

Recuperando a História do Acesso ao Ensino Superior (1911 - 1925)*

Helena Ibiapina Lima

Beatriz Rodrigues Gomes da Silva

Patrícia Rosa da Silva

Resumo

Este texto sistematiza a primeira parte de um estudo sobre o Acesso ao Ensino Superior, que vem sendo realizado na linha de pesquisa Instituições Educacionais e Científicas do País, do PROEDES / UFRJ. O trabalho busca resgatar a história do acesso ao ensino superior no Brasil, da instituição do vestibular em 1911 até 1925. Analisa os dilemas surgidos considerando os marcos legislativos das políticas educacionais, bem como o material publicado na imprensa, durante o período. Apresenta o momento em que o exame de acesso procurava simplesmente distribuir as vagas existentes e sinaliza o surgimento de nova concepção, defendida por educadores, no sentido de o acesso contemplar, também, a igualdade de oportunidades. A pesquisa apoiou-se em fontes documentais escritas, considerando algumas discussões empreendidas, tais como: a validade do vestibular como instrumento de análise da formação recebida nos níveis de escolarização anteriores, o conteúdo abrangido e o nível de complexidade.

Palavras-chave: Avaliação – Ensino superior – Exame de acesso – Educação – História da educação.

Helena Ibiapina Lima
*Doutora em Educação,
Universidade de São Paulo.
Pesquisadora Associada do
PROEDES/UFRJ e professora
do Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Católica de
Petrópolis.*

Beatriz Rodrigues G. Silva
*Cursando Pedagogia,
Universidade Federal do Rio de
Janeiro. Bolsista I.C. FAPERJ.*

Patrícia Rosa da Silva
*Graduada em Pedagogia,
Universidade Federal do Rio de
Janeiro. Bolsista PIBIC/CNPq
(1999/2000) Bolsista IC/
FAPERJ (1º sem./2001)*

O estudo procura analisar a questão do acesso ao ensino superior, no período de 1911 a 1925, considerando o contexto sócio-histórico-cultural e as determinações legais a respeito. Apoiou-se em bases documentais, tais como: livros, capítulos de livros, artigos em revistas, além de matérias veiculadas em jornais de circulação nacional publicadas no período em estudo.

Inicialmente foram consultados quatro periódicos - *Gazeta de Notícias*, o *Correio da Manhã*, o *Malho* (Rio de Janeiro) e o *Estado de S. Paulo* -, relativos ao ano de 1911, visando estabelecer um panorama

mais amplo do contexto em que foram produzidos e promulgados os dispositivos legais sobre as mudanças no acesso ao ensino superior, permitindo o estabelecimento de um paralelo entre as percepções da imprensa e as discussões sobre as formas de ingresso.

* Constitui a primeira parte da pesquisa cuja temática é o Acesso ao Ensino Superior, realizada na linha de pesquisa Instituições Educacionais e Científicas no país, no PROEDES/UFRJ, com apoio da Fundação Universitária José Bonifácio (FUJB) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Posteriormente, elegeu-se o *Correio da Manhã*, por destinar um espaço significativo a temas educacionais e *O Estado de S. Paulo*, por se tratar de periódico paulista necessário ao contraponto, assim como por apresentar uma coluna fixa, *Jornaes do Rio*, onde eram analisadas notícias veiculadas pela *Gazeta de Notícias*, *O Paiz* e o *Malho*.

O *Acervo de Periódicos Microfilmados da Biblioteca Nacional* constituiu-se na fonte primária para a coleta do material. Artigos e matérias sobre o vestibular e outras questões universitárias que, de certa forma, tangenciaram o tema constituíram a base dessa consulta. Visualizou-se a imprensa, de acordo com Eco (1998), como um órgão não neutro, informativo e também formador de opinião. A postura adotada frente aos dados e opiniões levantados foi, em geral, de análise, questionamento e reflexão, sem ignorar a grande força dessa esfera que o autor chegou a chamar de o *quarto poder*.

A respeito, a Folha de S. Paulo registra em artigo assinado por Horácio Panepucci: "*A imprensa é uma arma poderosa demais para ser usada com descuido*" (10/11/1999).

