

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: HISTÓRIA, CULTURA E POLÍTICA  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA POLÍTICA

**EDER ADÃO ROSSATO**

**DA NECROMERITOCRACIA À NECROEDUCAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRIA  
POLÍTICA DOS PROCESSOS SELETIVOS PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR  
(SÉC. XIX AO XXI)**

TESE DE DOUTORADO

MARINGÁ (PR)  
2023

EDER ADÃO ROSSATO

**DA NECROMERITOCRACIA À NECROEDUCAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRIA  
POLÍTICA DOS PROCESSOS SELETIVOS PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR  
(SÉC. XIX AO XXI)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em História.

Orientador: Prof. Dr. Angelo Priori.

MARINGÁ (PR)  
2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR, Brasil)

R827d Rossato, Eder Adão  
Da necromeritocracia à necroeducação no Brasil: história política dos processos seletivos para o acesso ao ensino superior (Séc. XIX ao XXI) / Eder Adão Rossato. -- Maringá, PR, 2023.  
138 f.: il. color.

Orientador: Prof. Dr. Angelo Priori.  
Tese (doutorado em História) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História, 2023.

1. Necropolítica. 2. Necromeritocracia. 3. Necroeducação. 4. Escola moderna. I. Priori, Angelo, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

CDD 23.ed. 320

Márcia Regina Paiva – CRB-9/1267

**EDER ADÃO ROSSATO**

**DA NECROMERITOCRACIA À NECROEDUCAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRIA  
POLÍTICA DOS PROCESSOS SELETIVOS PARA O ACESSO AO ENSINO  
SUPERIOR (SÉC. XIX AO XXI)”**

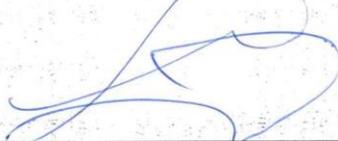
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para a obtenção do título de Doutor em História.

**BANCA EXAMINADORA:**



---

Prof. Dr. Angelo Aparecido Priori  
Presidente/Orientador



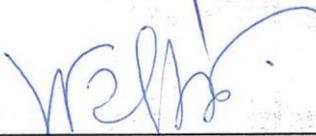
---

Prof. Dr. José Luiz Ruiz Peinado Alonso  
Membro Convidado (Un. Barcelona)



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilza Sanches Tessaro Leonardo  
Membro Convidado (UEM)



---

Prof. Dr. Walter Lúcio de Alencar Praxedes  
Membro Convidado (UEM)



---

Prof. Dr. Leandro Brunelo  
Membro Convidado (UEM)

## DEDICATÓRIA

Aos meus queridos pais, Osvaldo e Élide, que desde cedo me ensinaram a “engatinhar”, crescer e a viver dentro dos princípios de DEUS e de vida.

Ao meu PAI, em especial, que mesmo ausente fisicamente seu espírito de LUZ sempre esteve ao meu lado me orientando e apoiando.

A minha esposa, Amanda, minha eterna companheira e aos meus filhos, que são o ar que respiro, luzes para meus dias e pilares da minha vida.

E ao meu “mano”, meu irmão, Geovanio Rossato, meu parceiro de vida e de tantas lutas para vencer os desafios que a vida nos impõe!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a DEUS por todas as bênçãos recebidas e por me proporcionar com toda sua misericórdia às condições necessárias para poder vivenciar este momento histórico e tão esperado.

A minha esposa, Amanda, às minhas filhas Paola e Eloah e, em especial, ao meu filho João Augusto e a minha filha Maria Elisa que estiveram ao meu lado, no dia a dia, me apoiando e, ao mesmo tempo, sendo complacentes com minhas necessárias ausências físicas no transcurso das aulas e produção deste trabalho.

Meu querido irmão, meu “mano”, Geovanio Rossato, que sempre esteve ao meu lado e nunca permitiu que eu desistisse deste sonho histórico. Assim, seu apoio, incentivo e exemplo de vida proporcionou que este sonho saísse do papel e se concretizasse.

Ao meu orientador, professor Doutor Angelo Priori, que estendeu sua mão e aceitou orientar-me e proporcionou através de sua dedicação e tempo disponibilizado, momentos ímpares no decorrer da feitura do presente trabalho.

Aos membros da banca de defesa de conclusão de curso que disponibilizaram seu precioso tempo e aceitaram o presente convite. A vocês, mestres dos mestres, manifesto meu profundo reconhecimento e gratidão.

A todos os servidores da UEM, em especial ao José Maria de Oliveira Marques, meu amigo e irmão de coração, bem como, os envolvidos no PPH/DHI (coordenador, professores, servidores e discentes) que de forma direta ou indireta contribuíram de forma efetiva para a conclusão do presente estudo.

Vivemos em uma constante competição que separa o mundo entre ganhadores e perdedores e esconde privilégios e vantagens e justifica o *status quo* por meio de ideias “como eu quero eu posso”, “eu consigo” e “Quem acredita sempre alcança”.

(...)

A Tirania do mérito propõe que, para existir em uma ética diferente e dignificadora, o sucesso deve ser compreendido em prol de uma coletividade. Indica que uma alternativa de pensamento guiado pela humildade e pela compreensão do papel do acaso na vida humana e pela criação real da oportunidade poderá ser, então, a melhor bússola para democracia, para o bem comum.

Apresentação do livro:  
A tirania do mérito:  
o que aconteceu como bem comum?

Michael J. Sandel

ROSSATO, Eder. **Da necromeritocracia à necroeducação no Brasil: história** política dos processos seletivos para o acesso ao ensino superior (séc. XIX ao XXI). Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023

## RESUMO

Desde uma perspectiva crítica de análise, vê-se que a democratização social da educação escolar, em especial, da educação superior, enfrenta certa resistência em face da existência de uma relação direta entre a formação da sociedade liberal-burguesa e a instituição da ideologia meritocrática (clássica ou social) incorporada pela constituição da escola moderna, que prima legitimar eticamente desigualdades instituídas, mantidas ou alteradas, por uma nova elite avessa à privilégios aristocráticos, constituindo-se historicamente como um eficiente mecanismo ideológico de desigualdades justificando-as enquanto desigualdades “merecidas”. Assim, esta pesquisa, a partir dos princípios da chamada “nova história política” capitaneados especialmente por René Rémond, tem como objetivo principal refletir sobre o histórico processo de exclusão gerado pela educação escolar moderna, de modo a compreender criticamente acerca do desenvolvimento da ideologia meritocrática levada à cabo por intermédio da aplicação de provas, exames e de processos seletivos diversos, ao passo que mecanismos reguladores de acesso aos níveis mais elevados de escolarização no Brasil, com especial foco para o acesso aos cursos do ensino superior; fundamentando-se, para tanto, nos conceitos de necroeducação e necromeritocracia cunhados a partir das concepções de necropolítica e de necropoder formuladas por Mbembe (2018). Tais conceitos, derivados das referidas concepções, uma vez aplicadas ao mundo educacional apontam para o fato de que a escola moderna se organizou mediante um sistema meritocrático de provações e de exames, possível de promover inclusão/exclusão. Portanto, assentado na categoria escolaridade/escolarização, enquanto uma centralidade ou um paradigma estruturante do pensamento e da formação da modernidade, o sucesso ou fracasso na carreira escolar se transformou em uma tecnologia institucional de poder, possível de ditar uma política de vida ou de “morte”. Conclui-se que, especialmente para parte considerável de populações vulneráveis, a instituição da escola moderna se desenvolveu historicamente em meio a uma necromeritocracia que produz / mantém uma necroeducação na qual a coloca à margem de possibilidades na sociedade, mediante um sistema de seleção, desempenho e promoção que tem possibilitado sucesso ou fracasso no bojo da carreira escolar brasileira. O fato é que a necessidade de manter o controle pelo acesso ao ensino superior explica o caráter seletivo das barreiras educacionais criadas em meio a uma carreira escolar que historicamente filtrou tanto a passagem do ensino primário ao secundário, quanto filtra a passagem desse ao superior, transformando o vestibular em um intrincado e complexo problema educacional. Destarte, Diante deste quadro, temos que mesmo após a Constituição Federal de 1988 ter instituído um estado democrático de direito, legitimando uma nova organização da educação brasileira, o tradicional concurso vestibular segue vigente. Segue selecionando e excluindo sob os auspícios da moderna Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), que em parte o regulamenta, autorizando, ao mesmo tempo, a criação de outros processos seletivos, derivados do vestibular tradicional. Por isso, como fruto direto do projeto liberal-burguês de sociedade, cria-se a escola moderna enquanto uma instituição pública, universal, obrigatória e gratuita. Mas, essa nova escola, a escola liberal, republicana e democrática, de todos e para todos, cientificista, racional e leiga, uma vez criada de forma seletiva e excludente não foi entregue ao povo.

**Palavras-Chaves:** Necropolítica; Escola moderna; Necromeritocracia; Necroeducação.

ROSSATO, Eder. **From necromeritocracy to necroeducation in Brazil**: political history of selection processes for access to higher education (19th to 21st centuries). Thesis (Doctorate): Graduate Programme in History, State University of Maringá, Maringá, 2023.

## ABSTRACT

From a critical analytical stance, we can understand that the social democratization of school education, particularly higher education, faces some resistance since there is a direct connection between the establishment of liberal-bourgeois society and the institution of meritocratic ideology (classical or social) incorporated in the modern school constitution. By historically constituting itself as an effective ideological mechanism of inequalities and justifying them as "deserved" inequalities, this ideology seeks to ethically legitimize inequalities created, maintained, or altered by a new elite opposed to aristocratic privileges. In order to critically comprehend the development of the meritocratic ideology carried out through the application of tests, exams, and various selection processes as regulatory mechanisms of access to higher levels of education in Brazil, with a special focus on access to higher education courses, this research, based on the principles of the "new political history", especially led by René Rémond, seeks to reflect on the historical process of exclusion generated by modern school education, grounded on the concepts of necropolitics and necropower originated with the notions of necroeducation and necromeritocracy proposed by Mbembe (2018). Once applied to the educational world, such concepts derived from those notions indicate that the modern school is organized through a meritocratic system of tests and examinations, which can promote inclusion/exclusion. As a result, success or failure in the school career became an institutional technology of power, capable of dictating a policy of life or "death" based on the category *level of education/schooling* as a centrality or as a thought-structuring paradigm for the formation of modernity. We surmise that the institution of the modern school has historically developed on a necromeritocratic basis that produces/maintains necroeducation, placing this school at the margin of society's possibilities, through a system of selection, performance, and promotion that has enabled success or failure in the Brazilian school career. The selective nature of educational barriers implemented through a school system that historically filtered both passages from primary to secondary education and from there to higher education explains the necessity to maintain control over higher education access, turning the vestibular into a perplexing and challenging educational problem. Thus, the traditional vestibular contest persists even after the 1988 Federal Constitution established a democratic state of law, validating a new organizational structure for Brazilian education. It continues to select and exclude under the aegis of the contemporary Law of Directives and Bases of National Education (LDB) (BRASIL, 1996), which partially controls it and concurrently allows the creation of other selective processes. Therefore, the modern school was developed as a public institution that was universal, necessary, and free, being a direct result of the liberal-bourgeois project of society. But this new school, liberal, republican, and democratic, of all and for all, scientific, rational, and laic since it was created in a selective and excluding way, was not delivered to the people.

**Keywords:** Necropolitics; modern school; necromeritocracy; necroeducation.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Capítulo I.....	20
Da meritocracia clássica à social: o mundo moderno e o desenvolvimento das (des)continuidades de processos de desigualdades .....	20
1.1 A meritocracia clássica e a legitimação ética da desigualdade .....	21
1.2 A meritocracia social e a relativa busca pela superação da ideologia de desigualdades “merecidas” .....	28
1.3 Considerações críticas: os riscos da meritocracia enquanto uma ideologia global ...	30
CAPÍTULO II.....	34
A educação moderna e as origens da necromeritocracia escolar: da revolução industrial a revolução educacional.....	35
2.1 A instituição escolar e a constituição da subjetividade moderna.....	36
2.2 A educação moderna e a fragmentação da formação escolar: a histórica passagem do <i>modus italicus</i> para o <i>modus parisienses</i> de ensino .....	41
2.3 Comenius e a consagração da escola moderna: ensinar tudo a todos, com economia de tempo.....	45
2.4 A pedagogia industrial da escola moderna e seus exames necromeritocráticos: a inversão das relações de saber em relações de poder .....	49
CAPÍTULO III .....	56
A meritocracia escolar e o acesso aos cursos de graduação no Brasil: dos exames preparatórios do século XIX à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 .....	56
3.1 As origens do vestibular no Brasil: dos cursos e exames preparatórios ao vestibular classificatório .....	60
3.2 A reforma de Francisco Campos e o Estatuto das Universidades Brasileiras: modernização, elitização e os exame de admissão ao ginásio.....	71

3.3 O Estado Novo e as reformas de Gustavo Capanema: as Leis Orgânicas da Educação Nacional e os exames de licença e habilitatório .....	77
CAPÍTULO IV .....	83
A necromeritocracia escolar e o acesso aos cursos de graduação no Brasil: da reforma universitária de 1968 aos dias atuais .....	83
4.1 A reforma universitária de 1968: o vestibular ‘rigorosamente’ classificatório e a Lei do Boi .....	90
4.2 A LDB de 1996 e a lacuna jurídica quanto a organização do vestibular .....	95
4.3 O retorno à edição de leis e de atos normativos ea diversificação de processos seletivos alternativos para o acesso ao ensino superior .....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	107
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO .....	117
ANEXOS .....	129
Anexo A - Exame de Admissão (pp. 1-5) - Ofício Circular 973 – 1965 .....	129
Anexo B - Livro Programa de Admissão ao Ensino Secundário .....	134

## INTRODUÇÃO

Desde logo, a ação conquistadora,  
ao “reificar” os homens, é necrófila.  
(Pedagogia do Oprimido.  
Paulo Freire, 1987, p.78)

Em relação ao processo de escolarização atual, Abramovay e Rua (2003, p.42) chamam a atenção para o fato de o mundo atual ter atribuído à escola o papel de ser um “passaporte para a entrada na sociedade” elevando-a tanto à condição de um salvo-conduto, quanto a de marginalização, podendo, portanto, servir ao “exercício da cidadania ou, ao contrário, como um mecanismo de exclusão social”. Nessa esfera, ainda que a educação escolar moderna tenha sido representada como possibilidade de contribuir para uma melhoria efetiva na qualidade de vida de muitos indivíduos, tem-se que a organização da educação escolar brasileira, historicamente utilizou-se de mecanismos diversos de como políticas públicas, da falta de investimentos, de estruturas precárias, de desigualdade quanto ao acesso ao saber, dentre outros, que durante a carreira escolar resultaram na exclusão e no chamado fracasso escolar, vitimando em grande parte estudantes mais vulneráveis. Não obstante, mediante um sistema meritocrático de avaliação para fins de seleção, desempenho e de promoção, um percentual considerável dessas populações não ingressam ou “deixam” o processo de escolarização em função do abandono, de reprovações, distorções idades-séries ou “simplesmente” são impedidos de seguir seus estudos pela não aprovação em exames preparatórios, de admissão e vestibulares, entre outros.

No âmbito deste trabalho, o referido sistema meritocrático de avaliação será denominado de necromeritocracia e a forma política da organização escolar moderna a chamaremos de necropolítica educacional, ou, ainda, de necroeducação. Destacamos que os termos necroeducação e necromeritocracia, aplicados de modo específico à educação escolar, são advindos de princípios e de preceitos expressos pelo filósofo, historiador e teórico político camaronês Achille Mbembe. O autor cunhou os conceitos “necropolítica” e “necropoder” que foram desenvolvidos em sua obra *Necropolítica: biopoder, soberania, política de exceção e política da morte* (MBEMBE, 2018).

Entendemos que a instituição e o desenvolvimento histórico da chamada escola moderna, mediante um intrincado processo de escolarização permeado de etapas e níveis diversos, direta ou indiretamente, oficial ou oficiosamente, levou e tem levado milhões de

brasileiros pertencentes aos segmentos mais vulneráveis da população a aprofundarem e ou perpetuarem a marginalização e a discriminação vivida diuturnamente, capitaneado por uma carreira escolar em que figuram como sujeitos/cidadãos fracassados.

Para Mbembe (2018, p.71), as novas formas contemporâneas de subjugar a vida ao poder da morte (necropolítica) tornam o conceito de biopoder de Michel Foucault insuficiente enquanto modelo explicativo por terem reconfigurado “profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror”. Além disso, Mbembe (2018, p.71) afirma ter proposto as noções de necropolítica e de necropoder com o intuito de elucidar como o mundo atual incrementa a destruição de pessoas, criando “mundos de morte” enquanto “formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de ‘mortos-vivos’”.

Deste modo, apoiados nas concepções elucidadas por Mbembe (2018), entendemos que a categoria de escolarização/escolaridade na modernidade trata-se de uma centralidade ou de um paradigma estruturante do pensamento e da formação humana atual, constituída a partir da escola moderna. Assim sendo, entende-se que a escola moderna se transformou em um dispositivo institucional de poder, ou mecanismo político fundamental capaz de criar uma necropolítica educacional, ditando uma política de vida e ou morte, de sujeitos descartáveis, ensejados em preceitos latentes na sociedade capitalista.

Entendemos que a modernidade, para além de diversas centralidades estruturantes criadas como fator *discrímen* (como o de raça/racismo) desenvolveu a escola moderna pautada no mérito individual, a qual centrada em um especializado binômio “escolarizado e não escolarizado” levou a modernidade a produzir uma nova forma contemporânea de subjugar a vida ao poder da morte. Este ente dual se transformou em uma tecnologia paradigmática soberana, “eticamente autorizada” a promover/excluir e a justificar desigualdades. Neste bojo, o referido binômio “escolarizado e não escolarizado” estende-se como desdobramento da relação amigo-inimigo do Estado soberano, no qual aquele que fracassa na escola por falta de mérito é um inimigo passível de exclusão/extermínio: física, social, moral, psicológica, econômica e politicamente, entre outras formas de aniquilação.

Desta maneira, ao se voltar para a realidade do sistema de constituição da organização da educação nacional brasileira, veremos que existe forte e direta relação entre a formação da sociedade liberal-burguesa e a instituição da ideologia meritocrática incorporada pela constituição da escola moderna. Assim, a presente pesquisa pode constatar que a educação brasileira se pautou e, todavia, se pauta por um sistema necromeritocrático de avaliação para fins de seleção, desempenho e promoção voltado a legitimar eticamente, via uma carreira

escolar de sucesso ou de fracasso, a produção/reprodução de desigualdades sociais, raciais, políticas, econômicas e culturais, apresentando-as enquanto desigualdades merecidas.

Destarte, nesta via, a formação escolar brasileira historicamente deixou de ser um direito de todos para se transformar em privilégio de alguns. Por meio de mecanismos pouco inclusivos, necroeducacionais, a escola moderna como foi idealizada além de não lograr em amplos termos, combater e erradicar novas e velhas desigualdades que seguem ocorrendo no território brasileiro, produziu novas discrepâncias ou ao menos novas formas de discriminação e exclusão.

Em suma, o processo de escolarização formal, sobretudo, não acolheu o clamor de grupos vulneráveis ao dificultar ou impedir a formação escolar de pobres, negros, índios, populações rurais, itinerantes, quilombolas, deficientes etc. Como decorrência lógica disto, a meritocracia tem contribuído, em parte, para transformar a escola moderna em um “mundo de mortes” recheado de “mortos-vivos”. Cabe ainda salientar que, de acordo com Barbosa (2020, p. 107), Mbembe não produziu algo específico sobre o tema da educação e sim delineamentos que podem ser proferidos sobre “um projeto de descolonização educacional”, o qual pode ser “entendido como um processo de abertura para sistemas de pensamento que favorecem a multiplicidade sobre o uno”. Assim, “Para que a ideia de descolonização tenha impacto em uma escala planetária, ela não pode começar com a suposição de que eu sou mais puro que meu vizinho” Mbembe (*apud* BARBOSA, 2020, p. 107).

Fato é que a chegada da era moderna exigiu que os emergentes Estados nacionais ocidentais se adequassem ao novo mundo que nascia. Por isto, o projeto liberal-burguês de sociedade cria a escola moderna enquanto uma instituição pública, universal, obrigatória e gratuita. Mas, esta nova escola, a escola liberal, republicana e democrática, de todos para todos, cientificista, racional e leiga, uma vez criada, não foi popularizada. Organizada por uma carreira escolar abarrotada de provações, reservou-se à nova elite que emergia, enquanto classe “revolucionária” avessa a mudanças estruturais que a levasse para além da incipiente lógica burguesa de vida (PILETTI; ROSSATO, 2010). Isto posto, como veremos ao longo deste trabalho de pesquisa, a chamada escola seriada desenvolveu-se de modo a dar respaldo à currículos e conteúdos diversos exigidos por uma meritocracia que avalia, prova, examina e testa os alunos de modo a responsabilizar-lhes (individualmente) pelo seu sucesso ou fracasso escolar.

À vista disso, frente a exaltação da democracia, da igualdade e da liberdade, emerge como corolário do mundo moderno a figura do *self-mademan* enquanto aquele que se faz e prospera sozinho, via uma formação escolar competitiva e seletiva, de modo a operar como

uma das principais justificativas às desiguais posições sociais, econômicas e políticas gestadas pela nova sociedade em emergência (MENDES, 2012; DUBET, 2001). Enfim, a neoescola moderna desde seus primórdios desintegrou áreas do conhecimento, especializando-as. A finalidade era a de fragmentar o tempo de formação para criar uma carreira escolar seriada, dividida em anos de estudos progressivos e seletivos, o que a consolidou como “a instituição” moderna, uma das mais propícias a popularizar a meritocracia e a consolidar a moderna ideia de desigualdades merecidas. A título de exemplo, segundo o Ministério da Educação, em 1964, em média, de cada mil alunos que entravam na primeira série do primeiro grau, apenas 101 chegavam a 8ª série. Ou seja, no Brasil, neste período, em oito anos a carreira escolar moderna excluía 90% de seus alunos. (BRASIL. MEC. TV ESCOLA, s/d)

Assim, como veremos ao longo desta pesquisa, para o Estado liberal todos por direito e dever devem ser escolarizados. Contudo, ao ingressarem na escola são submetidos a uma carreira escolar cujos constantes exames e provações evitam/impedem que muitos sigam adiante. Desta forma, poucos são aquele que alcançam o seu topo, logrando efetivamente deixar a servidão (capitalista) por meio dos estudos. Este processo de inclusão/exclusão visivelmente transformou a escola moderna em uma instituição elitizada ou socialmente pouco democrática.

No Brasil esta lógica de vestibulares foi a predominante e a que levou a adoção de mecanismos de admissão/seleção/exclusão para o acesso ao ensino superior, genericamente denominado de vestibular. Sobre a história de sua constituição, grande parte da literatura da área (científica ou literária) considera ter sido instituída no ano de 1911, após a Reforma Rivadávia Corrêa exigir o “exame de admissão” para o acesso ao ensino superior, o qual, em 1915, passa a ser denominado oficialmente de “exame vestibular” com a chegada da reforma educacional Carlos Maximiliano, ganhando, por sua vez, em 1925, com a Reforma Rocha Vaz (ou Reforma João Luiz Alves), a forma de exame classificatório, ao instituir uma relação entre os números de candidatos e de vagas ofertadas; isto posto, exatamente quando na década de 1920 “o número de candidatos ao ensino superior ultrapassou o número de vagas” (GUIMARÃES *apud* WHITAKER, 2010, p. 291).

Sobre a origem do vestibular, em uma análise de referências bibliográficas e documentais levantadas em razão da elaboração desta pesquisa, vale ressaltar que sua procedência (inclusive a do vestibular classificatório) em termos legais e históricos, resulta antes do ano de 1911. Deste modo, anteriormente às citadas leis (1911, 1915 e 1925) o Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, ao criar o ensino agrícola no Brasil previu a realização de exame de admissão como critério para ingresso e matrícula, isto nos cursos de

engenheiro agrônomo e médico veterinário. Este decreto editado por Rodolpho Nogueira da Rocha Miranda, então Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, previu que cada um daqueles cursos teria no máximo 100 vagas, caracterizando-o, na prática, como um exame de admissão classificatório.

Entretanto, desde uma perspectiva da história política da educação, é possível dizer que a origem de processos seletivos de cunho meritocráticos, tipo vestibular, reguladores do ingresso aos cursos de graduação no Brasil não situam no início de século XX, mas remontam ao século XIX situada nos chamados “cursos e exames preparatórios” criados com o início da formação do ensino superior brasileiro, após a chegada de Dom João, em 1808. Ao longo do século XIX esses “exames preparatórios” realizados pelas próprias faculdades e academias foram substituídos parcialmente por certificados ou títulos de conclusão do ensino secundário como forma de acesso ao superior, até a sua substituição integral pelos chamados “exames de admissão”, os quais à época eram utilizados para o acesso do ensino secundário da rede oficial de ensino.

Surgidos no século XIX, estes “exames de admissão” para o acesso ao chamado ensino secundário seguiram existindo até serem extintos em 1971; enquanto que para o ingresso no ensino superior passou a ter nomenclaturas diferentes, tais como exames vestibulares, de habilitação, de licença, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Processo de Seleção Seriada (PSS) etc.

Evidenciamos que a emergente sociedade liberal, nestes constantes processos seletivos frente a necessidade de manter ou produzir desigualdades de cunho social, cultural, econômico e político, numa regulação quanto ao acesso ao ensino superior, passa a utilizar-se de barreiras educacionais excludentes em meio a carreira escolar, mediante exames que filtravam e filtram a passagem do ensino primário ao secundário e deste ao superior. Assim sendo, temos que apesar da Constituição Federal de 1988 ter instituído um estado democrático de direito, tradicionais processos seletivos, tipo vestibular, seguem vigentes selecionando e excluindo a partir de regras criadas pelas instituições de ensino superior, sob os auspícios da moderna Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (Lei nº 9.394/96) que, em parte, o regulamenta autorizando ao mesmo tempo a criação de outros processos seletivos a partir de sua derivação.

No que se refere à democratização de um ensino superior público, gratuito e de qualidade, como preconizado pela LDB de 1996, percebe-se uma forte continuidade do passado, sobretudo, quanto ao acesso à educação superior pública. Deste modo, todos os candidatos que desejam aceder a um curso superior de graduação devem concluir o ensino

médio ou equivalente e via de regra ser aprovado e classificado a partir de um processo seletivo. A partir deste processo de cunho classificatório a referida condição de aprovado é galgado com o desempenho individual do candidato, medido em comparação aos demais a partir de um número de vagas previamente disponibilizadas pelas instituições de ensino superior, sejam elas públicas (municipal, estadual, federal), de natureza comunitária ou privada (com fins lucrativos). O merecimento da vaga se legitima pelo “merecimento” na linearidade do melhor para o pior desempenho, mediante um processo de inclusão/exclusão, que ao fim e ao cabo mais elimina que promove.

Neste sentido, visando atingir o objetivo proposto por esta pesquisa, o primeiro capítulo tem como objetivo refletir de forma crítica e histórica acerca da construção, implementação e a passagem entre as eras moderna e contemporânea, de um sistema meritocrático clássico para um modelo de meritocracia social, atualmente usado, por exemplo, nos modernos processos de avaliação para fins de seleção, promoção e de desempenho. Destarte, neste primeiro capítulo veremos que a meritocracia escolar, em sua versão clássica pautou-se em uma concepção formal e “heróica” de sujeito criando de forma inédita um eficiente mecanismo ideológico de legitimação ética de desigualdades, justificadas com base no sucesso/fracasso da carreira escolar enquanto desigualdades “merecidas”.

Dando sequência ao capítulo primeiro, o segundo capítulo tratará sobre a constituição e o desenvolvimento histórico da escola moderna. Objetivo é de mostrar e demonstrar como ela foi se estruturando a partir de mecanismos didáticos e pedagógicos que deram corpo a esta política do merecimento a partir de ampla pauta necromeritocrática que passou a justificar eticamente desigualdades diretamente dentro de um mundo escolar voltado a formar e preparar a subjetividade humana de futuras gerações, aptas a responder assertivamente às emergentes condições de vida impostas pelo mundo moderno, encarregada, portanto, de aportar as competências e habilidades necessárias e capazes de formar pessoas urbanas ou rurais, prontas a sobreviver a contento, em face das novas exigências sociais e de trabalho. Enfim, na esteira de uma revolução industrial ocorre uma revolução educacional, *conditio sine qua non* para o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas e para a uma efetiva conformação/sedimentação política, social e cultural da forma moderna de vida que se avizinhava, levando a escola a ser reformulada ou readequada para debutar como uma das principais instituições sociais e políticas para a formação da subjetividade do homem moderno, coadunada a partir de uma carreira didática-pedagógica pautada por padrões ideologicamente necromeritocráticos.

O terceiro e quarto capítulo se dedicam a tratar da história do acesso ao ensino superior brasileiro, buscando demonstrar que os exames exigidos, tipo o vestibular, enquanto um moderno mecanismo meritocrático de seleção se viu convertido em um intrincado e complexo problema educacional “impregnado por barreiras às vezes ocultas, mas eficientes” (BARROS, 2014, p. 1066-1067), estrategicamente usado como um pêndulo regulador da demanda de candidatos à formação superior (CUNHA *apud* BARROS, 2014). Tais capítulos apontarão, especificamente, para o fato de que no Brasil os processos seletivos, tipo vestibulares, provavelmente tenham suas origens plantadas, ao menos desde a era imperial, quando os chamados “cursos e exames preparatórios” surgem como uma forma de acesso às primeiras faculdades, escolas e academias de ensino superior, período que perdura até o surgimento oficial do vestibular nas primeiras décadas do século XX. Assim, o terceiro capítulo tratará desta história política necromeritocrática de acesso ao ensino superior deste o século XIX até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1961 (Lei nº 4.024/61). Dando seguimento a este processo histórico o quarto capítulo tem como recorte apresentar o período que vai da Reforma Universitária de 1968 aos dias atuais com a LDB de 1996.

Por fim, como afirmado inicialmente no resumo desta tese, destacamos que fundamentado em conceitos derivados das concepções de necropolítica e de necropoder de Mbembe (2018), optamos por utilizar dos princípios da chamada “nova história política” como forma de melhor compreender criticamente sobre o processo de desenvolvimento e de utilização da ideologia meritocrática aplicada ao mundo escolar moderno, como meio de seleção e de exclusão, aclamado enquanto um mecanismo “imparcial”, “ético”, regulador do acesso aos níveis mais elevados de escolarização.

Deste modo, a opção por esta nova linha histórica de pesquisa se baliza pelos pressupostos teóricos e metodológicos da atual história política, legitimada inicialmente por um movimento de historiadores franceses dirigidos, especialmente, por René Rémond, que logrou, a partir da década de 1980, renovar a clássica visão deste campo específico do conhecimento da história, permitindo-lhe ampliar o próprio conceito de política de modo a induzir-lhe a um exercício dialógico permanente e umbilical com disciplinas diversas (ciências sociais, linguística, filosofia, direito, psicologia etc.). Isto permitiu-lhe ir para além do estudo de temas clássicos da área, de forma a alcançar novas abordagens, objetos de estudos e problemas. Neste sentido, entende-se que esta nova visão acerca da história política é capaz de contribuir para a análise pretendida, na medida em que busca, a partir do campo político, discutir o processo de consolidação da educação moderna brasileira, em especial da

educação superior, tendo como foco o uso de processos seletivos de viés meritocrático, enquanto reguladores da demanda por este nível de ensino, de modo a preservar o *status quo* de grupos historicamente privilegiados.

Outrossim, buscando explicar de melhor modo os pontos fulcrais apresentados por esta pesquisa, iniciaremos discorrendo sobre a constituição histórica da meritocracia e suas correlações com a educação escolar na era moderna; os processos de exclusão concretizados por intermédio da escola, o qual logrou consolidar-se em uma necromeritocracia que leva a uma necroeducação.

## Capítulo I

### **Da meritocracia clássica à social: o mundo moderno e o desenvolvimento das (des)continuidades de processos de desigualdades**

Este primeiro capítulo busca refletir de forma crítica e histórica acerca da construção, implementação e a passagem entre as eras moderna e contemporânea de um sistema meritocrático clássico para um modelo de meritocracia social atualmente usado, por exemplo, nos modernos processos de avaliação para fins de seleção, promoção e de desempenho. Neste sentido, temos que a meritocracias e trata de um sistema de seleção transversal, amplamente utilizado pelas atuais sociedades democráticas, produtora, reprodutora e justificadora de desigualdades sociais, típicas da modernidade (DUBET et al., 2012).

Entende-se que o uso de práticas meritocráticas, especialmente, em sua versão clássica, coadunaram-se em um sistema voltado a legitimar eticamente a produção de desigualdades, tipicamente pertinentes à modernidade ocidental. Deste modo, o foco da análise reside em compreender as funções, fundamentos e desdobramentos desta meritocracia moderna, tomando-a como um sistema de seleção e classificação transversal, amplamente usado pelas atuais sociedades democráticas.

Historicamente, como veremos, o referido sistema meritocrático nasce de um processo de desmonte da sociedade medieval e do *Ancien Régime*, os quais impunham barreiras formais e materiais, praticamente intransponíveis à ascensão social, baseadas, sobretudo, em quesitos relacionados ao nascimento, ao gênero ou a raça. Ainda, desde uma perspectiva crítica de análise, vê-se que a democratização social da educação escolar, em especial da educação superior, enfrenta certa resistência em face da existência de uma relação direta entre a formação da sociedade liberal-burguesa e a instituição da ideologia meritocrática incorporada pela constituição da escola moderna, que primou e tem primado por legitimar eticamente desigualdades instituídas, mantidas ou alteradas, por uma nova elite avessa a privilégios aristocráticos.

Em um primeiro momento, temos que entre o século XVIII e início do XX o desenvolvimento de um moderno sistema meritocrático de seleção para fins de ascensão social deu-se em sua forma clássica ancorando-se em um conceito formal de sujeito, idealizando-o e transformando-o em um ser “heroico”. Desta feita, o sujeito moderno era apresentado como um ser livre, produtivo, racional, cujo merecimento se dava por intermédio apenas de seu (sobre) esforço individual em uma competição que tomava a todos por iguais,

indistintamente. Como nos explica Dubet (2008), este sistema ideologicamente apresentava o sujeito moderno como o único responsável por seu sucesso ou fracasso. Mas, a partir do prelúdio do século XX, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, esta versão clássica de meritocracia passa a ser questionada, isto, em face à necessidade do avanço de direitos sociais e humanos. Deste processo, no âmbito desta pesquisa, surge o que denominaremos de meritocracia social, também conhecida como contemporânea. Diferentemente da clássica, os processos meritocráticos sociais deflagrados ao longo do século XX e XXI, de modo geral, buscam promover maior isonomia entre os sujeitos participantes dos processos meritocráticos, partindo, para tanto, de um conceito comum, material e concreto de sujeito, entendido como um ser humano genericamente igual aos outros, mas, concretamente permeado de desigualdades que devem ser pautadas frente aos processos meritocráticos de seleção, promoção, classificação, desempenho. Por conseguinte, como veremos, isto levou à formulação e desenvolvimento da chamada meritocracia social, que ao mesmo tempo que suplanta e relativiza práticas meritocráticas clássicas, deflagra interna *corporis* um processo geral de construção coordenada das denominadas políticas públicas afirmativas e inclusivas, ao possibilitar a oferta, por exemplo, de cotas para o acesso ao ensino superior.

### **1.1 A meritocracia clássica e a legitimação ética da desigualdade**

Para o sociólogo francês François Dubet (2001, p.15), “[...]a concepção moderna do indivíduo sempre afirmou o vínculo de necessidade da igualdade e da liberdade, o que gera uma definição “heroica” do sujeito que se constrói a si mesmo, que se torna o autor de sua própria vida, de seus sucessos como de suas derrotas”. Deste modo, a era moderna cria um cenário no qual a luta pelo sucesso leva a um confronto entre “os deuses da democracia (a igualdade) e os do capitalismo (o mérito e o trabalho)”. Uma contenda em que se digladiam a “igualdade dos competidores e a hierarquia justa dos desempenhos” (DUBET, 2001, p.15).

Sem dúvida, esta concepção idealizada de uma sociedade constituída de humanos autorresponsáveis por seu destino, governados pela razão, atribuiu à meritocracia em suas origens modernas o condão de desestruturar e deslegitimar tradicionais sistemas de manutenção e de justificativas de desigualdades sociais e fracassos individuais; sejam ditos insucessos de matriz religiosa, política, econômica ou cultural, os quais outrora com eficácia oficializavam e pré-determinavam hierarquias e estratificações sociais, naturalizando-as enquanto condições dadas, imunes e independentes da ação humana.

De acordo com Marasciulo (2016, s/p), no entendimento da antropóloga Lívia Barbosa, da Universidade Federal Fluminense, pesa a favor da meritocracia o fato de ter sido

apresentada historicamente como uma “alternativa ao fisiologismo, ao nepotismo ou a privilégios relacionados à renda ou mesmo ao gênero”. Nesta esteira, Leandro Narloch (2016, s/p), em artigo intitulado “A meritocracia em favor dos pobres” afirma que a meritocracia emergiu na era moderna como um sistema de seleção em favor dos pobres enquanto “uma forma de eliminar as barreiras que impediam a ascensão dos pobres, das mulheres, dos bastardos, dos malnascidos e discriminados”. Por esta razão, para Narloch (2016, s/p), a meritocracia “surgiu como uma ideia iluminista que irritou conservadores e minou o poder dos aristocratas”, difundindo-se pela Europa e pelo mundo ocidental como uma ideia perigosa e revolucionária que minava não só a promoção de militares bem-nascidos, mas os privilégios de reis e nobres em geral. Isso posto,

Só tinha autorização para trabalhar como pedreiro ou padeiro quem pertencesse a uma corporação de ofício, e as corporações davam preferência à boa origem e costumavam recusar mulheres e filhos bastardos. No Exército, oficiais com origem nobre começavam a carreira em cargos já graduados e ascendiam com facilidade (NARLOCH, 2016, s/p).

Ainda, segundo Narloch (2016, s/p), no século XVIII:

Aristocratas e escritores conservadores espernearam. Justus Moser, nobre da Baixa Saxônia e um dos principais conservadores alemães, escreveu em 1770 um artigo chamado “Contra a promoção conforme o mérito”. Dizia que a meritocracia criaria um caos no serviço público pois jogaria os homens contra si próprios e faria muitos se sentirem ofendidos e caluniados. A origem familiar e a idade eram, para ele, os critérios de seleção que garantiam a paz. “Me atrevo a dizer que o serviço público sequer existiria se a promoção fosse baseada apenas no mérito”, escreveu. Sobre a admissão de filhos ilegítimos nas guildas Moser dizia que o dever cívico das famílias deveria prevalecer sobre sentimentos humanitários com as crianças (destaques do autor).

Diante da emergência das modernas democracias o mérito debuta como um importante valor capaz de embasar um modelo transversal de seleção e de escolhas aleatórias, com o fim de premiar as pessoas dignas de sucesso. Assim, frente à emergência da era moderna, os indivíduos passam a serem avaliados pelo seu desempenho, segundo critérios pré-estabelecidos, o que os levam a serem premiados ou não, a partir de uma concorrência que os concebem como competidores uniformes, iguais e autônomos. Afinal de contas, segundo Dubet (2001, p.6): “O *self mademan* só pode verdadeiramente vencer nas sociedades igualitárias” (destaques do autor). Consequentemente a meritocracia, em sua versão clássica, diante de pretensa democracia moderna, foi ideologicamente apresentada como um sistema apto a “[...] fazer recuar as desigualdades de castas e ordens, a escravidão, a ausência de

direitos políticos, a marginalização das mulheres, as aristocracias de berço” (DUBET, 2001, p.6).

Enfim, vê-se que nas sociedades democráticas modernas os indivíduos só podem aspirar à igualdade se são livres e donos si. No entanto, sabemos que o domínio de si e a capacidade individual de soberania *per si* não garantem igualdade real. Tais quesitos garantem apenas uma igualdade de oportunidades, que ao fim e ao cabo, promovem desigualdades definidas como justas, resultantes de competições entre iguais. Neste sentido, a idealizada noção de igualdade entre os sujeitos modernos, ao engendrar a obrigação de sermos livres e, isso se constituir para nós em nossa própria medida, conjectura-se enquanto uma ideologia capaz de substituir falsas hierarquias por justas hierarquias, fundadas no mérito, na responsabilidade e na liberdade dos indivíduos (DUBET, 2001).

Destarte, afirmamos que muitas das desigualdades modernas e contemporâneas foram e são construídas a partir de práticas advindas da chamada meritocracia clássica, ancorada em conceitos idealizados tanto da sociedade, como dos sujeitos. Dessa feita, para esta forma de meritocracia a sociedade trata-se de uma instituição uniforme, harmônica, funcional e sem contradições, constituída por humanos heróis, protagonistas, capazes, trabalhadores, produtivos e racionais. Decorre-se que a igualdade entre todos se dava de modo automático ao se tratar da condição humana, próprio de sua essência, natural e universal. Esta naturalização da igualdade humana, portanto, dispensava ações políticas efetivas voltadas à sua concreta materialização.

