamento e a administração do vestibular ficou a cargo de empresas especializadas, criadas especialmente para esse fim, como CESGRANRIO (Rio de Janeiro), GESA (Rio Grande do Sul), CESCEM, MAPOFEI (São Paulo). Algumas, inclusive, ampliaram suas atividades e passaram a realizar pesquisas e seminários.

Na medida em que se passou a utilizar a questão de múltipla escolha (o registro passou a ser feito em cartões de computador) e se retirou o caráter eliminatório, a resposta natural foi a absorção de um número maior de candidatos, diante da facilidade de obtenção de notas mais altas.

Na verdade, a "modernização" do vestibular, empreendida no período 1968-1974, foi um instrumento importante que auxiliou o crescimento desordenado do ensino superior, tendo beneficiado especialmente às instituições particulares.

## C. A CRISE DO "MILAGRE BRASILEIRO" E O RETORNO AO VESTIBULAR ELIMINATÓRIO

### 1. A contenção do ensino superior

A partir do biênio 74/75 inicia-se um processo de contenção da expansão do ensino superior que se estende até os dias de hoje, determinado tanto por fatores de ordem econômica e política-social como por pressões de setores da sociedade – professores, burocracia educacional, entidades profissionais e mesmo diplomados atingidos pelo crescimento desenfreado.

Terminado o período da "euforia" que se viveu entre 1968 e 1972, observa-se uma diminuição na produção, reflexo da desaceleração da acumulação e do decréscimo de investimentos tanto públicos como privados. A crise do "Milagre Brasileiro" expressou-se desta forma:

*"... A plena utilização da capacidade produtiva começa a enfrentar barreiras físicas não superáveis a curto prazo: baixa qualidade da mão-de-obra, não diversificação do mercado consumidor (concentrado nas camadas de mais altas rendas), limites tecnológicos, limites na capacidade de exportar (mundo em recessão)" (Warde, 1977: 67).*

Este decréscimo na produção acelerou a inflação, o que, por sua vez, provocou a redução de gastos do Governo na burocracia do Estado, que não mais pode manter os índices de crescimento que vinha alcançando. Ao contrário, a redução e estagnação da burocracia ocorreu como resposta à crise econômica, com implicações sociais expressas no decréscimo da oferta de empregos.

Nesse contexto, a retração do ensino superior começa a ser vista como necessária, na medida em que a conjuntura brasileira não poderia mais permitir a manutenção, pelo Estado, de uma política que, a longo prazo, pudesse criar problemas maiores.

Desde meados da década de 70 já existia uma massa de diplomados de nível superior em quantidade muito maior do que as necessidades sociais, constituindo uma problemática mais séria do que a crise estudantil desembocada em 1968, pois expressava "excedentes" diante dos portões do mercado de trabalho. (Paiva, 1980: 53).

Tendo em vista impedir o aumento desse contingente, o Estado começou a acionar uma série de medidas no sentido de conter a expansão do ensino superior e, dessa forma, liberar-se, em termos de responsabilidade, da política expansionista, da qual foi um dos grandes artífices.

Considerando a conjuntura política revelada na proclamação da "distensão" e da "abertura gradual", o governo passou não mais a temer, nesse momento, a crise de legitimidade do sistema a se evidenciar em "movimentos estudantis"; pois setores da sociedade, ligados, direta ou indiretamente, ao sistema educacional, estavam pressionando na direção do "fechamento" do ensino superior.

De um lado, a própria burocracia educacional iniciou uma resistência à expansão, a partir da percepção da queda da qualidade do ensino superior e da formação de profissionais incompetentes. Segundo Cunha

*"havia por baixo desta razão manifesta outras não explícitas, que remiam a perda do valor econômico (salário) e do valor simbólico (prestígio) das profissões de ensino superior" (Cunha, 1979: 9).*

A comunidade educacional, por sua vez, através de professores e especialistas, não poupou críticas à qualidade de ensino dado na universidade, críticas essas que se voltavam

para os alunos, considerados cada vez mais "fracos" do ponto de vista da capacidade de se expressarem e acompanharem o trabalho em sala de aula.