Nessa perspectiva procurou-se selecionar reportagens que permitiam contextualizar os períodos estudados, a partir dos marcos das reformas legislativas no campo da educação: 1911 (Reforma Rivadávia Correa – Decreto nº 8.659, de 5/4/1911); 1915 (Reforma Carlos Maximiliano – Decreto nº 11.530, de 18/3/1915) e 1925 (Reforma João Luís Alves / Rocha Vaz – Decreto nº 16.782^A, de 13/1/1925).

Estudando as formas de acesso ao longo da história e tendo-se presente os marcos legislativos, considerou-se essencial discutir as características das institui-

ções de 3º grau, a partir de Cunha (2000), que problematiza e resgata a identidade do ensino superior e o papel da Universidade no Brasil, fornecendo elementos-chave para composição do seu perfil.

Importante contribuição desse autor diz respeito à estrutura organizacional das universidades. Nesse ponto, vale reportar as fundações da Universidade do Rio de Janeiro (1920) e da Universidade de Minas Gerais (1927), exemplos históricos do que Cunha vai chamar de *organização de universidades por aglutinação*. Cabe frisar que o viés organizacional dessas instituições transborda a distribuição física das faculdades, perpassando a unidade e o próprio conceito de autonomia universitária (ibid).

A análise da legislação educacional tornou-se importante, sobretudo, se for considerado que incluiu a primeira referência legislativa ao exame de acesso ao ensino superior. Acredita-se que os mecanismos de seleção para esse nível não foram criados aleatoriamente, estando imbuídos de ideologias nem sempre restritas ao campo educacional.

Sobre essa questão, Lima (1999) já faz um alerta ao apontar o aumento da demanda para o nível superior como precursor da introdução do que hoje conhecemos como vestibular. A "matemática" parecia simples: mais candidatos do que vagas no nível superior e, em consequência, a necessidade de exames de seleção para distribuí-las. No contexto social, no entanto, essa "matemática" assumia um papel complexo, revelando a não-socialização do ensino, num esquema caracterizado por grandes desníveis econômicos e sociais, que interferiam até mesmo nos níveis de escolarização que antecederiam o superior. Um problema ainda contemporâneo.

Pensar os mecanismos de ingresso no nível superior é, portanto, pensar as concepções que perpassam essas iniciativas, a democratização do ensino e a mudança do papel do curso secundário, que até 1911 era visualizado como um preparatório para o curso superior. Isso fica explícito no Artigo. 1º (os objetivos) do Decreto nº 8 660, de 5/4/1911 da Reforma Rivadavia Correa: "Proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida e difundir o ensino das ciências e das letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório".

As ideologias republicanas, após quase cerca de 20 anos do novo regime, fermentavam mudanças não apenas no campo executivo e jurídico, mas também na busca de ideais democráticos para o campo educacional. Vale destacar que a educação era vista pelos liberais como uma esfera medidora dos problemas sociais constituindo-se em um dos pilares da ordem republicana. Para se ter uma idéia mais ampla do problema, cabe ressaltar que, nessa fase, a sociedade brasileira possuía, ainda, 85% de sua população analfabeta.

As aspirações progressistas encontravam eco na política republicana vigente, havendo a manutenção do poder das oligarquias agrárias e um regime antidemocrático, mascarado pelo "voto de cabresto" e pelas fraudes eleitorais.

O surto industrial brasileiro, deslanchado a partir da 1ª Guerra Mundial (1914/ 1918), levou muitos republicanos a repensarem sua forma de governo e nela o setor educacional.

Silva (1959), ao observar que "a tradição do ensino secundário é anterior ao termo que veio a designá-lo", aponta para uma percepção de História que transborda a

"história institucionalizada", ou seja, a idéia de que a existência precederia o reconhecimento nessa dimensão. Importa lembrar que a distância entre a existência e a "legitimação histórica", quando mensurável, pode se traduzir num tempo significativo. Essa consideração leva à busca de dados sobre o ensino secundário e o sistema de ingresso no curso superior, anteriores a 1911. Não se trata, no entanto, de mudança no recorte (1911/ 1925), mas da construção de um panorama do sistema de ingresso ao ensino superior que antecedeu à regulamentação legislativa de 1911.