Nesta seara, Estados, governos e a sociedade moderna em geral, a fim de garantirem a igualdade entre todos, cuidavam tão somente de reafirmá-la de modo formal. Para tanto, bastava reconhecê-la, declará-la ou oficializá-la por meio de normas legais e constitucionais, despreocupados em criar garantias efetivas voltadas à promoção real (e não apenas formal) desta igualdade. Este é o caso da primeira carta constitucional brasileira, chamada de “Constituição Política do Império do Brasil” outorgada por D. Pedro I em 1824, qualificada como um “monumento ao liberalismo”. Ao tratar *Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros* (BRASIL, 1824), dispôs sobre a inviolabilidade dos mesmos reconhecendo direitos à liberdade, segurança, propriedade, dentre outros.

Tais garantias se davam com base nos seguintes princípios jurídicos:

Art. 179 (...)

XIII. A Lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, o recompensará em proporção dos merecimentos de cada um.

XIV. Todo o cidadão pode ser admittido aos Cargos Publicos Civis, Politicos, ou Militares, sem outra differença, que não seja dos seus talentos, e virtudes.

XV. (...)

XVI. Ficam abolidos todos os Privilegios, que não forem essenciais, e inteiramente ligados aos Cargos, por utilidade pública”. (BRASIL, 1824).

Segundo Amaral (2015, s/p) a Carta constitucional de 1824 limitou-se

(...) apenas a declaração dos direitos, ou seja, não estabelecia as suas necessárias garantias. Era uma igualdade puramente formal, e ainda assim, posta em dúvida, visto que, apesar de assegurar alguns direitos individuais, legitimava a escravidão e estabelecia outras normas que colocavam em contradição tal princípio, podendo citar: a admissão dos privilégios reais e os direitos políticos fundados no critério de renda (que colocavam à margem da vida política do país os cidadãos desprovidos de recursos), em manifesta situação de desigualdade.

Posteriormente, a constituição republicana de 1891 reproduziu dito modelo constitucional imperial. Assim, a *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, em seu art. 72 garantiu “a brasileiros e a estrangeiros residentes no paiz a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e a propriedade” (BRASIL, 1891). Para tanto, declarava:

§2º Todos são iguaes perante a lei. A Republica não admitte privilegio de nascimento, desconhece foros de nobreza, e extingue as ordens honorificas existentes e todas as suas prerogativas e regalias, bem como os títulos nobiliarchicos e de conselho. (BRASIL, 1891).

No entanto, para Amaral (2015, s/p), os referidos privilégios foram abolidos “apenas formalmente, visto que muitos continuaram a utilizá-los sem censura”. Deste modo, a Constituição de 1891, em geral, mais uma vez, proclamou formalmente a igualdade entre todos, sem definir garantias para a sua efetivação. Cabe destacar a exceção de avanços, como a previsão do direito ao sufrágio universal.

Destarte, a despreocupação por parte dos modernos Estados e governos em criar garantias efetivas voltadas à promoção real/material (e não apenas formal) da suposta igualdade legalmente prolatada, fez da meritocracia (clássica) um estandarte voltado a referendar novas e velhas desigualdades definidas como merecidas, em razão da ideia de mérito que as promovem. Sobre este aspecto, Fernandez e Fernandez (2015, s/p,) se posicionam afirmando que “A justificação da desigualdade como «desigualdade merecida» é o baluarte mais forte, o conservante mais duradouro, da meritocracia” (destaques do autor). Logo, o moderno ser humano pré-concebido como essencial e naturalmente livre, igual e autônomo, passa a competir entre si, por meio de provas, concursos e disputas consideradas

legítimas e justas. Trata-se, a priori, de uma disputa por espaços de poder que se daria entre seres iguais, mediante um processo objetivo, fraterno, livre e racional. Portanto, a era moderna frente às sociedades que a antecederam, apresenta-se como capaz de substituir falsas hierarquias (ditadas por castas e ordens) por justas hierarquias (reguladas pelo mérito individual).

Deste modo, na medida em que “os indivíduos são considerados cada vez mais iguais” entre si e “suas desigualdades não podem encontrar justificativa no berço e na tradição” (DUBET 2001, p.6), a chamada meritocracia converte-se no principal mecanismo de “legitimação ética da desigualdade” a ponto de constituir-se na “ideologia global do nosso tempo” (BRUNI 2017, s/p).

Nesta perspectiva, para o economista italiano Luigino Bruni (2017, s/p):

No século XX, a Europa combateu as desigualdades em nome da democracia. No século XXI, a meritocracia tornou-se a principal legitimação ética da desigualdade. Foi suficiente mudar-lhe de nome para transformar a desigualdade de um mal em um bem, de um vício social em virtude individual e coletiva. Uma ideologia perfeita, porque consegue dar às desigualdades um conteúdo de justiça, até mesmo religioso, quando alguém a fundamenta até na parábola evangélica dos talentos. (BRUNI, 2017, s/p).

É relevante destacar que enquanto ideologia ética, a meritocracia clássica, estrategicamente, se fundamenta em concepções liberais idealizadas (igualdade, liberdade, autonomia etc.), situando-as em um plano surreal por intermédio da “extensão de um princípio: o da igualdade dos indivíduos a despeito e para além das desigualdades sociais reais” (DUBET, 2001, p.6). Pois, a idealização de uma (suposta) igualdade formalmente concebida, inexistente no plano fático, impedia e impede a produção de “hierarquias justas” ao mesmo tempo em que produzia e justificava desigualdades injustificáveis.

Em vista disto, em um primeiro momento, ao longo do desenvolvimento das democracias modernas, sob nova roupagem (a meritocracia) permitiu que velhas desigualdades se mantivessem e novas fossem criadas. Sobre o uso da meritocracia como um novo método de manutenção e de produção de desigualdades, Felix Lopez Junior (2006), em seu artigo *Meritocracia Possível*, comenta a obra *Em louvor a meritocracia: uma história natural* (LOPEZ JUNIOR, 2006), do jornalista estadunidense Adam Bellow. Segundo Lopez Junior (2006), a referida obra ao analisar a história do nepotismo no mundo, conclui que frente ao enfraquecimento do nepotismo clássico e da necessidade em seguir preservando e justificando *status quo* desiguais, se produziu nos Estados Unidos um novo tipo de nepotismo distinto do clássico, com o intuito de priorizar linhagens biológicas, frutos de relações de

parentescos. Este processo dá vazão a um nepotismo singular, voltado a promover nos Estados Unidos um sistema social com um *status quo* controlado pela combinação de relações biológicas ou de parentescos, com práticas meritocráticas a partir de ideal liberal moderno de igualdade. Bellow (2003 *apud* LOPEZ JÚNIOR, 2006).

De acordo com Bellow, esse novo “nepotismo meritocrático” destoa em muito do “nepotismo das oligarquias gregas e romanas, das castas indianas ou das tribos africanas” (*apud* LOPEZ JÚNIOR 2006, p.777). O autor explica que

Ao longo da história política e administrativa americana, o nepotismo foi ganhando visibilidade devido ao conflito crescente entre as atribuições de direitos por mérito ou nascimento. O desenvolvimento da democracia moderna fez o pêndulo oscilar continuamente para o mérito, e as prerrogativas (ou privilégios) associadas à descendência consanguínea foi perdendo relevância no sistema representativo. Como o antigo nepotismo se caracteriza (ou se caracterizava, no caso dos EUA) por atribuir direitos independentes do mérito e apenas por motivos de parentesco, o resultado foi a ampliação do estigma do nepotismo à medida que os valores meritocráticos se alastravam pela sociedade. (LOPEZ JÚNIOR, 2006, p. 775-776).

Segundo Lopez Júnior (2006, p. 777), Bellow esclarece:

No novo nepotismo, as carreiras dos filhos são definidas por estes, não por seus pais, o que aumentou o grau de liberdade dos descendentes. Mas o traço mais marcante – e distintivo – das novas formas de nepotismo é combinar os critérios de nascimento com os critérios de mérito, de modo que a trajetória da carreira dos descendentes se torne muito mais compatível com os modernos critérios democráticos.

Destarte “O novo nepotismo [segundo Bellow] difere ao combinar os privilégios do nascimento com a lei de ferro do mérito, de modo muito menos ofensivo à sensibilidade democrática” (*apud* LOPEZ JÚNIOR, 2006, p. 777). Tornando, assim, mais aceitável às prerrogativas colocadas em que o “[...] sistema social norte-americano concilia um impulso biológico – promover os seus descendentes – e um valor moral que lhe é antagônico: o sistema de mérito” (*idem*). Com isso, vão sendo mantidas posições de poder e de comando no sistema social, sendo ocupadas por herdeiros biológicos que, em tese, manteriam as qualificações à posição que ocupavam, fortalecidas é claro por seus genes. Ao tecer uma síntese sobre essas questões Bellow (2003 *apud* LOPEZ JÚNIOR 2006, p.777) afirma que toda sociedade se ocupa em produzir “(...) uma fórmula adequada para suas necessidades e condições. A América desenvolveu uma que representa a acomodação histórica entre nossa necessidade de continuidade social e biológica e nosso ideal liberal”.

Acerca desta continuidade social e biológica, a despeito do ideal liberal que prima pela ideologia da igualdade entre todos, Marasciulo (2016) em relação à educação superior e as profissões melhores remuneradas na Inglaterra, traz dados que surpreendem.

Quem frequenta universidades mais novas, que tendem a atrair estudantes de baixa renda, em geral tem salários menores do que aqueles que estudaram em faculdades consideradas tradicionais e de elite. Na Universidade de Oxford, por exemplo, é interessante notar como isso aparece nos sobrenomes: são predominantes os que pertencem às famílias mais ricas do país, como Baskerville, Darcy e Montgomery. E, embora somente 7% das crianças britânicas frequentem colégios privados, 33% dos médicos, 71% dos juizes e 44% das pessoas que aparecem na lista dos mais ricos do jornal *The Sunday Times* estudaram nesse tipo de instituição (MARASCIULO, 2016, s/p).

Do mesmo modo, Sandel (2021), ao trazer dados das universidades de elite estadunidense, chamadas de faculdades da Ivy League<sup>1</sup>, retrata realidade semelhante ao da Inglaterra, concluindo:

Com tudo isso, não é surpreendente que mais de dois terços dos estudantes em faculdades da Ivy League venham dos 20% no topo da escala de renda. Em Princeton e em Yale, há mais estudantes no 1% no topo do que entre os 60% da base do país. Essa impressionante desigualdade no acesso é devido, em parte, ao ingresso por legado e à valorização do doador (a porta dos fundos), mas também a vantagens que propõem filhos e filhas de famílias ricas porta da frente adentro (idem).

Outrossim, conclui o autor:

É difícil dissociar a medida do mérito de vantagens econômicas. Os exames padronizados, como o SAT<sup>2</sup>, supostamente medem somente o mérito, de maneira que estudantes vindos de contextos modestos possam demonstrar promessa intelectual. Na prática, entretanto, a nota do SAT vem no rastro da renda familiar. Quanto mais rica for a família de um ou uma estudante, mais alta provavelmente será a nota dele ou dela. (...).

Pais e mães ricos matriculam seus filhos e filhas em cursos preparatórios para o SAT, contratam consultores educacionais particulares para incrementar suas candidaturas e os inscrevem em aulas de dança e música, golfe, tênis, remos, lacrosse e vela – o que for melhor para que sejam qualificados para o recrutamento em times universitários -, além de os mandarem a lugares distantes para que executem boas ações que aparentem preocupação com os oprimidos. Esses estão entre os itens caros pelos quais pais e mães abastados e ambiciosos preparam sua progênie para competir por uma vaga.

---

<sup>1</sup>Segundo Sandel (2021, p.19): “Ivy League, ou Liga Ivy, é um grupo formado pelas faculdades particulares estadunidense mais prestigiadas. São elas: Universidade de Yale, Universidade de Harvard, Universidade da Pensilvânia, Universidade Brown, Universidade de Princeton, Universidade de Colúmbia, Dartmouth College, Universidade de Cornell.

<sup>2</sup>O *Scholastic Aptitude Test*, o chamado SAT, se trata de um teste aptidão escolar ou um dos exames unificados mais conhecidos e utilizados nos Estados Unidos. Ele é usado pelas universidades desse país para o processo de acesso/admissão aos seus cursos de graduação. Em síntese, seria uma espécie de versão estadunidense para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) brasileiro.

E então vem a mensalidade. Em quase todo o punhado de faculdades ricas o suficiente para aceitar estudantes sem considerar a capacidade de pagar, as pessoas que não precisam de ajuda financeira têm mais probabilidade de entrar do que seus colegas carentes. (*Ibidem*)

O fato é que a chamada meritocracia em sua versão clássica passa ser criticada. E, como veremos a seguir, diferentemente dos séculos XVIII e XIX, é posta em “xeque”, não mais por conservadores, tais como Justus Moser (citado anteriormente), em uma tentativa de retorno aos modelos tradicionais, antigos, medievais e aristocráticos de seleção e hierarquização.

## **1.2 A meritocracia social e a relativa busca pela superação da ideologia de desigualdades “merecidas”**

A partir do século XX, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, as críticas à meritocracia clássica se intensificam, é levada a cabo, especialmente, pelo chamado campo político progressista, elaborada por socialistas, comunistas, sociais-democratas e humanistas. Em geral, tais críticas eram encabeçadas por pessoas, grupos que lutavam de diversas formas e em variadas frentes pela minoração, superação ou eliminação de um capitalismo fundado em um Estado liberal clássico ou “selvagem”.

Isto posto, mormente, em favor de um sistema econômico e político fundado na busca por um bem-estar social capaz de promover maior igualdade real ou material para pessoas e grupos historicamente mais marginalizados. Assim, a crítica contemporânea ao sistema clássico, passou a exigir que as práticas meritocráticas promovessem maior igualdade de oportunidades, levando em consideração as singulares e materiais desigualdades existentes entre os concorrentes. A ideia era a de que as práticas meritocráticas de seleção, aprovação, promoção, desempenho etc., deviam substituir os conceitos formais, idealizados e abstratos de igualdade.

Destaca-se que a referida crítica progressista e contemporânea, apesar de desenvolvida no século XX, encontram seus primórdios engendrados no século XIX. Este é o caso de Honoré de Balzac (1799-1850), notável pela capacidade de retratar as reais condições de vida de sua época, em que apresenta a meritocracia como uma espécie de engodo, ao abordar em diversas obras o problema da constituição dos verdadeiros poderes e as duras condições das classes trabalhadoras frente à emergência de uma França liberal e burguesa. A obra de Balzac influenciou toda uma geração de famosos escritores como o romancista russo Leon Tolstói

(1828-1910). Ademais, “embora fosse um conservador que admirava a aristocracia e olhava com temor a ascensão das massas, acabou criando uma obra progressista, que expunha com a força da evidência os instrumentos de dominação de uma classe sobre as outras”, ganhou o respeito de socialistas e marxistas, chegando a ser considerado o escritor favorito de Karl Marx e Friedrich Engels (O AUTOR..., 1999).

Atualmente, a obra de Balzac e sua visão crítica à meritocracia clássica seguem influenciando escritores. Este é o caso do economista francês Thomas Piketty, que utilizou suas ideias de modo significativo em sua obra *O Capital no Século XXI* (2014). Além deste autor contemporâneo, no Brasil, líderes políticos, como Guilherme Boulos, o consideram um gênio. Em artigo intitulado “A meritocracia é o paradigma da ingenuidade”, Boulos (2017, s/p.) afirma que Balzac é um “insuspeito de comunismo” que mostrou ao mundo que “as engrenagens sociais têm um peso maior que o talento”.

O fato é que a obra balzaquiana, em relação à meritocracia clássica, faz uma crítica aguda e carregada de realismo. Em um de seus romances mais célebres, *Papá Goriot* (1835), por meio do personagem Vautrin, sujeito atormentado, de boa conserva e sedutor, Balzac explica com riqueza de detalhes que “o sucesso social adquirido pelo estudo, pelo mérito e pelo trabalho é uma ilusão” (PIKETTY, 2014, p. 234).

Nesta direção, Vautrin (na segunda parte da obra, *La entrada em el mundo*), ao dialogar com jovens franceses explica-lhes:

Una rápida fortuna es el problema que en este momento tratan de resolver cincuenta mil jóvenes que se hallan en vuestra situación. Vos formáis una unidad de ese número. Juzgad de los esfuerzos que tenéis que hacer y de lo encarnizado del combate. Es preciso que os devoréis los unos a los otros (...), dado que no existen cincuenta mil buenos puestos (...). Hay que penetrar en esa masa de hombres como una bala de cañón o deslizarse en ella como la peste. La honradez no sirve de nada. (...); hay que ensuciarse las manos si uno quiere cocinar; sabed solamente lavaros bien: en esto estriba toda la moral de nuestra época (BALZAC, 2017, p. 72-73).

Segundo Boulos (2017, s/p), em *Ilusões Perdidas* (1839), Balzac apresenta um libelo à falácia da meritocracia. Um romance no qual “conta a saga de Lucien de Rubempré, jovem que sai do interior da França acreditando que conquistaria Paris com seus versos”.

Corria o século XIX e o mito de Napoleão ainda estava em alta. Toda uma legião de jovens europeus inspirava-se na ascensão daquele soldado a general, por seu mérito, e acreditava poder reeditar o feito, cada um a seu modo. (...) A história mostra como o sistema tritura os sonhos e os versos do rapaz [referindo-se a Lucien de Rubempré]. Os poemas até que eram bons, mas isso estava longe de ser o principal. Era preciso oportunidade, contatos, status social.

Assim, nos diz Balzac, o sistema impõe um filtro capaz de matar talentos e elevar mediócras. O “mérito” aqui [referindo-se à França do século XIX] depende muito mais do berço e da classe do que do merecimento propriamente dito. É preciso boas doses de ilusão e ingenuidade para crer que os melhores vencem no final. (BOULOS, 2017, s/p, destaque do autor).

Por fim, Boulos (2017, s/p), a partir de Balzac conclui: “É impressionante a naturalidade com que repetem discursos meritocráticos, sem qualquer sustentação nos fatos. A meritocracia pretende-se uma visão realista, anti-utópica, quando na verdade é o paradigma da ingenuidade”. É relevante explicitar que o termo meritocracia, trata-se de um neologismo cunhado em uma obra de ficção, intitulada *Rise of the Meritocracy* (Ascensão da Meritocracia), publicada em 1958, por Michel Young, um sociólogo, político e ativista social britânico.

Segundo Marasciulo (2016), Young nesta obra atribui ao mérito uma acepção pejorativa, relacionada a uma sociedade estratificada pela inteligência e pelo esforço. Em síntese, Young faz uma crítica à cultura do *self-mademan*, definido como aquele que se faz por si próprio; que constrói seu sucesso a partir de si mesmo; com seu esforço; trabalho; a partir de suas boas qualidades. Podemos dizer que na concepção de *self-mademan*, repousa a expressão/noção “Quem tem caráter, trabalha, trabalha e trabalha, vence”, criada em meados do século XIX, por Benjamin Franklin, considerado o pai da expressão e do empreendedorismo estadunidense (MENDES, 2012, s/p).

Ainda, segundo Marasciulo (2016, s/p), para Young sistemas puramente meritocráticos têm consequências devastadoras ao acarretarem “o fim da mobilidade social, a desigualdade crescente e a formação de castas”. Vale destacar que a visão crítica de Michel Young sobre a meritocracia é partilhada por Bloodworth (2016 *apud* MARASCIULO, 2016, s/p), posto que “como um objetivo puro, a meritocracia é uma fantasia inatingível, ela se canibalizaria graças aos resultados extremamente desiguais que ela geraria”.

Destarte, esta crítica à chamada meritocracia clássica, parte da negação de conceitos liberais formalmente concebidos, objetivando substituí-los pela concepção de um sujeito comum, desigual, singular, injustiçado, a ser utilizada como pressuposto para a construção de análises, formulação e implementação de novas políticas meritocráticas de seleção e hierarquização. Assim, após a II Guerra Mundial, de modo geral, nas democracias ocidentais, a noção de sujeito material favorece a formação de críticas sobre os limites do sistema meritocrático clássico.

Em relação ao Brasil, deve-se destacar que este processo de crítica e de incorporação à meritocracia social, efetivamente incorporou-se, em parte, à nossa realidade política, após o fim da Ditadura Militar de 1964 e a consequente promulgação da Constituição Federal (CF)

de 1988. Definida como uma constituição cidadã (BRASIL, 1988) é caracterizada pela garantia de amplos direitos sociais, coletivos e individuais, que originariamente a colocaram enquanto uma norma fundamental para a constituição de um Estado de Bem-estar Social brasileiro.

Por um lado, este processo histórico levou à percepção da ineficaz função equalizadora da meritocracia clássica, como apresentado. Por outro, as críticas progressistas apontaram para o *quantum* dito sistema clássico meritocrático agravava a situação social, pessoal e familiar daqueles que injustamente não obtinham o sucesso exigido, esperado, buscado, frente a uma concorrência que equivocadamente tomava a todos por iguais, sem distinção. Assim, em um sistema meritocrático clássico “O indivíduo se considera, então, responsável por sua própria infelicidade e se deixa invadir pela consciência infeliz” (DUBET, 2001, p.15). Ademais, “Em uma verdadeira meritocracia, os malsucedidos encaram a vergonha dupla de saber que, sem dúvidas, mereceram esse destino” Boodworth (2016 *apud* MARASCIULO, 2016, s/p).

Em síntese, as referidas críticas apontam para a incapacidade histórica da meritocracia clássica em efetivar-se de modo pleno, desenvolvendo, como vimos, meritocracias mitigadas, de cunho nepotista, condicionadas por práticas pré-seletivas e pouco democráticas. Tais críticas expõem seu fracasso em promover a igualdade real, de modo que potencializa mazelas sociais existentes, ao penalizar e reforçar a exclusão de grupos marginalizados. Assim, o fracasso de desempenho imprime e aprofunda aos “perdedores” (que no geral já se encontravam em posição de desvantagem) sentimentos de infelicidade, vergonha, desprezo, culpa, tristeza, revolta etc.

### **1.3 Considerações críticas: os riscos da meritocracia enquanto uma ideologia global**

Com a formulação da meritocracia social ou contemporânea, a proposta de adoção de uma concepção material de igualdade evidenciou graves e injustas desigualdades sociais produzidas por práticas meritocráticas clássicas, antes definidas como desigualdades justas, éticas e merecidas.

Compreende-se que a nova e emergente meritocracia denuncia a existência de uma hierarquização social mantida e promovida por um sistema clássico, que nivelava as desigualdades reais a partir de uma igualdade idealizada, levando em conta a “descrição empírica da pura igualdade real das condições de vida” (DUBET, 2001, p.6). A meritocracia

social, portanto, busca impedir que diferentes e desiguais concorrentes sejam submetidos às regras unívocas e uníssonas, as quais para além de talentos individuais beneficiam ou premiam muito mais aos já privilegiados. Diferentemente da clássica, mais que galgar igualdade, busca alcançar isonomia substancial, justificada pelo fim de realizar maior justiça social. Por esta razão, lança mão de “um tratamento diversificado àqueles que se encontram em situações distintas” (AMARAL, 2015, s/p.).

Diante disto, o mundo contemporâneo, a partir desta concepção mais real e menos formal de sujeito (moderno), passou a exigir a elaboração sistemática de políticas públicas afirmativas, cujos processos meritocráticos deflagrados pudessem garantir, de algum modo, maior grau de inclusão para as populações vulneráveis. Este é o caso, por exemplo, dos processos seletivos para o acesso ao ensino superior no Brasil, cuja aplicação do conceito de meritocracia social, para fins de classificação, seleção e aprovação tem relativizado históricos parâmetros formais e excludentes de avaliação. Com isso, por exemplo, tem permitido, em parte, por meio de uma política de cotas, que determinados grupos sociais excluídos e marginalizados possam ingressar e permanecer no ensino superior ao concorrerem a partir de suas desigualdades, galgando maior e melhor qualidade social de vida para si, para suas famílias e comunidades.

A meritocracia social ou contemporânea ao se firmar a partir de um conceito material de sujeito não heroico, não idealizado ou não naturalizado (diferentemente da meritocracia clássica ou moderna), estabeleceu uma diferença crucial ou substancial entre os conceitos de igualdade e de isonomia. Neste caso, a igualdade é vista como o tratamento “igualitário perante a lei e, por isonomia, a observância das desigualdades materiais para, na lei, promover uma compensação” (AMARAL, 2015, s/p), com o fim de “obstar discriminações e extinguir privilégios, sob o aspecto da igualdade na lei, bem como da igualdade perante a lei” (AMARAL, 2015, s/p). Neste sentido, concordamos coma autora, ao definir que o “tratamento isonômico não implica, porém, a ideia de tratamento de todos de forma igual. Tal noção deve ser observada sob o ponto de vista de sua eficácia. O aplicador da lei deve interpretar o princípio da isonomia considerando os critérios da justiça social” (AMARAL, 2015, s/p).

Por fim, não podemos deixar de tecer a crítica de que o sistema meritocrático social, apesar de buscar estancar ou diminuir as desigualdades socialmente produzidas, como por exemplo, nos modernos processos de seleção e promoção, com a possibilidade de implementação de cotas para ao ensino superior, desenvolve-se numa sociedade capitalista, neoliberal. Com isso, não é de todo suficiente para romper com processos de desigualdade

estrutural, existente historicamente e, por vezes, também pode contribuir para justificar/maquiar/remediar as mesmas. Afinal, como nos explica Fanjul (2021, s/p), em artigo intitulado *A meritocracia é uma armadilha*:

Em suas origens, a meritocracia fez sentido: com ela se lançava por terra o sistema aristocrático que dominou a maior parte da história da humanidade, esse em que os privilégios eram herdados de geração em geração, direcionados por parâmetros como a classe, a raça, a casta e o gênero. Agora ela perpetua mitos e a desigualdade.

Michael Sandel (2021), em sua célebre obra intitulada *A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?* vai além. Para Sandel (2021) o princípio do mérito ao sustentar-se na ética do trabalho, do estudo, do sucesso e do fracasso, atualmente é o responsável por colocar em risco as democracias liberais, ao promover o que chama de uma “política de humilhação”.

A política da humilhação, nesse sentido, difere da política da injustiça. O protesto contra a injustiça olha para fora; ele reclama que o sistema é fraudado, que os vencedores trapacearam ou manipularam o caminho até o topo. O protesto contra a humilhação é psicologicamente mais carregado. Combina ressentimento dos vencedores com recorrente falta de autoconfiança: talvez os ricos sejam ricos porque eles merecem mais do que os pobres; talvez os perdedores sejam cúmplices de sua má-sorte, no final das contas. (...) Essa característica da “política da humilhação” faz com que seja mais inflamável do que outros sentimentos políticos. **É um ingrediente potente na fermentação volátil de raiva e ressentimento que abastece protestos populistas.** (SANDEL, 2021, p. 39, grifos do autor).

Assim, relacionando a questão da meritocracia com o ensino superior, tema desta tese, Sandel (2021) afirma:

Elites tanto valorizam uma formação universitária – como caminho para o avanço, bem como base para a estima social – que têm dificuldade para entender a arrogância que uma meritocracia pode gerar, e o julgamento duro que ela impõe sobre pessoas que não frequentaram a universidade. (...). Uma das divisões mais profundas na política estadunidense hoje é entre pessoas com e pessoas sem formação universitária. Nas eleições de 2016, Trump conquistou dois terços dos eleitores brancos sem diploma universitário, enquanto Hillary Clinton ganhou entre os eleitores com diploma avançado. Semelhante divisão ocorreu no referendo para o Brexit, na Grã-Bretanha. Eleitores sem formação de nível universitário votaram em grande número a favor do Brexit, enquanto uma vasta maioria com pós-graduação votou a favor da permanência. (p. 39, grifos do autor)

Nestes termos, Sandel (2021, p. 24) conclui:

Encontrar um caminho para além da política polarizada do nosso tempo exige levar em consideração o mérito. (...). Precisamos perguntar se a solução para a nossa política conflituosa é viver mais fielmente pelo princípio do mérito ou buscar um bem comum além da classificação e da luta”.

Uma vez realizado esta apresentação e discussão inicial sobre a constituição histórica da ideologia meritocrática e seus reflexos e umbilicais implicações necromeritocráticas e necroeducacionais relacionadas ao processo de constituição de uma educação escolar moderna que seleciona e exclui, passamos no próximo capítulo a tratar diretamente acerca da história do desenvolvimento histórico da escola moderna, cuja organização didática e pedagógica deu vazão a uma política do merecimento voltada a justificar eticamente as desigualdades reinantes, de forma a apresentar-se como a mais apta instituição a formar a subjetividade do homem moderno, apta, portanto, a responder assertivamente às emergentes condições de vida impostas pelo novo mundo que se avizinhava.

## CAPITULO II

### **A educação moderna e as origens da necromeritocracia escolar: da revolução industrial a revolução educacional**

A arte de ensinar nada mais exige,  
portanto, que uma habilidosa  
repartição do tempo, das matérias e  
do método. (...). E tudo andar<sup>á</sup>  
com não menor prontidão  
que um relógio posto em movimento  
regulado pelos seus pesos.  
**Comenius (2001, p.181).**

Todo sistema de educação é uma maneira política  
de manter ou de modificar a apropriação dos discursos,  
com os saberes e poderes que eles trazem consigo.  
**Foucault (1996, p.45).**

O surgimento do mundo moderno desestruturou a vida no campo causando um êxodo rural extremo, estrutural, provocando o que Karl Marx denominou de *Cleaning of States*, ou seja, o esvaziamento ou “limpeza” do campo de seres humanos. Segundo Marx, este momento histórico representou: “O último grande processo de expropriação dos lavradores da base fundiária” de “modo que os trabalhadores agrícolas já não encontravam o espaço necessário para suas moradias, nem mesmo sobre o solo que lavram” (MARX, 1984, p. 271). Este processo denominado de “Acumulação Primitiva do Capital” permitiu aos capitalistas conquistar “o campo para a agricultura capitalista” e incorporar “a base fundarias ao capital” criando “para a indústria urbana a oferta necessária de um proletariado livre como pássaros” (MARX, 1984, p. 275).

Por fim, a plebe medieval, livre das amarras da servidão se desvinculou de seu espaço social rural e comunitário, cuja economia agrária e de subsistência aportava sua idiosincrasia e lhes davam condições mínimas de sobrevivência. Rapidamente grandes cidades emergiram povoadas por milhões de retirantes advindos do campo que sonhavam encontrar uma vida melhor. Mas estes homens, mulheres e crianças na qualidade de “proletários livres como os pássaros” nada mais tinham a oferecer senão vender sua força de trabalho de modo assalariado.

Deste modo, para sobreviver eram obrigados a se empregar nas nascentes indústrias em troca de baixos salários submetidos a um ritmo produtivo e a jornadas de trabalho excessivas, passando a viver em cidades que cresciam desordenadamente, convertendo-se em

“selvas urbanas” ao acirrar os conflitos sociais levando a uma maior discriminação e violência (física e simbólica) do pobre e da pobreza. No Brasil, este processo foi apresentado por João Cabral de Mello Neto (2021, on-line) em seu poema “Morte e Vida Severina”, ao retratar, através da saga do retirante Severino, que o êxodo rural era impulsionado pelo sonho de uma vida melhor, que tão logo se transformava em um pesadelo urbano.

(...)

- E esse povo de lá de riba  
de Pernambuco, da Paraíba,  
que vem buscar no Recife  
poder morrer de velhice,  
encontra só, aqui chegando  
cemitério esperando.

- Não é viagem o que fazem  
vindo por essas caatingas, vargens  
aí está o seu erro:  
vêm é seguindo seu próprio enterro.

Enfim, ao mundo medieval sucedeu o moderno. Plebeus, livre das amarras da servidão, viram-se abandonados à própria sorte, forçados a um êxodo rural que os alijou de uma ética ancorada em uma tradição que cristalizava regras morais de condutas expressas por valores hierárquicos, rurais, comunitários e de subsistência. Do campo a cidade, a diáspora os despejou em ruas, praças e bairros de cidades que se urbanizavam e se empobreciam a ritmo frenético. Expurgados de seu antigo *modus vivendi* eram obrigados a se venderem compulsoriamente como mão de obra barata, em um mercado de ofertas regulado por leis sanguinárias que puniam o ócio com castigos físicos, escravidão e morte.

Os expulsos por dissolução dos séquitos feudais e pela expropriação violenta e por sacões da terra, este proletariado fora-da-lei não podia, possivelmente, ser absorvido pela manufatura nascente tão rapidamente quanto era posto no mundo. Por outro lado, estes [homens] subitamente catapultados para fora da sua órbita de vida habitual não se podiam adaptar tão subitamente à disciplina da nova situação. Transformaram-se massivamente em mendigos, ladrões, vagabundos, em parte por inclinação, na maioria dos casos por constrangimento das circunstâncias. Daqui, no fim do século XV e durante todo o século XVI, em toda a Europa ocidental, uma legislação sangrenta contra a vagabundagem. Os pais da classe operária actual foram, antes do mais, castigados pela transformação, a que foram sujeitos, em vagabundos e pobres. A legislação tratava-os como criminosos «voluntários» e pressupunha que dependia da boa vontade deles que continuassem a trabalhar nas velhas condições que já não existiam mais.

Em Inglaterra, essa legislação começou com Henrique VII.

Henrique VIII, em 1530: os mendigos velhos e incapazes de trabalhar recebem uma licença de mendigo. Em contrapartida, chicoteamento e encarceramento para os vagabundos robustos. Devem ser atados à parte de trás de uma carroça e fustigados até que o sangue corra do seu corpo, fazem depois um juramento de regressarem ao seu lugar de nascimento ou aonde moraram nos últimos três anos e de «se porem ao trabalho» (*toputhimselftolabour*). Que ironia cruel! No 27.º [ano do reinado] de Henrique VIII o estatuto precedente é repetido, mas reforçado com novos aditamentos. Ao ser apanhado pela segunda [vez] em vagabundagem, o

chicoteamento deve ser repetido e metade da orelha cortada, à terceira vez, porém, o visado é executado como grande criminoso e inimigo da comunidade.

Eduardo VI: um estatuto do primeiro ano do seu reinado, 1547, ordena que, se alguém se recusar a trabalhar, deve ser sentenciado como escravo da pessoa que o denunciou como desocupado. O dono deve alimentar o seu escravo com pão e água, bebida fraca e os restos de carne que achar convenientes. Tem o direito de o obrigar a qualquer trabalho ainda que repugnante por meio de chicoteamento e de agrilhoamento. Se o escravo se ausentar por 14 dias, é condenado à escravatura por toda a vida e deve ser marcado a fogo com a letra S na frente ou nas faces; se ele fugir pela terceira vez, é executado como traidor público. O dono pode vendê-lo, legá-lo, alugá-lo, como escravo, inteiramente como outro bem móvel ou gado. Se os escravos empreenderem algo contra os donos, devem igualmente ser executados. (MARX, 1982, online)

Na medida em que o capitalismo ascendia e aprofundava a exploração econômica, a alienação individual e social, a preocupação era a de consolidar-se evitando que os problemas gerados e as lutas sociais emergentes provocassem mudanças radicais. Para tanto, este novo mundo com o seu novo modelo de vida e trabalho deveria elevar-se a padrão (social, cultural, econômico e político) hegemônico, apresentando como “o melhor” e talvez único modo de se viver. Por esta razão várias instituições sociais e políticas foram criadas ou reformuladas, de modo a colaborar para a normatização e normalização das relações estabelecidas pela sociedade moderna.

Entre as instituições diretamente afetadas por estas mudanças, a escola foi uma delas, debutando como *conditio sine qua non* para o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas e para a uma efetiva conformação/sedimentação política, social e cultural da moderna forma de vida que se avizinhava, necessitando ser reformulada ou readequada para debutar como uma das principais instituições sociais e políticas para a formação da subjetividade do homem moderno, coadunada a partir de uma carreira didática-pedagógica pautada por padrões ideologicamente necromeritocráticos.

## **2.1 A instituição escolar e a constituição da subjetividade moderna**

A educação escolar antes vista como um direito de poucos passa na era moderna a ser pública, gratuita e obrigatória, voltada a formar/preparar o indivíduo e a subjetividade humana das futuras gerações, que deveriam estar aptas a responder assertivamente às emergentes condições de vida impostas pelo mundo moderno. Assim, a nova escola, a escola moderna ficaria encarregada, portanto, de aportar as competências e habilidades necessárias e capazes de formar pessoas, urbanas ou rurais, prontas a sobreviver a contento, em face das novas exigências sociais e de trabalho.

Isto, desde logo, em referência:

(...) a um complexo processo que envolve a questão do controle, pelas classes dominantes, de quanto do conhecimento possa e deva ser difundido, para quem e sob quais formas, de maneira a manter a população em níveis de consciência que permitam sua manipulação ideológica e, ao mesmo tempo, que essa população disponha de ferramentas intelectuais mínimas indispensáveis ao processo de sua adaptação à vida social”. (DUARTE, 2001, p. 26-27).

Acerca da relação umbilical entre a formação do indivíduo, sua subjetividade humana e processo de escolarização, Aita e Facci (2011, p.1), desde uma perspectiva da psicologia histórico-cultural, nos ensinam que o homem não nasce pronto e “Se o homem não nasce dotado de todas as características que o faz homem, a educação é destacada enquanto meio pelo qual este homem apropria-se da cultura e se desenvolve enquanto ser humano”.

Destarte, não existe uma natureza humana preconcebida, pronta, acabada, produzida e reproduzida a partir de regras e/ou princípios genéricos e universais mecanicamente dispostos, isto porque “ (...) a essência do homem não é uma abstração inerente a indivíduo isolado. Na sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais” (MARX, 2004, p. 101). Nesse sentido, Ernest Block, em sua obra *Droit naturel et dignité humaine*, ao tratar sobre o humanismo concreto proposto pela antropologia marxista, destaca:

Não existe o ser genérico fixo “homem”, com propriedades estáticas sobre as quais se poderia fixar um direito natural; toda a história mostra, ao contrário, uma transformação contínua da natureza humana. (...). Para o marxismo, o *humanum* tem um valor de um fim histórico de não um princípio de dedução *apriori*. (apud VIEIRA, 2010, p.36)

Deste modo, as citadas autoras entendem que a partir “desta concepção de constituição social do homem” a escola ganha importância significativa para o seu processo de humanização, razão pela qual o ser humano “Precisa, portanto, ser educado” (AITA; FACCI, 2011, p. 10). Nesta toada, Saviani (2007, p.154) entende que “A origem da educação coincide, (...) com a origem do homem mesmo”; explicando-nos o autor que o ser humano não surge por dádiva da natureza, mas “forma-se homem” mediante um processo forjado entre os pares pelo trabalho, que produz sua própria existência em meio a um processo que socialmente os humaniza. Portanto, para Saviani “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem” e “isto é, um processo educativo” (idem).

Assim, a partir de uma concepção de constituição social do ser humano, a escola ganha relevante papel em meio a um constante, histórico e social, processo de humanização (AITA; FACCI, 2011, p. 10).

Acerca disto, Leontiev (2004, p.291), por sua vez, considera que quanto maior o progresso da humanidade mais se acumula e se enriquece a prática sócio histórica e “mais cresce o papel específico da educação e mais complexa sua tarefa”. Assim, para o referido

autor, cada nova etapa do desenvolvimento da humanidade exige uma nova etapa de desenvolvimento da educação que muda o tempo, o modo e o currículo de estudos, entre outras mudanças postas para a educação escolar. Neste caso, é possível conjecturar que Durkheim (2014, p. 54) possa contribuir para ao entender que por meio da educação o ser individual transforma-se em ser social ao promover “uma socialização metódica das novas gerações” que articula os dois seres que compõem o humano, o individual e o coletivo.

Sabemos que o método funcionalista do pensamento durkheimiano nos conduz a destinos distintos da perspectiva materialista-dialética (apresentada anteriormente). Entretanto, em sua clássica obra *Educação e Sociologia* ao tratar sobre a relação entre educação e sociedade, de modo similar à ideia de Leontiev, nos revela:

(...) na *verdade*, cada sociedade considerada em determinado momento de seu desenvolvimento tem um sistema de educação ao que se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível. Não adianta crer que podemos educar nossos filhos como quisermos. (DURKHEIM 2014, p.47-48)

Ainda, segue afirmado:

(...) o resultado destes fatos é: que cada sociedade elabora um certo ideal do *homem*, ou seja, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral; (...). E este ideal, único e diverso ao mesmo tempo, que é o pólo da educação. (Idem, p.52)

Ao final conclui:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual está destinado a participar. (*Ibidem*, p. 53-54)

Neste caso, acerca da relação entre sociedade e educação, como fora afirmado, pode-se dizer que as análises de Leontiev e de Durkheim se distanciam como linhas paralelas cujas inflexões as levam a diferentes pressupostos e fundamentos epistemológicos, metodológicos e teleológicos. Entretanto, nesta questão em específico, desde uma perspectiva histórica, estas distintas visões podem se tangenciar ou se encontrar cujo ponto de roce, de modo genérico, o pensador Brandão (2007, p. 9-10) bem o expresso:

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e

culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas.