A essa luta, em defesa da volta aos padrões de excelência da universidade brasileira, aderiram também determinadas entidades profissionais, dispostas a resistir à expansão desenfreada. As corporações de advogados e médicos são exemplos de reações diferentes diante do mesmo problema pois

*"os médicos integrantes de uma comissão organizada pelo MEC, em 1973, para estudar a questão do ensino de Medicina, propuseram que não se criassem mais escolas nem se expandissem as vagas já existentes. Menos fortes do que os médicos, portanto, menos capazes de imporem mecanismos 'internos' de controle, os advogados adotaram um mecanismo externo: a Ordem dos Advogados submeteu a um exame os concluintes dos cursos de Direito, só fornecendo licença para exercer a profissão àqueles que mostrassem conhecimentos para isso" (Cunha, 1977: 9).*

Por fim, o próprio grupo de diplomados, beneficiados pelo crescimento do ensino superior, passou a ver com simpatia a contenção desse nível de ensino em função da queda de salários, isto é, a retração das matrículas significaria a possibilidade de diminuição da concorrência e do congestionamento do mercado de trabalho.

A partir dos fatores descritos, ações concretas foram tomadas pelo Estado, tendo em vista a inflexão do movimento de "abertura".

A primeira delas referiu-se à suspensão das autorizações e reconhecimentos de novos cursos como estratégia de limitar a expansão de vagas.

A segunda, foi a modificação no modelo dos concursos vestibulares, incluindo-se etapas eliminatórias, com provas ou questões de Redação, seguidas de uma etapa final classificatória.

## *2. O novo modelo de vestibular: misto de eliminatório e classificatório*

### *2.1 Primeiras iniciativas de volta à "habilitação"*

Além de todos os aspectos acima indicados, avolumaram-se as críticas à qualidade do ensino do 2º grau, a partir de meados da década de 70. As críticas apontavam deficiências apresentadas pelos ingressantes no ensino superior, destacando problemas relativos à capacidade de expressão escrita e ao domínio da língua de uma maneira geral.

O caráter das provas objetivas dos concursos vestibulares, o uso de testes de múltipla escolha foram, então, responsabilizados pela incompetência dos alunos em se expressarem.

Intelectuais e educadores posicionaram-se sobre o tema, apontando uma grave crise no ensino relativo ao domínio da língua portuguesa.

Ao mesmo tempo, foram promulgados diversos atos que resultaram no Decreto nº 79.298 de 1977, o qual veio, de fato, modificar a sistemática dos concursos vestibulares.

O primeiro deles, Portaria Ministerial nº 652 de 1974, facultava a inclusão de provas de habilidade específica para determinados cursos, como Música, Arquitetura, Artes Plásticas e Educação Física, mas, principalmente, indicava que a recomendação de questões objetivas não impedia a adoção de Redação, ainda que se devesse "minimizar a subjetividade do critério de correção".

As Portarias nº 53 e 54-A, respectivamente de 1975 e 1976, mantiveram esta mesma posição, embora se pudesse verificar ainda a presença de incentivo à unificação dos vestibulares quanto às formas de execução.

Como indicador da nova orientação que emergia, o Conselho Federal de Educação sancionou, também, um Parecer nº 4031/75, de autoria de Abgar Renault, sobre o

ensino de Língua Portuguesa e da Redação nas escolas de todos os graus.