É pertinente considerar as origens do ensino secundário brasileiro, pautado num modelo humanista e disseminado através da Companhia de Jesus. A ação dos jesuítas, até sua expulsão por Pombal (1759), isentava o Estado da responsabilidade de manter e coordenar a educação na Colônia, ao mesmo tempo que atrelava a fidelidade religiosa à obediência política. Não surpreende, portanto, a grande influência política que esta ordem foi construindo no decorrer da história do país.

Havia uma significativa diferença entre os colégios fundados no Brasil e nos chamados países civilizados, que deve ser considerada. O ensino no Brasil era uniforme, semi-oficial, de caráter estritamente elitista, explícito no currículo clássico-humanista e pouco adequado à realidade (Silva, 1959).

Geraldo Bastos Silva, citando Fernando de Azevedo, observa:

A cultura "brasileira" que por ele se formou e se difundiu nas elites coloniais não podia ser chamada de nacional "senão no sentido quantitativo da palavra, pois ela tendia espalhar sobre o conjunto do território e sobre todo o povo o seu colorido europeu". (1959, p. 205).

Não obstante, a expulsão dos jesuítas representou um retrocesso e uma desarticulação na estrutura do sistema educacional brasileiro. A uniformidade pedagógica não foi mantida e, em nível educacional, as reformas pombalinas se revelaram pouco eficazes, sobretudo, por não substituírem o sistema jesuítico de ensino, embora tenham promovido uma abertura educacional e um enfoque cientificista, com a introdução das ciências e matemáticas. As reformas pombalinas não romperam, apesar de haverem tentado, com a influência religiosa no processo educacional, exercida por outras ordens como a dos Franciscanos e Beneditinos. Romperam, sim, com o "entrave" que os jesuítas representavam, naquele momento, para o Estado português. Somente em 1772, surge a primeira iniciativa educacional após a expulsão dos jesuítas: a instalação das aulas régias.

Com a chegada da Corte, em 1808, desencadeou-se uma reorganização administrativa no Brasil, trazendo de imediato a burocracia da metrópole¹ para a Colônia e uma modificação, em todo o quadro brasileiro, que se reflete no campo educacional. No âmbito cultural, foram criados: a Biblioteca Nacional, o Jardim Botânico, a Imprensa Régia, a Academia Real da Marinha, a Escola de Medicina, o Museu de Belas Artes, entre outros.

Com a transmigração da estrutura de poder administrativo de Lisboa para o território brasileiro, houve um aumento da demanda para o ensino primário, uma vez que se ampliou a necessidade de qualificação e o oferecimento de cargos que exigiam, no mínimo, formação básica.

Após a Independência, destacaram-se no campo educacional: o Liceu Provincial de Pernambuco (1826), o Liceu da Bahia (1836) e o Colégio Pedro II (1837). Este último caracterizou-se por um ensino clássico, enciclopédico, com grande influência francesa, servindo de modelo para as demais instituições.

Após o Ato Adicional de 1834 definiu-se, mais claramente, a hierarquia educacional entre os segmentos. As províncias ficaram responsáveis pelo ensino primário e secundário e o Governo Geral ficou responsável pelo ensino em todos os níveis na capital federal, assim como pelo ensino superior em todo território. Apesar da organização provincial, o Governo Geral, representado pela Inspeção de Instrução Primária e Secundária definha o controle da organização e seleção do ensino superior. Silva (1959) distinguiu três etapas no processo de seleção do secundário para o ensino superior: 1) até 1851, exames realizados nos próprios institutos; 2) a partir de 1851, exames realizados no município da Corte e, posteriormente, no Colégio Pedro II (exames gerais de preparatórios) e 3) em 1873, exames gerais nas províncias com avaliação de bancas indicadas pelos seus presidentes. Os prazos de validade também variavam: a princípio um ano; a partir de 1855, dois e em 1864, 4 anos.

Esses exames acabavam por reforçar o caráter estritamente preparatório do ensino secundário², nivelando bons e maus estabelecimentos e acirrando a disputa entre colégios provinciais e particulares, prática ainda usual no ranking do atual vestibular. Somente os alunos do Colégio Pedro II estavam dispensados das provas, o que deve ter contri-

¹ Banco do Brasil, Erário Régio, Mesa de Consciência e Ordem, Junta de Comércio, Conselho de Estado, Intendência Geral de Polícia e Junta de Agricultura e Navegação.