(...)

Assim, quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força.

Sendo assim, o poder da educação em constituir pessoas, como produto e produtora e ao mesmo tempo reproduzir e transformar, dialeticamente, tipos de sociedades historicamente dadas, lança luz a refletirmos criticamente sobre sua importância no desenvolvimento e consolidação da sociedade moderna, cujo transcurso do tempo a globalizou e a pós-modernizou. Como nos ensina Foucault (1996, p.45): “(...) todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo”.

Nesse sentido, pode-se dizer que a atual sociedade progressivamente transformou as antigas escolas em uma instituição moderna, uma nova instituição dedicada, sobretudo, a contribuir para a consolidação de uma nova ordem política, social econômica e cultural, orquestrada por uma filarmônica liberal hegemônica. Um espaço de formação apto a satisfazer as emergentes necessidades materiais e ideológicas, sistematicamente desenvolvidas em sintonia com um novo mundo que se avizinhava, galgando e apropriando-se, processual e progressivamente de um espaço e de um tempo que se curvaram ao bel-prazer de uma classe burguesa que a engendrava na história do mundo ocidental.

Contudo, devemos dizer que ao se destacar a função reprodutora e conversadora da educação, subserviente ao respectivo sistema que a forja, não podemos olvidar das contradições que a permeiam interna *corporis* em face da relação entre sociedade e educação, as quais, paradoxalmente, com frequência geram e/ou corroboram práticas educativas críticas. Via de regra, estas experiências críticas não promovem *per se* grandes e profundas transformações sociais, mas, ao menos, apontam para as mesmas criando e congregando ideias, indivíduos e grupos que questionam e ou negam o *status quo* das relações de produção que transformou a atual escola oficial uma instituição moderna.

Filloux (2010) nos lembra que a originalidade de Durkheim foi a de mostrar que a escola ou sistema escolar, às vezes chamada por ele de “a máquina”, se trata de um órgão que busca seu sentido e significado em um sistema global. Entretanto, a escola enquanto um subsistema dependente do todo social tem “autonomia relativa” em razão dos sistemas sociais

serem “simultaneamente submetido a forças de permanência e a forças de mudança: forças de permanência que têm sua fonte no sistema de conjunto e forças de mudança, em resposta às necessidades emergentes e que lhe são próprias” (FILLOUX, 2010, p. 17).

Evitando obnubilar a legítima preocupação em não atribuir a instituição escolar uma função meramente reprodutora de um “sistema de plantão”, pode-se dizer que, de modo hegemônico, em nível de controle e domesticação social a escola moderna superou em importância e extensão os antigos modelos que subsumiu. Isto se dá por constituir-se como a principal fonte oficial e institucional de humanização do homem moderno e/ou contemporâneo, ou seja, trata-se do local onde primordialmente “(...) o homem atual apreende as formas socialmente construídas de transformação da natureza (...)” (AITA; FACCI, 2011, p.10). Saviani (1991, p.182) corrobora com a ideia ao afirmar: “Parece, pois, que estamos atingindo o limiar da consumação do processo de constituição da escola como forma principal, dominante e generalizada de educação”. Nesta seara, Saviani (2007, pp. 158-159), nos ajuda a perceber a importância da escola moderna para a consolidação e manutenção do atual sistema capitalista, ao esclarecer que a sociedade capitalista se constitui como uma sociedade de mercado, urbana e industrial.

Assim, o eixo da produção se desloca do rural para o urbano e para a indústria. Neste mundo industrial e urbano, a força do conhecimento científico e intelectual passa a ter poder material, ou seja, poder de inovar e de otimizar a produção através de máquinas e novas tecnologias, sobretudo, com o desenvolvimento das ciências modernas e empíricas. Por outro lado, neste mundo urbano que nasce o homem passa a ser visto como o “senhor” da história regido não mais por leis naturais, mas, por contratos sociais. Desnaturalizam-se as relações sociais, políticas e econômicas e o direito consuetudinário e natural é substituído pelo direito positivo produzido “racionalmente” pelos homens e Estados que os representam.

Com isso o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. **E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação**” (SAVIANI, 2007, p.158, grifo do autor).

Ainda, segundo Saviani (2007), a Revolução Industrial ao consolidar o capitalismo enquanto uma sociedade do trabalho, da produção e do consumo, propicia contornos mais nítidos deste processo, isto porque a máquina na qualidade de trabalho intelectual materializado absorveu gradativamente funções intelectuais próprias do trabalho manual, simplificando-o ou mecanizando-o. Assim, o trabalho manual de modo generalizado prescindiu de aspectos intelectuais, como ocorria no trabalho artesanal.

À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. **Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. (...). Portanto à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação.** (SAVIANI, 2007, p.159, grifos do autor)

Nesta esteira, a educação escolar moderna na qualidade de uma das organizações mais importantes de um processo específico de humanização alçou, talvez, ao mais alto grau das honrarias institucionais, aclamada por guerras e revoluções liberais que destronaram a aristocracia em favor da burguesia. Condecorada como um baluarte da era moderna ficou a cargo de formar/constituir/produzir/reproduzir o ser moderno, definido como o humano apto a responder hegemônica e assertivamente a demandas (sociais, políticas, econômicas e culturais) requeridas por uma sociedade de mercado, individualista e urbana, razão pela qual foi reestruturada a fim de dar cabo desta “nobre” missão, histórica e institucional, como veremos.

## **2.2 A educação moderna e a fragmentação da formação escolar: a histórica passagem do *modus italicus* para o *modus parisienses* de ensino**

A necessidade de uma organização educativa apta a contribuir para a constituição de uma subjetividade humana moderna e fragmentada através de uma formação especializada, dividida em partes, foi à pilastra a sustentar uma política de Estado na área da educação, cujos princípios emanados fizeram que a educação escolar deixasse de ser apenas direito de alguns para se transformar em uma instituição pública, gratuita e obrigatória, enfim, direito de todos e dever do Estado e da sociedade.

O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a idéia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes. (SAVIANI, 2007, p.157)

Entretanto, o projeto de escolarização próprio da era moderna enquanto uma alternativa às práticas pedagógicas medievais não surgiu de modo desavisado. Antes de expandir-se e consolidar-se como uma política oficial dos emergentes Estados nacionais, seus prolegômenos retumbavam galgando progressivamente espaços institucionais deixados por frestas, cujas fendas se alargaram entre sulcos que deram vida a imponentes portais a transpor

um dinâmico processo de construção da modernidade, inexorável, sobretudo, em uma Europa reformada e dualizada entre catolicismo e protestantismo.

No arcabouço desta ruptura, em nível educacional germinou e floresceu a substituição do *modus italicus* de ensino pelo *modus parisiensis*, enquanto um dos frutos mais promissores rumo ao logro de uma nova organização escolar. A mudança desintegrou as áreas dos conhecimentos, especializando-as, ao mesmo tempo, dividiu o tempo de formação escolar mediante um caminho formativo a ser alcançado por uma formação geral, ampla, que se daria de modo fragmentado em séries, anos, ciclos etc. Cria-se, portanto, a escola seriada que dá forma e vida aos currículos escolares que em meio ao caminho formativo viabiliza processos meritocrático que ganham vida e sentido em meio a avaliações, provas, testes e concursos, que ditam ou se responsabilizam pelo sucesso ou fracasso escolar. Destaca-se que estes processos meritórios em tempos de democracia e igualdade será o fundamento a justificar, como justas, as posições sociais e políticas oferecidas pela nova sociedade emergente.

Curiosamente, esta empreitada originariamente foi levada a cabo pelos jesuítas, ou seja, paradoxalmente, representantes católicos contribuíram para elaboração e expansão de um modelo de organização didática do ensino escolar que levou à bancarrota o sistema educacional medieval, conhecido como o *modus italicus* de ensino. Esse *modus italicus* tratava-se de um método pedagógico cuja aprendizagem ocorria através de uma relação individual entre preceptor e o discípulo, orientado para a realização de um trabalho educativo artesanal, igual que as escolas do mundo antigo. (ALVES, 2005, p.22)

Nestes termos, o *modus italicus*,

Caracterizava-se por não seguir um programa estruturado e nem vincular a assistência dos discípulos a determinada disciplina. Esses podiam passar de uma a outra disciplina sem necessidade de preencher qualquer tipo de pré-requisito. Basicamente esse método implicava a presença de um preceptor que ministrava instrução a um conjunto de discípulos que eram reunidos independentemente das eventuais diferenças de níveis de formação e das idades de cada um. No entanto, já que as diferenças existiam, lançava-se mão de estudantes mais adiantados ou de instrutores para acompanhar os discípulos em fase de iniciação (SAVIANI, 2008, p.52).

Trata-se, portanto, de uma atividade educativa que ensinava por meio de técnicas usadas pela produção artesanal; um mestre se responsabilizava pela formação integral de seus discípulos, do começo ao fim, como um todo: ensinava a ler, escrever, contar e responsabilizava-se por sua formação humanística, filosófica, ética, religiosa, física, matemática etc. Desse modo, mesmo que diversos mestres se reunissem em um mesmo espaço ou teto, chamado de escola, eles continuavam ensinar seus discípulos de modo independente. Eram artesãos da educação, generalistas, independentes, e não especialistas.

Por estes momentos, o mundo ocidental não havia inventado, ainda, a divisão didática do trabalho educativo, principal característica da escola moderna, que passou a existir com a constituição e expansão do *modus parisiensis* de ensino, o qual pôs fim ao *modus italicus* e, conseqüentemente, pôs fim à escola antiga e medieval ao conter “o germe que impôs uma incipiente forma de divisão do trabalho ao conjunto do trabalho didático” (ALVES, 2005, p.39).

Diferentemente do chamado *modus italicus* o método que nascia tratava de transformar o processo educativo em uma espécie de trabalho manufatureiro do ensino, mediante a qual os professores se juntavam para educar intercaladamente os alunos, dividindo-se em áreas, em disciplinas, em meio a alunos classificados e distribuídos em séries homogeneizantes que migram de uma séria a outra mediante provas e exames; séries, disciplinas e áreas que somadas formavam um todo escolar formativo, similar a uma linha de montagem típica da era industrial, de produção em série, em massa.

Enfim, a história política sobre a substituição do *modus italicus* pelo *modus parisiensis* de ensinar trouxe a necessidade de se superar um ensino individualizado e artesanal por um coletivo e manufatureiro, ocasionando uma tensão histórica entre esses dois modelos que levou muito tempo para ser superado. Assim, na idade moderna temos que o *modus parisiensis* de ensinar rapidamente foi incorporado pelos colégios dos Jesuítas, representados pela Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada em 1534.

Em meio à decomposição do feudalismo e da Igreja Católica acuada pela reforma protestante e pelo avanço do mercantilismo, os jesuítas entram em cena liderados pelo Pe. Inácio de Loyola. Diante deste contexto, a Companhia de Jesus passou a buscar formas eficientes de contra-atacar os reformistas mediante o desenvolvimento de um novo método educacional, gestado em meio a um momento histórico no qual a contrarreforma do ensino escolar ganha destaque e forte peso ideológico. Imbuídos deste ideal, no mundo católico a formação escolar não mais deveria ocorrer de modo intermitente, esporádico ou casuístico. (ALVES, 2005, p.56).

Desta feita, um grupo de amigos e fundadores da Companhia de Jesus começa a utilizar, em suas escolas, o *modus parisiensis* de ensino. Conheceram o referido método e funcionamento ao frequentarem a Universidade de Paris, durante uma reforma realizada por Pedro Crockaert, no início do século XVI, a qual estabeleceu a prática de se reunir e distribuir os estudantes de acordo com seus níveis de domínio de estudos. Nesse momento, na Universidade de Paris,

Foram, então, organizadas classes homogêneas, e os educadores começaram a se responsabilizar por certas matérias e por certos níveis de escolarização. No exercício do magistério, começam, portanto, a especializar-se. Ao mesmo tempo, como decorrência, as salas de aula passaram a configurar-se com precisão (ALVES, 2005, p.109).

Desde 1548, com a fundação da primeira escola jesuítica, em Messina, localizada na Sicília, Itália, a Companhia de Jesus passa a usar o *modus parisiensis* de ensino que ganha forma definitiva com a edição da chamada *Ratio Studiorum*. Este documento, publicado em 1599, se tornou um manual educativo oficial da congregação, o qual teve o condão de institucionalizar a pedagogia jesuítica, mediante a edição de 467 regras que englobavam todas as atividades de ensino e dos profissionais ligados as escolas jesuíticas: provinciais, reitores, prefeitos de estudos ou supervisores, professores, disciplinas, provas escritas, prêmios, castigos, bedel, alunos, etc. (SAVIANI, 2008, p. 55)

Desta maneira, por intermédio do *modus parisiensis* de ensino, os colégios dos jesuítas agruparam os alunos em classes distintas, segundo níveis de capacidade ou adiantamento nos estudos, gerando uma homogeneidade em suas classes ou salas de aula. O método permitia que diferentes professores assumissem as diferentes classes, ministrando disciplinas distintas. Desse processo, resultou, com o tempo, a fixação de níveis de escolarização e desencadeou a elaboração de planos ou programas de estudos de alcance horizontal e vertical, extremamente uniformizados e obrigatórios. (ALVES, 2005, p. 51-54).

Esta nova didática aplicada aos colégios jesuíticos, criou ou desenvolveu o que atualmente denominamos de escola tradicional. Castigava os faltosos, estimulava a delação e premiava e condecorava aos talentosos que seguiam regularmente os estudos aprofundando-se nas áreas que melhor se saíssem. Ao mesmo tempo, os alunos poderiam ter anos adicionais de estudos e, ao final desta progressiva carreira escolar fragmentada em anos e disciplinas de estudos, defendiam teses e recebiam títulos. Uma prática extremamente rara e nova à época, por buscar e incentivar a revelação de talentos por meio do esforço, pelo trabalho individual de cada um, não necessariamente considerando o sucesso escolar como uma dádiva da natureza, do destino ou um desígnio de Deus. (ALVES, 2005, p. 51-54).

Enfim, a partir dos Jesuítas, a escola seriada ganha visibilidade e autonomia. Doravante, emerge e se expande uma nova arquitetura escolar com salas de aula e espaços próprios para a administração. Aos poucos esta nova escola jesuítica ganha independência e a Igreja passa a ser um apêndice das mesmas, deflagrando um processo que inverte a lógica escolar escolástica, na qual, antes as escolas funcionavam anexas às catedrais, tuteladas pelos bispos, chamadas de Escolas Catedrais. Tratavam-se de um espaço institucional o qual sob um

mesmo teto seminaristas e leigos buscavam alcançar formação humanística e estudos superiores, cuja a máxima era formar os alunos nas “letras e costumes”. (JAEGER, 2019)

Portanto, a *Ratio Studiorum* pode ser considerada como precursora de uma racionalidade manufatureira pedagógica ao criar “(...) uma organização escolar da qual ainda somos herdeiros e cujos desdobramentos redundaram em problemas crônicos como a seletividade, o fracasso escolar e exclusão” (SOUZA, 2006, p.115-116).

(...) o *modus parisiensis* contém o germe da organização do ensino que veio a constituir a escola moderna, que supõe edifícios específicos, classes ao homogêneas, a progressão dos níveis de escolarização constituindo as séries e programas seqüenciais ordenando conhecimentos ministrados por determinado professor (SAVIANI, 2008, p.52).

Desta feita, temos que os Jesuítas, pressionados por um momento histórico específico, se lançaram à missão de educar as novas gerações. Para tanto, desenvolveram uma escola que mitigada, utilizava-se de uma didática moderna, mas, reverberava um conteúdo medieval/tradicional/escolástico, colocando-se, desse modo, na vanguarda de um processo educacional que resultou na produção da escola moderna, em nível didático. Por isto, o êxito educacional da Companhia de Jesus, para fins de consolidação do mundo moderno, é imensurável.

Francis Bacon, precursor do empirismo e da moderna pesquisa científica e experimental, considerou o ensino dos jesuítas como o mais avançado à época (ALVES, 2005, p.57-58). Efetivamente seu sucesso se fez notar de forma vertiginosa. Em 1618, a companhia contava com aproximadamente 572 colégios espalhados pelo mundo. Em 1708, alcançava a marca de 769 colégios. Ainda, “Conforme declaração do próprio Santo Inácio de Loyola, (...) a sua Ordem não chegava a atender a todos os compromissos e convites e, por essa razão, a sua atividade escolar limitou-se aos níveis, médio e superior” (NUNES, 2004, p.32).

O fato é que os jesuítas, no início do século XVI, ao expandiram a divisão manufatureira do trabalho didático nas escolas, se anteciparam em quase um século a pedagogia moderna, posteriormente consagrada e sistematizada na obra *Didáctica Magna*, de João Amós Comenio ou *Comenius* (1592/1670), publicada em 1627.

### **2.3 Comenius e a consagração da escola moderna: ensinar tudo a todos, com economia de tempo**

A obra *Didáctica Magna* de Comenius, publicada no ano de 1657, rendeu-lhe o título de “Pai da Didática Moderna”. Apresentada enquanto um *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos propôs* um modelo de ensino que contrariava a tradicional organização escolar elitista, privilégio de aristocratas, religiosos do sexo masculino, e fortemente cerceadora de conteúdos e saberes. Segundo o autor, a *Didáctica Magna* se tratava de um processo seguro e excelente de instruir para a vida futura e presente; com economia de tempo, prazer e solidez; oferecida em todos os lugares, a todos os sexos, a nobres e a plebeus. Isto posto, através de estudos que buscassem a verdade na natureza das coisas mecânica senão em discursos de autoridades, dividindo o curso dos estudos em anos, dias, meses e horas (COMENIUS, 2001, p.11).

Deste modo, Comenius (2001), ao considerar a educação como algo necessário, a escola como uma importante instituição, e o ensino como uma atividade possível e fácil, criticou a educação de sua época. Para ele faltavam escolas e as existentes não recebiam a todos e ensinavam mal: “não são escolas, são padarias”. Afirma, ainda que seu violento método a converte em “espantalhos das crianças, ou câmara de tortura da inteligência” (COMENIUS, 2001, p.147). Outrossim, para Comenius (p.154-155, p. 251-253) a escola deveria ensinar de acordo com o desenvolvimento e capacidade das crianças, nada contra a vontade delas, com delicadeza e doçura, “sem pancadas”, “sem violência”, “sem desgaste” ou “barulho”. A escola deveria ser, portanto, “uma oficina de homens” semelhante a educação dos artesãos e operários, ensinar coisa úteis, nada de ninharias, futilidades, somente o que traz vantagens sólidas. Enfim, uma escola onde os professores ensinem menos e os alunos aprendam mais (COMENIUS, 2001, p. 262-263, 271).

Para tanto, a organização escolar deveria ter uma ordem em forma de um relógio, ensinando tudo gradualmente, nada de saltos, distribuindo professores por matérias e os alunos em classes e distribuindo

(...) meticulosamente o tempo, de modo que a cada ano, mês, dia e hora seja atribuída a sua tarefa especial”; devendo observar “(...) estritamente esse horário e essa distribuição das matérias escolares, de modo que nada seja deixado para trás e nada seja invertido na sua ordem. (*Idem*, p. 225-227).

Para ele, a educação escolar deveria dividir-se em etapas e estabelecer tempos de ensino, igual que a educação dos artesãos que fixam

(...) aos seus aprendizes um certo tempo (dois anos, três anos, etc., até sete anos, conforme a sua arte é mais sutil ou mais complexa), e, dentro desse espaço de tempo, o curso das lições deve estar terminado; cada um, depois de instruído em tudo o que diz respeito àquela arte de aprendiz, torna-se oficial da sua arte, e depois mestre. (*Ibidem*, p.458).

A partir de Comenius, a relação ensino-aprendizagem se volta ao desenvolvimento da liberdade, da igualdade e dos “(...) interesses individuais de quem aprende, uma vez que as relações sociais capitalistas emergentes exigiam mão de obra diversificada” (DAMIS *apud* GASPARIN, 1998, p.123) e qualificada. Comenius, enfim, em resposta a um mundo que necessitava escolarizar o mais rápido possível a um maior número de pessoas “(...) procurou desenvolver um método capaz de ensinar tudo, o mais rápido possível, a um maior número de pessoas, com o menor gasto possível”. Por isso, elaborou um método caracterizado “(...) pela possibilidade de um único professor ensinar menos e os alunos, em maior número, aprenderem mais, em menos tempo. (PILETTI; ROSSATO, 2010, p.19).

Por esta razão, no Capítulo XIX - Fundamentos para ensinar com vantajosa rapidez - afirma:

Não só afirmo que é possível que um só professor ensine algumas centenas de alunos, mas sustento que deve ser assim, pois isso é muito vantajoso para o professor e para os alunos. Aquele desempenhará, sem dúvida, as suas funções com tanto maior prazer quanto mais numerosos forem os alunos que vir diante de si (com efeito, até os mineiros exultam, quando vêem que o minério é abundante), e quanto mais ardoroso ele for, tanto mais atentos tornará os alunos.

De modo igual, quanto mais numerosos forem os alunos, tanto maior prazer e utilidade sentirão (para todos os que trabalham constitui um grande conforto ter muitos companheiros de trabalho), uma vez que se estimularão e se ajudarão mutuamente, pois também está idade sente os estímulos da emulação.

Além disso, quando o professor é ouvido por poucos, facilmente esta ou aquela coisa passa inadvertida aos ouvidos de todos; quando é ouvido por muitos, cada um fixa quanto pode e depois, com as repetições, volta-se ao princípio em cada coisa, contribuindo todas as coisas para a utilidade de todos, uma vez que a inteligência de um afia a inteligência de outro, a memória de um, a memória de outro. Numa palavra, assim como o padeiro, com uma só fornada de massa e aquecendo uma só vez o forno, coze muitos pães, e o forneiro, muitos tijolos, e o tipógrafo, com uma só composição, tira centenas e milhares de cópias de um livro, assim também o professor, com os mesmos exercícios, pode, ao mesmo tempo e de uma só vez, ministrar o ensino a uma multidão de alunos, sem qualquer incômodo. Do mesmo modo que vemos também que um só tronco é suficiente para sustentar e embeber de seiva uma árvore, por mais ramos que ela tenha, e o sol é suficiente para fecundar toda a terra. (COMENIUS, 2001, p.297-298)

Ideias como as de Comenius foram as que subsidiaram o surgimento e o desenvolvimento em fins do século XVIII, do chamado ensino mútuo que perdurou até fins do século XIX, quando foi substituído pelo avanço das escolas seriadas. Também conhecido de método inglês de ensino, ensino monitorial ou método lancasteriano. O ensino mútuo era vangloriado ao conseguir “(...) escolarizar em oito meses aproximadamente 500 a mil alunos de uma só vez, em uma só classe ou espaço escolar, com um único professor” (PILETTI; ROSSATO, 2010 p.18).

Para este método,

(...) uma escola resumia-se a uma única e imensa sala de aula (um barracão ou grande salão) dividida em diversas classes sem biombos ou paredes – classes formadas apenas por bancos ou assentos escolares que, colocados em fileiras, agrupavam lado a lado os alunos, segundo seu nível de adiantamento e escolarização. (PILETTI; ROSSATO, 2010, p.19).

Tratava-se de um método de ensino que ao escolarizar em série ou em massa, levado a cabo com a ajuda direta dos próprios alunos (monitores), mostrou-se conveniente a um mundo que se modernizava e se industrializava, “(...) necessitando escolarizar o povo a fim de prepará-lo para a nova forma de trabalho, em Estados carentes de recursos” (PILETTI; ROSSATO, 2010, p.19). Por este motivo, o método foi considerado um sucesso, elogiado pelo filósofo Hegel ganhou o mundo. Utilizado em países como Suécia, Inglaterra, Rússia, Portugal, chegou a África, Oceania e América do Sul, no Chile e no Brasil. No último caso, foi oficialmente adotado como método de ensino na Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827. (*Idem*, p.18). Ao final, o projeto de Comenius“(...) de pôr ordem ao homem” através da educação com o fim de estabelecer ordem no mundo, transformou-se em “(...) uma arma contra o feudalismo e ao pensamento pedagógico escolástico, predominantes até então” (GASPARIN, 1998, p.123).

Portanto, enquanto a reforma da Universidade de Paris e os colégios dos jesuítas deram à escola moderna sua atual forma didática, à Reforma Protestante, por sua vez, por meio de Comenius, inspirado em Lutero, coube dar-lhe finalmente forma e conteúdo ao sistematizar, definitivamente, a teoria pedagógica que dominou a escola moderna e a produção ideológica da subjetividade humana moderna: ensino gradual ou por etapas, classes homogêneas, ensino simultâneo (ensinamento coletivo), unificação de métodos e programas de ensino, um só professor por matéria ensinando a centenas de alunos; ensino prático e o império do manual didático para o professor e para o aluno em sala de aula, para que não se discuta os clássicos, nem haja debates prolongados etc., e sobretudo forte disciplina “(...) de modo que obedeçam com prontidão ao menor sinal do professor”. (COMENIUS, 2001, p.237)

A arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método. Se a conseguirmos estabelecer com exatidão, não será mais difícil ensinar tudo à juventude escolar, por mais numerosa que ela seja (...). E tudo andarà com não menor prontidão que um relógio posto em movimento regular pelos seus pesos. E tão suave e agradavelmente como é suave e agradável o andamento de um tal autômato (COMENIUS, 2001, p.181).

Desse modo, para Alves (2005, p. 68):

Se as transformações ocorridas na produção determinaram a substituição do trabalhador artesanal pelo trabalhador manufatureiro, a *Didáctica Magna* é o registro

clássico de uma época que postulava transição análoga no domínio da educação, que respondia a necessidade histórica de superação do mestre artesanal pelo professor manufatureiro. O primeiro, um sábio que, na condição de preceptor, realizava um trabalho complexo (...), cedia lugar ao professor manufatureiro, que passava a ocupar-se de uma pequena parte desse extenso e complexo processo educativo.

#### **2.4 A pedagogia industrial da escola moderna e seus exames necromeritocráticos: a inversão das relações de saber em relações de poder**

Como se pode observar, a escola moderna, ao educar embebida em meio a uma carreira seriada, produziu uma divisão didática do conhecimento, da formação e das funções docentes, assemelhando-se à produção de uma indústria manufatureira que substituiu o trabalho educacional artesão por uma produção educacional em série, através de um trabalho fragmentado, alienado, mecânico e especializado.

Segundo Barriga (2001, p.73):

Esta segmentação do trabalho educativo é o resultado de uma pedagogia industrial que se rege pelos princípios da divisão técnica do trabalho (...). O professor, como artesão, perde a imagem integrada de sua profissão para converter-se em um operário a mais na linha de produção educativa. O professor não é escolhido por sua função intelectual, mas como operário de um sistema educativo que tem definida sua função.

Esta linha de montagem, ou de produção educativa, criada pela educação moderna foi organizada mediante uma carreira escolar tutelada por uma cultura de exames ou avaliações meritocráticas que não surgem propriamente dentro do ambiente escolar, mas fora dela, trazida para dentro das escolas modernas como um instrumento de controle social. Assim, esta cultura de exames meritocráticos importada para a pedagogia escolar, especialmente durante o mundo moderno e em sua passagem para a era contemporânea, ganhou *status*, passando a ser vista enquanto como um campo técnico, neutro, o qual com independência e objetividade passaria a mensurar, supervisionar e a controlar cientificamente o saber, a ciência, a aprendizagem. Produzida, gerenciada, enfim, dentro da instituição escolar, para fins de certificação e promoção, produzindo em massa, alunos vencedores e fracassados. (GARCIA, 2001; BARRIGA, 2001).

Em decorrência desse processo, Ariès (1981) nos ensina que a principal diferença entre a escola medieval e a moderna foi a introdução da disciplina, utilizada como uma forma de adestrar e isolar crianças, passando a submeter os alunos a um controle cada vez mais rígido. Assim sendo, enquanto a escola medieval, em linhas gerais, não se dedicava a

educação “em si” das crianças, acolhendo em um mesmo espaço crianças, jovens e velhos indistintamente, a escola moderna se especializou em “educar” as crianças dedicando-se a produzir subjetividades mediante relações de poder.

Para Foucault (1977), é a partir do século XVII que começaram a surgir as sociedades disciplinares dedicadas a distribuir, separar e isolar os indivíduos em espaços específicos, definidos por uma arquitetura, funcionalidade e hierarquia, cujo fim era o de normatizar a aprendizagem através de um controle ou vigilância constante das atividades realizadas. Deste modo, as relações de poder institucionalizadas na escola, família, dentre outras instituições sociais, passam a se dar mediante uma disciplina dos corpos que os tornavam dóceis e produtivos, extraindo-lhes tempo e trabalho.

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras”, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos [...]. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. (FOUCAULT, 1977, p. 135)

O resultado deste processo dentro das escolas foi o de inverter “as relações de saber em relações de poder (GARCIA, 2001, p.30): “De tal modo que apresenta como se fossem relações de saber, as que fundamentalmente são de poder” (BARRIGA, 2001, p.58). Esse processo que lança mão, sobretudo, da prática de exame, provas, testes e avaliações.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. (FOUCAULT, 1977, p. 164-165)

Outrossim, Garcia (2001, p. 29,31) nos ensina que “Nada se encontra na literatura pedagógica, até muito recentemente, que nos permita afirmar ter havido a prática do exame na escola (...)” e que é “recente a denominação “avaliação” a uma prática por muito tempo chamada “exame”. Ainda, quanto a origem da prática dos exames, a referida autora nos revela que “A primeira notícia de exame nos é trazida por Weber quando se refere ao uso pela burocracia chinesa, nos idos de 1200 a.C., para selecionar, entre sujeitos do sexo masculino,

aqueles que seriam admitidos no serviço público. (...) Portanto o exame aparece não como uma questão educativa, mas como um instrumento de controle social” (*Idem*, p. 30). Neste sentido, Marx (2010, p. 69-70), por sua vez, em sua obra *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, afirma: O “exame” (...) não é senão (...) o reconhecimento legal do saber cívico como um privilégio. O *exame*, (...) é apenas o *batismo burocrático do saber*, o reconhecimento oficial da *transubstanciação* do saber profano no saber sagrado (...). Nesta mesma seara, Dubet (2008), em sua obra *O que é uma escola justa: a escola das oportunidades*, faz uma análise crítica acerca do desenvolvimento da educação escolar, a partir do caso francês<sup>3</sup>. Segundo o autor, a escola historicamente passou de um sistema elitista de acesso (chamado por ele elitismo republicano) para um sistema de igualdade das oportunidades. Este fato, na França teria se dado efetivamente na década de 1960, e o resultado prático disso foi a substituição de um sistema de desigualdade naturalizada de acesso à escolaridade (presente no elitismo), por um sistema de desigualdade baseado no desempenho do aluno, medido a partir de um critério meritocrático que converte o esforço individual e a capacidade dos alunos em requisitado passaporte para o sucesso.

Vale destacar que o sistema elitista foi o que originou a instituição escolar. O ingresso ao mundo escolar tratava-se de um direito de poucos que o acessavam, segundo as concepções da época, por destino, desígnio de Deus, dons, condição familiar ou social. A aristocracia e os religiosos, de modo geral, eram os que dispunham de tempo livre suficiente para ocuparem-se com esporte, música, política, filosofia, etc. Assim sendo, o termo escola se origina do grego *schole*, quer dizer descanso, ócio, lazer. Enfim, tratava-se de um espaço próprio para onde iam os membros da sociedade, os aristocratas, religiosos, que dispunham de tempo livre a preencher.

Tal lugar com suas atividades educativas intelectuais e ou físicas, centradas na arte da palavra e exercícios de caráter lúdico ou militar, passou a ser identificado como um espaço de educação propriamente dito, um mundo escolar, enquanto a educação de escravos, plebeus, servos, pessoas comuns, do povo, seguia um aprendizado da vida, assimilado durante e em razão do trabalho e do processo produtivo, passado de geração em geração de forma espontânea, fruto da convivência direta e diária da criança, jovens com os adultos; tratava-se, portanto, de um processo prático e pragmático de aprendizagem direta (SAVIANI, 2007, p.

---

<sup>3</sup>As reflexões que se seguem sobre a meritocracia escolar, baseadas na obra de François Dubet (2008), encontram-se publicadas no artigo “Limites e desafios da educação escolar: reflexões críticas a partir de François Dubet”, apresentado X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE). (ROSSATO; ROSSATO, 2011).

155-156). Enfim, as pessoas comuns, como escravos, servos ou plebeus, seguiram-se educando mediante o exercício de atividades cotidianas, rurais ou artesanais, no seio de sua família ou comunidade ou dentro de alguma corporação de ofício, através de um sistema de aprendizagem direto, levando a Ariès (1981, p. 229) a afirmar que “(...) não havia lugar para a escola nessa transmissão através da aprendizagem direta de uma geração a outra.”.

Mas, para Dubet (2008), com a abertura do acesso da instituição escolar para todos, ocorreu uma massificação da instituição escolar, processo que gerou uma democratização segregadora, ou seja, todos têm o direito de acesso à escola. No entanto, uma vez dentro na escola submetidos a uma carreira escolar que parte do princípio de que são todos iguais, quando na realidade não o são. Ainda, o autor, afirma que antes da chegada do mundo moderno acreditava-se que as pessoas não deveriam lutar pela ascensão social, Deus e o destino eram os responsáveis por elas serem pobres, não terem estudado etc. Todavia, com a chegada da era moderna, da economia de mercado, dos Estados Nacionais, do mundo industrial, da escola seriada com provas e exames, exige-se que a pessoa se esforce para ter sucesso e riqueza, cuja culpa por não alcançar tais metas passa a ser atribuída ao próprio sujeito, a quem, em teoria, a sociedade por intermédio de um Estado que prega a igualdade, a liberdade, a democracia e a meritocracia, que deu / dá a devida oportunidade para trabalhar, estudar e vencer na vida.

Nesse caso, o fracasso (reprovação, desistência etc.) geralmente é explicado por falta de interesse ou esforço, gerando, em muitos casos, revolta ou depressão, situação que promove maior discriminação e violência dentro do mundo escolar. Assim, a substituição desse sistema escolar elitista pelo democrático sistema de igualdade de oportunidades veio acompanhada do uso de um sistema meritocrático como forma de selecionar entre os iguais, os dignos de sucesso (aprovados ou classificados) e os fracassados (reprovados ou desclassificados), promovendo uma “democratização segregativa” dentro do mundo escolar.

O fato é que o sistema das oportunidades parte do princípio antropológico moderno que somos sujeitos de nossa história, realizando, assim, um princípio democrático importante “(...) de que há algo de igual em todos: a capacidade de ser o mestre de sua vida e de seu destino, de exercer um poder sobre si mesmo” (DUBET, 2008, p. 40). Por isso, mede o esforço de cada aluno fazendo uso de notas que avaliam conteúdos pré-determinados, supostamente repassados de forma igualitária entre concorrentes iguais. Todavia, o autor nos alerta que essa condição, dentro de uma escola de massa meritocrática, coloca os alunos “(...) no centro de uma contradição fundamental: todos são considerados fundamentalmente iguais

por estarem engajados numa série de provações cuja finalidade é torná-los desiguais” (DUBET, 2008, p.40).

Nesse sentido, para este modelo de sistema, a meritocracia é uma forma justa de seleção por supostamente não discriminar crianças e jovens segundo sua condição social, familiar, dons etc. Porém, o que ele faz é piorar a situação de exclusão e marginalização de alunos vulnerabilizados ao transferir e contribuir para a internalização e responsabilidade de seu fracasso:

Se eu ocupar um cargo pouco qualificado, de pouco prestígio e mal pago porque não tive a oportunidade de medir meu mérito e meu valor numa competição escolar justa, eu não tenho nenhuma razão para experimentar um sentimento de fracasso (...). Afinal, não sou o responsável nem pelo meu nascimento nem pelas minhas disposições intelectuais numa sociedade em que se acredita amplamente nos dons naturais dos alunos. Simplesmente a escola não foi feita para mim (...). Num tal contexto, a injustiça social é tão explícita que paradoxalmente preserva o indivíduo de perder sua auto-estima. Deus, as distâncias sociais, os “dons” desiguais consolariam parcialmente as desigualdades do êxito escolar. (DUBET, 2008, p. 38).

Mas, afinal de contas como compreender essa relação de igualdade e desigualdade de oportunidades escolar? Dubet (2008) nos indica alguns caminhos, como a necessidade de considerar a dupla afirmação em que repousa a definição:

De um lado, no início das provações escolares, todos os alunos são considerados iguais e todos têm o direito de esperar obter os melhores resultados e de alcançar posições mais elevadas. Esse direito ao êxito é também uma exigência moral numa escola pronta para condenar a ausência da ambição escolar dos alunos ou das famílias. (...) De um outro lado, como toda escola, a escola da igualdade das oportunidades classifica, orienta e hierarquiza os alunos em função de suas *performances*. A competição escolar torna, portanto, os alunos desiguais (grifos do autor, p.39).

O fato é que esse novo sistema de oportunidades parte de um “silogismo democrático” acrescido de um juízo moral: a escola é para os homens, os homens são iguais, logo a escola é para todos; mas a continuidade dos estudos e o sucesso se obtém segundo o esforço de cada um. Não obstante, o problema é que essa igualdade de acesso não acarreta igualdade efetiva porque o mundo que vivemos dita igualdade como uma ficção legal e literária, elaborada muitas vezes com fins ideologicamente escusos.

Émile Boutmy, sociólogo e cientista político francês, em 1872, tece uma crítica a esta meritocracia ao viver em meio a um mundo em que a expansão da ideia de democracia ameaçava interesses das elites. Mediante Boutmy em declaração que despiu a meritocracia ao apontar para a sua real finalidade.

Compelidas a se submeter aos direitos dos mais numerosos, as classes que se autodenominam como classes altas só podem conservar sua hegemonia política ao

evocar o direito do mais capaz. Enquanto as prerrogativas tradicionais da classe alta desmoronam, a onda da democracia se choca contra uma segunda muralha, construída por méritos brilhantes e úteis, pela superioridade que impõe prestígio, capacidades das quais uma sociedade não pode se privar sem loucura. (BOUTMY *apud* PIKETTY, 2014, p.474).

Para Piketty (2014, p. 475), a declaração de Boutmy retoma uma verdade essencial acerca da meritocracia: “dar um significado à desigualdade e legitimar a posição dos ganhadores”. Barriga (2001, p.78-79, grifos do autor), ao analisar criticamente a história da introdução das avaliações ou exames nas escolas, bem como a sua real função pedagógica, conclui: “Por isso pode-se afirmar que a atribuição de notas não responde a um problema educativo nem está forçosamente ligada à aprendizagem. Sua tarefa se aproxima mais do poder e controle. Desta feita, segundo Dubet (2008), a meritocracia é uma ficção. Primeiro, porque o rendimento dos alunos é explicado em grande parte por fatores externos ao mundo escolar. Em segundo lugar, porque o conhecimento não pode ser objetivamente medido por não existir juízes imparciais.

Assim, com base na meritocracia enquanto uma ficção, adota-se o lema “*quando se quer se pode*”. Com isso, relega-se o sucesso ou fracasso dos estudantes a eles próprios, a partir de um processo de individualização da culpa que os acusam de irresponsabilidade (falta de trabalho, falta de seriedade, falta de interesse, etc.), negando-se a possibilidade de existir algum outro fato determinante, para além dos corpos individuais dos alunos.

Os vencidos só podem, portanto, apegar-se a si mesmos, só podem atribuir a si mesmo a causa de seu fracasso. Ameaçados em sua auto-estima, eles oscilam entre o desânimo e a depressão, sentindo-se indignos das esperanças neles depositadas pelos seus professores, pela sua família e por si mesmos. Às vezes, rejeitando a interiorização que os culpa por suas dificuldades, eles a devolvem em sentimento e em agressão contra a escola e os professores e contra os bons alunos que são a prova viva de que “quando se quer se pode” e de que a igualdade das oportunidades não é uma simples fábula (DUBET, 2008, p. 41-42)

A era moderna, portanto, em decorrência do capitalismo, ao criar relações de produção que fragmenta o sujeito moderno, criou, ao mesmo tempo, relações educacionais concretas que fragmentaram, especializaram, controlaram e hierarquizaram o saber, o conhecimento, a aprendizagem, produzindo uma escola cuja formação contribui para que o indivíduo moderno não compreenda a totalidade de sua realidade objetiva. “Em síntese, com a fragmentação do sujeito e do conhecimento (...) passa-se a entender o real como uma construção individual do sujeito” (EDIT; CAMBAÚVA, 2011, p. 48). Este indivíduo formado por uma subjetividade fragmentada é tomado por interesses particulares imediatos, cujo único sentido existencial de sua individualidade passa a ser o de se submeter às regras do mercado, alienando sua força de

trabalho, sua capacidade criativa e suas relações, consigo e com os outros. Enfim, a fragmentação de seu ser, de seu conhecer e de seu aprender o coisifica transformando-o em um objeto desta sociedade e deste sistema escolar que julga sua sabedoria, habilidades, capacidades e competências, exclusivamente pelo seu desempenho mensurado meritocraticamente por constantes exames e notas durante a carreira escolar.