A respeito deste dispositivo, Cunha afirmava:

*"...Denunciando a progressiva incapacidade dos estudantes se expressarem corretamente por escrito, com repercussões danosas para o aprendizado de todas as matérias, esse conselheiro apontou as causas do problema. A primeira seria a não existência de prova de Redação nos exames vestibulares e a segunda, conseqüência da primeira, o descaso do ensino de Redação no 1º e 2º graus. Para sanar o real, propôs uma série de medidas, dentre elas, a verificação do domínio da Língua Portuguesa pelos candidatos, para redação das provas das diversas matérias. Se isso não fosse possível, o conselheiro sugeriu que se diagnosticassem aquele domínio por meio de prova, pelos candidatos já matriculados em ensino superior"* (Cunha, 1977: 10).

Paralelamente a esses dispositivos legais, a Universidade de São Paulo e a de Minas Gerais decidiram reintroduzir, em 1974 e 1976, respectivamente, a prova de Redação nos exames vestibulares, a partir da necessidade de verificar a "habilitação" dos candidatos para estudos superiores. Foi, entretanto, com a criação da FUVEST, em São Paulo, — Fundação Universitária para o Vestibular —, em 1976, que congregou a USP e outras universidades estaduais (UNICAMP — Universidade de Campinas, e UNESP — Universidade Estadual Paulista), que novas mudanças foram de fato feitas na sistemática dos concursos vestibulares.

Segundo Goldemberg

*"a FUVEST decidiu realizar exames 'discursivos' (ou analítico-expositivos) em todas as provas, incluindo uma Redação na prova de Português, tentando substituir os 'testes' por questões analíticas; estas permitiriam exigir (e aferir) um pouco mais da capacidade criativa do candidato do que simplesmente a identificação de uma alternativa correta entre 5 (algumas das quais obviamente inadequadas, na maioria dos casos)"* (Goldemberg, 1977: 26).

Dada a dificuldade de correção em tempo ágil, a opção foi fazer com que os exames vestibulares se realizassem, em 1977, em duas fases:

- "a) a primeira, constando de um conjunto de testes de múltipla-escolha, cobrindo toda a matéria do secundário e na qual seriam escolhidos três candidatos por vaga em cada uma das carreiras oferecidas (reduzindo a cerca de 25.000 o número de candidatos);*
- b) a segunda, constando de provas discursivas das diferentes matérias, incluindo redação na prova de Português, às quais se submeteriam os 25.000 selecionados na 1ª fase"* (Goldemberg, 1977: 26).

A partir dos resultados dessa experiência, o que se procurou demonstrar foi a boa correlação entre os testes objetivos e as provas discursivas e que dentre os melhores classificados na 1ª fase, o exame da 2ª fase fez um rearranjo significativo dos alunos.

Defendendo esta nova sistemática, Goldemberg afirmou que os exames da FUVEST

*"democratizam as oportunidades para um dado segmento social e eliminam qualquer corrupção e que a questão de uma maior democratização deverá ser resolvida não pelos realizadores dos vestibulares mas por forças sociais mais amplas"*.

## 2.2 *As principais alterações efetuadas no vestibular depois de 1977*

A partir desse quadro de referência, que evidenciou as primeiras medidas tomadas pelo Estado, no sentido de alterar o significado e a função dos concursos vestibulares, e a própria experiência iniciada pela FUVEST, serão analisadas as principais modificações técnicas introduzidas pelo Decreto nº 79.298 de fevereiro de 1977.

Por este Decreto, foi, finalmente, legitimada uma situação que até então era considerada proibida — a inclusão obrigatória de prova ou questão de Redação em Língua Portuguesa.

Além dessa medida, o referido documento legal instituiu a possibilidade de realizar o vestibular em mais de uma etapa, a introdução de provas de habilidades específicas para cursos que as justificassem e um limiar mínimo de aprovação expresso da seguinte forma: “utilização de mecanismos de aferição que assegurem a participação, na etapa final do processo classificatório, apenas dos candidatos que comprovem um mínimo de conhecimento a nível do 2º grau e de aptidão para o prosseguimento dos estudos em curso superior (alínea c do Art. 1º).