² Silva (1959, p.228) define como "uma preparação fragmentária e imediatista aos cursos superiores".

buído para a apresentação de um projeto de equiparação, em 1879. O caráter de exclusão e hierarquia, através do acesso, também parecia claro. Apoiando-se em Paulino de Souza, Silva assinala que: “A instrução secundária é indispensável para qualquer indivíduo poder ter entrada nas classes médias da sociedade” (1959, p.231).

A fronteira que separava os exames de conclusão do secundário dos exames de ingresso aos cursos superiores era tênue. A aprovação no secundário, através de provas parceladas (preparatórios), com validades que variaram ao longo do tempo, já assegurava o acesso ao ensino superior. Não se podia falar, portanto, num exame de seleção para esse nível de ensino, mas sim numa seleção mista (avaliação do secundário/acesso ao ensino superior). Na segunda década do século XX, um artigo do O Estado de S. Paulo (19/3/1911, p.1) ainda fazia referência à situação: “Os candidatos à matrícula na Escola Politécnica desta capital requerem adiantamento por 15 dias do início dos exames de admissão, visto ainda dependerem de exames de madureza”.

Em 1890, a Reforma Benjamin Constant (Decreto nº 891, de 8/11/1890) propôs reunificar as funções do ensino secundário. Apresentava um caráter positivista, com base no enciclopedismo, instituindo um currículo orientado pela ordem lógica de classificação das ciências de Auguste Comte, utópico e intrinsecamente inexequível: “Seu intelectualismo e sua grandiosidade excediam inteiramente a capacidade de aprendizagem dos adolescentes” (Silva, 1959, p. 247).

Esse caráter “totalizador” foi questionado em propostas como a de Amaro Cavalcanti, em 1898, que defendia a diferenciação do ensino secundário em duas formações: uma clássica e outra realista. Na

verdade, essa dicotomia refletia o embate europeu entre o humanismo e os estudos modernos, só vindo a se concretizar, no Brasil, na Reforma Capanema mediante a Lei nº 4 244 de 09/04/1942 (Silva, 1959).

Poder-se-ia dizer que a principal diferença em relação ao sistema de ensino no Império e na República foi a quebra do monopólio do ensino superior, com a introdução do exame de madureza e das equiparações. O exame de madureza buscava assumir o papel de instrumento de controle, de avaliador do processo educativo, substituindo os exames preparatórios, de cunho pragmatista. Havia na República uma preocupação com a uniformização do ensino secundário, onde ficava explícita sua dupla função: a de conservar o *status* dos pertencentes aos grupos dominantes e a de assegurar a ascensão dos que conquistavam espaços na área econômica, mas não definiam esse *status* social. O ensino secundário se subdividia hierarquicamente em núcleos formados pelo *ginásio nacional*, pelos *ginásios estaduais* e *particulares*.

Os alunos submetiam-se a avaliações constantes, excessivas, que acabavam sendo contraproducentes. Havia exames de suficiência para aprovação de uma série para outra; exames finais e exame de madureza. Os que alcançassem as melhores notas no exame de madureza obtinham um diploma diferenciado de Bacharel em Ciências e Letras. Os exames eram organizados por seções: Línguas Vivas; Línguas Mortas; Matemática e Astronomia; Ciências Físicas; Biologia, Zoologia e Botânica; Sociologia e Moral; Geografia e História Universal. As provas escritas, orais e práticas, realizavam-se perante um júri composto de professores do ensino superior, um delegado fiscal e professores do Colégio Pedro II. Esse modelo sofreu algumas alterações, ao longo do tempo, através de decretos, com um

rigoroso detalhamento de regras, mantendo todavia a mesma essência (Silva, 1959).

Os exames deram início a um processo de descentralização em 1890 através da Reforma Benjamin Constant³. Passaram então a ser realizados pelos estados, pelo Colégio Pedro II e por faculdades em Pernambuco e São Paulo, com bancas nomeadas pelos governadores, sob a fiscalização de delegados da Inspeção Geral de Instrução. Apesar da postura descentralizadora da reforma, permitindo exames nos estados, o tratamento e as exigências para alunos de estabelecimentos não-oficiais continuaram a ser diferenciados.