Deste modo, não nos resta dúvidas que o surgimento da educação moderna e a consequente escolarização obrigatória respondeu a uma necessidade de consolidação do capitalismo. Assim, a escola moderna guiou-se por um paradigma meritocrático e urbanocêntrico, alcançado, sobretudo, por intermédio de uma escola seriada que se desenvolveu a partir do *modus parisiensis* de ensino, cuja divisão didática do trabalho educativo travestiu o sucesso escolar em um “álibi” a qualificar como justas as desigualdades criadas, mantidas e aprofundadas por uma sociedade de classes que nascia, traduzindo-se em uma racionalização da desigualdade.

Desta feita, a escola moderna organizou-se como a longa *manus* de um sistema que exigia, em nível educacional, forma e conteúdo capaz de constituir uma subjetividade apta a responder de modo mais assertivo e, por consequência, mais passivamente ao modo de produção vigente. No entanto, uma escola que se diz justa não pode refletir as desigualdades da sociedade, muito menos pode aumentar tais desigualdades. Obviamente nenhum sistema escolar que se preze pode ignorar o contexto econômico a que se vincula, contudo, não deve estar exclusivamente a seu serviço, haja vista que “(...) a escola não é fábrica é formação humana” (LIBÂNEO et al. 2006, p.117).

(...) a escola não deve existir com o único propósito de “transformar as crianças que brincam em adultos que trabalham”. Sendo assim, as escolas insistiriam em receber crianças criativas e curiosas para, no final, devolver ao mundo adultos sem brilho, sem vida, com orelhas grandes e “rabo entre as pernas”- pessoas cujas frustrações acabam encontrando eco em uma sala com um divã. (ALVES *apud* PILETTI; ROSSATO, 2010, p.9)

Neste sentido, no próximo capítulo, iremos nos aprofundar historicamente quanto as origens meritocráticas para acesso ao ensino superior no Brasil, bem como, aos exames preparatórios ao vestibular e ou classificatório.

## CAPÍTULO III

### **A meritocracia escolar e o acesso aos cursos de graduação no Brasil: dos exames preparatórios do século XIX à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961**

O sistema escolar funciona como um processo de destilação fracionado durante o qual os alunos mais fracos, que são também os menos favorecidos socialmente, são “evacuados” para as habilitações relegadas, de baixo prestígio e pouca rentabilidade. (DUBET, 2008, p.27-28)

Como vimos, há uma relação direta entre a formação da sociedade liberal-burguesa e a instituição da ideologia meritocrática, umbilicalmente incorporada pela constituição da escola moderna. O objetivo era o de legitimar eticamente desigualdades instituídas, mantidas ou alteradas por uma nova elite, que empunhando a defesa da democracia, da liberdade e da igualdade, ao mesmo tempo, de forma paradoxal se colocava avessa a privilégios aristocrático e resistia em entregar ao povo uma escola que diziam ser republicana e democrática, utilizando-se, para tanto, de mecanismos necromeritocráticos de exclusão.

Desde modo, inspirados na ideia de Pierre Bourdieu (1998, pp.7-13) sobre “A mão esquerda e mão direita do Estado”, podemos dizer que o estado liberal burguês, por meio de sua “mão esquerda”, cria e mantém instituições “que são o vestígio, no seio do Estado, das lutas sociais do passado” (*idem*, p.7). Uma destas instituições criadas pelo Estado liberal seria a escola moderna. Erigida por revoluções republicanas em um “grande instrumento para converter súditos em cidadãos” capacitando-os a “vencer a barreira da ignorância” e a superar a marginalização (SAVIANI, 1991. p. 18).

Destarte, a chamada “mão esquerda” liberal, em relação a educação, idealmente instituiu uma escola para todos, indistintamente capaz de libertá-los socialmente. Para tanto, rompeu com o sistema seletivo e antimeritocrático da escola aristocrática. Porém, ao mesmo tempo, por meio de sua outra mão, a da direita, organizou-a de forma a disciplinar e adestrar, fazendo uso de provas que selecionam e excluem através de uma “pedagogia do exame” que se sobrepõe a “uma pedagogia do ensino/aprendizagem” (LUCKESI, 2011, p. 36).

Sendo assim, por direito e dever do Estado liberal, todos deveriam/devem ser escolarizados. Mas, ao ingressar em uma carreira escolar os constantes exames e provações passam a dificultar e impedir que muitos sigam adiante. Por fim, escassos os que alcançam o

topo da carreira escolar, o ensino superior, logrando de modo mais efetivo deixar a “servidão” por meio dos estudos. Isto fez com que a escola moderna seguisse historicamente existindo enquanto uma instituição elitizada e pouco democrática. É passível de observação que segundo o levantamento da *Education at a Glance*, o Brasil ainda apresenta o percentual mais baixo dentre os países da América Latina, elaborado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), seu relatório editado no final de 2021, aponta que “Apenas 21% dos jovens brasileiros, entre 25 e 34 anos, concluíram o ensino superior”. Percentual que destoa de outros países latino-americanos, cuja média na Argentina é de 40%; Chile, 34%; Colômbia, 29%; Costa Rica, 28%, e entre os países da OCDE a média chega a 44%. (OCDE, 2021).

### **3.1 As origens do vestibular no Brasil: dos cursos e exames preparatórios ao vestibular classificatório**

No Brasil, a lógica de se promover o sucesso ou o fracasso em relação ao acesso e a continuidade no ensino superior, a partir do mérito individual, levou a adoção de um mecanismo ímpar de seleção/admissão/exclusão para o acesso ao ensino superior, genericamente denominado de vestibular. Ao que parece, desse termo nos remete ao latim *vestis* (roupa, vestimentas) do qual derivaria o diminutivo *vestibulum*, que em uma versão a portuguesa teria se convertido no termo *vestíbulo*, referindo-se a um local de entrada das casas onde se deixavam certas vestimentas (casacos, capas, chapéus etc.) antes de se adentrá-la efetivamente. Posteriormente, a significar o rol ou o paço de entrada de casas e edifícios públicos ou privados. Disto teria surgido, em português, o termo *vestibular* definido como um exame de entrada ou acesso ao ensino superior.

Desde suas origens até os dias atuais, o exame ou o concurso vestibular, enquanto um moderno mecanismo meritocrático de seleção, foi convertido em um intrincado e complexo enredo, imiscuído em meio a um problema educacional “impregnado por barreiras às vezes ocultas, mas eficientes” (BARROS, 2014, p. 1066-1067). Outrossim, para Cunha (*apud* BARROS, 2014) o vestibular historicamente foi e é usado estrategicamente como um pêndulo regulador da demanda de candidatos à formação superior: ora a absorve em maior grau os candidatos, ora a refreia o ingresso em função de diferentes necessidades históricas, políticas e econômicas.

Nessa mesma direção, Ribeiro Netto (1985), então presidente da Fundação Carlos Chagas, no decorrer da década de 60, ao tratar sobre *O vestibular ao longo do tempo*:

*implicações e implicâncias*, vai direto ao ponto, mostrando o porquê o vestibular se transformou em uma máquina de exclusão:

Sucediam as reformas do ensino e, paralelamente, a sociedade brasileira experimentava importantes alterações: destacado crescimento demográfico, acelerado processo de urbanização e industrialização, e maior aspiração por mais educação. Esses fatores, dentre outros, faziam com que contingentes cada vez mais numerosos de candidatos procurassem ingressar nas escolas superiores, notadamente naquelas de maior prestígio e que ofereciam as carreiras de maior tradição. Crescia assustadoramente a relação candidato/vaga. Algumas instituições começavam a sofrer as conseqüências do ingresso, por força de mandados de segurança dos chamados excedentes, ou seja, dos candidatos habilitados além do limite das vagas oferecidas. (RIBEIRO NETTO, 1985, p.43).

Frente, a este contexto, Ribeiro Netto (1985, p.43) ressalta:

O vestibular transformava-se [então] num instrumento para descartar candidatos e não para selecioná-los; aumentava o grau de dificuldade das provas, tornando-as incompatíveis com aquilo que, de fato, era ensinado no curso colegial. O distanciamento entre o que era ensinado ao aluno no secundário e o que era pedido ao candidato no vestibular criou um vazio entre o ensino secundário e o superior no qual, com muito senso de oportunismo, os conhecidos “cursinhos” (grifo do autor) se insinuaram e floresceram.

Segundo a literatura corrente ou hegemônica, o vestibular, no Brasil, foi instituído pelo Decreto 8.659, de 05 abril de 1911 que aprovou a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental<sup>4</sup>, cujo condão foi o de buscar uma maior desoficialização da educação nacional (leia-se: uma maior privatização) ao equiparar o ensino privado (então definido como “ensino livre”) ao ensino público, à época denominado de “ensino oficial”. Deste modo, o referido decreto, ao promover a chamada reforma da educação Rivadávia Corrêa, então Ministro da Justiça e Negócios Interiores, determinou:

Art. 1º A instrução superior e fundamental, difundidas pelos institutos creados pela união, não gosarão de privilegio de qualquer especie.

Art. 2º Os institutos, até agora subordinados ao Ministerio do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autonomas, tanto do ponto de vista didactico, como do administrativo. (BRASIL, 1911)

---

<sup>4</sup>Devemos destacar que à época o ensino fundamental equivalia basicamente ao nosso atual ensino fundamental, anos finais. Também chamado de ensino secundário, o ensino fundamental a que refere o Decreto nº 8.659/1911 iniciava-se aos 12 anos e aos 16 anos o aluno poderia, mediante um exame de admissão se matricular no ensino superior, ficando os primeiros anos de estudos (anos iniciais do ensino fundamental) a cargo da chamada Escola Primária ou Escola de Primeiras Letras. Vejamos: Art. 73. Para requerer matricula no Collegio Pedro II os Paes ou tutores dos menores provarão: a) que o candidato tem 12 annos de idade, no mínimo, e, para a secção do Internato, 14 annos, no maximo; b) que se acha habilitado a empheender o estudo das materias do curso fundamental. Para isto o candidado se sujeitará a um exame de admissão (...). (BRAZIL, 1911. Decreto nº 8.659/1911).

Este processo de desoficialização, promovido pela Reforma Rivadávia Corrêa, retirava prerrogativas da educação oficial (pública) em razão de que as escolas secundárias (chamada à época de ensino fundamental), criadas e mantidas pelos poderes públicos, monopolizavam a chancela de certificados e títulos (CURY, 2009, p.718) que davam acesso a níveis mais avançados de estudos. Dentre as vantagens que gozavam as instituições oficiais ou públicas de ensino, chamadas pela referida reforma educacional de “privilégios”, o aludido decreto elimina o direito de matrícula automática no ensino superior previsto para estudantes egressos do Colégio Pedro II<sup>5</sup>, do Rio de Janeiro, bem como para escolas públicas de instrução secundária equiparados ao mesmo, vinculados aos governos provinciais, concomitantemente, o decreto em tela instituiu um exame de admissão para todos os candidatos ao ensino superior, indistintamente, *in verbis*:

Art. 64. Para requerer matricula nos institutos de ensino superior os candidatos deverão provar: a) idade minima de 16 annos; b) idoneidade moral”.

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

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

§ II. A commissão examinadora será composta, a juízo da Congregaçãõ, de professores do proprio instituto ou de pessoas estranhas, escolhidas pela Congregaçãõ, sob a presidencia de um daquelles professores, com a fiscalizaçãõ, em ambos os casos, do director e de um representante do Conselho Superior; (BRAZIL, 1911, grifos do autor).

Fato é que a exigência indistinta deste exame de admissão, adotado pela Reforma Rivadávia Corrêa de 1911, passou a ser considerada pela literatura especializada da área, de forma ampla e consensual, como o marco do nascimento do regime de vestibular no Brasil. No entanto, dado o cunho histórico desta tese, urge destacar que a presente pesquisa amealhou indícios significativos de que há um provável e considerável equívoco nesta informação, difundida ou disseminada a contento em artigos de jornais, blogs, periódicos e trabalhos

---

<sup>5</sup>O Colégio Pedro II foi fundado em 2 de dezembro de 1837, em homenagem ao imperador D. Pedro II, e oficializado por um Decreto Imperial, em 20 de dezembro do mesmo. Trata-se de uma instituição de ensino público federal, localizado no Rio de Janeiro. Durante a Proclamação da República o rebatizaram com o nome de Instituto Nacional de Instrução Secundária, posteriormente, de Ginásio Nacional. Em 1911, voltou ao seu nome de origem. Em atividade é o terceiro colégio mais antigo do Brasil e “Até a década de 50, era designado “Colégio Padrão do Brasil”, visto que seu programa de ensino era modelo de ensino servia como modelo de padrão de qualidade para os colégios da rede privada, que solicitavam ao Ministério da Educação o reconhecimento de seus certificados justificando a semelhança de seus currículos aos do Colégio Pedro II” (BRASIL, 2023).

acadêmicos diversos. Neste caso, a referida ideia de que o vestibular nasce, no Brasil, com o exame de admissão previsto pelo Decreto nº 8.659/1911, pode ser colocada em “xeque”, tanto por meio de uma análise de viés histórico e hermenêutico, quanto por meio de um viés objetivo fundamentando em quesito técnico-jurídico.

Outrossim, do ponto de vista técnico-jurídico nesta pesquisa encontrou ao menos um outro instrumento legal, anterior ao ano de 1911, ao adotar o chamado regime de exame de admissão para o acesso ao ensino superior. Este documento é o Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, que “Crêa o Ensino Agronomico e approva o respectivo regulamento”. À época, o referido decreto tinha como finalidade regulamentar “(...) a instrução technica profissional relativa á agricultura e ás industrias correlativas, e comprehende o ensino agricola, de medicina veterinaria, zootechnia e industrias ruraes”. Assim sendo, entre outras medidas, o decreto em tela criou a “Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária”, a ESAMV<sup>6</sup>. (BRAZIL, 1910. Arts. 1º e 4º do Decreto 8.319/1910). Assinado por Rodolpho Nogueira da Rocha Miranda, então ministro de “Estado dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio”, no ano de 1910, o decreto estabeleceu o exame de admissão como critério de ingresso/matricúla para os cursos de engenheiro agrônomo e de médico veterinário.

Art. 87. Um anno depois da installação da Escola [Superior de Agricultura e Medicina Veterinária], só se fará a matricula após exame de admissão, que constará de conhecimento prático de francez, inglez ou allemão (traducção), mathematica elemental, physica, chimica, botanica e zoologia (elementos). (BRAZIL, 1910).

Ainda, em relação às origens do vestibular, o referido decreto 1910 vai além. Após exigir um exame de admissão estabelece:

Art. 88. A matricula em cada um dos cursos fundamentaes da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinaria, **será anualmente de 100 alumnos, no maximo**, tendo em vista as exigencias do ensino experimental” (BRAZIL, 1910, grifos do autor).

À primeira vista, o Decreto nº 8.319/1910, ao limitar em 100 o número de matriculados nos cursos de Agricultura e Medicina Veterinária, instituiu como regra para o ingresso no ensino superior um exame de natureza classificatória, ao pré-estabelecer um

---

<sup>6</sup>No entanto, a chamada Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), localizada no município de Seropédica/Rio de Janeiro, após ser inaugurada em 1913 deu origem à atual Universidade Rural Federal do Rio de Janeiro (UFRRJ, 2019), que entre outros cursos tem o de Agronomia e de Medicina Veterinária, ligados diretamente ao nascimento daquela.

número de vagas a serem preenchidas via o exame, previsto em seu art. 87. Neste sentido, se comparado com o decreto de 1911 (Reforma Rivadávia Corrêa), entendemos que este decreto de 1910, ao contrário do que comumente é considerado e divulgado, poderia se tratar oficialmente da origem jurídica do sistema tipo vestibular, no Brasil, isto, se acaso, inexistirem outras previsões legais ou normativas anteriores ao mesmo. Assim, o decreto de 1910, juridicamente em relação a história do acesso ao ensino superior brasileiro, em primeira mão teria originariamente criado de modo legal/formal um processo seletivo de viés classificatório, tipo vestibular.

Neste diapasão, a título de ilação, é provável que o citado decreto de 1910 tenha caído no ostracismo em relação a ser considerado como o marco “zero” de processos tipo vestibulares, em razão de que, à época, cursos como o de agronomia, medicina veterinária, economia, contabilidade e administração, mesmo que aportando estudos de nível superior, eram considerados como cursos de natureza técnica e profissional. Tanto que o próprio decreto em questão, como descrito anteriormente, traz como finalidade regulamentar a instrução técnica profissional relativa a “agricultura e às indústrias correlativas” compreendendo o “ensino agrícola, de medicina veterinária, zootechnia e indústrias rurais”. Portanto, pelo que se vê, tais cursos não gozavam efetivamente do *status* cursos universitários, ao não serem, necessariamente, reconhecidos como formações genuinamente teóricas; cujo acesso, nesse caso, se dava exclusivamente via um ensino secundário<sup>7</sup> pautado por uma formação humanística e clássica.

Porém, por outra via, mediante um viés histórico e hermenêutico, é plausível afirmar que as origens do vestibular, no Brasil, têm raízes que retroagem a tempos mais remotos ou antigos que o período estampado pelos decretos de Rodolpho Nogueira Miranda, de 1910 e de Rivadávia Corrêa, de 1911. Neste caso, a tese seria a de que, no Brasil, o marco original acerca do nascimento de exames ou concursos tipo vestibulares não se encontra no século XX, mas se situaria no século XIX, mais precisamente após 1808, com a chegada da família real portuguesa. Nesse momento deflagra-se oficialmente um processo de criação de cursos superiores no território brasileiro, cujo viés elitista exigia formas específicas e meritocráticas de seleção e de exclusão. Portanto, merece registro o fato de que no Brasil os processos seletivos meritocráticos, tipo vestibular, provavelmente tenham suas origens plantadas ao

---

<sup>7</sup>À época o ensino secundário iniciava-se após o término do ensino primário, o que atualmente seria o equivalente ao ensino fundamental, anos iniciais. Neste sentido, este período de escolarização denominado de ensino secundário referia-se a um período de estudos, de mais ou menos 4 a 5 anos, entre o ensino primário e o ensino superior que poderia ser iniciado aos 16 anos.

menos desde a era imperial, quando os chamados “cursos e exames preparatórios” surgem como forma de acesso às primeiras faculdades, escolas e academias de ensino superior.

Deve-se destacar que, no Brasil, a formação pós-ensino elementar (ou formação primária), no geral, era levada a cabo por um sistema de aulas régias, ou aulas avulsas, constituídas por um “currículo disperso em disciplinas isoladas”; cada uma delas a cargo de um professor que ensinava de modo autônomo e isolado, fragmentando conteúdos e métodos. Este sistema, conhecido como aulas avulsas ou régias, oficializado pela Reforma Pombalina, em 1759, em grande parte tentou substituir o sistema jesuítico de ensino secundário integrado, de cunho humanístico, destinado a elite colonial. (ZOTTI, 2005, p. 32-33).

Deste modo, no Brasil, ao menos até a década de 1830, inexistia uma rede de escolas públicas de instrução secundária capaz de instruir com regularidade, de avaliar e de certificar a expertise dos estudos prévios, exigidos para o acesso ao ensino superior. Este quadro educacional, a princípio, levou às instituições de ensino superior a adotarem sistemas próprios de preparação e avaliação de disciplinas e de conteúdos considerados como previamente básicas e necessárias para o início de estudos maiores ou superiores. Tal sistema à época era chamado de “cursos e exames preparatórios” cuja aprovação habilitava o candidato a iniciar ou acessar o ensino superior escolhido e a cursar as disciplinas próprias da carreira.

Neste contexto, a Lei de 11 de agosto de 1827, por exemplo, ao criar dois “Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda”, determinou:

Art. 8º Os estudantes, que se quiserem matricular nos Cursos Jurídicos, devem apresentar as certidões de idade, por que mostrem ter a de quinze anos completos, **de aprovação da língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral, e geometria.** (BRAZIL, 1827, grifos do autor).

Ao mesmo tempo, a referida lei, por meio de seu art. 10 autorizou a aplicação provisória de um projeto de regulamento ou de estatuto, de autoria do Conselheiro de Estado Visconde da Cachoeira. O projeto, ao regulamentar o ingresso e a matrícula nos cursos jurídicos, além de exigir uma idade conveniente, requeria uma certidão de aprovação em “estudos prévios” ou “menores” com o condão de preparar “o entendimento para prosperar” nos estudos “maiores” ou superiores (Capítulo I, art. 1º e 2º).

Todavia, os Estatutos de Visconde da Cachoeira ao regulamentar o processo de exames dos referidos estudos prévios, menores ou preparatórios, dispunham:

## CAPITULO II.

## DOS EXAMES PREPARATORIOS.

1.º Todos os que pretenderem matricular-se, requererão ao Director deste estabelecimento, ajuntando ao seu requerimento as atestações que tiverem dos Professores publicos dos estudos, que houverem frequentado, e de que pretenderem examinar-se; e o Director, nomeando dous Professores peritos nas respectivas materias, fará em sua presença proceder por elles a um rigoroso exame, cuidando muito em que haja a maior exactidão, dando-se por approvados sómente os que o merecerem, na certeza que por motivo de equidade ou condescendencia mal aproveitarão nos estudos maiores, os que não se avantajaram nos preliminares, que são a chave mestra dos outros.

(BRAZIL, 1827)

Posteriormente, o Decreto de 7 de novembro de 1831, ao aprovar os novos estatutos para os Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais das cidades de São Paulo e de Olinda, em substituição aos Estatutos do Visconde da Cachoeira, em seu Capítulo I reforçou a necessidade de “Exames Preparatórios, e Habilitações para as Matrículas”, determinando:

Art. 1. Os estudantes, que se quizerem matricular na Academia, deverão apresentar as certidões exigidas pelo art. 8º. da Lei que creou os Cursos Jurídicos [Lei de 11 de agosto de 1827].

Art. 2. A fim de obterem de exame, de que falla o art. 1º, requererão ao Director da Academia, para que os haja de admittir a aquelles exames preparatorios. (BRAZIL, 1831)

Deste modo, em termos legais, temos que em 1827 aos serem criados os cursos jurídicos exigia-se a aprovação prévia em algumas disciplinas, cujos exames, segundo os regulamentos destes cursos, seriam realizados pelas próprias instituições de ensino superior. O mesmo se dava aos cursos de saúde. Assim, a Lei de 3 de outubro de 1832, por exemplo, ao transformar as academias médico-cirúrgicas, do Rio de Janeiro e da Bahia, em escolas ou faculdades de medicina, prescrevia:

Art. 22. O estudante, que se matricula para obter o título de Doutor em Medicina, deve: 1º Ter pelo menos dezaseisannos completos: 2º Saber Latim, qualquer das duas Linguas Franceza, ou Ingleza, Philosophia Racional e Moral, Arithmetica e Geometria. O que se matricula para obter o título de Pharmaceutico, deve: 1º Ter a mesma idade: 2º Saber, qualquer das duas Linguas Franceza, ou Ingleza, Arithmetica e Geometria, ao menos plana. A mulher, que se matricula para obter o título de Parteira, deve: 1º Ter a mesma idade: 2º Saber ler, e escrever correctamente: 3º Apresentar um attestado de bons costumes passado pelo Juiz de Paz da freguezia respectiva.

Art. 23. Os exames dos preparatorios serão feitos por tres Professores Publicos nomeados pela Faculdade, e acompanhados do Secretário da mesma. As Faculdades, estabelecerão nos estatutos, que ordenarem, a fôrma destes exames. (BRAZIL, 1832)

Ao que tudo indica, os citados exames preparatórios não se tratavam de um sistema/regime seletivo tão exigente quando comparado com os atuais sistemas seletivos, tipo vestibular. Porém, estes exames preparatórios para além de apenas preparar para uma efetiva formação superior, na prática, continham potencial arditoso de seleção e de exclusão.

Neste caso, a título meramente ilustrativo, cabe ressaltar que a Argentina, atualmente, adota este regime de preparatórios, cujo exemplo nos permite ver a capacidade arditosa de inclusão e de exclusão deste sistema de cursos e exames preparatórios usado no Brasil, durante o século XIX.

Assim sendo, no país em questão, cuja conclusão do ensino médio dá direito de acesso automático à formação superior. A vigente Lei de Educação Superior (LES), da Argentina, Lei nº 24.521, de julho de 1995 (com redação dada pela Lei 27.204/15), determina: **ARTÍCULO 7º. - Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior”** (ARGENTINA, 1995).

Ademais, o referido artigo 7º, em sua parte final, conclui:

**Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional que cada institución superior debe constituir, pero en ningún caso debe tener um carácter selectivo excluyente o discriminador.** (ARGENTINA, 1995, destaques do autor).

Portanto, a Lei do Ensino Superior (LES), na Argentina, para o acesso ao ensino superior não prevê a existência de exames meritocráticos seletivos, tipo vestibular. Porém, ao mesmo tempo, determina que cada instituição de ensino superior deve criar seu sistema complementar de admissão, legalmente chamados de *“procesos de nivelación y orientación Profesional”*.

**ARTÍCULO. 35 - Para ingresar como alumno a las instituciones universitarias, sean estatales o privadas, deberá reunirse como mínimo la condición prevista en el artículo 7º y cumplir con los demás requisitos del sistema de admisión que cada institución establezca”** (ARGENTINA, 1995, destaques do autor).

Em síntese, naquele país, todos os que terminam o ensino secundário, incluindo estrangeiros com os estudos revalidados, têm o direito de ingressar automaticamente no ensino superior, no curso que optar, inclusive nos mais concorridos. No entanto, uma vez escolhido o curso e a instituição, cada aluno deve submeter-se a um sistema de admissão próprio da instituição. Um destes sistemas próprios de admissão é o chamado Ciclo Básico Comum (CBC) organizado pela Universidade de Buenos Aires (UBA), a maior universidade da Argentina. (UBA, 2011). Este sistema de admissão é realizado durante o primeiro ano de

estudos, obrigatório a todos os alunos matriculados da UBA. (UBA, 2011). O CBC é gratuito, tem duração de 8 meses divididos em dois quadrimestres. É constituído por um curso oferecido, inclusive à distância, composto, no geral, por seis matérias que diferem segundo a graduação escolhida.

Portanto, diferentemente da Argentina, no Brasil, estes cursos e exames preparatórios não mais está a vigorar enquanto um sistema de seleção/aprovação/reprovação para o acesso ao ensino superior, o qual ao longo do século XIX foi sendo substituído até ser eliminado por completo, isto em razão do desenvolvimento de uma rede nacional de escolas de instrução secundária, oficial ou pública. (BBC BRASIL, 2018). A partir disto, a função de oferecer ou de submeter os alunos a estudos e exames preparatórios preambularmente no início dos estudos superiores, levado a cabo pelas próprias instituições de ensino superior, foi se descolando para esta rede de educação, a qual passou a organizar escolas de instrução secundária, tanto no Rio de Janeiro, capital da Corte Imperial, quanto nas províncias (Estados).

Quanto a oferta ou realização de cursos preparatórios e exames admissionais, registre-se que o referido processo de substituição ou de deslocamento destes exames das faculdades para as escolas de ensino secundário, a princípio se deu de modo alternativo ou mitigado, o qual ampliou-se a ponto de alcançar uma substituição total. Afinal, estas escolas de instrução secundárias, chamadas de liceu, colégio ou ginásio, ofereciam uma formação propedêutica que, no terreno prático, funcionava como escola ou formação de “passagem” ou “preparatórias” para o ensino superior. Destaca-se que esta referida função do ensino secundário, hodiernamente no Brasil, segue existindo em grade parte das atuais escolas de ensino médio, especialmente, nas instituições privadas de ensino que se apresentam com a finalidade principal de preparar seus alunos para a exames, tipo vestibular, cujos índices de aprovação servem como marketing para manter e atrair clientes educacionais.

Enfim, de todo o exposto, podemos concluir que as origens mais verossímeis do vestibular (cuja essência mor é a de regular o acesso ao ensino superior) se situem nos chamados cursos e exames preparatórios, desde o século XIX. Ao mesmo tempo, vê-se também como mais provável que os exames de admissão previstos e adotados nos referidos decretos de Rodolpho Nogueira Miranda de 1910 e Rivadávia Corrêa de 1911, à época tiveram apenas condão de regular o acesso ao ensino superior tornando-o mais exigente, mais necromeritocrático. Ademais, o mais provável é que gozem da originalidade e da engenhosidade de estender, aplicar ou a de replicar, para o ensino superior, em nível nacional, um sistema de seleção/admissão usado para o acesso ao ensino secundário, desde a primeira

metade do século XIX. Neste sentido, podemos afirmar, ainda, que a primeira forma de seleção (cursos e exames preparatórios) utilizada para o ensino superior tratava-se de um processo seletivo relativamente meritocrático, quando comparado como os atuais processos seletivos de acesso ao ensino superior, que contam com concursos significativamente mais exigentes, apresentando barreiras e percalços de difícil superação, a partir de uma seleção por ordem eliminatória e classificatória, que torna os candidatos como concorrentes entre si.

Em resumo, temos que as escolas secundárias oficiais, da era imperial, mediante suas certificações e habilitações, em um primeiro momento se transformaram em uma alternativa aos cursos e exames preparatórios realizados no âmbito das próprias faculdades, voltados a permitir o acesso efetivo aos seus cursos superiores. Assim, aos poucos, estas escolas secundárias vão assumindo e substituindo uma função então exclusiva das instituições de ensino superior. Este processo, o vemos acontecer, por exemplo, nos estatutos dos cursos de direito do império, de 1854 e 1865, respectivamente aprovados pelos Decretos nºs 1.386/1854 e 3.454/1865. Ambos os estatutos mencionados, ao versarem sobre a habilitação para a matrícula, exigem um rol prévio de conhecimentos e matérias básicas: “(...) linguas latina, franceza e ingleza, e nas seguintes materias: philosophia racional e moral; arithmetica e geometria; rhetorica e poetica; história e geographia” (BRAZIL, 1854a; 1865a. Decretos nº 1.386/1854, arts. 53; Decreto nº 3.454/1865, arts.51). Ato contínuo, determinam que os pretendentes à vaga deveriam apresentar: “(...) diploma de Bacharel em letras do Collegio de Pedro II; ou título de aprovação obtido nos concursos annuaes da Capital do Imperio na conformidade do Art. 112 do Regulamento da Instrucção primaria e secundaria do Municipio da Côrte; **ou certidão de aprovação em exames perante os professores das aulas preparatórias**” da mesma faculdade de direito. Por fim, ambos os estatutos concluem: “**Nenhuma outra prova será admitida** (BRAZIL, 1854<sup>a</sup>, 1854b, 1854c; 1865a. Decretos nº 1.386/1854, art. 54; Decreto nº 3.454/1865, art. 51 e 52, grifos do autor).

Diante disto, devemos dar destaque para o fato de que, neste período, a citada aprovação em exames preparatórios, a partir de “concursos annuaes” ocorria por meio do art. 112, do Decreto nº 1.331-A/1854 (Reforma Coutto Ferraz). Este dispositivo autorizava aos alunos de escolas privadas a realizarem anualmente “exames publicos por escripto” de matérias que eram “requeridas como preparatorios para a admissão nos cursos de estudos superiores”. Estes exames eram organizados por um Inspetor Geral, nomeado por decreto imperial (BRASI, 1854b). Destaca-se que este processo de admissão/seleção para as faculdades de medicina do Império, se dava do mesmo modo como previsto em seus estatutos, editados em 1854 e 1865. Primeiramente, para a matrícula exigia-se habilitação

prévia em uma série de disciplinas, a qual variava para cada um de seus cursos: medicina, farmácia e obstetrícia. Em segundo lugar, previa-se que a aferição para a aprovação se daria por meio de exames preparatórios. Por fim, frene a estes exames aplicavam-se as mesmas isenções previstas pelos estatutos dos cursos de direito, anteriormente citados. Neste caso, entre as exceções, estava incluída a certificação de aprovação em “qualquer das Faculdades de Medicina” (de acordo como os estatutos de 1854) ou em “qualquer das faculdades de Medicina, ou de Direito, do Império”, segundo os estatutos de 1865. (BRAZIL, 1854b. Decreto nº 1.387/1854; BRAZIL, 1865b. Decreto nº 3.464/1865, arts.77 a 80).

Como se vê, todos os estatutos citados entre os anos de 1854 a 1865 apontam para o fato de que os exames preparatórios exigidos pelas faculdades, para fins de acesso ao ensino superior, poderiam ser realizados tanto em escolas oficiais de instrução secundária, quanto nos chamados “concursos annuaes” organizados pela Inspetoria Geral. Porém, mantinham a possibilidade de que tais exames pudessem ser feitos diretamente nas instituições de ensino superior. Ou seja, neste momento, os exames preparatórios adquiridos por meio das escolas secundárias, bem como dos chamados “concursos” anuais de preparatórios para alunos de escolas privadas, aparecem como alternativas extra de acesso ao ensino superior, para além da possibilidade de ser realizar os chamados “preparatórios” nas próprias faculdades. Posteriormente, como dito, este processo de substituição parcial e alternativo, avança chegando a uma substituição total. Neste momento as escolas secundárias, em alguns casos, passam a exercer com exclusividade a função de certificar e habilitar para o acesso ao ensino superior. Isto vemos ocorrer no início da era republicana.

Desta feita, o “codigo das disposições communs ás instituições de ensino superior dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores”, conhecido como Código Fernando Lobo, por meio do Decreto nº 1.159, de 3 de dezembro de 1892, estabeleceu regras de funcionamento e de ingresso de alunos e professores, o qual, apesar de reservar a estas instituições a prerrogativa de exigir dos candidatos aprovação “nas materias exigidas pelas disposições especiaes desses cursos”, como regra geral, não previa a aplicação de exames preparatórios por parte das instituições de ensino superior, exigindo-separa a matrícula apenas a exibição de “certificado de estudos secundários ou título de bacharel” (BRAZIL, 1892. Decreto nº 1.159/1892, arts. 181 e 183). À época, este certificado de estudos secundários, para fins de acesso ao ensino superior, era logrado após aprovação no chamado Exame de Madureza.

Criado em 1890, com a aprovação do “Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal” (Reforma Benjamim Constant), o Exame de Madureza do

Gymnasio Nacional (Colégio Pedro II) foi nacionalmente adotado por outras escolas estaduais de ensino secundário, em razão da importância e da necessidade em equiparar os planos de estudo destes aos daquele. Realizado “ao terminar” o ensino secundário (após os exames finais) a aprovação no Exame de Madureza dava “(...) direito á matricula em qualquer dos cursos superiores de caracter federal na Republica (...)” (BRAZIL, 1890a. Decreto nº 1.075/1890, arts. 20 e 34; BRAZIL, 1890b. Decreto nº 981/1890, arts.33, c e 38. § único). Conforme previsto pelo referido “codigo das disposições comuns ás instituições de ensino superior”, de 1892, a partir do ano de 1886 o exame de madureza passaria a substituir os exames preparatórios dos “cursos de sciencias sociaes e juridicas, no curso geral de medicina e nos cursos especiaes das escolas Polytechnica e de Minas”.

Assim, temos que o deflagre deste citado processo de substituição dos cursos e exames preparatórios, próprios das faculdades, em função da formação e dos exames realizados pelo ensino secundário, no Brasil, se inicia oficialmente com a criação do Colégio Pedro II pelo Decreto de 2 de dezembro de 1837, o qual se transformou em um modelo de instrução para as instituições de ensino que buscavam equiparar-se ao seu plano de estudos. Embora pago, o Colégio Pedro II era público, pertencendo ao governo imperial. Em 1870, o chamado Imperial Collegio Pedro II passa a exigir exames de admissão para a matrícula, mecanismo de seleção que foi expandido, institucionalizado e nacionalizado.

Art. 7º **Nenhum alumno será admittido á matricula do primeiro anno, sem que, em exame,** mostre saber bem doutrina christã, ler e escrever correctamente, as quatro operações fundamentaes da arithmetica, o systema decimal de pesos e medidas, as noções elementares da grammatica portugueza. (BRAZIL, 1870. Decreto 4.468/1870, grifos do autor)

A expansão deste modelo necromeritocrático de acesso, primeiramente, se deu em 1910 e em 1911. Como vimos, nestes anos os exames de admissão passaram a ser exigidos para o ingresso ao ensino superior. Posteriormente, as reformas educacionais Rocha Vaz (Reforma João Luiz Alves), de 1925, seguida da Reforma Francisco Campos, de 1931, tornaram estes exames de admissão obrigatórios para o acesso a todos os cursos secundários. O Colégio Pedro II, enquanto colégio modelo, além de inspirar a expansão de seu idealizado sistema de admissão, foi angariando prerrogativas para si e para as instituições a ele equiparadas. Dentre os benefícios, dava a seus egressos o direito de matrícula automática nos cursos superiores brasileiros. No entanto, esta prerrogativa não coadunava com o aumento do número de candidatos, tampouco com brios liberais e republicanos avessos a privilégios e garantias aristocráticas que renunciasses à tirania do mérito. Assim, diante deste contexto, em

parte, salvo melhor juízo, impulsionou no início do século XX a criação de exames (meritocráticos) de admissão ao ensino superior, levando a extinção efetiva do regime dos cursos e exames de preparatórios, originários do século XIX.

Diante de todo o exposto, pode-se dizer que não é de todo pacífico considerar que o exame de admissão, exigido em 1910 pela Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária” (ESAMV - Decreto nº 8.319/10), ou pelo exame de admissão criado pela reforma educacional Rivadávia Corrêa de 1911 (Decreto nº 8.659/11) sejam a origem do vestibular, no Brasil. Antes disto, a função seletiva e excludente, de cunho meritocrático, capaz de restringir “democraticamente” o acesso ao ensino superior (como faz o vestibular) levava-se a cabo (se necessário fosse) pelos chamados exames preparatórios, concretizados pelas próprias instituições de ensino superior. Posteriormente foram substituídos pela formação, titulação, realizado pelas escolas secundárias ou por exames também realizados por estas escolas ou organizados pela autoridade governamental diretamente.

Desta feita, a história das barreiras institucionais, criadas pela carreira escolar moderna, voltadas a aprovar ou reprovar, classificar ou desclassificar, mostra que o regime de cursos e exames preparatórios criados no século XIX, no Brasil, era capaz de reprovar/excluir ora auxiliado, ora substituído (total ou parcialmente) por outros exames ou mecanismos seletivos desenvolvidos em face da progressiva institucionalização do ensino secundário, como modo moderno de reter e selecionar. Exemplo desta “parceria” (substitutiva e/ou auxiliar/complementar) com os exames preparatórios (ora realizados pelas faculdades, ora pelas escolas ou governo, ora por todos eles paralelamente) encontramos nos exames de admissão para a entrada no então chamado ensino secundário, bem como nos exames de madureza ao fim do curso secundário, criados para além de outros exames existentes, como o de suficiência e os exames finais.

Acerca da Reforma Rivadávia de 1911 deve-se dizer, ainda, que na prática se transformou em uma “excrescência de curta duração” ao propor uma desoficialização exacerbada em prol do “livre ensino” (ensino privado), a ponto de se comportar como “um entrave na constituição do moderno direito à educação” que requeria “um Estado propositor e garantidor” (ROCHA, 2012, p.219). Deste modo, a referida reforma de 1911 durou pouco menos de quatro anos. Assim, coube a Reforma Carlos Maximiliano, realizado por meio do Decreto 11.530, de março de 1915, revogá-la dando volta atrás em pontos essenciais de modo a re-oficializar a educação e restabelecer da interferência do Estado no ensino.

No entanto, em relação ao exame de admissão, tipo vestibular, criado pela reforma educacional de 1911, a Reforma Carlos Maximiliano, de 1915, não retrocedeu, ao contrário o

reafirmou e o reforçou, visando, ao que tudo indica, garantir o controle do acesso ao ensino superior. De fato, a Reforma Carlos Maximiliano fez com que o exame de admissão para o ensino superior passasse a ser oficialmente denominado de vestibular; “Art. 77. Para requerer matricula nos institutos de ensino superior os candidatos deverão provar: a) idade mínima de 16 annos; b) idoneidade moral; c) approvação no exame vestibular” (BRAZIL, 1915).