Ao mesmo tempo, foram revogados vários artigos do Decreto nº 68.908/71 relativos ao caráter rigorosamente classificatório, à abrangência do conteúdo (indicada na limitação às disciplinas do ensino de 2º grau), e ao princípio da unificação (tanto no sentido da identidade dos conhecimentos como das formas de execução). Foi, também, eliminado o item que dispunha sobre a natureza do vestibular enquanto verificador de aptidão para estudos superiores.

Complementando este Decreto, as Portarias Ministeriais nºs 520 e 321, de 1979 e 1980, respectivamente, buscaram operacionalizar essas medidas através das seguintes determinações:

- (i) explicitação de critérios de verificação de nível mínimo no edital do concurso;
- (ii) realização, na primeira etapa, de uma prova ou conjunto de provas que possa aferir um mínimo de conhecimentos dos candidatos para prosseguimento na etapa do processo classificatório, sendo que nesta fase as provas podem ser discursivas e serem antecipadas em até 35 dias;
- (iii) possibilidade de fixação de pesos diferentes para cada prova, considerando-se a carreira pretendida;
- (iv) ampliação do número de questões discursivas para o vestibular de 81;
- (v) atribuição à Redação de peso igual ou superior às demais provas, independentemente da área de conhecimento ou curso pretendido;
- (vi) inclusão de questões que envolvam o conhecimento dos problemas e aspectos peculiares da região e estimulem a valorização regional.

Na verdade, o que se pode observar é um retorno ao vestibular como verificador de “habilitação” através da conciliação do critério eliminatório e classificatório. Por outro lado, nota-se, novamente, uma ênfase na verificação dos “conhecimentos”, em comparação com o momento anterior que priorizava a “aptidão”, a “motivação” dos candidatos.

A justificativa para essas medidas, como já foi assinalada antes, reside na queda de qualidade do ensino superior e baixo nível dos ingressantes. Entretanto, essas medidas que, em última análise, visavam a conter a expansão do ensino superior, não foram unanimemente aceitas por especialistas em educação.

Para Soares, por exemplo, a inclusão da Redação não é garantia de um melhor desempenho lingüístico ou forma mais adequada de se selecionar, na medida em que há problemas de natureza sócio-cultural e sócio-econômica que determinam o uso da língua materna. Ao revelar a falsidade do argumento de que o uso da múltipla-escolha foi fator que gerou o fracasso dos alunos na utilização do Português escrito, concluiu que

*"(...) é extremamente difícil, se não impossível, adequar a prova de Redação aos objetivos do concurso vestibular. Em primeiro lugar, porque a prova de Redação avaliará habilidades cuja posse independe de escolaridade de 2º grau, em segundo lugar, porque a falta de critérios objetivos para determinação do padrão lingüístico desejado obriga a decisões subjetivas que beneficiarão certos candidatos e prejudicarão outros"* (Soares, 1977: 14-15).

De forma semelhante, Ribeiro Netto indica que a obrigatoriedade da Redação, não precedida de uma efetiva melhoria da qualidade de ensino, prejudica os candidatos oriundos das classes menos favorecidas e que, decorridos três anos dessa obrigatoriedade, não parecem ter havido melhoria na capacidade de expressão escrita do jovem. Continuando, critica o limiar mínimo de aprovação, pois, com esta decisão, está se negando a validade do certificado de 2º grau e que é arbitrária a fixação de um valor numérico, porque, qualquer que seja esse valor, ele vai depender do grau de dificuldade das provas. Acrescenta, ainda, que se corre o risco de esvaziamento de cursos já instalados, principalmente quando a relação candidato/vaga for baixa (Ribeiro Netto, 1980: 25-26).

Por fim, Santos criticou especificamente a experiência da FUVEST, afirmando que a sistemática adotada tem levado à eliminação e que os conteúdos exigidos através dos programas têm uma abrangência muito maior do que os de 2º grau. A "referência à norma", utilizada pela entidade, tem excluído milhares de candidatos, o que a torna antidemocrática (Santos, 1980: 224-225).