As equiparações foram outro avanço no sentido de minimizar a hierarquia existente entre os estabelecimentos estaduais, particulares e o *ginásio nacional*, embora, num primeiro momento, não tenham despertado o interesse dos estados. Havia dois tipos de equiparação: via exame de preparatórios e via exame de madureza (estabelecimentos estaduais).

A coexistência desses dois tipos de experiência resultou numa descaracterização da idéia e da prática do segundo, que, ao ser implantado, já era visto como um sinônimo dos exames preparatórios. O ministro da Justiça e Negócios Interiores, G. Ferreira, alertava em 1896 quanto aos preparatórios:

... deve ser condenado, porque exaure o aluno numa repetição inútil de exames finais, sem permitir-lhe mostrar num sumário inquérito o grau de extensão que alcançou sua inteligência no manejo dos livros e nos exercícios práticos das aulas, durante o curso que o habilitou (apud. Silva, 1959, p. 266).

Profundas reflexões, sobre o assunto, eclodiram no início do século XX, com a reforma Rivadávia Correa, que propunha a valorização do curso secundário, traduzindo-se, na prática, pela ausência de comprovação de escolaridade para o ingresso nos cursos superiores e pela desoficialização do ensino, com diplomas sendo concedidos pelos próprios liceus. A fiscalização dos estabelecimentos ficou restrita àqueles que dependessem de subsídios estatais. Essas medidas enfrentaram severas críticas por parte dos membros do congresso (Moacyr, 1942).

Convém lembrar, entretanto, que a idéia de um exame de ingresso para o terceiro grau data de 1907, constando de proposta do Ministro Tavares de Lyra. É portanto anterior à reforma Rivadávia Correa em 1911.

Ao promover um debate sobre essa Reforma O *Correio da Manhã*, jornal do Rio de Janeiro, publicou opiniões de professores, explicitando a postura contrária de alguns educadores frente às mudanças:

Não nos há de faltar oportunidade para uma análise minuciosa do monstro de vinte pernas e cinquenta cabeças, que o governo acaba de exhibir à administração pública deste país, com o pomposo e desajeitado título de "Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República... Desde o título, a Reforma é, toda ela, uma série de disputérios (Correio da Manhã - 7/4/1911).

Importa destacar que a resistência à Reforma pôde ser visualizada também no segmento discente, conforme se verifica no ato de protesto dos alunos da Faculdade de Medicina, deixando de compare-

³ A reforma Benjamin Constant apontava para a implantação progressiva dos exames de madureza. A Lei nº 490, de 16 de dezembro de 1897, proibiu os exames parcelados, que na verdade só foram extintos em 1910.

cer à palestra do Presidente Hermes da Fonseca e do Ministro Rivadávia Corrêa, realizada, em 1911 na instituição, bem como no dos alunos da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, que buscaram, inclusive, o apoio do Sr. Ruy Barbosa (O Estado de S. Paulo, 09/06/1911).

Rivadávia Correa, entretanto, defendia sua posição em relatório, assinalando: *"A liberdade de ensino está inscrita no programa do partido republicano"* (apud. Moacyr, 1942, p. 57).

As críticas à Reforma estavam voltadas não só para as propostas de avaliação e organização, mas também, para o próprio trâmite legal do documento, considerado inconstitucional por grande parte dos educadores. Esse questionamento surgia em várias reportagens publicadas à época, ficando explícito o descontentamento com a postura do Executivo e alertando para as atribuições do Legislativo: *"Lei só a faz o Poder Legislativo"* (Correio da Manhã, 13/4/1911).

A retirada de privilégios dos alunos do Externato Pedro II e do Internato Bernardo de Vasconcellos, submetidos aos exames a partir da Lei Rivadávia Correa, não se traduziu na minimização da hierarquia e da elitização dos estabelecimentos de ensino (Correio da Manhã, 04/04/1911). O impacto da reforma no âmbito educacional acabou por agravar a desorganização dos ensinos médio e básico, compactuando com uma estrutura elitista. O ensino médio, em regime de internato, passou a ter duração de quatro anos e o externato de seis anos. As elites continuaram a ter acesso a um ensino de boa qualidade em todos os níveis, bem como a preceptores bem preparados.