A questão fundamental, nesse momento, era a do controle do acesso ao ensino superior; esse sim prioridade das classes dirigentes. Nesse sentido, do ponto de vista da organização do ensino, as medidas que determinavam a articulação entre o secundário e o superior eram decisivas na definição do caráter seletivo e preparatório do ensino secundário.” (LOPES, 2021, p.3)

Em resumo, a necessidade de manter o controle pelo acesso ao ensino superior explicaria o caráter seletivo de acesso imposto pelos chamados exames preparatórios, iniciados no século XIX os quais, posteriormente, foram aperfeiçoados tanto pela reforma educacional de 1911, que instituiu o chamado exame de admissão, quanto pela reforma de 1915, que passa a se chamar de exame vestibular. Este controle também elucida acerca da razão de este mecanismo seletivo de acesso ao ensino superior ter sido reforçado pela Reforma Rocha Vaz (ou Reforma João Luiz Alves), realizada por meio do Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Esta nova reforma instituiu “(...) o caráter classificatório<sup>8</sup> do exame vestibular para ingresso em um número delimitado com antecedência de vagas nas escolas de nível superior (GAIA; GAYDECZKA, 2019, p. 130).

Deste modo, a Reforma de 1925, determinava:

Art. 206. Para a matricula no primeiro anno dos cursos superiores, os candidatos a requererão, aprovando:  
 a) idade minima de 16 annos;  
 b) bom comportamento moral;  
 c) approvação no exame vestibular;  
 d) classificação, neste exame, dentro do numero proximo de matriculas annualmente fixado, ou prova de que algum dos classificados nesse numero não se matriculará, de modo a haver vaga;  
 e) prova de pagamento da prespectiva taxa. (BRASIL, 1925)

Além disso, segundo o art. 54, da reforma de 1925, o candidato somente poderia se inscrever para o exame vestibular se apresentasse “O certificado de aprovação final ao 5º anno do curso secundário (...), suprimidos os exames parcellados de preparatórios.

---

<sup>8</sup>Como vimos, este sistema de exames ou concursos classificatórios foi adotado pela a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária” (ESAMV). Esta escola de estudos superiores, criada pelo Decreto nº 8.319/10, limitava em 100 número de vagas, conforme dispunha: “Art. 88. A matricula em cada um dos cursos fundamentaes da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinaria, será annualmente de 100 alumnos, no maxixo, tendo em vista as exigencias do ensino experimental” (BRAZIL, 1910).

(BRASIL, 1925)”. Segundo Guimarães *apud* Whitaker (2010, p.291), foi na “década de 1920 que o número de candidatos ao ensino superior ultrapassou o número de vagas”. Este fato, ao nosso ver, motivaria a criação deste processo seletivo classificatório como forma de regular a relação candidato/vaga ao ensino superior. Mas, em relação a esta questão, devemos destacar que antes de 1925 o uso de exames seletivos classificatórios, regulados a partir de vagas predeterminadas, era usado ao menos desde 1890 e neste ano, início do período republicano, o sistema classificatório foi implantado pelo Colégio Pedro II, então denominado de Gymnasio Nacional. Segundo o art. 17 do Decreto nº 1.075, de 1890, que aprovou o regulamento para o Gymnasio Nacional, “Os candidatos aprovados nos exames de admissão a qualquer anno do curso serão classificados por ordem de merecimento, e de accordo com este julgamento serão preenchidas as vagas existentes” (BRAZIL, 1890a).

A adoção de um vestibular tipo classificatório, a partir de *numerusclausus*, ou seja, com número de vagas predeterminadas, trouxe dois desdobramentos históricos para a educação brasileira. O primeiro foi o de criar o germe do chamado candidato excedente, ou seja, do “aprovado não classificado”. Como veremos adiante, no próximo capítulo, ao longo do século XX, a questão dos “excedentes” (como era conhecido o fenômeno) se transformou em um “constante foco de tensão social” voltado a expandir e reformar o ensino superior, o qual, como se verá, se transforma efetivamente em um problema político de vulto na década de 1960 (MARTINS, 2009, p.19). Em segundo lugar, a adoção de um vestibular classificatório, em 1925, criaria o embrião histórico para a formação de cursos pré-vestibulares, no Brasil (WHITAKER, 2010, p.291).

### **3.2 A reforma de Francisco Campos e o Estatuto das Universidades Brasileiras: modernização, elitização e os exames de admissão ao ginásio**

A obrigatoriedade de exames de admissão para todas as escolas de ensino secundário, exigidos em primeira mão no ano de 1925, pela Reforma Rocha Vaz (ou Reforma João Luiz Alves), conforme dispunha o art. 55, § 1º, do Decreto 16.782-A (BRASIL, 1925), foi reafirmada e reforçada em 1931, com a reforma educacional de Francisco Campos (BRASIL, 1931b. Lei 19.890/31, art. 18). Esta reforma buscou uma maior elitização do ensino secundário brasileiro incitando “(...) os estudantes ao trabalho regular, progressivo e produtivo, consolidando o espírito burguês na cultura ginásial e colegial” (DALLABRIDA, 2009, p.190).

Para tanto, conforme aponta Dallabrida (2009), a reforma educacional de 1931 entre outras medidas:

a) aumentou o tempo de estudos de 5 para 7 anos, dividindo-o em dois ciclos. Lembrando que à época considerava-se como ensino secundário o nível de escolarização situado entre o ensino primário e o ensino superior:

O primeiro ciclo, chamado “fundamental”, com um período de cinco anos, era um curso comum a todos os estudantes secundaristas e conferia formação geral. A segunda fase do ensino secundário, o “ciclo complementar”, formado por dois anos, era propedêutico para o curso superior e apresentava um leque de três opções: “para os candidatos à matrícula no curso jurídico”, “para os candidatos nos cursos de medicina, farmácia e odontologia” e “para os candidatos nos cursos de engenharia ou de arquitetura. (DALLABRIDA, 2009 p. 186).

b) imprimiu aos programas de estudos um caráter, todavia mais enciclopédico, longo e teórico (*Idem*, 2009);

c) cobrou presença obrigatória dos alunos, no mínimo em três quartos das aulas, excetuando que “(...) o aluno poderia simplesmente solicitar a realização do exame de uma disciplina em determinado estabelecimento de ensino secundário, sem ser precedido de sua participação às aulas (*Idem*, p.187) ”;

d) adotou “(...) **um detalhado e regular sistema de avaliação**” permanente, “**uma engrenagem examinatória em diferentes tempos ao longo do ano letivo**” - em cada disciplina, exigia-se mensalmente notas provenientes de arguições orais e trabalhos práticos, demais de quatro provas escritas parciais e de exames finais. (*Idem*, p. 187, grifos do autor).

Enfim, segundo Dallabrida (2009, p. 285, grifo nosso):

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, **a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente** e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização.

Vale recordar que a Reforma Francisco Campos se situa em um momento de grandes mudanças, em razão da chamada Revolução de 1930 ter gestado o governo de Getúlio Vargas voltado a desenvolver uma industrialização e urbanização que demandava mão de obra qualificada demandando maior escolarização. Assim, nota-se, portanto, o esforço da reforma

de Francisco Campos por modernizar o processo de escolarização brasileiro, buscando homogeneizar, promover organicidade e dar ao ensino secundário seriação obrigatória como modo de superar os tradicionais cursos preparatórios, aulas avulsas, exames parcelados, resquícios da era pombalina. Enfim, a reforma de 1931 tenta modernizar o ensino secundário sem democratizá-lo, medida típica de um país pautado pelo subdesenvolvimento, colonização, exportação e dependência. Assim, ao mesmo tempo em que se modernizava o ensino secundário adotavam-se medidas meritocráticas, elitistas e seletivas mais severas, tal como, a obrigação do exame de admissão seguidas de avaliações exageradas e constantes ao longo dos estudos secundários.

Neste sentido, chama a atenção, e não seria em vão que este movimento de modernização desacompanhado de uma democratização da educação secundária tenha se dado, sobretudo, entre as décadas de 1920 e 1930, período em que se gestava o moderno sistema ou regime universitário brasileiro. Deste modo, parece ser sintomático o fato de que neste momento o Ministro Francisco Campos, em 1931, tenha atribuído um caráter, todavia mais elitista ao ensino secundário, a exatamente sete dias após ter aprovado o referido “Estatuto das Universidades Brasileiras” por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931a).

Em verdade, o Estatuto das Universidades Brasileiras, aprovado em 1931, ao criar o chamado sistema universitário não previa exames vestibulares. No entanto, permitiu que cada instituto universitário constituísse seus próprios dispositivos complementares de seleção, o que poderia resultar na criação de mecanismos seletivos, tipo vestibular. Além disto, como requisito geral, oficialmente proporcionou a volta de uma espécie de “cursos preparatórios” típicos do século XIX, ao exigir como critério geral de acesso ao ensino superior uma formação em “(...) um curso gymnasial superior, com a adaptação didactica (...), aos cursos consecutivos;” (BRASIL, 1931a. Decreto nº 19.851/31, art. 81, caput e inciso I).

Nestes termos:

Art. 81. A admissão inicial nos cursos universitários obedecerá as condições geraes abaixo instituidas, além de outras que constituirão dispositivos regulamentares de cada um dos institutos universitarios;

I - certificado do curso secundario fundamental de cinco annos e de um curso gymnasial superior, com a adaptação didactica, neste último, aos cursos consecutivos;

II - idade mínima de 17 annos;

III - prova de identidade;

IV - prova de sanidade;

V - prova de idoneidade moral;

VI - pagamento das taxas exigidas. (BRASIL, 1931a. Decreto nº 19.831/31)

Como se vê o referido estatuto do sistema universitário de 1931, ao exigir “um curso gymnasial superior” como condição geral para o acesso ao ensino superior, ao que parece, está a aludir ao chamado “Ciclo Complementar”. Este ciclo complementar de estudos, como fora mencionado, com duração de dois anos era realizado após o ciclo fundamental ginásial (de cinco anos) direcionado a preparar o aluno para o acesso a cursos superiores específicos: direito, medicina, odontologia, farmácia, engenharia, arquitetura.

Quanto ao exame de admissão para o acesso ao ensino secundário, após ser reafirmado pela Reforma Francisco Campos, de 1931, foi expandido, nacionalmente, constituindo-se na prática como um tipo de exame seletivo, similar a um vestibular, aplicado ao que atualmente é chamado de anos finais do ensino fundamental. Regulamentado pelo Departamento Nacional de Ensino (Art. 23, da Reforma Francisco Campos), ocasionou, inclusive, a criação dos chamados “Cursos de Admissão”, uma espécie de “cursinhos” preparatórios para o exame de admissão ao ensino secundário (ginásio/colégio) convertido, entre os anos de 1931 a 1971 (quando, como veremos, ocorreu sua extinção com a instituição da escola integrada de 8 anos, Lei nº 5.692/71), em uma espécie de vestibular usado para regular o acesso entre o ensino primeiro e o secundário, “(...) obrigatórios para os alunos que tivessem 11 anos e concluído o Ensino Primário de 4 anos” (GAMA; ALMEIDA, 2018, online)<sup>9</sup>. “Art. 1º - O exame de admissão tem por objetivo verificar se o candidato possui satisfatória educação primária para ingressar na primeira série ginásial” (BRASIL. MEC. INEP, 1965. Ofício-Circular nº 973/1965).<sup>10</sup>

Estes exames de admissão, “de acordo com o modelo geral, eram muito rígidos e delimitavam o perfil dos alunos que ingressavam”. Sofreram “muitas alterações por meio de decretos e portarias até seu cerceamento em 1971” (GAMA; ALMEIDA, 2018, online).

Entretanto, o modo principal do exame foi conservado: a exclusão social, impossibilidade de acesso impedindo a continuidade dos estudos. O exame de admissão durante quatro décadas foi a linha que separava o ensino primário do secundário, laborou como um adequado ritual de entrada no processo de seleção à seguimento dos estudos, representada pelo acesso no ginásio acadêmico, que teve busca ativada a partir dos anos 1930.

Neste sentido, para Barros (1975, p.42):

---

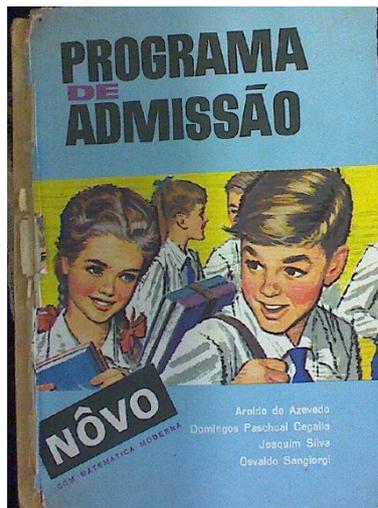
<sup>9</sup> “Os exames de admissão ao ginásio duraram quarenta anos, durante esse período os alunos do Ensino Primário que desejavam ir para o Ensino Ginásial tinham que se submeter as provas escritas e orais em quatro áreas de conhecimento<sup>17</sup>: Ademais teriam que estar na faixa etária de 11 a 13 anos, com certidão de nascimento, filiação, naturalidade e cartão de vacina contra a varíola. Os alunos só teriam acesso em uma instituição de ensino secundário com a aprovação nos testes de admissão. Aqueles que não obtinham sucesso poderiam refazer o exame no ano seguinte desde que tivesse idade suficiente” (GAMA; ALMEIDA, 2018, online).

<sup>10</sup> Cf. Anexo I

O exame de entrada no Colégio<sup>11</sup> operava uma seleção que refletia nitidamente a estratificação social da população [...] o tipo de exame de seleção adotado vinha favorecendo, sistematicamente, os que pertenciam ao nível mais elevado, dando ênfase aos valores desenvolvidos pelo estrato social ali representado. Por conseguinte, qualquer tentativa para modificar a composição social da escola teria que partir, primordialmente, da modificação do mecanismo de seleção até então adotado. (*apud* GAMA; ALMEIDA, 2018, online)

Para Moraes (1992, s/p): “A própria exigência de exames para a admissão ao ensino médio, exames que demandavam conhecimentos jamais fornecidos pela escola primária, implicava em reconhecer a sua inoperância dentro do sistema”. Ainda, para Gama e Almeida (2018, s/p), estes cursos preparatórios eram chamados de “Cursos de Admissão” realizados por muitos alunos, concomitantemente, ao último ano do curso primário ou após o seu término, levando muitas editoras a lançarem no mercado livros didáticos de Programa de Admissão ao Ginásio (FIG. 1), como foi o caso da Companhia Editora Nacional.

**Figura 1** – Capa do livro didático de Programa de Admissão ao Ginásio



Fonte: Programa... (1968).<sup>12</sup>

Vale destacar, como fora afirmado, que estes exames de admissão para o início do ensino secundário (ginasial) foram extintos pela Lei nº 5.692, de 1971. Para tanto, a reforma de 1971 deixou de exigir o exame de admissão integrando o estudo primário com o ginasial de modo a criar:

a) o ensino de 1ª grau, obrigatório para crianças e adolescentes, entre 7 e 14 anos, com duração de 8 anos e;

<sup>11</sup>Nesse caso, o autor, se refere ao Colégio de Aplicação da Universidade da Bahia.

<sup>12</sup>Cf. Anexo II

b) o ensino de 2º grau, com duração de 3 ou 4 anos, em substituição aos estudos colegiais. Todo este processo aponta para uma face essencialmente seletiva e excludente da carreira escolar brasileira moderna.

Assim, por mais de 40 anos (1925 a 1971), do primário à graduação previa-se duas espécies de barreiras seletivas: uma para aceder aos estudos secundários (estudos ginasiais) e outra para adentrar no ensino superior.

Outra reforma educacional patrocinada pelo Ministro Francisco Campos, na década de 1930, foi a reforma do ensino comercial, instituído por meio do Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931 (BRASIL, 1931c). O referido decreto organizava o ensino comercial e regulamentava a profissão de contador, criando:

a) um curso propedêutico que, em geral, servia de formação básica para o acesso aos cursos técnicos;

b) cinco cursos técnicos: secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e de perito-contador;

c) um curso de auxiliar do comércio;

d) um curso superior de administração e finanças que atribuía “o diploma de bacharel em ciências econômicas, e o título de doutor em ciências econômicas, se defenderem tese perante a respectiva congregação”, ou seja, perante o conselho superior da escola. (BRASIL, 1931c, Decreto nº 20.158/31, art. 28).

Como pode-se ver, houve uma reforma apenas em parte do ensino profissionalizante, o comercial, deixando de lado outros ramos do ensino profissionalizante, como o industrial e o agrícola. Neste caso, para o ensino profissionalizante também havia a barreira criada pelos exames de admissão, obrigatórios para o acesso aos cursos do propedêutico e auxiliar de comércio. Quanto ao acesso para tais cursos de nível técnico, a condição era a de ter o certificado de conclusão do propedêutico ou certificado de aprovação na 5ª série do ensino secundário por parte de estabelecimentos oficiais. Quanto ao acesso ao curso técnico superior, era exigido o curso de atuário ou perito-contador.

Ao analisarmos a reforma do ensino comercial, de 1931, desde a perspectiva de barreiras criadas pela carreira escolar para se chegar ao ensino superior, notamos que esta carreira em momento algum articula o ensino profissionalizante, considerado um ensino prático, técnico, até mesmo de segundo escalão, com o ensino secundário, de formação clássica, humanística, científica e propedêutica, que desaguava no ensino superior, privilégio exclusivo dos que concluíam o ensino secundário. Em resumo, a reforma do ensino técnico de Francisco Campos oficializa duas carreiras escolares paralelas ou desencontradas. Uma era

técnica e profissional voltada aos trabalhadores comuns, “medianos”; a outra era formada por uma carreira propedêutica, privilégio exclusivo de uma elite que ansiava alcançar o ensino superior. Por isto, Maria Célia Marcondes de Moraes (1992, p.13) conclui que “a reforma de Francisco Campos acabou por estabelecer na prática (...) uma "educação para pensar" e outra "para produzir”. Deste modo, a estrutura ainda quase colonial da nascente república brasileira, permitiu que dentro um contexto de modernização da educação nacional, a reforma de Francisco Campos de 1931, criasse entre o ensino profissional e o superior uma barreira educacional formal, intransponível, pré-moderna, de viés pouco meritocrático, podendo, no limite, ser classificada como uma medida quase aristocrática de exclusão.

### **3.3 O Estado Novo e as reformas de Gustavo Capanema: as Leis Orgânicas da Educação Nacional e os exames de licença e habilitatório**

Após a reforma de Francisco Campos de 1931, na década de 1940 adveio as reformas de Gustavo Capanema, em meio ao chamado Estado Novo iniciado em 1937, caracterizado por um centralismo e nacionalismo político capitaneado pelo Presidente Getúlio Vargas. Estas reformas atingiram tanto o ensino secundário, quanto o profissional de nível médio (pós-primário), realizadas mediante a edição de decretos que ficaram conhecidos como as Leis Orgânicas da Educação Nacional, a saber:

- a) Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei 4.073, 30 de janeiro 1942);
- b) Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244, de abril de 1942);
- c) Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943);
- d) Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946) e,
- e) Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de junho de 1946).

No tocante à reforma do ensino secundário, o Ministro Gustavo Capanema (1942), em sua exposição de motivos, afirma se tratar de uma formação que “se destina à preparação das individualidades condutoras”, reafirmando por obviedade o fato de que o ensino superior seguiria restrito a uma elite (SAVIANI, 2010, p.8).

Desta forma, o Decreto-Lei nº 4.244, de abril de 1942 (BRASIL, 1942), entre outras medidas conservou

a divisão do ensino secundário em dois ciclos, dando, porém, uma configuração diferente a essa estrutura. O primeiro ciclo compreenderá um só curso: o curso ginásial, de quatro anos. O segundo terá dois cursos paralelos, cada qual com a duração de três anos, sendo qualquer deles acessível aos candidatos que tenham concluído o curso ginásial. (CAPANEMA, 1942).

Como se vê, foi mantido o ensino secundário com dois ciclos, o ginásial (de 4 anos) e o colegial (de 3 anos), subdividido em dois ramos, o clássico e o científico. Neste último caso a “conclusão tanto de um como de outro dará direito ao ingresso em qualquer modalidade de curso do ensino superior” (CAPANEMA, 1942). Acerca das barreiras seletivas da reforma de 1942 rumo ao ensino superior vê-se que além de prever um exame de admissão para a passagem do ensino primário para o secundário, previa os chamados exames de licença, divididos em duas categorias: “1. Exames de licença ginásial, para conclusão dos estudos de primeiro ciclo. 2. Exames de licença clássica e exames de licença científica, para conclusão dos estudos, respectivamente, do curso clássico e do curso científico” (BRASIL, 1942. Decreto-Lei nº 4.244/42, art. 55). O exame de licença ginásial habilitava o aluno a ingressar no colegial. O exame de licença colegial (clássico ou científico) habilitava a seguir estudando assegurando o “(...) direito de ingresso em qualquer curso do ensino superior, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula” (BRASIL, 1942. Decreto-Lei nº 4.244/42, art. 9º).

Vale destacar o fato de que, em 1942, a Reforma Gustavo Capanema do ensino secundário, ao criar os exames de licença como forma de habilitar o aluno para a continuidade da carreira escolar, ensejou o desenvolvimento de “cursos preparatórios” ao criar a figura “do aluno ouvinte” (não regular), reservado à categoria de aluno não habilitado, ou seja, reprovado em exame de admissão. Assim, os estabelecimentos de ensino secundário podiam matricular “(...) na qualidade de alunos ouvintes, para estudo da disciplina ou das disciplinas em que seja deficiente a sua preparação” (BRASIL, 1942. Decreto-Lei nº 4.244/42, art. 29, § 2º) Para Capanema (1942, s/p) a “limitação do curso ginásial a quatro anos” se justificava porque “por um lado, a vantagem de tornar a educação secundária, na sua primeira fase, ao alcance de um número maior de brasileiros”.

Outra vantagem dessa limitação – segue afirmando o Ministro Gustavo Capanema - é a possibilidade de uma conveniente articulação do primeiro ciclo do ensino secundário com o **segundo ciclo de todos os ramos especiais do ensino de segundo grau, isto é, com o ensino técnico industrial, agrícola, comercial e administrativo e com o ensino normal**, servindo de base a essas categorias de ensinos, o que concorrerá para maior utilização e democratização do ensino secundário, que **assim não terá, como finalidade preparatória, apenas conduzir ao ensino superior**” (CAPANEMA, idem, grifos do autor).

Este referido trecho da exposição de motivos da Reforma de Gustavo Capanema para o ensino secundário revela, explicitamente, por um lado a preocupação em promover acesso a um maior número de brasileiros à formação ginásial. Porém, por outro lado, implicitamente justifica uma barreira para o acesso ao ensino superior. Neste diapasão, Gustavo Capanema,

na década de 1940, ao reformar o ensino profissional de nível médio (pós-primário), colocou filtros seletivos e excludentes significativos, como o fez a reforma do ensino técnico comercial de Francisco Campos, em 1931. Assim, a reforma do ensino técnico da década de 1940 cobra exames vestibulares para os ensinos industrial e agrícola, e de admissão para os ensinos comercial e normal, tanto para a matrícula inicial, quanto durante a passagem de um ciclo/curso a outro. Porém, para além destes processos filtros seletivos e excludentes, a reforma dificultava, quando não impedia que os egressos dos cursos técnicos continuassem seus estudos em direção ao ensino universitário.

Assim, neste período, as leis orgânicas editadas para o ensino técnico, ao tratarem sobre a articulação entre o ensino técnico e outras modalidades de ensino, previam que os portadores de diplomas de um curso técnico (comercial, industrial e agrícola) poderiam, tão somente, se matricular em curso superior diretamente ligado com o curso técnico concluído, elencados pelo governo federal, uma vez satisfeitas as regras de admissão universitárias. Conclui-se, portanto, que no terreno prático a conclusão de um curso técnico daria acesso a outro curso superior da área técnica. Quanto à formação profissional de professores, os alunos que concluíssem “o segundo ciclo de ensino normal” poderiam ingressar “em cursos da faculdade de filosofia, ressalvadas em cada caso as exigências peculiares à matrícula (BRASIL, 1946. Decreto-Lei nº. 8.530/46, §3, art. 6º).

Em suma, apenas os concluintes do ensino secundário de formação clássica/científica/humanística/propedêutica poderiam, diretamente, concorrer ao vestibular de modo irrestrito para qualquer curso de ensino superior. Deste modo, restavam automaticamente excluídos deste páreo necromeritocrático todos os egressos de formação técnica de nível colegial que concorrerem, por exemplo, aos cursos mais elitizados, tal como os de direito, medicina, farmácia, odontologia, engenharia. Esta barreira educacional, praticamente extemporânea às regras do mundo moderno, ditadas pelas reformas de Gustavo Capanema restou, parcialmente, removida, no ano de 1950, por meio do Decreto nº 1.076/50, cujo art. 1º deu o direito aos concluintes do curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, a matricular-se em curso secundário, clássico ou científico, desde que “prestassem exame das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário” (BRASIL, 1950).

Posteriormente, em 1953 houve nova flexibilização ainda maior, com a aprovação da Lei nº 1.821/53 (BRASIL, 1953b), regulamentada pelo Decreto nº 34.330/53 (BRASIL, 1953a). Esta lei permitiu matricular-se nos cursos clássico ou científico do ensino secundário, além dos concluintes do ensino ginásial, aos concluintes dos seguintes cursos:

ensino comercial, industrial ou agrícola (nível básico); normal 1º ciclo ou correspondente; curso de formação de oficiais. Isto desde que fosse aprovado mediante exame “das disciplinas que bastem para completar o curso ginásial” (BRASIL, 1953b. Lei nº 1.821/53, parágrafo único, art. 1º). Além disto, essa flexibilização avança. Assim, apesar de manter a exigência do exame vestibular, permitiu a matrícula na primeira série de qualquer curso superior o candidato que houvesse concluído o curso secundário (regulado pela legislação anterior, Decreto-lei nº 4.244/1942), o curso clássico ou o científico (regulados pela legislação vigente à época) ou que houvesse concluído: “(...);III - um dos cursos técnicos do ensino comercial, industrial ou agrícola (...); IV - o 2º ciclo do ensino normal (...); V - curso de seminário de nível, pelo menos, equivalente ao curso secundário (...)”. Entretanto, exigia também “sempre do candidato, não habilitado no ciclo ginásial, ou no colegial, ou em nenhum dos dois, exame das disciplinas que bastem para completar o curso secundário” (BRASIL, 1953b. Lei nº 1.821/53, art. 2º e parágrafo único do art. 2º).

Outra flexibilização ocorrida quanto ao acesso ao ensino superior voltada aos grupos mais vulneráveis (trabalhadores, donas de casa etc.), se deu com a aprovação da Lei 3.293, de 1957. Essa lei permitiu aos maiores de 18 anos obter certificado de conclusão do ginásio, mediante a realização de exames de madureza após estudos realizados sem a necessidade de cumprir com as determinações da então vigente lei orgânica do ensino secundário, de 1942 (Reforma Gustavo Capanema). Do mesmo modo, permitia-se aos maiores de 20 anos obterem o certificado de licença colegial (clássica ou científica) desde que fossem portadores do certificado de licença ginásial ou de diploma equivalente (BRASIL, 1957. Lei 3.293/57, art. 1º). Destaca-se que anteriormente à referida lei de 1957, maiores de 17 anos somente poderiam obter certificado de curso ginásial mediante um regime de exceção “em consequência de estudos realizados particularmente, sem a observância do regime escolar previsto” (BRASIL, 1942. Decreto-Lei nº 4.244/1942, art. 91).

Enfatiza-se, ainda, o fato de que a possibilidade de realização de exames de certificação deu margem à criação de cursos preparatórios de diversas naturezas. Para Maria Clara Di Pierro (2006), a origem destes exames de certificação (tipo o exame de madureza) se encontram no século XIX realizados como modo de acesso ao ensino superior. Posteriormente, frente à organização das escolas de ensino médio, no século XX, especificamente entre as décadas de 1930 e 1940, estes “exames foram vinculados à Educação de Adultos” como “alternativa de obtenção de certificado para aquelas pessoas que não seguiram o ensino regular”. Deste modo “A LDB de 4.024/61 reitera a existência desses exames, só que rebaixa a idade mínima para 16 e 18 anos”. Na reforma educação de 1971 “os

exames de madureza passam a ser chamar exames supletivos” e, atualmente, a LDB de 1996, em seu capítulo dedicado à Educação de Jovens e Adultos, “(...) diz que a pessoa que não teve a oportunidade de ingressar nos sistemas de ensino na infância e na adolescência tem direito de fazer cursos e exames”rebaixando “(...) a idade mínima para acesso aos exames, que até então era de 18 e 21 anos, para 15 e 18 anos” (DI PIERRO, 2006).

Em que pese estes abrandamentos legais mencionados, as barreiras educacionais criadas de linhagem pré-moderna, aristocrática, instituída entre o ensino profissional e o clássico, efetivamente foi superada somente com a aprovação das Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61). A LDB de 1961 equiparou a formação profissional de nível médio (pós-primário) à clássica/científica/propedêutica definindo-as como cursos médios, constituídos de igual modo por dois ciclos formativos: o ginásial e o colegial.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (BRASIL, 1961. Lei 4.204/61).

Deste modo, a partir da LDB de 1961, todo egresso de ciclo colegial ou equivalente, seja de curso profissional ou propedêutico, poderia aceder a uma graduação universitária desde que “classificado em concurso de habilitação”, ou seja, desde que fosse aprovado em um processo seletivo, tipo vestibular classificatório, determinando:

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação; (BRASIL, 1961. Lei. 4.204/61).

Em que pese, Adolpho Ribeiro Neto (1985 *apud* BARROS, 2014, p. 1068) tenha sido responsável pela “ampliação das oportunidades de ingresso na universidade, uma vez que estabeleceu o princípio de equivalência entre os cursos: secundário tradicional, normal, comercial, industrial e agrícola”; deve-se destacar que após a LDB de 1996, um decreto de FHC de 1997 voltou a reavivar a tradicional discriminação e separação entre ensino médio regular e o ensino técnico de nível médio.<sup>13</sup>

Percebe-se que a LDB de 1961, em relação ao acesso ao ensino superior, reafirma o processo seletivo tipo classificatório, chamando-o apenas de habilitatório. No entanto, tecnicamente, se tratava de um concurso habilitatório e classificatório na medida em que

<sup>13</sup>Em razão de uma interpretação minimalista da LDB de 1996, o Decreto nº 2.208/1997 editado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, voltou a separar a formação técnica e a de nível médio regular, tratando-se de uma medida elitista corrigida, posteriormente, em 2004, pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva, com a edição do Decreto nº 5.154/04 e da Lei nº 11.741/2008, “que voltou a garantir a integração entre o ensino médio e a educação profissional” (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 124).

somente ingressava no ensino superior o candidato cujo desempenho, ao mesmo tempo, o habilitasse (ao alcançar um desempenho mínimo exigido) e o classificasse à frente dos demais dentro um número máximo de vagas pré-estabelecidas. Segundo Toscano (2014, p. 5), neste momento, a nota mínima exigida era a 5,0 (cinco) no vestibular. No entanto,

(...) a nota mínima exigida, ora não era atingida por um número suficiente de candidatos, nas carreiras ou instituições de menor prestígio, ora era atingida por um número muito grande de candidatos, nas carreiras ou instituições de maior prestígio, provocando, no primeiro caso, o abaixamento “a posteriori” na nota mínima e criando, no segundo caso, a figura do excedente. (CUNHA, 1988, p.95; TOSCANO, 2014, p.5).

Neste sentido, este sistema instituído pela LDB de 1961 em termos de acesso ao mundo universitário seguiu um mesmo padrão de seleção comum, histórico, que levou ao aumento do fenômeno do “candidato aprovado, não classificado” agravando a chamada “questão dos excedentes”, o qual durante se transformou, como veremos, em um problema político de vulto.

Na sequência, no próximo capítulo, trataremos sobre a reforma universitária de 1968, da LDB DE 1996, suas lacunas jurídicas quanto a organização do vestibular, dentre outros fatores que culminam em uma política necromeritocrática escolar de acesso.

## CAPÍTULO IV

### **A necromeritocracia escolar e o acesso aos cursos de graduação no Brasil: da reforma universitária de 1968 aos dias atuais**

Como mostrado no capítulo anterior, ao longo do século XX, a chamada “questão dos “excedentes” tratava-se de um foco de tensão constante, o qual se transformou efetivamente em um problema político de grande monta na década de 1960 (MARTINS, 2009, p.19), cujas raízes mais recentes de sua agudização, agravamento, se remontam em grande parte a princípios dos anos de 1950.

Segundo Saviani (2010), neste período o governo de Juscelino Kubtschek encarrila o país, efetivamente, rumo a um padrão urbano-industrial, fato que gerou a necessidade de mudança, subversão em relação à histórica e tradicional tendência do ensino médio e superior brasileiro em formar apenas a elite, ampliando de forma vertiginosa a pressão pela expansão e por reformas do ensino superior. Isto levou e motivou, por exemplo, que jovens (em geral, de classe média) montassem“(...) acampamentos à frente dos prédios das instituições, exigindo a abertura de vagas para a efetivação de suas matrículas”; decorrente do fato de que “tendo sido aprovados, esses jovens consideravam que haviam adquirido o direito de cursar a universidade” (SAVIANI, 2010, p.8). Com base em Martins (2009, p.19), pode-se dizer, ainda, que a referida subversão quanto à finalidade elitista do ensino médio e superior é colocada em “xeque”, especialmente na década de 1960 dada “(...) a ampliação da taxa de matrícula do ensino médio, que cresceu 4,3 pontos entre 1947 e 1964”. Deste modo: “Em 1960, 29 mil estudantes não conseguiram vagas nas instituições para as quais tinham sido aprovados, número que aumentou para 162 mil em 1969” (MARTINS, 2009, p.19). Por outro lado, ainda segundo Martins (2009, p.19), o processo de modernização do país, em curso desde a década de 1950, levou a uma maior concentração da propriedade e de renda conduzindo “as classes médias a encarar a educação superior como uma estratégia para a concretização de seu projeto de ascensão social (...).

O fato é que este movimento histórico em prol de mudanças na educação superior, a princípios da década de 1960, ganha ainda mais vulto com o apoio de professores e pesquisadores capitaneados por instituições como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e, sobretudo, mediante uma mobilização do movimento estudantil liderada pela União Nacional dos Estudantes (UNE) que, segundo Saviani (2010, p.8), viu-se aguçado a partir de 1964 com a tentativa da ditadura militar em cercar manifestações por mudanças.

O movimento pela reforma [universitária] ganhou as ruas impulsionado pela bandeira “mais verbas e mais vagas” e culminou com a ocupação, em 1968, das principais universidades pelos estudantes que instalaram comissões paritárias e cursos-piloto, ficando no controle das escolas durante o mês de julho e todo o segundo semestre. Nesse contexto resultou necessário efetuar o ajuste do sistema de ensino à nova situação decorrente do golpe militar. (SAVAINI, 2010).

#### **4. 1 A reforma universitária de 1968: o vestibular ‘rigorosamente’ classificatório e a Lei do Boi**

Na década de 1960, em meio ao referido contexto histórico em prol de mudanças na educação superior, em novembro de 1968 a educação superior sofreu nova reforma realizada pela Lei nº 5.540/68. Buscando dar respostas a parte das reivindicações, a Reforma Universitária de 1968 busca modernizar a estrutura e o funcionamento das universidades brasileiras.

A Lei extinguiu a cátedra, introduziu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos professores, consolidou a estrutura departamental, dividiu o curso de graduação em duas partes, ciclo básico e ciclo profissional, criou o sistema de créditos por disciplinas, instituiu a periodicidade semestral. (LIRA, 2012, p.1).

Quanto ao acesso ao ensino superior, a Reforma Universitária de 1968 determina que o ingresso em cursos de graduação se daria a “(...) candidatos que hajam concluído o colegial ou equivalente **e tenham sido classificados em concurso vestibular**” (BRASIL, 1968b. Lei nº 5.540/68, art. 17, grifos do autor). Determinou, ainda, a adoção de um vestibular unificado de modo que se avaliasse “(...) os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade (...)”. Neste sentido, se estabeleceu o prazo de três anos para que fossem unificados tanto o seu conteúdo, quanto sua execução em uma “(...) mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular (...)” (BRASIL, 1968b. Decreto nº 5.540/68, art. 21, parágrafo único).

Como se vê, a Reforma Universitária de 1968, no que diz respeito ao enfrentamento à questão do excesso de demanda por vagas, adotou duas estratégias. Por um lado, considerou como regra de acesso um processo seletivo que em teoria deveria ser apenas classificatório e não mais classificatório e habilitatório/eliminatório como ao período anterior descrito. Por outro lado, como segunda estratégia, exigiu a unificação dos vestibulares, visando otimizar o acesso às vagas oferecidas pelas instituições.

Além disto, houve ainda:

A transferência de recursos financeiros adicionais às escolas superiores, com a finalidade de ampliação das vagas nos vestibulares de 1969 [Decreto-lei 405/68] e a

proibição da diminuição de vagas nos cursos superiores, a não ser com autorização expressa do Conselho Federal de Educação [Decreto-lei 574/69]; II. A adoção de critérios mais brandos para autorização e reconhecimento das escolas superiores particulares;”. (BARROS, 2014, p. 1068-1069).

Entretanto, segundo Lelis (1985, p. 36), embora a Reforma Universitária de 1968 tenha optado idealmente por uma forma de vestibular de natureza meramente classificatória, que possibilitasse o ingresso de um maior número de candidatos, o citado dispositivo legal constante no art. 17 da Lei 5.540/68 “não foi suficiente para que as instituições eliminassem a exigência de nota mínima” (LELIS, 1985, p.36). Assim sendo, a despeito do idealizado legalmente pela reforma, na prática, se manteve um histórico “misto de exame classificatório e eliminatório” avalizado, inclusive, pelo Parecer 791/1969 do Conselho Federal de Educação que “explicitamente, admitiu a exigência de nota mínima como condição para a referida classificação” prevista pela reforma (*Idem*, p.36).

Frente a impasse criado adveio o Decreto nº 68.908, de 1971, instituindo diretamente um vestibular apenas classificatório, de modo que todas as vagas fossem preenchidas.

Art. 2º O Concurso Vestibular far-se-á **rigorosamente** pelo processo classificatório, com o aproveitamento dos candidatos até o limite das vagas fixadas no edital, excluindo-se o candidato com resultado nulo em qualquer das provas.

Parágrafo único. A classificação dos candidatos far-se-á na ordem decrescente dos resultados obtidos no Concurso Vestibular, levando-se em conta a sua formação de grau médio e sua aptidão para prosseguimento de estudos em grau superior. (BRASIL, 1971a, grifo do autor)

Acerca disto, vale destacar, em suma, que a eliminação do exame de admissão exigido entre a passagem do ensino primário (ensino fundamental, anos iniciais) e o ensino secundário (ensino fundamental, anos finais, então chamado de ginásial), em razão da LDB de 1961 (como vimos), veio acompanhada da adoção pela reforma universitária de 1968 de um vestibular essencialmente classificatório, definitivamente instituído pelo citado decreto de 1971, em substituição ao seu anterior modelo definido como um vestibular habilitatório, criado pela LDB de 1961. A partir disto, não mais haveriam candidatos aprovados (habilitados) sem vagas para o ingresso no sistema universitário, mas, somente candidatos classificados dentro ou fora do quantitativo de vagas existentes, ou seja, mesmo diante do aumento do número de candidatos aptos a ingressarem no ensino superior (não reprovados/não habilitados) a classificação (aprovação) alcançada frente a um número de vagas limitadas dava vida a uma política de expansão controlada.

Desta feita, o decreto de 1971 teve o condão de eliminar a figura do candidato habilitado impedido de ingressar na universidade, restando apenas o candidato classificado e “aprovado”, se estivesse dentro do quantitativo de vagas, e o “reprovado” resultante no

candidato que, apesar de classificado, situava-se em uma posição para além do número de vagas efetivas.

No que se refere à instituição deste vestibular, apenas classificatório, avalia-se que tenha sido, paradoxalmente, pensado de forma “pouco imaginativa”, enquanto um método de enfrentamento à “questão dos excedentes” (CASTRO, 1982 *apud* BARROS, 2014, p. 1069). Outrossim, este concurso de vestibular não tardou a sofrer críticas, acusado de permitir a aprovação de candidatos com baixos conhecimentos e de rebaixar a qualidade dos profissionais que era apenas classificatório, voltado ao preenchimento de vagas, deixando de exigir uma nota mínima e excluindo apenas o candidato com resultado nulo em qualquer das provas, sem se servir de um parâmetro quanto à habilitação básica do candidato para iniciar estudos superiores.

Estas críticas, por sua vez ocasionaram outra reforma no sistema de vestibular brasileiro, desta feita promovida pelo Decreto nº 79.298, de 1977 que permitiu:

- a) a introdução de provas de habilidades dada a natureza de cada curso, a critério da instituição;
- b) a possibilidade de o vestibular ter mais de uma etapa;
- c) usar mecanismos de seleção que assegurassem a participação em etapa final classificatória apenas o candidato que reunisse “mínimo de conhecimento a nível de 2º grau e de aptidão para prosseguimento de estudos em curso superior”;
- d) “inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em língua portuguesa”;
- e) a possibilidade de se realizar novos concursos vestibulares como forma e preencher vagas remanescentes, exceto quando as vagas não preenchidas fossem oriundas de um número insuficiente de candidatos. (BRASIL, 1977. Decreto nº 79.298/77, art. 1º, alíneas a, b, c, d c/c parágrafo único).