No plano real, o que ocorreu, a partir de 1978, foi a inclusão de provas de Redação nos concursos vestibulares e a elevação progressiva dos critérios de eliminação.

A Cesgranrio, por exemplo, em 1977, havia determinado que os candidatos que não conseguissem acertar pelo menos 20% do número de questões das nove provas seriam eliminados. Em 1980, esse escore mínimo subiu para 30%. A fortalecer mais esta postura, o modelo do concurso para 1979 acabava com a possibilidade de uma segunda opção de carreira, tendo em vista a classificação apenas dos candidatos de melhor desempenho.

Se por um lado esses aspectos revelam uma face da nova sistemática, a falta de incentivo à unificação e a percepção da perda financeira gerada pela não aferição das taxas de inscrição nos exames levaram ao desligamento de várias escolas particulares dos sistemas de vestibulares unificados.

Apesar da política com relação ao vestibular, modificada no quadro da "crise do milagre brasileiro" e da "distensão política" ter significado a volta ao vestibular eliminatório, a permanência da possibilidade de realização de tantos vestibulares quantos sejam necessários para o preenchimento de vagas (aberta pelo Decreto nº 79.298 de 1977) representa, ainda, uma tentativa de favorecimento da expansão do ensino superior, embora dentro de limites muito mais rígidos.

### 2.3 *Tendências atuais do concurso vestibular*

A natureza e estrutura do vestibular, no início dos anos 80, constituem um prolongamento do que já vinha ocorrendo desde a segunda metade da década de 70, mas com um dado novo: a reorientação da política educacional com ênfase na escola fundamental.

Nesses últimos anos, o quadro econômico agravou-se em função da enorme dívida externa e da incapacidade de atendimento aos prazos de pagamento. Essa situação, acrescida do desequilíbrio na balança de pagamentos, levou "a uma crise de confiança que dificultou a atração de novos capitais externos bem como a obtenção de novos empréstimos" (Paiva, 1980: 54). Ao nível político, a redemocratização da sociedade e a volta ao pluripartidarismo fizeram com que se redefinisse o jogo de forças, o que, naturalmente, forçou o regime a reconsiderar as necessidades das classes populares, tendo em vista a sua sobrevivência. Nesse contexto, é significativa a mudança de atitude do Estado face aos concursos vestibulares.

Ao mesmo tempo em que busca revigorar o uso da Redação e provas discursivas, o limiar mínimo de aprovação, a realização do vestibular em duas etapas, o Ministério da Educação considera que “deve-se recolocar o vestibular em sua exata dimensão de instrumento de avaliação somativa do 2º grau, deixando de constituir o objetivo direto de preocupação com a melhoria do ensino superior” (Portaria nº 345 de 13/05/81).

Na verdade, o eixo é deslocado para a escola básica, vista agora como área prioritária da ação do Estado.

Essa ênfase é traduzida da seguinte forma: a qualidade do ensino superior deve ser vista como decorrência do aperfeiçoamento da escola de 1º e 2º graus.

Procura-se integrar a questão do vestibular no conjunto dos problemas da educação brasileira sem a ênfase e o caráter dados no período da expansão do ensino superior. Em termos concretos, o vestibular reaparece como mecanismo de discriminação social (elevam-se os critérios de eliminação), tendo a tarefa de “fechar” as oportunidades de acesso ao 3º grau.

Como elemento novo, assiste-se a uma redução progressiva da demanda desde 1981, explicada tanto do ponto de vista da percepção da carência de mercado de trabalho para diplomados em ensino superior, como, principalmente, pelo recrudescimento da inflação, a qual atingiu fortemente os orçamentos das camadas médias que são aquelas que de fato buscam a universidade.