Destaca-se que estas mudanças contidas no bojo do Decreto 79.298/77 se aplicavam apenas as instituições particulares de ensino superior e as pertencentes ao sistema federal. Às demais ficavam garantido o direito de definirem seus próprios concursos vestibulares, obedecido as regras gerais da Lei nº 5.540/68 (arts. 17 e 21) que promoveu a reforma de 1968, bem como as regras do Decreto-Lei 464/69 (art. 4º) que alterou a citada reforma, em 1969 (BRASIL, 1977. Decreto nº 79.298/77, art. 2º).

Por outro lado, de modo paradoxal, neste período, paralelamente a estes processos necromeritocráticos aplicados ao processo de seleção para o acesso ao ensino superior, mediante a adoção de um concurso vestibular eminentemente classificatório, implantado em

1968 pela era ditatorial, temos que este mesmo regime militar adotou uma espécie de “sistema de cotas” para agricultores e seus filhos.

Neste sentido, a Lei nº 5.465/68 determinava:

Art. 1º Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio.

§ 1º A preferência de que trata este artigo se estenderá os portadores de certificado de conclusão do 2º ciclo dos estabelecimentos de ensino agrícola, candidatos à matrícula nas escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidas pela União.

§ 2º Em qualquer caso, os candidatos atenderão às exigências da legislação vigente, inclusive as relativas aos exames de admissão ou habilitação. (BRASIL, 1968a)

Segundo Magalhães (2015), este dispositivo, conhecido popularmente como “lei do boi”, foi aprovado em um contexto político e econômico que buscava estratégias para a manutenção de privilégios da burguesia rural diante do avanço e da modernização capitalista da agricultura; processo à época capitaneado legalmente pela aprovação Estatuto da Terra, em 30 de novembro de 1964 (Lei nº 4.504/1964), meses após o início da Ditadura Militar, em 01 de abril de 1964.

Resumidamente, segundo Rossato e Praxedes (2016, p.27-28), o referido Estatuto da Terra, atualmente em vigor,

revogou a Lei de Terra de 1850 e passou a regular os direitos e obrigações dos proprietários de terra para fins de reforma agrária e de promoção de uma política agrícola definida, sobretudo, como um “conjunto de providências de amparo à propriedade da terra” que harmonizasse a economia rural com o processo de industrialização do país (Parágrafo 2º do art. 1º).

Para tanto o Estado garantiu o direito à propriedade rural apenas aos proprietários que cumprisse com a função social da terra alcançada somente quando se mantivesse níveis satisfatórios de produtividade, entre outros deveres simultâneos: proporcionar o bem-estar dos proprietários, trabalhadores e suas famílias; conservar os recursos naturais e cumprir as leis trabalhistas (art. 2º, do Estatuto da Terra).

Desse modo, o grande proprietário que explorasse “econômica e racionalmente seu imóvel rural, dentro de condição de rendimento econômico” era definido como Empresário Rural (art. 4º, inciso VI do Estatuto da Terra).

Do contrário a propriedade seria considerada um latifúndio (art. 4º, inciso V, alínea b do Estatuto da Terra), definida como o imóvel rural que é “mantido inexplorado em relação às possibilidades físicas, econômicas e sociais do meio, com fins especulativos, ou seja, deficiente ou inadequadamente explorado, de modo a vedar-lhe a inclusão no conceito de empresa rural.”

Nessa condição a propriedade tornava-se passível de desapropriação para fins de reforma agrária, legalmente definida como conjunto de medidas para se “promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade” (Parágrafo 1º, art. 1º do Estatuto da Terra).

Na prática, sabe-se que a reforma agrária prevista pelo Estatuto da Terra não chegou a ocorrer, mas, o receio da desapropriação pressionou as oligarquias rurais a se transformarem em “empresários rurais”.

Para isso, necessitavam produzir a partir dos inovadores preceitos da “Revolução Verde”: mecanização do solo e do uso extensivo de tecnologia para plantar, colher e irrigar; redução de custos de manejo através de um gerenciamento logístico e pelo uso intensivo de transgênicos e de agrotóxicos etc.

Desse modo o processo de modernização da agricultura maximiza a produção e o lucro superando a contradição entre capital e o latifúndio transformando-o em uma empresa rural, ao mesmo tempo em que leva gradualmente os minifúndios à bancarrota, os quais sem linhas de financiamento específicas e utilizando-se de métodos tradicionais e técnicas rudimentares de produção dependentes da generosidade da natureza lhes impossibilitavam de competir e subsistir (Teixeira, 2005).

Mas, tudo isso se harmonizava com a industrialização, concretizando uma política agrícola prevista pelo Estatuto da Terra, posto que a mecanização e a utilização de insumos, na produção rural, aqueciam e expandiam a indústria de máquinas e implementos agrícolas, de agrotóxicos e de sementes, ao mesmo tempo em que dispensava, liberava ou expulsava milhões de trabalhadores rurais (pequenos proprietários e trabalhadores volantes) que migravam rumo às cidades, fortalecendo o exército urbano de mão de obra, barateando o custo da produção urbana.

Desde modo, consolidado o processo de modernização da economia brasileira, mediante processo de industrialização urbana e rural o êxodo rural avança de forma inexorável, sobretudo, durante as décadas de 1960 e 1970.

Com relação à chamada “Lei do Boi”, de acordo com Magalhães (2015), foi revogada por meio da Lei nº 7.423, de 17 de dezembro de 1985, após ser

objeto de demandas judiciais, tanto por alunos que buscavam assegurar o benefício da lei, quanto por aqueles que eram preteridos por candidatos que dela faziam uso. A lei, durante o período de sua vigência, era questionada por violar o princípio constitucional da igualdade ao assegurar acesso diferenciado a candidatos que mantinham relações com propriedades ou atividades agrícolas. **Esse questionamento remete ao debate atual sobre ações afirmativas.** (MAGALHÃES, 2015, p.153-154, grifos do autor).

Posteriormente, com o fim da ditadura militar em 1985, as regras gerais para a realização do concurso vestibular durante o período foram alteradas e ampliadas. Isto se deu em agosto de 1988, com o Decreto nº 96.533/88, que não revogou o decreto de 1977, no entanto propôs medidas de articulação do ensino superior com o primeiro e o segundo grau. Para isto, o decreto de 1988 manteve a regra de um concurso vestibular classificatório voltado a “avaliar os conhecimentos dos candidatos em todas as matérias do núcleo comum obrigatório do ensino de segundo grau, garantida a maior abrangência do conteúdo curricular de cada matéria, sem ultrapassar o nível de complexidade inerente à escolaridade regular do ensino de segundo grau” (BRASIL, 1988. Decreto nº 96.533/88, arts. 1º e 2º).

O referido decreto de 1988 determinou, ainda, sempre que possível que professores do ensino de segundo grau participassem da elaboração da prova e que as mesmas, ressalvadas as de verificação de habilidades específicas de cada curso e área, seriam idênticas nos seus

conteúdos para todos os candidatos aos cursos ou áreas de conhecimentos afins, mesmo que houvesse mais de uma etapa, as quais poderiam ter peso diferenciado de acordo com a opção do candidato por área, curso ou habilitação. (BRASIL, 1988. Decreto nº 96.533/88). Ao mesmo tempo, o decreto de 1988 determinava que a prova de língua portuguesa tivesse, “obrigatoriamente, caráter eliminatório e peso igual ou superior ao maior peso das demais provas, independentemente da área, curso ou habilitação de opção do candidato”; incluindo-se, nesta aferição da língua portuguesa, prova ou questão de redação. (BRASIL, 1988. Decreto nº 96.533/88).

Posteriormente, em 1990, edita-se o Decreto nº 99.490/90<sup>14</sup> que se resumiu a revogar os decretos anteriores (1971, 1977 e 1988), limitando-se a dizer:

Art. 1º As instituições de ensino superior realizarão seus concursos vestibulares nos termos da lei, de seus estatutos e regimentos.

Art. 2º O Ministério da Educação baixará as normas complementares à execução deste decreto. (BRASIL, 1990).

Apesar desta exigência expressa do decreto de 1990, de lei que viesse a regular os concursos vestibulares, temos que (como veremos no item a seguir) ao menos até o ano de 2006 não se deu aprovação de norma específica que fixasse “nos termos da lei” regras nacionais e gerais sobre como deveria ser o vestibular. Quanto ao que se refere ao citado art. 2º, do decreto de 1990, ao que parece, somente em 2007 foi editada pelo Ministério da Educação (MEC) uma normativa complementar a ser observada nacionalmente para a realização do vestibular, editada por meio do § 3º do art. 32 da Portaria MEC nº 40/07. Deste modo, conforme dispõe a parte final do artigo 1º, disposto pelo decreto de 1990, no geral, as normativas para a realização do vestibular foram ficando a cargo dos estatutos e regimentos das instituições de ensino superior.

Em relação a Reforma Universitária de 1968, destacamos que além do vestibular meramente classificatório adotado, outra estratégia empreendida voltada a otimizar a oferta de vagas foi a criação do vestibular unificado. Assim sendo, ato seguinte à aprovação da referida reforma, o governo militar editou o Decreto-Lei nº 464 de 1969, o qual ao estabelecer normas complementares à reforma universitária de 1968 determinou que o Ministério da Educação atuasse “junto às instituições de ensino superior, visando à realização, mediante convênio, de concursos vestibulares unificados em âmbito regional” (BRASIL, 1969, Decreto-Lei nº

---

<sup>14</sup>O Decreto nº 99.490/90 foi revogado em julho de 2019, pelo Decreto 9.917/19, o qual editado pelo Governo Jair Messias Bolsonaro limitou-se apenas a revogá-lo sem, ao que parece, editar de outro que viesse a substituí-lo.

464/69, art. 4º). Posteriormente, em 1970, foi criada a Comissão Nacional do Vestibular Unificado (CONVESU) para regulamentar a seleção.

Segundo Ribeiro (1982), a ideia de um vestibular unificado basicamente e voltava a:

racionalizar, do ponto de vista do candidato, o acesso a uma vaga, já que com um único exame disputava vagas em várias instituições; do ponto de vista das instituições evitava-se a múltipla matrícula de um mesmo candidato em várias instituições em prejuízo da filosofia dominante de pleno preenchimento de vagas. (RIBEIRO, 1982 *apud* BARROS, 2014, p. 1069)

No entanto, a reforma de 1968 como modo efetivo de enfrentar o problema da falta de vagas facilitou a expansão de um ensino superior privado ao permitir que o ensino superior, “excepcionalmente” fosse ministrado “em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado”. Permitiu, ainda, estender “(...) à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes”, bem como autorizou a criação de “cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior (...) com modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho” (BRASIL, 1968b. Lei nº 5.540/68, arts. 20 e 23, §1º). Na prática, tal exceção virou regra levando a “abertura indiscriminada, via autorizações do Conselho Federal de Educação, de escolas isoladas privadas” (SAVIANI, 2010, p.10). Enfim, neste período, enquanto para o setor público adotava-se o princípio da “expansão com contenção”, para o setor privado adotava-se o princípio da “expansão desmedida” voltada a oferecer cursos de longa ou de curta duração, profissionalizantes ou não.

O resultado imediato disto, segundo Lira (2012, p.8), foi a expansão das matrículas em 300%, entre 1968 (278 mil) a 1973 (836 mil). “Mas este crescimento foi desigual, pois houve uma expansão do ensino particular de cerca de 410% contra 210% do ensino oficial”. Este processo, em termos de matrícula inverteu a proporção entre os estudantes de instituições públicas e privadas de ensino superior. Em 1968, havia mais de 50% dos estudantes universitários em instituições públicas, proporção que decaiu em 1973 para pouco mais de 1/3. (LIRA, 2012, p.8)

Entretanto, a reforma universitária não conseguiu alcançar o duplo objetivo de frear a corrida à universidade e de ampliar de tal forma o número de vagas que correspondesse aproximadamente à procura. O resultado imediato da reforma foi a expansão de matrícula no ensino superior, de 278.295 estudantes em 68 para 836.469 em 1973, isto é, um aumento de cerca de 300%. Mas este crescimento foi desigual, pois houve uma expansão do ensino particular de cerca de 410% contra 210% do ensino oficial. Em 1968 no ensino público haviam 153.199 matriculados contra 124.496 na rede privada. Em 1973 na rede oficial estudavam 327.352, pouco mais de 1/3 da matrícula geral de 636.469. Mais de meio milhão de

estabelecimentos de ensino particulares, 96% estabelecimentos de ensino isolados recém criados. (FREITAG, 1986, p.112; LIRA, 2012, p 8).

Na prática, a reforma de 1968 capitulou, em parte, aos interesses de um setor da educação privada definido como “(...) qualitativamente, distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente” (MARTINS, 2009, p. 17). Este grupo tratava de criar um outro tipo de sistema de ensino superior privado, “(...) estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional” (Idem). Assim, segundo Martins (idem), enquanto “o ensino privado então existente possuía um caráter semi-estatal” organizando-se “de maneira bastante próxima ao ensino público” o

novo padrão subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais. (MARTINS, 2009, p. 17)

Deste modo que para Martins (2009), a reforma universitária de 1968 “produziu efeitos paradoxais”. Por um lado, modernizou grande parte da organização do sistema universitário brasileiro; por outro, deu margem aquilo que Florestan Fernandes, em 1975, chamou de retorno ao

antigo padrão brasileiro de escola superior, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise sociedade brasileira e das transformações de nossa época (Fernandes, 1975, p. 51-55). (MARTINS, 2009, p. 1069)

Outro modo encontrado pelo governo militar para arrefecer a pressão gerada pelo excesso de demanda de vaga para o ensino superior foi permitir que todos os estudantes se profissionalizassem ao concluírem os estudos secundários. Para isto, em 1971, foi realizada uma nova reforma dos ensinos primário e secundário a qual, juntamente com a Reforma Universitária de 1968, levou a revogação de quase todos os dispositivos da LDB de 1961; restando-lhe apenas os primeiros títulos que tratavam das diretrizes da educação nacional: “Dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino” (SAVIANI, 2010, p.9).

Esta reforma se deu pela Lei nº 5.692/71, que como vimos anteriormente, unificou os estudos do curso primário aos estudos ginásiais (1º ciclo do estudo secundário) criando um ciclo único de formação, denominado de primeiro grau. O curso de primeiro grau passou a ter duração integrada de 8 (oito) anos de estudos obrigatório a todas as crianças e adolescentes de

7 a 14 anos (art.20). Desta feita, eliminou-se o chamado exame de admissão realizado entre os antigos ciclos primário, ginásial e colegial, considerada uma das grandes barreiras educacionais seletivas e excludentes, legalmente previsto pela legislação brasileira, desde 1925. Quando a formação colegial (2º ciclo dos estudos secundários) foi transformada em estudos de 2º grau. Mas, agora, voltado “obrigatoriamente” a “qualificar” o indivíduo para o mercado de trabalho.

Naquilo que se refere à formação técnica e profissional de nível médio, outra questão de destaque é a de que a reforma dos ensinos primário e secundário de 1971 produziu em giro radical quanto a sua concepção e a articulação dentro da carreira escolar moderna. Ao longo desta pesquisa, vimos que a formação técnica e profissional de nível médio foi historicamente marginalizada. Tratada como uma formação de segundo “escalão” destinada a classes sociais menos favorecidas, chegando inclusive a constituir-se enquanto uma formação paralela ao ensino secundário “regular” (chamado de clássico/científico), a ponto de não lhe atribuírem um caráter de “terminalidade”, ou seja, a certificação quanto ao término de estudos voltados a uma formação técnica, profissional, geralmente escolhida por jovens mais pobres que necessitavam o quanto antes de uma profissão para se colocar no mercado de trabalho e perceber, possivelmente, uma remuneração melhor, não conferia o direito a ingressar em uma carreira universitária. Assim, apenas os que cursavam um secundário clássico (humanístico, científico) não profissionalizante poderia, após sua conclusão, candidatar-se a uma vaga no ensino superior.

Melhor dizendo, historicamente aos egressos da escolarização profissionalizante de nível médio, não lhe foi dado o direito terminar a carreira escolar, ou seja, não lhe era permitido chegar ao fim, ingressando no ensino superior. Por isto, esta barreira escolar é considerada por esta pesquisa como um filtro educacional de cunho pré-moderno, por comportar-se, no limite, como uma forma quase aristocrática de concessão e manutenção de privilégios. Além disto, ao logo desta pesquisa vimos que a referida separação pré-moderna, formal e institucional, entre educação profissional e o ensino superior (privilégio dos que cursavam a educação secundária clássica ou científica), aos poucos, a partir de meados do século XX, foi sendo relativizada até se alcançar uma integração entre ambos os níveis de estudos com a aprovação da LDB de 1961.

No entanto, após 10 anos desta integração, a reforma de 1971 atribuiu à educação profissionalizante intenso protagonismo. Assim, o governo militar, após a reforma do ensino superior de 1968, frente à dificuldade em curto ou médio prazo de promover uma efetiva expansão do ensino superior em resposta à pressão por mais vagas, busca minorar o problema

oferecendo automaticamente a todos os jovens egressos do ensino secundário uma profissão técnica.

Deste modo, a reforma dos ensinos primários e secundários de 1971, alegando a necessidade de aumentar a oferta de mão de obra para atender às necessidades econômicas do chamado “milagre econômico”, muda a organização da educação básica no Brasil fixando diretrizes e bases que rompem como um passado marginal da educação profissional (de nível médio), elevando-a oficial e institucionalmente a um momento de glória e de redenção jamais visto na história da educação escolar brasileira. Assim sendo, para Beltrão (2017, s/p), “Numa alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização”. A partir deste momento, ricos, pobres e classe média, todos deverão profissionalizar-se de modo indistinto, antes de alcançarem o ensino superior.

Para tanto, segundo a Lei nº 5.692/71,

Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes. Elas teriam que escolher os cursos que ofereceriam, dentre mais de 100 habilitações, que incluíam formações variadas como auxiliar de escritório ou de enfermagem e técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária. O aluno receberia ao fim do 2º grau um certificado de habilitação profissional. Os governos estaduais teriam que implementar as medidas. (BELTRÃO, 2017, s/p).

Nesta toada, na exposição de motivos apresentada ao presidente da República, em março de 1971, Jarbas Passarinho, então ministro da Educação e Cultura, defendeu o projeto da Lei 5.692/71 aprovado no mês de agosto, afirmando que a reforma implicava em “abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º graus, voltado para as necessidades do desenvolvimento” (FRANKFURT, 2009, p. 128).

Para Jarbas Passarinho (*apud* FRANKFURT, 2009, p. 128, grifos do autor),

como a educação predetermina o desenvolvimento, o abandono do ensino meramente propedêutico preparatório para o ensino superior], **pela adoção de um processo que valorize progressivamente o estudante, dando terminalidade à escola de 2º grau**, preparando os técnicos de nível médio de que tem fome a empresa privada como a pública, significa uma revolução, no sentido sociológico do termo: atingir as raízes do progresso, e em curto prazo. Em uma palavra, é o que V. Exa. preconiza: a Revolução pela Educação (Passarinho, 1971, p. 9).

Ainda segundo Beltrão (2017, s/p), “A terminalidade a que se referia o ministro significava que o aluno, ao se qualificar como técnico ou auxiliar, poderia dar por encerrados os estudos e entrar no mercado de trabalho”. Sobre esta questão da terminalidade atribuída ao 2º grau, em 1971, conta o professor Antônio Cunha, parafraseado por Beltrão (2017, s/p), que à época o governo estava pressionado pelos chamados estudantes excedentes (aprovados no

vestibular que não entravam na faculdade por falta de vaga) motivo pelo qual “a terminalidade era o principal objetivo do governo. Mais do que atender supostas necessidades do mercado (...) o que o regime militar queria era reduzir a demanda por vagas no ensino superior (...).” Para tanto, a Lei nº 5.692/71 previa para o 1º e 2º graus um currículo composto de duas partes: educação geral e formação especial. Esta última, a formação especial, teria a função de promover formação para o trabalho que deveria prevalecer tanto nos anos finais do 1º grau (5ª a 8ª séries) quanto na formação do ensino de 2º grau. Deste modo, em consonância com o mercado de trabalho, a formação especial nas séries finais do 1º grau deveria iniciar/preparar para o trabalho avaliando aptidões; enquanto, no 2º grau, caberia habilitar profissionalmente, inclusive em regime de cooperação com as empresas. (BRASIL, 1971b. Lei nº 5.692/71, art. 5º, § 1º, alíneas a, b e § 2º, alíneas a e b).

A profissionalização universal e compulsória proposta pela reforma de 1971 não prosperou, vindo a ser considerada como um fracasso da ditadura militar brasileira.

Estudantes, administradores educacionais e empresários do ensino resistiram a essa política, resistência essa que adquiriu expressão aberta em 1974, quando a crise econômica mundial e a vitória do partido de oposição na eleição legislativa anunciaram o esgotamento do regime. Nesse contexto, várias decisões do Conselho Federal de Educação reinterpretaram a letra da lei e mudaram seu espírito, no sentido da atenuação do caráter profissional do ensino de 2º grau. (CUNHA, 2014, p.912).

Para Magda Soares (*apud* BELTRÃO, 2017, s/p), na qualidade de uma das especialistas da área que participou da elaboração da reforma de 1971, o trabalho “foi um sonho que não se realizou”. Segundo Soares (*idem*), a intenção do grupo era a de preparar para o ensino superior mediante uma base geral de estudos, ao mesmo tempo em que habilitava profissionalmente em nível médio, oportunizando uma ocupação que ajudaria, sobretudo, aos mais pobres. Por outro lado, a reforma de 1971 ao requerer que todas as escolas, de estados, municípios e distrito federal, profissionalizassem, exigia uma mudança complexa, cara e técnica de difícil implantação. As escolas dos diversos sistemas de ensino, no geral, não estavam preparadas, nem dispunham de recursos físicos, tampouco humanos, para implementarem a reforma requerida. Assim, os agentes políticos (prefeitos, governadores, secretários de educação etc.) e educacionais (diretores, especialistas etc.), não acolheram com entusiasmo a reforma de 1971, passando a tecer-lhe críticas. As próprias famílias, no geral, não a aceitaram de bom grado, pois desejavam um ensino secundário vocacionado a preparar seus filhos para o ensino superior.

Ao final, esta complexidade em organizar, efetivar uma reforma pretendida de difícil operacionalização, levou a uma espécie de desorganização dos sistemas de ensino, levando o

governo militar, em 1974, a iniciar a chamada “reforma da reforma”. Deste modo, em princípios de 1975, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprova o Parecer nº 76/75 que reinterpretou o alcance da formação especial que levava à habilitação profissional “(...) diluindo o caráter universal e compulsoriamente profissional do ensino de 2º grau” (CUNHA, 2014, p7).

A inovação de maior do parecer [do CFE] foi a própria definição de ensino profissionalizante (...). Ele deixou de ser entendido como a transmissão de um conhecimento técnico limitado e pouco flexível (...). Assim, em vez da educação profissionalizante específica, passou-se a raciocinar em termos de uma educação profissionalizante básica (...). Posteriormente, em 1981, o CFE vai além disto. Ao aprovar o Parecer nº860/81 afirma taxativamente que a Lei 5692/71 carecia “ser atualizada, não apenas por via da interpretação de seus dispositivos, mas, em algumas passagens, pela alteração de sua redação. (CUNHA, 2014, p. 8)

Neste desenlace, o referido processo de flexibilização, deflagrado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), fez o governo militar apresentar um projeto ao congresso nacional, do qual resultou, em outubro de 1982, na aprovação da Lei nº 7.044/82 que extinguiu o caráter obrigatório da profissionalização na educação básica. A partir deste dispositivo legal, determinou-se que os currículos do ensino de 1º e 2º graus teriam um núcleo comum e uma parte diversificada para atender necessidades e peculiaridades específicas locais, institucionais e individuais. Determina-se, ainda, que a preparação para o trabalho (e não a habilitação) seria obrigatória nos ensinos de 1º e 2º graus, sendo que neste último caso, no ensino de 2º grau, a critério do estabelecimento de ensino poderia ensejar habilitação profissional. (BRASIL, 1982. Lei nº 7.044/82, art. 4º, §§ 1º e 2º).

Após a reforma da reforma de 1982 chegou-se ao fim da ditadura militar, em 1985. Em seguida, foi promulgada a Constituição Federal de 1988 que instituiu um estado democrático de direito e conseqüentemente levou a uma nova organização da educação nacional constituída, em 1996, pela atual lei de diretrizes e bases da educação nacional.

#### **4.2 A LDB de 1996 e a lacuna jurídica quanto a organização do vestibular**

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1996 como é conhecida, foi aprovada pela Lei nº 9.394/96 que criou dois níveis de educação escolar, a básica e a superior, bem como previu no corpo da lei modalidades de educação: educação especial, educação profissional, educação de jovens e adultos, educação à distância (BRASIL, 1996. Lei nº 9394/96).

O primeiro nível de escolarização, chamado de educação básica, está constituído de três etapas: a) a educação infantil, dividida em: creche e pré-escola, atendendo, atualmente do

zero aos 5 anos; b) ensino fundamental (antigo primeiro grau), atualmente, com 9 anos de estudos, para crianças e adolescentes com idade prevista entre 6 a 15 anos e c) ensino médio, de 3 anos de duração, no geral, voltado a atender adolescentes e jovens com idade prevista entre 15 aos 18 anos. (BRASIL, 1996. Lei nº 9.394/96). Em relação ao nível superior, a LDB de 1996, instituiu os seguintes cursos e programas: a) cursos sequenciais, por campo de saber; b) de graduação; c) de pós-graduação; d) de extensão. (BRASIL, 1996. Lei nº 9394/96, art. 44, incisos I-IV).

Com relação ao acesso ao ensino superior, no que tange ao ingresso em cursos de graduação (objeto direto desta pesquisa), a LDB de 1996 prevê que estão “abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo” (art. 44, II). Em relação às regras para a realização destes processos seletivos, como afirmado no item anterior deste capítulo, a atual LDB de 1996 manteve a lacuna legal criada pelo Decreto 99.490/90.

Nesta esteira, como fora destacado o supracitado decreto ao dispor “sobre o concurso vestibular para admissão aos cursos de graduação das instituições de ensino superior” revogou decretos anteriores (1971, 1977 e 1982) que ditavam algumas regras básicas para a organização de um vestibular classificatório, exigido pela reforma universitária de 1968. Também vimos que este Decreto nº 99.490/90 revogou disposições anteriores limitando-se a determinar que as “instituições de ensino superior” realizariam “seus concursos vestibulares **“nos termos da lei”**, de seus estatutos e regimentos” (art. 1º do referido decreto, grifos do autor) e que o “Ministério da Educação baixará as normas complementares à execução” (art. 2º) do decreto em tela (BRASIL, 1990. Decreto 99.490/90). No entanto, após a sua edição não houve aprovação de lei ou normativa similar que em específico regulasse ou fixasse **“nos termos da lei”** regras nacionais sobre como deveria ser o vestibular (conforme previu o art. 1º, do citado decreto) e tampouco baixaram-se normas complementares por parte do MEC.

Em síntese, o decreto de 1990: a) revoga os referidos decretos de 1971, 1977 e 1988, extinguindo legalmente a aplicação de regras básicas que regulavam/organizavam nacionalmente a realização do vestibular; b) ao mesmo tempo, deixa de editar novas regras ou manter as que existiam em substituição, prevendo que a organização do vestibular se daria por regras criadas em uma lei (futura) e por aquelas estabelecidas internamente pelas instituições de ensino superior. Portanto, a partir de 1990, em termos de legislação nacional, passou a existir uma espécie de lacuna jurídica em relação ao conteúdo e formas básicas para a organização do vestibular, restando, apenas a aplicação de regras genéricas previstas pela Reforma Universitária de 1968, as quais previam a realização de vestibular classificatório

para o ingresso em cursos de graduação, mediante conteúdos que abrangeriam apenas “os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade” (BRASIL, 1968b. Lei nº 5.540/68, arts. 17, alínea “a” e 21).

Posteriormente, adveio a aprovação da LDB de 1996. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional revogou a Reforma Universitária de 1968, mas, tampouco, trouxe normas legais específicas para a organização do vestibular, conforme previsto pelo Decreto 99.490/90. Assim, a LDB de 1996 limitou-se a definir legalmente que o acesso aos cursos de graduação estava aberto a “candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo” (BRASIL, 1996. Lei nº 9.394/96, art. 44, II). Enfim, a LDB de 1996 revoga a Reforma Universitária de 1968 e não prevê novas regras legais básicas, em nível nacional, que regulasse o acesso ao ensino superior, limitando-se a substituir o termo/conceito “vestibular classificatório” (previsto na reforma universitária de 1968) por “processo seletivo classificatório”, como critério para o ingresso em cursos de graduação.

Portanto, a partir de 1990, inclusive após a vigência da LDB de 1996, a lacuna jurídica, em nível nacional, quanto a organização/realização do “vestibular classificatório” agora (a partir de 1996) denominado de “processo seletivo classificatório”, antes mencionada, segue a existir frente a falta de uma lei ou decreto que o regulasse nacionalmente. Sendo assim, as instituições de ensino superior seguiram elaborando seus processos seletivos, tipo vestibulares, de forma autônoma a partir de seus estatutos e regimentos internos, conforme previsto na parte final do art. 1º do decreto de 1990, bastando apenas por regra realizar processos seletivos de natureza classificatório. Diante disto, no terreno prático, as instituições de ensino superior, de forma geral, seguiram realizando seus vestibulares classificatórios do modo como tradicionalmente vinham fazendo, ou seja, via de regra, usando modelos iguais ou similares às das décadas de 1970, 1980, 1990.

Frente a referida lacuna jurídica, na prática, o que faziam as instituições de nível superior era pautar-se pelas regras que haviam sido revogadas pelo decreto de 1990. Assim, mesmo após a LDB de 1996 os vestibulares classificatórios seguiram exigindo cobrando conteúdo do ensino médio, com pesos diferentes, para áreas específicas, em mais de uma fase e com fases eliminatória, com provas específicas, com provas de redação obrigatórias etc. Deste modo, o vestibular classificatório, enquanto uma modalidade possível de processo seletivo classificatório (previsto pela LDB de 1996), ante a falta de uma lei ou decreto, seguiu/segue organizado por regras internas (estatutos, regulamentos) das instituições de ensino superior, conforme estabelecia o decreto de 1990. Resumidamente, como afirmado, a

LDB de 1996 manteve a lacuna legal criada em 1990 permitindo as instituições de ensino superior em conformidade com o mesmo seguir organizando seus próprios processos seletivos, tipo vestibular, mediante o uso de regras típicas dos decretos das décadas de 1970 e 1980, os quais, mesmo após a LDB de 1996, seguiram sendo realizados de modo similar ou igual aos tradicionais vestibulares das décadas de 1970, 1980 e 1990.

Contudo, como veremos no item a seguir, dez anos após a aprovação da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996, com a chegada do Governo de Luís Inácio Lula da Silva, em nível nacional inicia-se a edição de algumas regras básicas que foram tanto regulamentando, quanto diversificando os processos seletivos de acesso ao vestibular.

#### **4.3 O retorno à edição de leis e de atos normativos e a diversificação de processos seletivos alternativos para o acesso ao ensino superior**

Em termos de organização dos processos seletivos de acesso ao ensino superior, depois de mais de duas décadas de existência da mencionada lacuna jurídica deixada pelo Decreto nº 99.490/1990, eis que em 25 de julho de 2006, aprova-se a Lei 11.331/06 que acrescenta novo parágrafo ao art. 44 a LDB de 1996 com relação a processo seletivo de acesso a cursos superiores de graduação ao determinar, nestes termos:

Art. 44

Parágrafo único. Os resultados do processo seletivo referido no inciso II do caput deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital. (NR). (BRASIL, 2006. Lei nº 11.331/2006, art. 1º)

Em seguida, em 12 de dezembro de 2007 o Ministério da Educação (MEC), com base no referido decreto de 1990, baixa normativa complementar conforme previa seu artigo 2º, editando a Portaria Normativa nº 40/07. Assim sendo, para tanto, a referida portaria normativa do MEC, ao tratar da instituição do sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação (e-MEC), e versar sobre o reconhecimento e a autorização de cursos de graduação, entre outras providências, em seu parágrafo 3º do art. 32 trouxe regras sobre o concurso vestibular, dispondo:

Art. 32

(...)

§ 3º O edital de abertura do vestibular ou processo seletivo do curso, a ser publicado no mínimo 15 (quinze) dias antes da realização da seleção, deverá conter pelo menos as seguintes informações:

- I-denominação e habilitações de cada curso abrangido pelo processo seletivo;
- II-ato autorizativo de cada curso, informando a data de publicação no Diário Oficial da União, observado o regime da autonomia, quando for o caso;
- III-número de vagas autorizadas, por turno de funcionamento, de cada curso e habilitação, observado o regime da autonomia, quando for o caso;
- IV-número de alunos por turma;
- V-local de funcionamento de cada curso;
- VI-normas de acesso;
- VII-prazo de validade do processo seletivo. (BRASIL. MEC. Portaria Normativa nº 40/2007).

Destacamos que a supracitada portaria normativa ao regulamentar algumas regras nacionais para a realização do “vestibular” ou “processo seletivo”, ao que tudo indica não foi bem recebida por todos os agentes e gestores da educação superior. A Associação Brasileira de Mantenedoras de Educação Superior (ABMES), por exemplo, em agosto de 2011, após a republicação em 2010<sup>15</sup> da portaria em tela, ao tratar sobre “Processo seletivo e matrícula: cursos sequenciais e de graduação”, em seu site oficial afirma que “a portaria ressuscita o termo “vestibular” cuja expressão fora substituída por “processo seletivo” com a edição do art. 44, II da LDB de 1996. Afirma, ainda, que “(...) O citado art. 44 não submete o processo seletivo a nenhuma regulamentação pelo Ministério da Educação. Mas, mesmo assim, o MEC acabou por legislar a respeito” (ABMES, 2011).

Entretanto, ao que tudo indica a ABMES equivoca-se em sua análise. Ainda que a LDB de 1996 tenha usado apenas a expressão “processo seletivo”, o termo “vestibular” seguia vigente, não estando naquele momento (nem atualmente) suprimido da literatura jurídica. Isto porque, à época, tanto em 1996 com a início de uma nova LDB, quanto em 2007, quando da publicação original da Portaria Normativa do MEC nº40/07, ou em 2010, quando de sua republicação, o Decreto nº 99.490/1990 que utilizava a expressão “vestibular” em seu artigo 1º vigorava, produzindo efeitos jurídicos. Aliás, tecnicamente, este decreto de 1990 vigorou por quase 30 anos, até julho de 2019, quando o art. 1º, inciso CXLV do Decreto nº 9.917/19, determinou a sua revogação (BRASIL, 2019)<sup>16</sup>.

<sup>15</sup>Destaca-se que a referida portaria, em 29 de dezembro de 2010, foi republicada publicada no Diário Oficial da União (DOU) em substituição à publicação originariamente ocorrida em 13 de dezembro 2007 (DOU nº 239, Seção 1, página 39/43), momento em que os incisos I e II do § 3º do art. 32, receberam nova redação (NR) ao subtrair dos mesmos o termo “habilitação”. A saber: I - denominação de cada curso abrangido pelo processo seletivo (NR); III - número de vagas autorizadas, por turno de funcionamento, de cada curso, observado o regime da autonomia, quando for o caso; (NR). Fonte:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/legislacao/2007/portaria\\_40\\_12122007.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/legislacao/2007/portaria_40_12122007.pdf). Acesso: dez. 2022.

<sup>16</sup>Frente à esta questão em tela, vale destacar que, no ano de 2015, a expressão “vestibular” passa a incorporar o texto da LDB de 1996 em razão da aprovação da Lei 13.168, de 6 de outubro de 2015, a qual ao alterar a redação do § 1º do art. 47 da Lei nº 9.394/96, inclui o Inciso I, em cuja alínea “b” (também incluída) determina,

Seguindo nesta esteira de edição de novas leis/normas voltadas a regular ou regulamentar o acesso ao ensino superior por meio de processos seletivos e/ou concursos vestibulares, temos que após o ano de 2006 (com a aprovação da Lei nº 11.331/06) e 2007/2010 (com a edição e republicação da Portaria nº 40/07 do MEC) adveio, em novembro de 2015, novo dispositivo legal relacionado aos processos seletivos e concursos de acesso ao ensino superior, isto posto, por meio da aprovação da Lei nº 13.184/15, que alterou a LDB de 1996 de modo a incluir novo parágrafo (§ 2º) ao seu art. 44, determinando:

Art. 44.

§ 1º

§ 2º No caso de empate no processo seletivo, as instituições públicas de ensino superior darão prioridade de matrícula ao candidato que comprove ter renda familiar inferior a dez salários mínimos, ou ao de menor renda familiar, quando mais de um candidato preencher o critério inicial.” (NR). (BRASIL, 2015. Lei nº 13.184/2015, art. 1º).

Após 2015, seguindo nesta trilha de edição de dispositivos legais para normatizar processos de seleção para o acesso ao vestibular, em setembro de 2016 deu-se a aprovação da Medida Provisória nº 746/16, a qual entre outras providências alterou a LDB de 1996, acrescentando um novo parágrafo (§3º) ao seu art. 44, determinando que estes processos seletivos levassem em consideração exclusivamente competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas pela Base *Nacional* Comum Curricular (BNCC), *in verbis*:

Art. 44.

§3º O processo seletivo referido no inciso II do **caput** [referindo-se a **processos de seleção para o acesso ao ensino superior**] considerará exclusivamente as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular, observado o disposto nos incisos I a IV do **caput** do art. 36. (NR). (BRASIL, 2016. MP nº 746/16, art. 1º, grifos do autor)

Após, em fevereiro de 2017, a supracitada medida provisória foi convertida em lei, originado a Lei nº 13.415/17, que consagrou no ordenamento jurídico brasileiro a mudança criada pela referida MP nº 746/16, acrescentou-se efetivamente à LDB de 1996, o § 3º ao seu art. 44, estabelecendo ao final que os processos seletivos de acesso aos cursos de graduação devem considerar as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.

Art. 44.

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.” (NR). (BRASIL, 2017. Lei 13.415/17, art. 5º)

---

nestes termos: “b) a página principal da instituição de ensino superior, bem como a página da oferta de seus cursos **aos ingressantes sob a forma de vestibulares, processo seletivo e outras com a mesma finalidade**, deve conter a ligação desta com a página específica prevista neste inciso;”. (BRASIL, 2015. Lei nº 13.168/15, art. 1º).

Por fim, no ano de 2019, em relação a edição de leis e atos normativos a regularem e regulamentarem os processos seletivos para o acesso ao ensino superior, advieram duas outras medidas jurídicas. A primeira delas deu-se em maio de 2019 resultante na aprovação da Lei nº 13.826/19 para dispor sobre a divulgação de resultado de processo seletivo de acesso a cursos superiores de graduação, modificando a redação dada ao § 1º, do art. 44, incluído, em 2015, pela Lei nº 11.331/06, o qual havia sido renumerado do parágrafo único para o para § 1º pela Lei nº 13.184, de 2015.

Desta vez, a nova alteração da LDB de 1996 tratou de acrescentar à redação original do parágrafo alterado “(...) o direito do candidato [a cursos de graduação] classificado ou não, a ter acesso a suas notas ou indicadores de desempenho em provas, exames e demais atividades da seleção e a sua posição na ordem de classificação de todos os candidatos”.

Nestes termos:

Art. 44.

§ 1º O resultado do processo seletivo referido no inciso II do **caput** deste artigo será tornado público pela instituição de ensino superior, sendo obrigatórios a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação e o cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do edital, **assegurado o direito do candidato, classificado ou não, a ter acesso a suas notas ou indicadores de desempenho em provas, exames e demais atividades da seleção e a sua posição na ordem de classificação de todos os candidatos.** (BRASIL, 2019. Lei nº 13.826/19, art. 1º)

Quanto a segunda mudança jurídica, em relação as normas de regulamentação ao acesso ao ensino superior, houve, em 2019, a revogação do Decreto nº 99.490 de 1990, como fora comentando oportunamente; isto, por intermédio da edição de ato normativo baixado pelo inciso CXLV, art. 1º do Decreto nº 9.917/19, que se limitou a revogar sem editar outro decreto a regular a matéria. Outrossim, concluímos que atualmente os processos seletivos e concursos vestibulares no Brasil encontram-se, de forma genérica, regulados apenas pela LDB de 1996 (art. 44, II e §§1º, 2º e 3º) e atos normativos emanados da Portaria nº 40/2007 (reeditada em 2010, como vimos), complementadas pelas demais regras estatuídas especificamente por cada uma das instituições de ensino superior.

Mas, paralelamente à edição das mencionadas leis e atos normativos visando ordenar nacionalmente, em termos gerais, os processos de seleção para o acesso aos cursos de graduação, segundo Barros (2014, p.1071), devemos considerar que com a aprovação da LDB de 1996 “(...) abriu-se a possibilidade de diversificação dos processos seletivos para acesso aos cursos de graduação”. Neste sentido, ainda, segundo a autora, “(...) a criação do Exame Nacional do Ensino Médio [Enem], em 1998, se apresenta como a medida mais expressiva. (BARROS, *idem*), o qual logrou ao longo de sua história apresentar-se como uma como

alternativa ao tradicional vestibular classificatório, elaborado basicamente por cada instituição de ensino superior, segundo suas próprias regras.

Deste modo, em 2009, por meio do ENEM, promoveu-se a mais significativa mudança na história do acesso ao ensino superior brasileiro, desde o início do desenvolvimento da educação escolar brasileira, especialmente desde a criação e o desenvolvimento dos chamados concursos seletivos classificatórios, tipo vestibular, cujas origens, como vimos, remontam às primeiras décadas do século XIX, vindo a aperfeiçoarem-se no decorrer do século XX.

Fato é que no ano de 2009, por meio de uma mudança institucional substancial ocorreu o nascimento do chamado novo ENEM que se constituiu, em nível nacional, de forma unificada, no maior e mais efetivo sistema de seleção, classificação e de aprovação no que tange ao acesso à educação superior, tanto privada, quanto pública. Como se sabe, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado no ano de 1998 enquanto um mero instrumento de autoavaliação individual do ensino médio, com o propósito de “balizar a mal concebida reforma do Ensino Médio de 1997” (OLIVEIRA *apud* BARROS, 2014, p. 1072) visando avaliar as chamadas competências de uma chamada educação geral oferecida por intermédio de disciplinas cursadas pelos alunos do ensino médio. Mas, apesar do ENEM não ter sido “projetado para ser um processo seletivo”, apresentado, por isto, muitos desvios (MACHADO *apud* BARROS, 2014, p. 1073), ele, segundo Barros (2014), “se tornou o maior “vestibular” do Brasil, o qual “Em 2010, passou a servir como uma espécie de “vestibular nacional” (pp. 1075;1079).

E, isso teria ocorrido, porque:

- a) Em 2001, uma medida importante para democratizar o Enem foi a isenção do pagamento da taxa de inscrição para os alunos de escolas públicas.
- b) Em 2004, com a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), estudar em instituições privadas sem pagar a mensalidade [ou parte dela] tornou-se um grande atrativo para os estudantes. (BARROS, 2014, p.1075)

O fato é que a partir de 2009, por meio da Portaria Normativo nº 462/09 do MEC, a nota do ENEM passou a valer como critério de ingresso em cursos de graduação, estendendo para sete seus objetivos regulamentados imediatamente pelo INEP através da Portaria nº 109/09. (PILLETI; ROSSATO, 2010, p.194). Este vertiginoso desenvolvimento do ENEM juntou-se à criação do SISU (Sistema de Seleção Unificado) passando a reunir e a sistematizar, nacionalmente, a seleção e a classificação, de acordo com o desempenho do candidato no ENEM, destinado a preencher as vagas oferecidas pelas instituições públicas de ensino superior. Ainda, sobre a consolidação do ENEM enquanto um dos maiores e mais alternativos processo de seleção para o acesso ao ensino superior, temos que antes mesmo de 2009/2010, desde

1999 (um ano após a sua criação) era aceito parcialmente como critério de acesso ao ensino superior, destacando-se neste caso a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), constituindo-se como as instituições pioneiras a aderir a um sistema de seleção que se expandiu e se nacionalizou.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) completou 20 anos de existência em 2018. A prova, que surgiu como uma avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, foi aplicada pela primeira vez em 1998, quando apenas 115 mil estudantes participaram do experimento — número bem diferente dos cerca de 6,7 milhões que realizaram o exame em 2018, almejando uma vaga no ensino superior.

A Universidade Federal de Ouro Preto foi uma das primeiras instituições do país e a primeira federal a aderir ao Enem em seus processos seletivos, em 1999, junto com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. No início, o exame era composto por 63 questões aplicadas em apenas um dia. (UFOP, 2018)

Aliás, o sistema ENEM cresceu e se desenvolveu tanto, de tal modo que chegou a se internacionalizar. Desta feita, em 2014 o desempenho no ENEM passou a valer como critério de ingresso em instituições de ensino superior de Portugal, mediante elaboração de convênios de cooperação interinstitucionais, autorizados após a aprovação, em Portugal, do Decreto-Lei nº 36, de 10 de março de 2014, que regulamentou o estatuto do estudante internacional naquele país. Em março de 2019 aproximadamente 37 instituições de ensino superior portuguesas, no geral públicas, tinham tais termos de cooperação firmados (BRASIL. MEC. INEP, 2019).

Para além disto, em 2015, o desempenho do ENEM também passa a ser critério para aceder ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), dando forma ao chamado novo FIES, que se viu convertido na maior porta de entrada do ensino superior privado do Brasil. Segundo o Censo do Ensino Superior 2017, o FIES respondia por 37,1% das matrículas na rede privada por tipo de financiamento/bolsa (BRASIL.MEC, 2018, s/p). Assim, a partir de 2015, o FIES, criado em 1999, foi transformando em um processo seletivo classificatório a partir da nota do ENEM e ao se apresentar baixa renda familiar (BRASIL. MEC. FNDE, 2015). Neste caso, os que desejam se inscrever para o FIES precisavam demonstrar, em qualquer edição do ENEM, desde 2010, ter alcançado média igual ou superior a 450 pontos nas provas objetivas e maior que zero na redação, cujo desempenho, a partir disto, classifica ou não para fins de consecução do financiamento.

Outro modo de acesso ao ensino superior via a nota do ENEM tem se dado para fins de preenchimento de vagas remanescentes. Neste caso, algumas instituições de ensino superior realizam um concurso vestibular tradicional e, posteriormente, frente a dificuldade em realizar novo vestibular para preencher vagas remanescentes, decidem por utilizar a nota do ENEM. Esta é o caso, por exemplo, da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Como afirmado acima, todo este processo de expansão quanto ao uso do desempenho (nota) do ENEM como critério misto ou único para o acesso ao ensino superior, público, privado, no Brasil e em Portugal, via o novo ENEM, SISU, PROUNI, o novo FIES, vagas reminiscentes, convênios internacionais, o transformou no maior e mais eficaz processo seletivo classificatório, cuja edição de 2019 registrou 6,3 milhões de inscritos, o que motivou o desenvolvimento de outro tipo de curso preparatório para o acesso ao ensino superior, denominados de cursos preparatórios para o ENEM, ou “cursinhos pré-ENEMs”.

Além do ENEM, outro processo seletivo criado como uma alternativa ao tradicional vestibular está nos chamados processos seletivos seriados (PSS) ou processo de avaliação seriado (PAS), também chamado de vestibular seriado ou continuado, ou simplesmente, exames seriados. Nestes casos, no geral, o candidato não faz o tradicional vestibular ou o ENEM. No entanto, via de regra, além de desenvolver uma redação, o candidato realiza sequencialmente provas anuais, referentes a cada ano do ensino médio estudado. No total, portanto, são realizados três exames que avaliam, respectivamente, o conteúdo de cada série cursada pelo candidato, durante o ano letivo que terminou.

Conclui-se, ainda, que a LDB de 1996 ao usar o utilizar o termo “processos seletivos” ao invés de “vestibular” além de ter estimulado a criação do ENEM, que em muitos casos substituiu integralmente o vestibular tradicional, como é o caso da instituições que aderem ao Sistema de Seleção Unificada (SISU/MEC), houve também o incentivo à criação de outras formas alternativas ao vestibular tradicional, flexibilizando-o e possibilitando a criação de formas como: vestibular agendado, vestibular eletrônico, processo seletivo misto conjugando o tradicional do vestibular com o ENEM. Neste último caso, como exemplo deste processo seletivo misto temos a Universidade do Pará (UFPA), onde a nota do Enem é usada para primeira fase do vestibular.

Atualmente, a maioria das universidades utilizam o Enem como forma de ingresso por meio do SiSU. Contudo, ainda há instituições que usam o desempenho no Enem em substituição às provas do vestibular.

Em alguns casos em que ainda há o vestibular, o Enem também ajuda a aumentar a nota do estudante, como já aconteceu na USP e Unicamp. A forma de utilização, neste caso, pode variar de instituição para instituição. Na UFPA, por exemplo, as provas do Enem são critério único de seleção do Processo Seletivo (PS). Na Unifesp, é a primeira fase do Vestibular Misto. (BRASIL ESCOLA, 2019)

Também temos casos em que o desempenho do vestibular é complementado coma nota do ENEM, onde a nota do ENEM ajuda a aumentar ou diminuir o escore final da nota.

O Exame Nacional do Ensino Médio é muito usado como bônus para a pontuação das provas objetivas, geralmente aplicadas como 1ª fase. O candidato opta, no ato da inscrição no vestibular, por usar as notas do Enem para complementar a pontuação obtida nos exames objetivos.

Quando o resultado do Enem é divulgado, a universidade recebe a nota do candidato e compara com a obtida no seu vestibular. Se for maior, o bônus é calculado, caso contrário prevalece apenas a nota do processo seletivo. O benefício pode variar de 10% a 30% da 1ª fase, dependendo da instituição.

A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), por exemplo, aceita as notas das provas objetivas das duas últimas edições do Enem para compor a nota final da primeira fase do vestibular. (BRASIL ESCOLA, 2010).

Ademais, paralelamente à expansão do uso do ENEM e da flexibilização do vestibular tradicional, foram surgindo aplicadas aos processos seletivos de acesso ao ensino superior. Neste caso, em 2012, deu-se a aprovação da chamada Lei de Cotas, por meio da Lei nº 12.711/12. Esta lei, ao tratar especificamente sobre o ingresso nas universidades federais, dentre outras providências, dispôs que “(...)em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (art. 1º). Dispondo, ainda, que cada instituição federal teria o prazo de 4 anos para a implantação deste regime de cotas, devendo implantar 25% ao ano (art. 8º).

Este percentual de vagas para egresso do ensino médio público foi subdividido. Assim, 50% daquele percentual deverão destinar-se “aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita” (art. 1º, parágrafo único); bem como, deverá ser preenchido “por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE” (art. 3º).

Por fim, o Parágrafo único, do art. 1º, do Decreto nº. 7.824/12 (BRASIL, 2012), que a regulamentou a lei de cotas definiu pela possibilidade de utilização do ENEM como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais que ofertam vagas de educação superior. Em síntese, segundo o Ministério da Educação (2012), as universidades federais e institutos federais de educação, tanto por meio do vestibular tradicional ou por meio do SISU (Sistema de Seleção Única), devem aplicar a Lei de Cotas.

Deste modo,

As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas – metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL. MEC, 2012.

Entretanto, embora o vestibular tradicional tenha sido substituído ou mitigado por outras modalidades de seleção para o acesso ao ensino superior, temos que tais processos, independente da modalidade adotada, sem exceção, aplicam exames e provas cujo objetivo é o de reprovar, aprovar, classificar ou desclassificar os candidatos, com o fim último de selecionar dentre os participantes os que gozarão do direito a umas das vagas oferecidas pelo sistema de educação superior brasileiro.

Enfim, estas provas, exames, e a conseqüente reprovação, aprovação, seleção, classificação, compõem um sistema genuinamente, moderno e necromeritocrático. Neste caso, o sistema educacional superior brasileiro, diante de um número de candidatos maior que as vagas que oferece, converte os inscritos em estudantes/indivíduos concorrentes entre si, os quais devem provar seu merecimento, pelo esforço, dedicação, inteligência etc., para assim cursar o ensino superior após ser classificado por ordem de pontos decrescente. Ou seja, o merecimento caminha do melhor para o pior desempenho, mediante um processo de inclusão/exclusão que ao fim e ao cabo mais elimina que promove.

Diante deste quadro, pergunta-se sobre as razões que levaram a implantação de prática tão excludente no sistema superior brasileiro. O certo é que o porquê disto, em certa medida, o explicamos no curso das considerações críticas apresentadas nesta tese, especialmente, quando ao analisarmos as razões para o uso de um sistema meritocrático escolar como forma de avaliação para fins de seleção, promoção e de desempenho, percebemos que este sistema se volta a legitimar eticamente e a normalizar a produção de desigualdades pertinentes a era moderna do mundo ocidental. Assim, mediante a educação escolar, o mundo moderno, capitalista, liberal, vem justificando grande parte das desigualdades que produz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade moderna, caracterizada pelo desenvolvimento do capitalismo como sistema de produção social, promove a defesa da máxima liberdade individual, da livre concorrência e traz em seu bojo a busca de manutenção dos privilégios da classe dominante, a qual, detentora dos meios de produção, se apoia e difunde os ideais do direito à livre iniciativa, da competitividade, da produtividade no trabalho assalariado, ensejando um grande recorro a meritocracia. Meritocracia essa que conduz para o ideal da possibilidade de participação “igualitária” dos indivíduos nas diferentes instâncias sociais, educacionais, no mercado. Isso de maneira a ocorrer, segundo Dubet et al. (2012), num sistema de seleção transversal, amplamente utilizado pelas atuais sociedades democráticas, produtora, reprodutora e justificadora de desigualdades sociais, típicas da modernidade.

Ainda que, para tanto, as condições e matizes materiais não se coloquem de igual modo para todos, isso, pois “A supremacia de uma classe sobre a outra pressupõe que haja a desigualdade como combustível para o desenvolvimento do tecido social” (CARVALHO; MARTINS, 2011, p.20). A conveniência dessa desigualdade cria um cenário na sociedade moderna, no qual a luta pelo sucesso leva a um confronto entre “os deuses da democracia (a igualdade) e os do capitalismo (o mérito e o trabalho)” (DUBET, 2001, p.15). Subjugados pela suposta igualdade dos que competem, bem como pelo seu “imparcial” desempenho, “[...] obriga os homens a entrar em conflito constante e sem tréguas pela sobrevivência” (CARVALHO; MARTINS, 2011, p.20). Historicamente, a formal noção de igualdade entre os sujeitos modernos engendra a ideia de que o sucesso ou o fracasso é decorrência do desempenho individual regido pelo mérito. Fato é que para Dubet (2001) essa idealizada noção se tratou de uma ideologia liberal-burguesa que se lançou como capaz de substituir falsas e injustas hierarquias (típicas das eras antiga e medieval) por verdadeiras e justas hierarquias (típicas das eras moderna e contemporânea). Por outro lado, não podemos esquecer que o projeto capitalista de manutenção da desigualdade a detém enquanto um elemento essencial à sua constituição e, carrega em seu bojo, com isso, a precariedade e a inoperância de determinadas instituições, que podem convergir em políticas de “morte”, de exclusão dos indivíduos.

A partir desse cenário trazemos a escola moderna, criada com a necessidade de ser caracterizada como uma instituição pública, universal, obrigatória e gratuita.

Teleologicamente, dentre seu rol de funções deveria, via mecanismos meritocráticos, justificar eticamente um paradoxo típico da modernidade, a saber: a existência de desigualdades entre sujeitos considerados como iguais. Assim, a ideologia meritocrática incorporou-se à constituição e ao desenvolvimento da escola moderna, na medida em que as desigualdades instituídas e mantidas não mais poderiam ser justificadas como privilégios “naturais” de religiosos e aristocratas, em razão do nascimento, do berço, do destino e ou desígnio de Deus. Esta explicação recorreria, então, para as conquistas e méritos pessoais advindos dos esforços dos indivíduos em ascender socialmente e romper com a miserabilidade em face as riquezas disponíveis na sociedade.

Neste caso, em um mesmo contexto institucional, produz-se a ideia de que por direito e dever o Estado liberal deve garantir e oportunizar escolarização de todos indistintamente, democraticamente. Por outro lado, o sucesso escolar fica reservado aos poucos que vencem uma carreira meritocrática exigente, seletiva, digna de poucos, a ponto de converter-se em uma necromeritocracia. Este processo historicamente atende, de uma melhor forma, aos anseios daqueles que “naturalmente” se encaixam nos requisitos, sociais/educacionais/culturais/econômicos, previamente estabelecidos pelo processo de escolarização moderno. Esses indivíduos compõem uma elite que, frente aos desafios e provações da carreira escolar, obtiveram de suas famílias, sociedade e Estado as devidas oportunidades e as condições materiais e intelectuais.

Assim, “democraticamente” seus interesses, posições sociais permanecem intocáveis e longe de ameaças, tomados como um sucesso ou vitória legitimada por uma competição que deu a todos o suposto direito de concorrer como iguais. Deste modo, a necroeducação viabilizada pela necromeritocracia moderna determina que todos, indistintamente por lei, ingressem nas escolas. Porém, os constantes exames e provações se encarregam de ditar “quem vive ou morre” na carreira escolar, atribuindo a culpa do fracasso aos supostos indivíduos fracassados. Percentualmente, poucos são os alunos que alcançam o topo desta carreira, logrando, efetivamente, deixar a servidão (capitalista) por intermédio dos estudos. Este processo contribui para transformar e manter a escola moderna de qualidade em uma instituição elitizada, materialmente pouco democrática no acesso igualitário ao saber.

Esta é a lógica que criou diversas barreiras para se seguir na carreira escolar brasileira. Para se chegar ao ensino superior, genericamente, esses filtros meritocráticos foram denominados de avaliações, provas, concursos, exames ou vestibulares. Sobre o surgimento do vestibular, é possível dizer que sua origem remonta ao século XIX, especificamente se encontra nos chamados “cursos e exames preparatórios” criados com o início do ensino

superior brasileiro, após a chegada de Dom João, em 1808. Ao longo do século XIX, tais “exames preparatórios” realizados pelas próprias faculdades e academias foram substituídos parcialmente por certificados ou títulos de conclusão do ensino secundário, como forma de acesso ao superior. Posteriormente, foram supridos pelos chamados “exames de admissão” que à época eram usados para alçar ao ensino secundário, da rede oficial (pública) de ensino. Ao longo do século XX, para se chegar ao ensino secundário, tais exames de admissão seguiram exigidos até 1971. Já para o ingresso no ensino superior essas provas passam a serem chamadas de vestibular, habilitação, licença, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), processo de seleção seriada (PSS) etc. Sendo assim, fica claro que as provas e exames, e a conseqüente reprovação, aprovação, seleção, classificação, compõem um sistema genuinamente moderno e meritocrático; motivo pelo qual o sistema educacional brasileiro, historicamente de forma proposital, consciente, dispõe de um número de candidatos maior que as vagas oferecidas, adotando a chamada “expansão controlada” do ensino superior.

Isto posto, pode-se afirmar que diante de um quadro tão competitivo e excludente, os chamados cursos preparatórios para o acesso ao ensino superior encontraram terreno fértil, apresentando-se como uma espécie de “taboa de salvação” voltada a treinar, mais que ensinar como forma de garantir melhor desempenho frente aos processos seletivos. Em relação a este aspecto, Alves (2011) se posiciona afirmando que o vestibular é uma “aberração”, pois “quando o aluno termina o segundo grau ele já tem direito de entrar na universidade. Os exames existem somente para escolher, dentre os que passaram, aqueles que tiveram melhores notas” (ALVES, 2011, s/p). Ferrari (2006, s/p), por sua vez nos ensina que o “Vestibular não tem a ver com educação, mas com a incapacidade do poder público de fornecer ensino universitário para quem quer estudar. (...) É por isso que é tão comum a adoção de testes que não medem o aprendizado, mas treinam para responder perguntas capciosas”. Desta feita, em face da natureza pedagógica distorcida do vestibular, Whitaker (2010) aponta que os cursos pré-vestibular se tratam de um paradoxo, uma espécie de anomalia teórica. Para esta autora isto atesta o fracasso da educação básica, seja pública ou privada, usando e criando “práticas e metodologias de ensino, as mais antipedagógicas possíveis, ligadas à memorização pura e simples, como a aula-show e a repetição de fórmulas químicas em ritmos populares, sem tempo para debates, reflexões, críticas e mobilização dos esquemas de assimilação (...)” (WHITAKER, 2010, p.290).

Enfim, o conceito de necropolítica de Mbembe aplicado ao campo da educação escolar nos revela que, historicamente, independentemente do modo como estes exames, concursos e provas sejam intitulados (preparatórios, admissão, madureza, licença, vestibular, habilitatório,

classificatório, vestibular misto, ENEM, processo de avaliação seriado), todos, sem exceção, se configuram como processos seletivos que estabelecem barreiras meritocráticas que escamoteiam discussões sobre a qualidade da educação básica, cuja natureza e condão é reprovar, aprovar, classificar ou desclassificar candidatos. Tudo isto, lançando mão de um ritual competitivo que, dentre os participantes, escolhe uma minoria para o deleite das poucas vagas oferecidas pelo sistema de educação superior brasileiro, excluindo os demais, como um modo de justificar eticamente desigualdades que persistem e se aprofundam, em uma sociedade constituída a partir da ideia de igualdade.

Assim, quanto ao acesso à educação superior, sobretudo no que se refere à democratização de um ensino superior público, gratuito e de qualidade, como preconizado pela LDB de 1996, percebemos uma significativa continuidade do passado, do mesmo, frente as poucas mudanças efetivas. Sendo assim, todos os que desejam aceder a um curso superior de graduação devem concluir o ensino médio ou equivalente e ser aprovado e classificado a partir de um processo seletivo. O fato é que a necessidade de manter o controle pelo acesso ao ensino superior converte os exames tipo vestibular, enquanto conceito e expressão deste moderno mecanismo necromeritocrático de seleção, em um intrincado e complexo problema educacional e nacional, usado estrategicamente como um pêndulo regulador da demanda de candidatos à formação superior; ora a absorve em maior grau; ora a refreia, em função de diferentes necessidades históricas, políticas e econômicas, transformando-se em numa máquina de exclusão (RIBEIRO NETTO, 1985).

Diante deste quadro, temos que mesmo após a Constituição Federal de 1988 ter instituído um estado democrático de direito, legitimando uma nova organização da educação brasileira, o tradicional concurso tipo vestibular segue vigente, selecionando e excluindo sob os auspícios da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), que em parte o regulamenta, autorizando, ao mesmo tempo, a criação de outros processos seletivos, derivados do vestibular tradicional. Desta feita, quanto ao acesso à educação superior, sobretudo no que se refere à democratização de um ensino superior público, gratuito e de qualidade, como preconizado pela LDB de 1996, percebe-se a continuidade do passado frente a poucas mudanças efetivas. Como apontam Piletti e Rossato (2010), a escola moderna, no Brasil, surge com o fim de adequar o país ao novo mundo que nascia. A república brasileira traz idealmente a escola moderna como pública, obrigatória e gratuita, porém, incapaz de entregá-la ao povo transformou-a em privilégio de uma elite avessa a mudanças estruturais. Para tanto, adotou uma rígida e sistemática meritocracia que excluía e segue excluindo, especialmente estudantes vulneráveis. Assim, as desigualdades produzidas por esta

necromeritocracia e necroeducação são justificadas enquanto desigualdades eticamente merecidas.

Deste modo, a presente pesquisa, usando dos conceitos de necroeducação e de necromeritocracia derivados das concepções de necropolítica e de necropoder de Mbembe (2018), guiou-se pelos princípios chamada “nova história política”. Enquanto categorias de análise entendeu-se que os mencionados conceitos nos ajudam a compreender de melhor modo e criticamente acerca da histórica exclusão gerada pelo processo de escolarização da educação moderna que subordinou e subordina a carreira escolar a um paradigma meritocrático levado a cabo por sucessivas avaliações, testes e concursos.

Enfim, de modo geral, entendemos que tais conceitos nos permitem compreender, historicamente, como a construção e a aplicação do emergente paradigma se transformou em um eficiente mecanismo de exclusão, ideologicamente apto a justificar desigualdades produzidas como socialmente éticas, com base no esforço/trabalho/merecimento individual de cada aluno ou candidato, tomados a partir de uma concepção formal de sujeito que ao longo de séculos consolidou o protótipo do *self-mademan*, em resposta à formação da sociedade liberal-burguesa. Deste modo, lançou-se mão de constantes exames, provas e concursos diversos, próprios da era moderna e contemporânea, procedimentos didáticos, pedagógicos, que passam a ser apresentados como “justas” medidas a regular a continuidade dos estudos e o acesso a níveis mais elevados de escolarização, de especial modo, a dificultar e a impedir mediante um processo de seleção/exclusão ou classificação/desclassificação o acesso de candidatos aos cursos do ensino superior.

Assim, ao partimos do pressuposto de que o grau de escolaridade/escolarização se transformou em uma categoria *sui generis* da modernidade central e estruturante do ser moderno, definidor e ou delimitador de aspectos sociais e de condições políticas, econômicas, culturais etc., temos que os referidos conceitos de Mbembe (2018), aplicados ao mundo educacional, apontam para o fato de que a escola moderna se organizou mediante o uso de eficazes mecanismos voltados a proporcionar tanto o sucesso quanto o fracasso escolar, a ponto de se constituir em uma moderna e eficiente tecnologia institucional de poder, capaz de ditar uma política pública “devida e ou de morte” que tende a promover e a manter o *status quo* de grupos/classes mais privilegiadas ao mesmo tempo em que tende a penalizar grupos/coletivos mais vulneráveis.

O fato é que em relação a parte considerável das chamadas populações socialmente vulneráveis, a referida política pública educacional “devida e ou de morte” em sua essência faz um uso necromeritocrático de seus mecanismos de avaliação e de seleção. Tais

mecanismo “moralmente” aceitos e propalados socialmente transformaram o processo de escolarização em uma necroeducação ao manter, aprofundar e justificar históricas marginalidades. Promove-se, assim, uma necropolítica educacional que se pauta por uma educação extremamente desigual, injusta, que dificulta ou impede a formação escolar de pobres, negros, índios, populações rurais, itinerantes, quilombolas, deficientes etc. Tudo isto, nestes casos, fez da escola moderno um “mundo de mortes” recheado de “mortos-vivos”.

Por isto, ao longo deste trabalho vimos que a escola moderna, apesar de ovacionada enquanto uma instituição “revolucionária” (pública, universal, obrigatória, gratuita, republicana), imbuída da missão de libertar o servo da servidão transformando-os em cidadãos livres e iguais, não logrou efetivamente democratizar-se restando adstrita de melhor modo à nova e emergente elite (burguesa) que não advogava por mudanças para além de sua liberal lógica capitalista de sociedade, perpetuando e gerando antigas e novas formas de desigualdades.

Acerca da não democratização da formação escolar moderna, os dados sobre as desigualdades na educação brasileira apontam indicativos preocupantes, que descortinam o uso e a compreensão dos conceitos aqui tratados. É claro, não deixamos de tecer a crítica ao modo como esses dados estatísticos são apurados e a serviço do que os mesmos são criados, sendo analisados, muitas vezes, desconectados do contexto social, político, econômico em que são engendrados. Entretanto, apesar disto, utilizando-nos de dados oficiais pré-pandemia<sup>17</sup> vale destacar que segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020), em 2019, 28,9% de jovens brasileiros entre 15 e 17 anos não estavam matriculados no ensino médio. Ainda, de cada 100 alunos que ingressou no sistema escolar apenas 65,1 terminaram o ensino médio até os 19 anos, dentre estes apenas 29,1% tiveram aprendizagem adequada em língua portuguesa e 9,1% em matemática. No entanto, esta taxa média de conclusão (65,1%) varia segundo indicadores como os de raça, localidade e renda. Chega a 75% para alunos brancos e de 59%

---

<sup>17</sup>Em razão do enfoque histórico desta pesquisa optamos por utilizar dados educacionais coletados a partir de uma série histórica pré-pandemia, haja vista que segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021 “Os números oficiais primários disponíveis, como os produzidos pelo IBGE ou Censo Escolar, ainda não capturaram as consequências esperadas pelo fechamento das escolas. Não sabemos dimensionar, por completo, efeitos globais provocados pela adoção (ainda que precária) das soluções de ensino remoto ou, principalmente, os prejuízos para as camadas mais vulneráveis da população, que sequer tiveram acesso às aulas virtuais. Porém, é consenso entre os especialistas que os danos serão profundos e duradouros” (ANUÁRIO..., 2021, p. 14). Destacamos ademais, que o referido Anuário elaborado pelo Todos Pela Educação, em parceria com a Editora Moderna, o Anuário Brasileiro da Educação Básica não terá a sua décima primeira edição em 2022, interrompendo a série histórica publicada desde 2012. Segundo a Educação Para Todos: “Isso acontece em virtude das mudanças no formato de divulgação do Censo Escolar da Educação Básica, Censo da Educação Superior e Enem, todos de 2021. Essas divulgações deixaram de fornecer informações importantes sobre alunos, professores e gestores, os chamados “micro dados”, utilizados para o cálculo de muitos dos indicadores disponíveis na publicação” (ANUÁRIO..., 2021).

para negros; 67,9 para estudantes urbanos e de 48,3 para populações rurais. Ainda, segundo o critério renda temos que dentre os 25% mais ricos, 87,9% concluíram o ensino médio e que alunos com nível socioeconômico alto apresentam percentuais de aprendizagem adequada de 71%, em língua portuguesa e 45,7% em matemática. Respectivamente, tais percentuais caem de forma abrupta, 51,2 para os 25% mais pobres (ou seja, 36,7% menor) e 18,8% e 3,2% para alunos de nível socioeconômico baixo (ANUÁRIO..., 2021).

O interior do ensino superior brasileiro também abriga desigualdades (raciais, econômicas, regionais etc.), as quais, de modo paradoxal, são produzidas e mantidas por seu próprio sistema. Segundo Araújo, Lisboa e Salomão (2020), os indicadores do Censo da Educação Superior de 2019 retratam que entre os alunos que adentraram na educação a distância em 2010, 63% deles, em 2019, não haviam concluído a graduação. Já no modo presencial este índice foi de 59%.

Destarte, as desigualdades históricas próprias do país, amalgamadas com a necromeritocracia escolar, impedem uma efetiva expansão e democratização do ensino superior brasileiro. Neste sentido, o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020), destaca que, em 2019, o percentual de pessoas de 18 a 24 anos (taxa líquida) que frequentavam o Ensino Superior era de apenas 21,5%. Quando se trata do critério raça, este índice médio sobe para 29,8% em relação a estudantes brancos e cai para 16,3%, para negros. Quanto ao critério localidade, o índice sobe para 23,7% para estudantes urbanos e desce para 7,7% para estudantes rurais/do campo. Quanto ao critério renda, a desigualdade de acesso ao ensino superior sobressalta: a taxa líquida de matrículas é quatro vezes maior para os mais ricos (23,7%) em relação ao quartil mais pobre da população (7,7%). (ANUÁRIO..., 2021, p. 92-93).

Ainda, analisando a educação escolar brasileira a partir do critério raça, em artigo intitulado *Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro* (COSTA et al., 2020), concluem que o conceito de necropolítica “parece orientar parte das políticas educacionais no Brasil”, as quais “[...] marcadas por um conjunto incompleto de leis, não garantem o acesso e a permanência da juventude negra na escola” (p.1). Nesse contexto, para os autores é necessário “enfrentar o desafio de aprofundar o conceito de necroeducação para pensarmos as consequências da eliminação dos corpos negros dos espaços escolares orientada por certa intencionalidade que vai na direção do deixar morrer” (p.1).

Como indica o Parecer CNE/CEB n.º 16/99, do Conselho Nacional de Educação sobre formação profissional, a educação escolar brasileira como um todo vem reproduzindo

historicamente “o dualismo existente na sociedade brasileira entre as ‘elites condutoras’ e a maioria da população (...)” (BRASIL, 1999, p. 275), por associar-se à formação de mão de obra (barata) em vez de ser “percebida dentro da ótica do direito à educação e ao trabalho” (BRASIL, 1999, p. 275). Além disso, como elucida o referido documento, as origens do Brasil marcadas por uma cultura de exclusão e escravidão, interferiram e interferem diretamente nas relações educacionais. Como assevera Silva (2004, p.175, destaques do autor), ocorre um constante dualismo na oferta de escolarização à população “[...] caracterizado por inúmeros educadores como um fenômeno no qual coexistem ‘escolas para os pobres e escolas para os ricos’, ou ainda ‘escolas para os pobres’ e ‘escolas para nossos filhos’. Assim, deliberadamente promove-se uma gravíssima dualidade educacional.

Desta feita, Saviani (2012, p.8) nos alerta que o processo de exclusão promovido pelo espaço escolar consiste numa verdadeira ‘pedagogia da exclusão’ que se propõe a escolarizar jovens, adultos, “mediante cursos dos mais diferentes tipos” para “[...] se tornarem cada vez mais empregáveis” em um mercado de trabalho “[...] que na ordem econômica atual não há lugar para todos”. Nesse caso, ao não serem viabilizadas sua inserção no mercado, “[...] a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por esta condição” (SAVIANI, 2012, p.8). Saviani (2012) caracteriza essa relação entre educação e trabalho pelas expressões: ‘exclusão includente’ e ‘inclusão excludente’. O primeiro caso ocorre “no terreno produtivo como um fenômeno de mercado” concretizando-se quando diferentes estratégias excluem o trabalhador do mercado formal de empregado, integrando-o ao mercado apenas na condição de terceirizado, na informalidade ou formalmente com diminuição de salários e de direitos sociais e previdenciários. A ‘inclusão excludente’ ocorre no terreno da educação “como uma face pedagógica da exclusão includente” (SAVIANI, 2012, p.8). Pois, se efetiva ao “se incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para o ingresso no mercado de trabalho” (SAVIANI, 2012, p.9). Resultado disto é a possível melhora de algumas estatísticas que apontam para uma maior inclusão de crianças, jovens e adultos no sistema escolar. No entanto, “[...] embora incluídos permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na sociedade” (SAVIANI, 2012, p.9).

Para justificar tais exclusões, a lógica colocada e disseminada reporta para o campo da individualização dos problemas, diluindo as múltiplas determinações desse processo histórico que consolidam a necroeducação brasileira. Assim, constatamos que o desenvolvimento da escola moderna no Brasil tem se consolidado como um sistema meritocrático de oportunidades que produz uma democracia segregativa Sistema esse, que no âmbito da

educação escolar culmina em fortalecer e reproduzir processos de exclusão e funciona em geral de maneira a subsidiar uma necropolítica do modo de organização da sociedade capitalista.

Destarte, a emergente escola moderna desde seus primórdios desintegrou áreas do conhecimento, especializando-as utilizando-se de constantes processos avaliativos/seletivos cujos exames, como vimos, se transformaram em um “batismo burocrático do saber” que transubstancia o “saber profano em saber sagrado” (MARX, 2010) com o fim de controlar e normalizar hierarquias que desigualam alunos e candidatos, sancionando, classificando, punindo, reprovando etc.

Neste sentido, esta pesquisa demonstra que a desigualdade escolar não ocorre de modo natural ou espontâneo. Trata-se de uma condição política historicamente construída ao longo da constituição socioeconômica da cultura brasileira, a qual moderna e contemporaneamente se insere em uma estrutura de macro e necropolítica, segundo categoria descrita por Achille Mbembe (2018). Seu efeito imediato é o de enquadrar a população dentro de círculo vicioso de violências, de graus e naturezas diversas, que institucional e socialmente reproduzem e se perpetuam no tempo e no espaço de modo naturalizado. Assim, avançam em espiral vitimando, especialmente, aos setores mais vulneráveis da sociedade. Compreendemos que dentre os seguimentos mais pobres, marginalizados e discriminados, esta necropolítica espregueia uma diversidade de grupos vulneráveis que estrutural ou conjunturalmente provam do “necropoder” de um Estado moderno subalterno e voltado a atender os interesses de grupos, instituições ou nações soberanas e alheias ao território nacional e aos seus cidadãos e que faz da miséria sua principal fonte de lucro, poder e luxúria.

Neste rol de exclusões, resta demonstrado que a educação escolar brasileira, em grande medida, pauta-se por uma necropolítica educacional frente à adoção de um sistema que entre outras medidas contribui para um fenômeno atual chamado de “inclusão excludente na ponta da escola” (KUENZER, 2007, p. 1170). Saviani (2012), assim como a autora, acena para o fato de que há uma aparente oportunidade educacional para todos, maquiando a negação das oportunidades de acesso à educação (muito mais certificatória) de qualidade e que culmina de fato com o acesso ao saber historicamente construído e com a possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Esse processo, de modo complementar e dialético, promove uma “exclusão includente na ponta do mercado” de classes mais marginalizadas por excluir ao incluí-las “em trabalhos precarizados ao longo das cadeias produtivas” (KUENZER, 2007, p. 1171).

Portanto, dentre as diversas formas contemporâneas de discriminação, a desigualdade escolar se inscreve enquanto uma necropolítica a ser combatida ou erradicada. Neste aspecto, caso não haja uma busca pela transformação efetiva de questões políticas e sociais, em meio ao qual a escola moderna se desenvolveu historicamente, esse “mundo de mortes” promovido na seara educacional seguirá existindo. Do contrário, como explicita Mészáros (2008), teremos algumas mudanças voltadas exclusivamente para corrigir alguma falha da ordem estabelecida, em acordo e mais retrocedidas às exigências da cristalizada lógica global do sistema de reprodução.

Para um país que debuta como um estado moderno, democrático de direito, justo e solidário, que prima pela dignidade da pessoa humana, que visa combater a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, a referida desigualdade escolar é incongruente com os seus princípios, fundamentos e objetivos constitucionalmente promulgados, criando um forte descompasso histórico que gera pressão rumo à sua superação. Assim, o mundo escolar precisa superar seus principais e mais importantes limites para que possa legitimar-se efetivamente enquanto uma instituição digna de seguir existindo historicamente como pública, gratuita, obrigatória e universal.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violência nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO, 2003. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/violencia\\_nas\\_escolas.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/violencia_nas_escolas.pdf). Acesso: 13 jun. 2022.
- AITA, Elis Bertozzi; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Subjetividade: uma análise pautada na psicologia histórico-cultural. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10. 2011, Maringá. Resumos [...]. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/225.pdf>. Acesso: 20 maio 2021.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ALVES, Rubem. O vestibular é uma aberração. Entrevistador: Eduardo Simões. **Cult**, 2011. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/vestibular/>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- AMARAL, Luiza. **A evolução dos princípios da isonomia e igualdade na legislação brasileira**. 2015. Disponível em: <https://luizaamaral.jusbrasil.com.br/artigos/252308951/a-evolucao-dos-principios-da-isonomia-e-igualdade-na-legislacao-brasileira>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- ANUÁRIO brasileiro da educação básica 2021. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario\\_21final.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf). Acesso: maio 2023.
- ARAÚJO, Ana Lúcia; LISBOA, Ana Paula; SALOMÃO, Mateus. Desistência no ensino superior aumenta e número de formandos cai. **Correio Braziliense**, Brasília, DF, 23 out 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/ensino-superior/2020/10/4884127-desistencia-no-ensino-superior-aumenta-e-numero-de-formandos-cai.html>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- ARGENTINA. Presidencia de La Nación. Ministerio de La Justicia e Derechos Humanos. **Ley Nº 24.521**. Educación superior no universitaria. Educación superior universitaria. Disposiciones complementarias y transitorias. 20 jul. 1995. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>. Acesso: 20 maio 2022.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR (ABMES). **Educação Superior Comentada: políticas, diretrizes, legislação e normas do ensino superior. Ano 1, nº 22, de 9 a 15 ago. 2011**. Disponível em: <https://abmes.org.br/colunas/detalhe/295/educacao-superior-comentada-politicas-diretrizes-legislacao-e-normas-do-ensino-superior>. Acesso: 13 jun. 2022.
- BALZAC, H. **Papá Goriot**. 2017. Disponível em: <https://freeditorial.com/es/books/papagoriot>. Acesso em: 30 set. 2021.

BARBOSA, Leandro Alves. **Necropolítica e educação: a guerra continuada por outros meios.** 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/58948/5/2020\\_dis\\_labarbosa.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/58948/5/2020_dis_labarbosa.pdf). Acesso em: 05 jan. 2021.

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 51-82.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1057-1090, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n85/v22n85a09.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

BBC BRASIL. **Com faculdades públicas e sem vestibular, Argentina atrai cada vez mais universitários brasileiros.** 16 abr. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/com-faculdades-publicas-e-sem-vestibular-argentina-atrai-cada-vez-mais-universitarios-brasileiros.ghtml>. Acesso: 20 maio 2022.

BELTRÃO, Tatiana. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971.** mar. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso: 20 fev. 2023.

BOULOS, G. A meritocracia é o paradigma da ingenuidade. **Carta Capital**, jul. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/revista/960/a-meritocracia-e-o-paradigma-da-ingenuidade>. Acesso em: 30 jul. 2022.

BOURDIEU, Pierre. A mão esquerda e a mão direita do Estado. In: BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neo-liberal.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p.7-13.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL ESCOLA. **Enem como complementação da nota do vestibular.** ago. 2010. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/enem-como-complementacao-nota-vestibular.htm>. Acesso: nov. 2022.