À guisa de conclusão, o que se verifica, a partir desse quadro de referência, expresso na análise histórico-legal do vestibular, no período de 1968-1983, é que ele tem sido um instrumento de viabilização da política educacional, mais especificamente da política do Estado face ao ensino superior.

Nesse sentido, só se pode entendê-lo enquanto pêndulo, cujo movimento

*“abertura/fechamento ou expansão/contenção tem seu motor nas contradições entre a função do sistema de ensino, de discriminação social e a sua imagem (ideológica) de mecanismo de ascensão social, de redistribuição de renda”* (Cunha, 1977: 12).

No retorno ao regime democrático, é significativo que se busque recolocar o vestibular na sua exata dimensão, inserindo-o no conjunto da problemática educacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROSO, Carmen L. de M. e MELLO, Guiomar N. de. (1975) O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (15): 47-77.
- BRASIL (1968) Relatório do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto nº 63.422 de 14 de outubro de 1968 para estudar o incremento de matrículas no ensino superior – in Governo Costa Silva. *Reforma Universitária. Expansão de matrículas*. Gráfica do Colégio Pedro II.
- BRASIL (1969) Decreto-Lei nº 405 de 31 de dezembro de 1968 – Provê sobre o incremento de matrículas em estabelecimentos de ensino superior, em 1969 – In: *Ensino Superior*. Organização de Guido Ivan de Carvalho. 2ª ed. Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_. (1969) Decreto-Lei nº 574 de 8 de maio de 1969 – Dispõe sobre o aumento de matrículas em estabelecimentos de ensino superior. In *Ensino Superior*. Organização de Guido Ivan de Carvalho. 2ª ed. Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_. (1969) Parecer 791/69 – do CFE. In *Documenta* (107): 85.
- \_\_\_\_\_. (1971) Portaria Ministerial nº 524, BSB, de 27 de agosto.
- \_\_\_\_\_. (1973) Decreto nº 68.908 de 15 de julho de 1971. Dispõe sobre concurso vestibular. In: *Ensino Superior*, Organização de Guido Ivan de Carvalho. 4ª ed. Rio de Janeiro.