BRASIL ESCOLA. **Onde posso usar as notas do Enem.** mar. 2019. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/onde-posso-usar-as-notas-enem-2019.htm>. Acesso: nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dentre outras providências. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art5](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art5). Acesso: jul. 2022.

BRASIL. **Colégio Pedro II: histórico.** Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ocolegio/historico.htm#:~:text=O%20Col%C3%A9gio%20Pedro%20I%20foi,ao%20Imperador%20menino%2C%20no%20dia>. Acesso: jan. 2023.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil.** 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em 23.07.2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.076, de 31 de março de 1950.** Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. 1950. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.** Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. 1925. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm). Acesso: nov. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitário.... 1931a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. 1931b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso: nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931.** Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. 1931c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>. Acesso: dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953.** Regulamenta a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34330-21-outubro-1953-326101-republicacao-60374-pe.html>. Acesso: jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971.** Dispõe sobre Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. 1971a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/D68908.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D68908.htm). Acesso: nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm). Acesso: nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977.** Altera o Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971, e dá outras providências. 1977. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79298-24-fevereiro-1977-428202-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: set. 2022

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911.** Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 96.533, de 16 de agosto de 1988.** Fixa normas para o concurso vestibular e propõe medidas de articulação do ensino superior com o primeiro e o segundo graus. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1980-1989/D96533.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D96533.htm). Acesso: jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 99.490, de 30 de agosto de 1990.** Dispõe sobre o concurso vestibular para admissão aos cursos de graduação das instituições de ensino superior e dá outras providências. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99490.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99490.htm). Acesso: nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. 1942. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/529330/publicacao/15710770>. Acesso: jun. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.** Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. 1969. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/del0464.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0464.htm). Acesso: jun. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de junho de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953.** Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. 1953b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.184, de 4 de novembro de 2015.** Acrescenta § 2º ao art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a matrícula do candidato de renda familiar inferior a dez salários mínimos nas instituições públicas de ensino superior. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13184.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13184.htm#art1). Acesso: mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.826, de 13 de maio de 2019.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a divulgação de resultado de processo seletivo de acesso a cursos superiores de graduação. 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Lei/L13826.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13826.htm#art1). Acesso: ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 3.293, de 29 de o de 1957.** Modifica o art. 91 e revoga os arts. 92 e 93 da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942). 1957. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L3293.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3293.htm). Acesso: jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968.** Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. 1968a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/15465.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15465.htm). Acesso: jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. 1968b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: maio 2021.

BRASIL. MEC. FNDE. **Fies:** Processo seletivo começa em 3 de agosto; nota no Enem vai basear critérios classificatórios. 2015. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/6822-processo-seletivo-come%EF%BF%BDa-em-3-de-agosto-nota-no-enem-vai-basear-crit%EF%BF%BDrios-classificat%EF%BF%BDrios?tmpl=component&print=1/>. Acesso: jun. 2022.

BRASIL. MEC. INEP. Censo do Ensino Superior 2020: notas estatísticas. Brasília, DF: Brasília (DF): MEC/INEP, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf). Acesso: mai. 2023.

BRASIL. MEC. INEP. **ENEM Portugal.** 2019. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/572431>. Acesso: dez. 2022.

BRASIL. MEC. **Novo sistema de cotas:** perguntas frequentes. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso: jun. 2022.

BRASIL. MEC. **Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&Itemid=30192). Acesso: nov. 2022.

BRASIL. MEC. TV ESCOLA. **Série Fazendo Escola:** Histórias e caminhos da gestão escolar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IcTVOtoCH-4>. Acesso em: 08 abr. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº16, de 05 de outubro de 1999.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer1699.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf). Acesso: nov. 2022.

BRAZIL. **Decreto nº 1.075, de 22 de novembro de 1890.** Aprova o regulamento para o Gymnasio Nacional. 1890a. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/390898/publicacao/15721934>. Acesso: set. 2022.

BRAZIL. **Decreto nº 1.159, de 3 de dezembro de 1892.** Approva o código das disposições comuns às instituições de ensino superior dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. 1892. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1159-3-dezembro-1892-520752-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: jan. 2023.

BRAZIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.** Approva o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. 1854a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso: jun. 2022.

BRAZIL. **Decreto nº 1.386, de 28 de abril de 1854.** Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos. 1854b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1386-28-abril-1854-590269-publicacaooriginal-115435-pe.html>. Acesso: ago. 2022.

BRAZIL. **Decreto nº 1.387, de 28 de abril de 1854.** Dá novos Estatutos às Escolas de Medicina. 1854c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1387-28-abril-1854-590272-publicacaooriginal-115439-pe.html>. Acesso: abr. 2022.

BRAZIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915.** Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso: nov. 2022.

BRAZIL. **Decreto nº 3.454, de 26 de abril de 1865.** Dá novos Estatutos às Faculdades de Direito do Império. 1865a. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/400832/publicacao/15633079>. Acesso: nov. 2019.

BRAZIL. **Decreto nº 3.464, de 29 de abril de 1865.** Dá novos Estatutos às Faculdades de Medicina do Império. 1865b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3464-29-abril-1865-554646-publicacaooriginal-73384-pe.html>. Acesso: fev. 2022.

BRAZIL. **Decreto nº 4.468, de 1º de fevereiro de 1870.** Altera os regulamentos relativos ao Imperial Collegio de Pedro II. 1870. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4468-1-fevereiro-1870-552830-publicacaooriginal-70377-pe.html>. Acesso: abr. 2022.

BRAZIL. **Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910.** Cria o Ensino Agrônomo e aprova o respectivo regulamento. 1910. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: maio 2022.

BRAZIL. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890.** Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. 1890b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: set. 2022.

BRAZIL. **Lei de 3 de outubro de 1832.** Dá nova organização às actuaes Academias Médico-cirúrgicas das cidades do Rio de Janeiro, e Bahia. 1832. Disponível em:

[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-37274-3-outubro-1832-563716-publicacaooriginal-87775-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-37274-3-outubro-1832-563716-publicacaooriginal-87775-pl.html). Acesso: maio 2022.

BRUNI, Luigino. A '**meritocracia**' tornou-se a principal legitimação ética da **desigualdade**. 2017. Disponível em: <http://www.folhadedourados.com.br/noticias/brasil-mundo/a-meritocracia-tornou-se-a-principal-legitimacao-etica-da-desigualdade>. Acesso: jul. 2018.

CAPANEMA, Gustavo. Exposição de Motivos. In: **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso: jan. 2022.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. IN: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. **Exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá, PR: EDUEM, 2011. p. 17-25.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html#7>. Acesso em: 26 nov. 2021.

COSTA, A. P. da; MARTINS, C. H. dos S.; SILVA, H. da C. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8dCVDDgWxGdykbWLxXWfWbz/?format=pdf&lanpt>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CUNHA, Luis A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 154, n.154, p. 912-933, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: abr. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, nov. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0530108>. Acesso: maio 2022.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário Francisco Campos. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>. Acesso em: maio 2022.

DI PIERRO, Maria Clara. **Histórico, objetivos e responsabilidades sobre o exame de certificação**: possibilidades e limites, na Ação Educativa. 2006. Disponível em: [http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul18/fai\\_laranja\\_04.html](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul18/fai_laranja_04.html). Acesso em: jul. 2022.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea) Disponível em :

<http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/autores/Duarte,%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

DUBET, F. Desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.17, p.5-19, maio/ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a01.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2021.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOUT, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14. n. 29, p. 22-70, jan./abr. 2012. Disponível em: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v14n29/a03v1429.pdf>. Acesso: jun. 2021.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Vozes, 2014.

FANJUL, S.C. **A meritocracia é uma armadilha**. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/economia/2021-07-18/a-meritocracia-e-uma-armadilha.html>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FERNANDEZ, Atahualpa; FERNANDEZ, Athus. Meritocracia e desigualdade. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 20, n. 4229, 29 jan. 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/35770>. Acesso em: set. 2018.

FERRARI, Márcio. **Entrevista com Cipriano Carlos Lukesi**. 2006. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/190/cipriano-carlos-luckesi-qualidade-aprendizado#>. Acesso em: abr. 2023.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FRANKFURT, Sandra H. Implicações da formação profissional na escola. **Revista USP**, São Paulo, n.80, p. 125-133, dez./fev. 2008-2009. Disponível em: [file:///C:/Users/uem/Downloads/13722-Texto%20do%20artigo-16698-1-10-20120517%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/uem/Downloads/13722-Texto%20do%20artigo-16698-1-10-20120517%20(1).pdf). Acesso em: mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAIA, Elizabeth Silva; GAYDECZKA, Beatriz Gaydeczka. Evolução do ingresso nas universidades brasileiras. **Revista Triângulo Uberaba**, Uberaba, v.12 n.1 p. 127 - 148, 2019.

GAMA, Marta Maria; ALMEIDA, Laura Isabel Marques V. de. Os exames de admissão da década de 1931 a 1971. In: SEMINÁRIO TEMÁTICO PROVAS E EXAMES E A ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. 16., 2018, Boa Vista, 2018. **Anais [...]** Boa Vista, Universidade Federal de Roraima, 2018. Disponível em: [http://xviseminariotematico.paginas.ufsc.br/files/2018/03/GAMA\\_ALMEIDA\\_T1.pdf](http://xviseminariotematico.paginas.ufsc.br/files/2018/03/GAMA_ALMEIDA_T1.pdf). Acesso em: jan. 2022

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-50.

GASPARIN, João Luis. **Comênio: a emergência da modernidade na educação**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

JAEGER, C. Stephen. **A inveja dos anjos: as escolas catedrais e os ideais social na Europa Medieval (950-1200)**. Campinas, SP: Kirion, 2019.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/KUENZER.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

LELIS, I. A. O. M. Evolução histórico - legal do Vestibular (1968 1983) do Milagre à Recessão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 1, 1985.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. As bases da Reforma Universitária da ditadura militar no Brasil Alexandre Tavares do Nascimento Lira. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 15, 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. Disponível em: [http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338430408\\_ARQUIVO\\_AsbasesdaReformaUniversitariadaditaduramilitarnoBrasil.pdf](http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338430408_ARQUIVO_AsbasesdaReformaUniversitariadaditaduramilitarnoBrasil.pdf). Acesso: nov. 2021.

LOPES, Silvana Fernandes. **A educação escolar na primeira república: a perspectiva de Lima Barreto**. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Silvana\\_Lopes\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Silvana_Lopes_artigo.pdf). Acesso em: nov. 2021.

LOPEZ JUNIOR, Felix Garcia. A meritocracia possível. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 773-779, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v21n3/a11v21n3.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Wallace Lucas. **A “lei do boi” como estratégia da burguesia rural: o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1968 – 1985)**. 2015. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-graduação em História, Seropédica, 2015. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/1770/2/2015%20-%20Wallace%20Lucas%20Magalhaes.pdf>. Acesso em: jun. 2021.

MARASCIULO, Marília. Como a meritocracia contribui para a desigualdade. **Revista Galileu**, 2016. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2016/06/como-meritocracia-contribui-para-desigualdade.html>. Acesso em: jun. 2018.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e abertura para o ensino superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02.pdf>. Acesso em: nov. 2021.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Marx e Engels: obras escolhidas**. Tomo II: O capital - Capítulo XXIV: A chamada acumulação original. 3. Legislação sangrenta contra os expropriados desde o fim do século XV. Leis para o abaixamento dos salários. Lisboa: Ed. Avante, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/capital/cap24/index.htm>. Acesso: set. 2021.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder, soberania, política de exceção e política da morte**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MELLO NETO, João Cabral de. **Morte e vida Severina**. Disponível em <https://colegiocngparanagua.com.br/wp-content/uploads/2020/07/MORTE-E-VIDA-SEVERINA.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

MENDES, Lucas. Lucas Mendes: self made mito. **BBC News Brasil**, São Paulo. 24 maio 2012. Disponível em: [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/05/120524\\_lucasmendes\\_tp](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/05/120524_lucasmendes_tp). Acesso em: 20 maio 2023.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.73, n. 17-4, p.291-321, maio/ago. 1992. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1093/832>. Acesso em: out. 2022.

NARLOCH, Leandro. **A meritocracia em defesa dos pobres**. 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/cacador-de-mitos/a-meritocracia-em-defesa-dos-pobres/>. Acesso em: jul. 2018.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. Evolução da instituição escolar: a educação básica. In: MENESES et al. (Org.). **Educação básica: políticas, legislação e gestão**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p.16-35.

O AUTOR favorito de Marx. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 16 maio 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mas/fs16059912.htm>. Acesso em: 22 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Brazil - Country Note - Education at a Glance 2021: OECD Indicators**. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>. Acesso em: out. 2022.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Geovanio. **Educação básica**: da organização legal ao cotidiano escolar. São Paulo: Ática, 2010.

PROGRAMA de admissão. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1968. Disponível em: [file:///C:/Users/BCE-12-04-2023/Downloads/Programa%20de%20admiss%C3%A3o\\_parte\\_1.pdf](file:///C:/Users/BCE-12-04-2023/Downloads/Programa%20de%20admiss%C3%A3o_parte_1.pdf). Acesso em: 20 maio 2023.

RÉMOND, René. **Por uma história política**. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012.

RIBEIRO NETTO, Adolpho. **O vestibular ao longo do tempo**: implicações e implicâncias. 1985. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/116.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2021.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 03, p. 219-239, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n3/a11v28n03.pdf>. Acesso em: fev. 2022.

ROSSATO, G; PRAXEDES, W. **Fundamentos da educação do campo**: História, legislação, identidades camponesas, pedagogia. São Paulo: Ed. Loyola, 2016.

ROSSATO, Geovanio; ROSSATO, Solange Marques. Limites e desafios da educação escolar: reflexões críticas a partir de François Dubet. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10., 2011, Maringá. **Anais eletrônicos [...]** Maringá: UEM, 2011. p. 2260-2273. Disponível em: [https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/conpe-trabalhos-completos-anais\\_x-conpe-final.pdf](https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/conpe-trabalhos-completos-anais_x-conpe-final.pdf). Acesso: maio 2021.

SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito**: O que aconteceu com o bem comum? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SAVIANI, Demerval. A expansão do ensino superior no Brasil. Mudança e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, GO, v.8, v.2, p. 4-17, ago./dez. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/uem/Downloads/14035-Texto%20do%20artigo-55684-1-10-20110426.pdf>. Acesso: mar. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Demerval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2.ed.rev.eampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. Prefácio. In: BARROCO, S. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. dos S. A. **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. p. 7-10.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. 23/05/2007. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf). Acesso em: maio 2021.

SILVA, J. M. Educação escolar e trabalho no Brasil: o ensino médio. In: MENESES et al. **Educação básica: políticas, legislação e gestão**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p.175-191.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

TOSCANO, G. S. O acesso ao ensino superior no Brasil: o movimento pendular? In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR: Formação de professores e ensino por competência. 2., João Pessoa, 2014. **Anais eletrônicos [...]**. Disponível em: <http://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/6/o-acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-o-movimento-pendular.pdf>. Acesso em: jun. 2022.

UBA. FACULDADE DE MEDICINA. **Plan de Estudios - Plan (CS) 7591/09**: Para ingresantes desde Ciclo lectivo 2011. 2011. Disponível em: <https://www.fmed.uba.ar/index.php/carreras/medicina/plan-de-estudios-plan-cs-759109>. Acesso em: jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP). **UFOP foi a primeira federal a aderir ao ENEM há 20 anos**. dez. 2018. Disponível em: <https://ufop.br/noticias/graduacao/ufop-foi-primeira-federal-aderir-ao-enem-ha-20-anos>. Acesso em: out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **História da UFRRJ**: da Esamv à UFRRJ, mais de um século dedicado à Educação. Disponível em: <https://portal.ufrj.br/institucional/historia/>. Acesso em: jun. 2021.

VIEIRA, A. R. A Filosofia Marxiana: uma Análise das Teses de Marx sobre Feuerbach. **Princípios**: Revista de Filosofia (UFRN), Natal, v. 3, n. 04, p. 27–50, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/707>. Acesso em: 30 mar. 2023.

WHITAKER, Dulce. C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, vol. 11, no. 2, jul.-dez., p. 289-297, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a13.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no Império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 18, p. 29 - 44, nov. 2005. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04\\_18.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04_18.pdf). Acesso em: nov. 2021.

# ANEXOS

## Anexo A - Exame de Admissão (pp. 1-5) - Ofício Circular 973 – 1965

<p><i>Ens. Secundário</i></p> <p><i>Ens. Secundário</i></p> <p>C. B. P. E.</p> <p><i>Atcc - Diretor do Ensino Secundário</i></p>	<p><i>ON MEC</i></p> <p><i>7</i></p>  <p>M. E. C. - I. N. E. P.</p> <p>CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS</p>	<p><i>MEC</i></p> <p><i>13</i></p> <p><i>87</i></p> <p><i>②</i></p>
	<p><i>1965</i></p> <p><i>Ofício - Circular n.º 973 de 25.5.1965</i></p> <p><i>expede instruções sobre o</i></p> <p><i>Ensino Secundário.</i></p>	<p>DISTRIBUIÇÃO</p> <p><i>31. 3</i></p>

373

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO

OFÍCIO-CIRCULAR Nº 973 - DE 25 - 5 - 1 965

EXPEDE INSTRUÇÕES SÔBRE O

- ENSINO SECUNDÁRIO -

---

Ministério da Educação e Cultura  
Diretoria do Ensino Secundário

Ofício Circular nº 973

Em, 25 - 5 - 1965

Do Diretor do Ensino Secundário  
Ao Inspetor Seccional

Senhor Inspetor:

A aplicação dos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos estabelecimentos de ensino deu origem a vários pareceres e indicações do Conselho Federal de Educação e a alguns atos desta Diretoria.

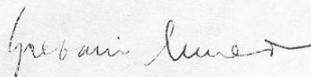
O volume e a diversidade desses pareceres, indicações e atos levaram a Diretoria à conclusão de que era necessário sistematizar e consolidar, em um só documento, de fácil e rápida consulta, os preceitos neles inscritos. Dêste modo, poderiam ser melhor atendidos os problemas pedagógico-administrativos dos estabelecimentos de ensino.

A Inspetora Seccional do Rio de Janeiro, por solicitação nossa, designou uma Comissão de inspetores de ensino para elaborar o trabalho, o qual foi concluído após minucioso levantamento e análise do material existente.

Sob a forma de "instruções", encaminho a V.Sa. o resultado desse trabalho. Essas "instruções" abarcam o campo do ensino secundário, desde a admissão à 1ª série ginásial à conclusão do 2º ciclo.

A Diretoria do Ensino Secundário recomenda a V.Sa. a aplicação das referidas "instruções" nos estabelecimentos sob sua orientação e fiscalização, e, ao mesmo tempo, agradece qualquer sugestão feita no sentido de tornar o trabalho um instrumento cada vez mais útil aos que militam no ensino secundário.

Atenciosas Saudações,



Gildasio Amado  
Diretor do Ensino Secundário

Ministério da Educação e Cultura  
Diretoria do Ensino Secundário

C A P Í T U L O - I  
DA ADMISSÃO (1)

Art. 1º - O exame de admissão tem por objetivo verificar se o candidato possui satisfatória educação primária para ingressar na primeira série ginásial. (P.121/63 - Doc.14).

§ 1º - O exame de admissão poderá ser feito mediante a prestação de provas ou limitar-se-á à verificação da autenticidade e idoneidade do certificado de aprovação em curso primário reconhecido e fiscalizado pela autoridade competente e com a duração mínima de quatro séries prevista nos arts. 16 e 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). (P.121/63 - Doc.14).

Art. 2º - A inscrição dos candidatos, regulada pelo regimento, atenderá as seguintes exigências legais:

- I - prova de idade em que se verifique ter o candidato 11 anos completos ou que venha a alcançar essa idade até 31 de dezembro do ano escolar respectivo, exceção feita para os candidatos ao curso noturno, que deverão satisfazer ao disposto no art.32 item I;
- II - prova de sanidade física e mental e de vacinação antivaricólica, ou outras que venham a ser exigidas pelas autoridades sanitárias, de acôrdo com os artigos 19 alínea "b", 21 e 22 do Decreto nº 40.974-A de 21.1.1961;
- III - prova de quitação com o serviço militar, quando se tratar de candidato do sexo masculino, brasileiro nato ou naturalizado, maior de 19 anos, de acôrdo com os arts. 74 e 75 da Lei nº 4.375, de 17.8.1964;
- IV - prova de quitação eleitoral, quando se tratar de candidato brasileiro maior de 18 anos, de acôrdo com o art. 38, § 1º, "e", da Lei nº 2.550 de 25.7.1950.

§ 1º - A prova de idade poderá ser feita pela apresentação de qualquer um dos seguintes documentos:

- I - certidão de registro civil, de nascimento, de casamento, título eleitoral ou carteira profissional.
- II - carteira de identidade, expedida na forma da lei, por autoridade civil ou militar, inclusive carteira de estrangeiro (modelo 19);
- III - certificado ou carteira militar, expedida na forma da lei;
- IV - passaporte devidamente legalizado.

§ 2º - Quando a prova de idade fôr feita de acôrdo com os itens II, III e IV do parágrafo anterior, é recomendável seja dado um prazo razoável para que o pai, ou responsável pelo aluno, a-presente, a fim de ser feita a devida conferência, ou a substituição, um dos documentos do item I, § 1º.

Art. 3º - O exame de admissão, quanto à época, disciplinas, programas, examinadores, critério de aprovação, novas chamadas, classificação de candidatos e demais questões, será definido no regimento do estabelecimento.

Parágrafo único - Terminado o exame, para efeito de fiscalização, o regimento interno, deverá prever a lavratura de ata pelos examinadores, na qual constará a relação dos candidatos habilitados, de acôrdo com o art. 1º.

Art. 4º - Ao candidato aprovado em exame de admissão, feito mediante a prestação das provas constantes do § 1º do artigo 1º, será fornecido o certificado respectivo.

Parágrafo único - O certificado de que trata o presente artigo será válido para matrícula na 1ª série de qualquer curso de primeiro ciclo médio, a critério do estabelecimento para o qual se dirige o aluno. (P. 14/62 do CFE).

---

(1) LDBEN. Arts. 16, 26 e 36; Pareceres nºs 14/62, 121/63, 50/64 e 274/64.

P. 14/62 - Doc. 2

P. 50/64 - Doc. 24

P. 121/63 - Doc. 14

P. 274/64 - Doc. 31

---

## C A P I T U L O - II

### DO ANO ESCOLAR (2)

Art. 5º - O ano escolar compreende períodos letivos e períodos de férias.

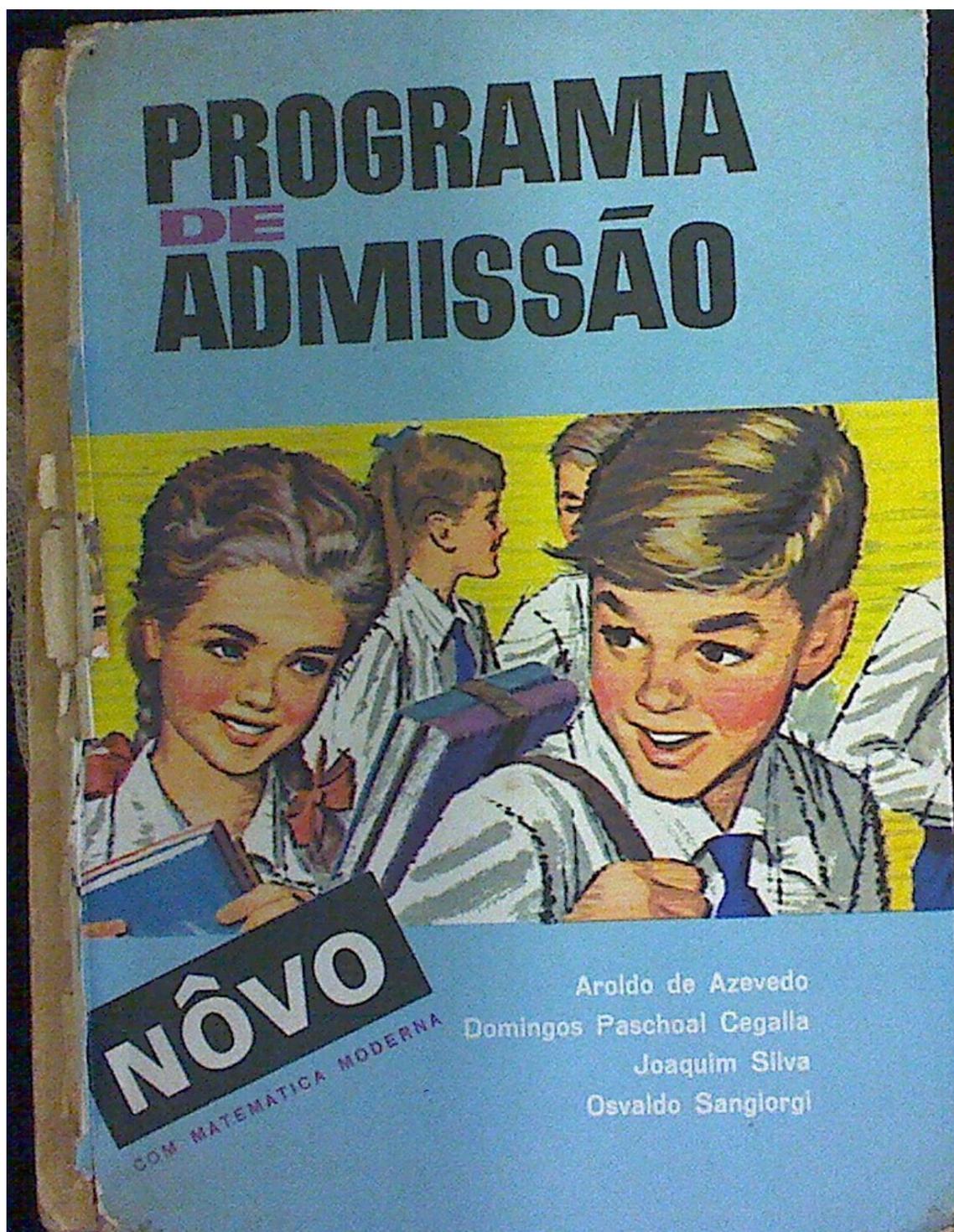
§ 1º - A duração mínima do período escolar dos cursos diurnos será de cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo. (Art. 38, item I, letra "a" da LDBEN).

§ 2º - Não serão incluídos no período escolar os dias reservados, exclusivamente, para provas e exames. (Art. 38, item I, letra "a" da LDBEN).

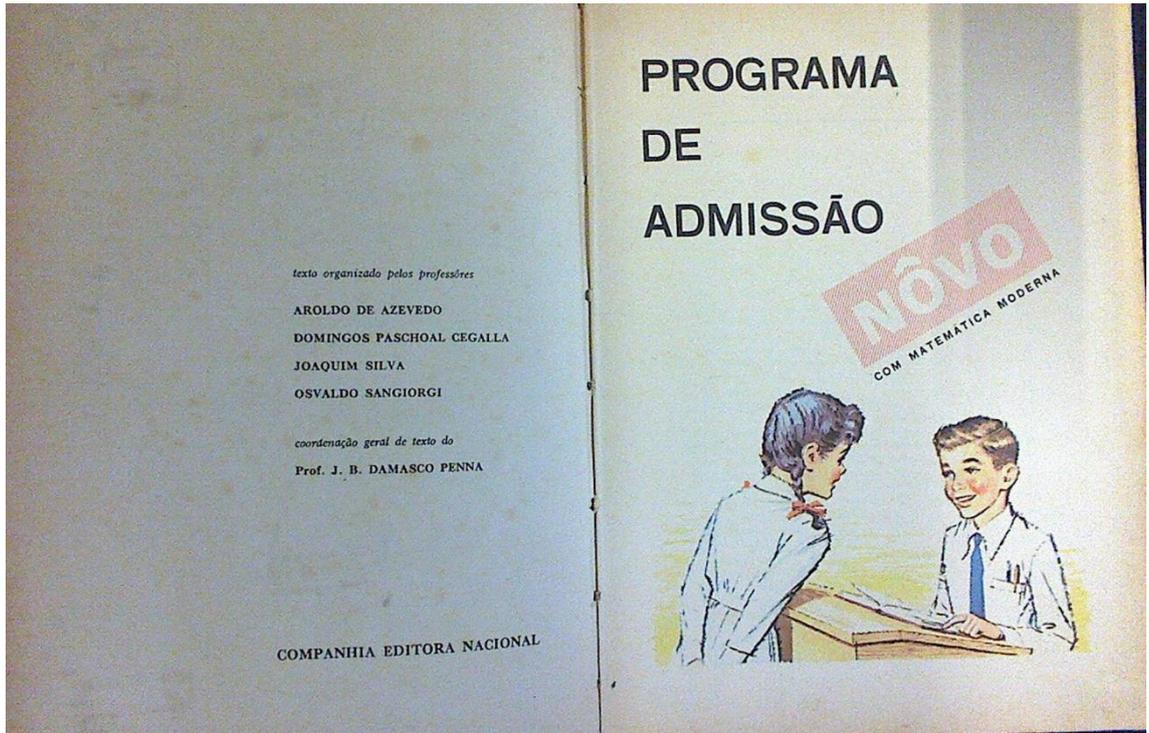
§ 3º - Aos cursos noturnos aplica-se o disposto no art. 32, item I.

§ 4º - O estabelecimento fixará o modo pelo qual será cumprido o período escolar, reservadas para o ensino de disciplinas e práticas educativas, pelo menos 24 horas semanais, nos cursos diurnos. (P. 11/62 - Doc. 2 e P. 108/62 - Doc. 5).

## Anexo B - Livro Programa de Admissão ao Ensino Secundário



**PROGRAMA  
DE ADMISSÃO**



texto organizado pelos professores

AROLDO DE AZEVEDO  
DOMINGOS PASCHOAL CEGALLA  
JOAQUIM SILVA  
OSVALDO SANGIORGI

coordenação geral de texto do  
Prof. J. B. DAMASCO PENNA

COMPANHIA EDITORA NACIONAL

Uso autorizado pelo Ministério da Educação e Cultura.  
Registrado na Comissão Nacional do Livro Didático  
sob n.º 2.751.

24.ª edição  
2.957.º milheiro

1970  
Impresso no Brasil

# PROGRAMA DE ADMISSÃO

**Nôvo**  
COM MATEMÁTICA MODERNA



## ÍNDICE

Programa oficial ..... 11

### PORTUGUÊS

1. O meu cajueiro — Humberto de Campos	19
2. O leão e o ratinho — Monteiro Lobato	22
3. O tanque — Raquel de Queirós	26
4. A partida dos noivos — Sr. Leandro Dupré	29
5. A ena — Frei José Audrin	33
6. A serpente e o colunizador — Malba Tahan	36
7. O cão e o gato — Trilussa	40
8. Aventura de criança — Humberto de Campos	43
9. A chegada à fazenda — Sr. Leandro Dupré	47
10. O canal velho — Gustavo Barroso	51
11. O rio — Oscar Lopes	55
12. O garotinho — Raquel de Queirós	58
13. A velha fazenda de Santarém — Sr. Leandro Dupré	61
14. Manhã de domingo — Érico Veríssimo	65
15. A alavanca de ouro — Dom Aquino Correia	69
16. A baça transbordante — Malba Tahan	73
17. O jacaré — Frei José Audrin	78
18. A princesa Isabel assina a Lei Áurea — Viriato Correia	81
19. O vaso da China — Marques Rebelo	87
20. O piano — Aníbal Machado	92
21. Cabana — Ribeiro Couto	98
22. A caçada — Júlio Ribeiro	102
23. Mariatinha vai à praia — Leão Machado	106
24. Os gansos — Ivan Krilov	110
25. Uma tarde no campo — Érico Veríssimo	116
26. A árvore caída — Malba Tahan	120
27. A instrução e a moral — Gaspar de Freitas	123
28. A nossa Língua — Júlia Lopes de Almeida	126
29. Nossa Pátria — Rocha Pombo	129
Leituras suplementares	137

## MATEMÁTICA

1. Noções sobre conjuntos	149
2. Operações direta e inversa	172
3. Divisibilidade	215
4. Números fracionários. Operações fundamentais	238
5. Sistema métrico decimal	286
6. Um pouco de Geometria . . . Medida das figuras geométricas	308
Apêndice: Modelos atualizados de Testes de Admissão	329
Respostas dos exercícios	336

## HISTÓRIA DO BRASIL

Vultos históricos	358
✓ 1) O descobrimento da América	359
✓ 2) O descobrimento do Brasil	368
✓ 3) Os indígenas	375
4) As capitanias hereditárias	378
✓ 5) Os três primeiros governadores-gerais	381
✓ 6) Invasão do Rio de Janeiro pelos franceses. Fundação da cidade	385
✓ 7) Invasões holandesas	389
✓ 8) Entradas e bandeiras	394
✓ 9) Conjuração mineira	401
✓ 10) Transmigração da família real para o Brasil	405
✓ 11) Independência do Brasil	409
✓ 12) 7 de abril. Regência	414
✓ 13) O segundo reinado	418
✓ 14) Guerra do Paraguai	424
✓ 15) A Abolição	429
✓ 16) A proclamação da República	433
✓ 17) Governos republicanos	438
Vocabulário	446

## GEOGRAFIA

### 1 — O Universo

1. O céu e os astros	453
2. Estrelas e constelações. O Cruzeiro do Sul	453
3. O Sol e os planetas	454
4. A Lua	454

8

### 2 — O Nosso Mundo

5. A Terra no espaço	456
6. Linhas e círculos da Terra	458
7. Orientação	459
8. Os continentes, o relevo e os litorais	460
9. Oceanos, cursos d'água e lagos	462
10. O clima e a vegetação	463
11. A população da Terra	463
12. A vida econômica	464

### 3 — As Partes do Mundo e seus Países

13. As partes do Mundo	467
14. A América e seus países	470
15. A Europa e seus países	475
16. A Ásia e seus países	478
17. A África, a Oceânia e seus países	480

### 4 — O Brasil

18. Grandeza territorial e situação	489
19. O relevo e o litoral	489
20. Os rios e as lagoas	491
21. O clima e a vegetação	493
22. A população e a forma de governo	493
23. A vida econômica	495

### 5 — As Regiões Brasileiras

24. As divisões regionais	499
25. A Região Norte	500
26. A Região Centro-Oeste	501
27. A Região Nordeste	501
28. A Região Leste	508
29. A Região Sul	509
30. O novo Distrito Federal e a cidade de Brasília	512

9

## PROGRAMA

Assuntos para a elaboração das questões dos exames de admissão ao ginásio no Estado de São Paulo  
(Portaria n.º 86, de 28 de junho de 1967, do Departamento de Educação do Estado)

### PORTUGUÊS

- I. Composição.
- II. Entendimento de texto.
- III. Gramática aplicada:
  1. Análise sintática elementar.
    - 1.1 Sujeito, predicado, objeto direto, objeto indireto, adjunto adverbial.
    - 1.2 Verbo intransitivo, transitivo direto, transitivo indireto.
  2. Análise morfológica elementar.
    - 2.1 Classes de palavras: classificação e flexão.
    - 2.2 Sílabas e tonicidade.
    3. Ortografia.

#### Interpretação

- I. A composição não se prenderá — porque irrelevante — aos aspectos de descrição, dissertação ou narração. Procurar-se-á verificar assim a utilização correta, ordenada e eficaz das palavras, como a expressão individual em verdadeiro ato criador. Redação encaminhada para uma finalidade prática (carta, bilhete, telegrama, convite, dedicatória, relatório, recibo, ata, etc.), ou com preocupação artística: tudo o mais que se escreva, fora dos esquemas comuns, com acentuada interpretação pessoal.
- II. Entendimento de texto: se leu e entendeu. É preciso saber ler e contar (reproduzir), ler e dialogar (conversar), ler e responder por escrito.
- III. Gramática aplicada, porque diante de texto. O conhecimento rudimentar de análise sintática demonstrará o domínio da estrutura da oração e da arte de construí-la. Na análise morfológica rudimentar, pede-se a identificação da classe de palavra e os casos comuns de flexão (gênero, número, grau) — sem os excessos de formas excêntricas ou a memorização de listas exaustivas.

Nota — A terminologia empregada será a da Nomenclatura Gramatical Brasileira.

11

## MATEMÁTICA

1. Noções intuitivas sobre conjuntos.
  2. Números naturais:
    - 2.1 Sistema de numeração decimal.
    - 2.2 Operações (adição e subtração, multiplicação e divisão).
  3. Múltiplos e divisores:
    - 3.1 Critérios de divisibilidade por 2, 3, 5, 9 e 10.
    - 3.2 Números primos.
    - 3.3 Divisores de um número: divisores comuns de dois ou mais números, maior (máximo) divisor comum de dois ou mais números.
    - 3.4 Múltiplos de um número: múltiplos comuns de dois ou mais números; menor (mínimo) múltiplo comum de dois ou mais números.
  4. Estudo das frações:
    - 4.1 Conceito, comparação, equivalência, operações.
    - 4.2 Representação decimal dos números fracionários (numerais decimais).
  5. Sistema métrico decimal:
    - 5.1 Medidas de comprimento, medidas de superfície e medidas de volume.
    - 5.2 Cálculo do perímetro e da área dos triângulos e dos paralelogramos (retângulo e quadrado).
    - 5.3 Cálculo do volume do paralelepípedo retângulo e do cubo.
- Interpretação*
1. Entende-se por noções intuitivas sobre conjuntos tão-sómente a representação e a identificação de alguns conjuntos usuais, não sendo exigido o conhecimento de símbolos. Exemplos elucidativos:  
Escrever o conjunto das vogais: {a, e, i, o, u}.  
Escrever o conjunto dos divisores de 12: {1, 2, 3, 4, 6, 12}.
  2. Pretende-se, com os números naturais, que o aluno tenha a conceitualização das operações, saiba relacioná-las e tenha bom desembaraço nos cálculos. Serão solicitados problemas sobre números naturais, dentro de uma linguagem que traduza situações da real vivência da criança.
  3. Deseja-se, sob o nome de múltiplos e divisores, que sejam compreendidas as relações de um número: ser múltiplo ou ser divisor de outro.

12

Orientação geográfica: pontos cardeais. Orientação pelo Sol, pelo Cruzeiro do Sul e pela bússola.  
Caracterização dos principais acidentes geográficos.  
As partes do mundo, sua distribuição geográfica.  
Formas de governo.  
Países da Europa e suas capitais.  
Países principais da Ásia, da África e da Oceânia e suas capitais.  
Países da América do Norte e suas capitais.  
Países da América Central e suas capitais.  
Países da América do Sul e suas capitais.  
O Brasil: limites, baías, ilhas, serras, lagos e rios principais. Governo, população, raças e línguas. Principais portos marítimos e fluviais. Estados e Territórios. Capitais, cidades principais. Distrito Federal; cidade de Brasília.

14

muito mais que às técnicas operatórias deve ser dada ênfase aos conceitos de maior (máximo) divisor comum (m.d.c.) e menor (mínimo) múltiplo comum (m.m.c.).

4. Sob esse nome — estudo das frações — entende-se o estudo dos números representados por frações (números racionais). A ideia de fração, como representação de uma nova espécie de número, deve traduzir situações concretas, tais como  $1/2$ ,  $3/4$ , etc. de "alguma coisa". As operações com esses números devem ser bem "sentidas", principalmente a adição e a subtração, com aplicações em problemas simples. Deseja-se boa manipulação com a representação decimal das frações (numerais decimais), envolvendo problemas de ordem prática.
5. O estudo do Sistema Métrico Decimal é feito com vistas ao uso obrigatório das unidades legais de medida. Serão formulados problemas sobre as medidas usuais, incluindo-se o uso do novo sistema monetário brasileiro.

## HISTÓRIA DO BRASIL

Descobrimiento da América; Colombo.  
Descobrimiento do Brasil; Cabral.  
Capitanias hereditárias.  
Os três primeiros governadores-gerais.  
Invasão do Rio de Janeiro pelos franceses. Fundação da Cidade; Estácio de Sá.  
Invasões holandesas; Matias de Albuquerque, Henrique Dias e Filipe Camarão.  
Entradas e bandeiras; Antônio Raposo Tavares e Fernão Dias Pais.  
Conjuração mineira; Tiradentes. Transmigração da família real de Portugal para o Brasil; D. João VI.  
Independência; D. Pedro I, José Bonifácio, Gonçalves Ledo.  
Período regencial; Padre Feijó.  
O segundo reinado; D. Pedro II.  
Guerra do Paraguai; Osório e Casais.  
Abolição do cativeiro; Princesa Isabel, José do Patrocínio e Joaquim Nabuco.  
Proclamação da República; Deodoro, Floriano Peixoto, Benjamin Constant, Rui Barbosa.  
Governos republicanos; contribuição ao progresso do Brasil.

## GEOGRAFIA

Astros: estrelas e planetas; o Cruzeiro do Sul, o Sol, a Terra e a Lua.  
A Terra: forma e movimentos. Pólos, eixo, equador, meridianos, paralelos, trópicos, círculos polares e zonas terrestres.

13

## PROGRAMA DE ADMISSÃO