- \_\_\_\_\_. (1973) Lei 5540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior. In: *Ensino Superior*. Organização de Guido Ivan de Carvalho. 4ª ed. Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_. (1973) Portaria Ministerial nº 723-A. BSB. de 29 de dezembro.
- \_\_\_\_\_. (1973) Decreto-Lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei 5540. In: *Ensino Superior*. Organização de Guido Ivan de Carvalho. 4ª ed. Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_. (1974) Portaria Ministerial nº 652, de 7 de novembro.
- \_\_\_\_\_. (1975) Portaria Ministerial nº 53, de 23 de janeiro.
- \_\_\_\_\_. (1976) Portaria Ministerial nº 54-A, de 23 de janeiro.
- \_\_\_\_\_. (1977) Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro. Altera o Decreto nº 68.908 de julho de 1971 e dá outras providências.
- \_\_\_\_\_. (1979) Portaria Ministerial nº 520, de 29 de maio.
- \_\_\_\_\_. (1980) Portaria Ministerial nº 321, de 16 de maio.
- \_\_\_\_\_. (1981) Portaria Ministerial nº 345, de 13 de maio.
- CHAGAS, Valnir. (1970) A seleção e o vestibular na Reforma Universitária. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Rio de Janeiro, 53 (118): 292-311, abr. jun.
- \_\_\_\_\_. (1980) O vestibular e o ensino de 1º e 2º graus. *Educação Brasileira*, CRUB, Brasília, II (5): 191-205, 2º semestre.
- \_\_\_\_\_. (1980) Conclusões e Recomendações do Seminário sobre Acesso à Universidade. *Educação e Seleção*, São Paulo, (1): 135-42, julho.
- CUNHA, Luiz Antonio. (1973) O milagre brasileiro e a política educacional. *Argumento*, Rio de Janeiro, 2 (2): 45-54.
- \_\_\_\_\_. (1974) Moeda Universitária: o crédito. *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, 68, LXVII (2): 14-15.
- \_\_\_\_\_. (1977) Vestibular: a volta do pêndulo. In: SIMPÓSIO CRÍTICO DOS CONCURSOS VESTIBULARES. Rio de Janeiro, CESGRANRIO. p. 5-12. Realizado sob o patrocínio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência durante sua 29ª Reunião Anual.
- \_\_\_\_\_. (1981) Escola Particular x Escola Pública. *Revista da Associação Nacional de Educação*, São Paulo, I (2): 30-34.
- FONSECA, M. Alice de A. (1970) Política para o estabelecimento de vagas na universidade e demanda social. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 22 (3): 218-222, setembro.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. (1967) Os Vestibulares e a Fundação Carlos Chagas. *Boletim CEECEM*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, (1) outubro.
- \_\_\_\_\_. (1973) *Seleção para a universidade e pesquisa para a educação*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas.
- FUNDAÇÃO CESGRANRIO. (1983) *Dez anos de trabalho em educação*. Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio.
- GOLDEMBERG, José. (1977) O vestibular da FUVEST. In: SIMPÓSIO: EXAME CRÍTICO DOS CONCURSOS VESTIBULARES. Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio. p. 26-28. Realizado sob o patrocínio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, durante sua 29ª Reunião Anual.
- HAMBURGUER, Ernest W. (1970) O exame vestibular e os desajustes do sistemas de ensino. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 22 (3): 223-28, setembro.
- HORTA, José Silvério B. (1975) Expansão do Ensino Superior no Brasil: mecanismos e tendências. *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, 69, LXIX (6): 445-464.
- OLIVEIRA, Carlos Alberto Serpa de. (1973). *Concurso Vestibular Unificado*. Conferência proferida no Seminário sobre estrutura e funcionamento do Ensino Superior.
- PAIVA, Vanilda. (1980) Estado, Sociedade e Educação no Brasil. In: *Encontros com a Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, (22): 37-58.
- PORTO, VICENTE S. (1970) Exame crítico da atual legislação sobre o concurso vestibular.

- Ciência e Cultura*, São Paulo, 22 (3): 233-238, setembro.
- RIBEIRO NETTO, Adolpho. (1980) Acesso à Universidade: seu significado e suas implicações. *Educação e Seleção*. São Paulo, (1) 9-26, julho.
- \_\_\_\_\_. (1982) Considerações acerca dos critérios de preenchimento de vagas em concursos vestibulares unificados. *Educação e Seleção*. São Paulo, (6): 11-13, julho-dezembro.
- SANTOS, Vladimir. (1980) O Vestibular como forma de acesso ao ensino superior. *Educação Brasileira*, Brasília, CRUB, 11 (5): 207-228, 2º semestre.
- Recomendações e Conclusões sobre o acesso ao Ensino Superior. (1981). *Educação e Seleção*, São Paulo (3) julho.
- SOARES, Magda Becker. (1977). A redação no vestibular – *EXAME CRÍTICO DOS CURSOS VESTIBULARES*. Realizado sob o patrocínio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, durante sua 29ª Reunião Anual.
- SOUZA, Edson Machado de. (1978) Concurso Vestibular: análise da experiência brasileira. *Educação Brasileira*, CRUB. Brasília I (1): 69-107, janeiro-abril.
- VASCONCELOS, J. de (1980) Acesso à Universidade. *Educação Brasileira*, CRUB, II (4): 33-49, 1º semestre.
- VIANNA, Heraldo M. (1980) Processos alternativos de seleção para ingresso no ensino superior. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (34): 35-37, agosto.
- WARDE, Miriam Jorge. (1977) *Educação e Estrutura Social – A Profissionalização em Questão*. São Paulo, Cortez e Moraes.
- WALD, Arnold. (1969) Excedentes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 51 (114): 444-6, abril-junho.