Para ingressar no curso superior, o candidato deveria ter idade mínima de 16 anos, provar sua idoneidade moral, ser aprovado em uma avaliação oral (Línguas e Ciências) e em uma prova escrita de vernáculo. A seleção era organizada pelo Conselho Superior de Ensino, órgão governamental que, de acordo com Nerval de Gouvêa (1911), organizava um sistema de mesas examinadoras questionável.

O índice de reprovações nessas seleções, apesar das fraudes apontadas por vários congressistas, continuou alto. Érico Coelho, ao criticar a Reforma, revelou que 50% dos candidatos à Medicina foram reprovados apesar de trazerem diplomas de Bacharéis em Letras⁴. Os índices de evasão foram também elevados, sobretudo, se for considerado que, no período, 316 alunos ingressaram na Faculdade de Direito e, desses, somente 96 concluíram o curso (apud. Moacyr, 1942, p. 39).

Sobre o curso de Direito registre-se, ainda, o seguinte diagnóstico:

Os colégios equiparados, as Faculdades Livres, a incompetência de certos professores, a elasticidade da consciência de outros, a facilidade criminosa com que são concedidas as aprovações, as proteções escandalosas nos exames, a aversão da mocidade de hoje aos livros e mil outras coisas mais têm sido evocadas pelos desolados Jeremias que arpam o declínio da jurisprudência para explicar o desmoronamento das belas tradições ligadas pelos nossos avoengas dedicados de corpo e alma ao estudo (Correio da Manhã, 7/4/1911).

⁴ Título concedido na conclusão do Ensino de nível médio, em colégios civis ou eclesiásticos.

A crença numa educação salvadora, no entanto, se perpetuou: "Só pela escola é que podemos remodelar e revigorar a nossa vida intelectual, moral e cívica onde se forja a alma do povo. É o núcleo oniparante da grandeza de uma pátria (Correio da Manhã, 27/5/1911).

De acordo com os defensores da Reforma Rivadávia Correa (Moacyr, 1942, p.75), a Lei tinha como principais objetivos: abolir quaisquer privilégios no ensino ministrado nos institutos criados pela União; instituir a autonomia didática e administrativa; mudar o papel do ensino secundário, para que deixasse de se caracterizar como mero preparatório; eliminar a intervenção do Estado no ensino e, finalmente, tomar decisões através do Conselho Superior de Educação. A criação de regulamentos especiais paralelos à Lei Orgânica objetivava, no discurso dos seus defensores, um fio condutor organizacional básico, estabelecendo:

... dentro de uma organização que ainda não é de completa desoficialização, um mecanismo bastante elástico que, sem sofrer na sua essência, possa permitir maior liberdade de ação e de movimento aos institutos de ensino, quer do ponto de vista didático, quer no administrativo (Relatório do ministro Rivadávia Correa . apud. Moacyr, 1942, p.76).

O que aparentemente se configurava em objetivos amplamente democráticos teve como consequência — para a estruturação do ensino no Brasil — uma organização elitista, voltada à preparação do indivíduo para "a luta pela vida em qualquer ramo de atividade" (Moacyr, 1942, p.76). A desqualificação dos professores, entretanto, não preparava sequer para o ingresso no curso superior. Importa frisar contudo que, ape-

sar da face republicana, a reforma conservou as bases hierárquicas que sustentavam a educação do Império.

A reforma Carlos Maximiliano se apresentou, em 1915, como uma resposta ao panorama criado pelo Decreto Rivadávia Corrêa. Será pertinente destacar que os ministros não ignoravam as raízes dos problemas nacionais, afirmando, inclusive, que "a desorganização" do ensino brasileiro precedeu a Reforma de 1911. Nesse contexto, o objetivo era resgatar a organização, criando engrenagens oficiais que resguardassem a autonomia das instituições, sem que isso se traduzisse numa *desresponsabilização* do Executivo pelo campo educacional. Essa preocupação latente com o equilíbrio entre liberdade e controle ficou explícita no projeto da reforma: "Todo poder é suspeito; obedecer um sacrifício. Perigosa deve ser, portanto, a outorga precipitada de amplas autonomias. Quanto ao ensino, os fatos demonstram que se avançou demais" (Moacyr, 1942, p.85).

Um dos pontos-chave da Reforma Carlos Maximiliano foi a discussão da autonomia, cuja primeira referência histórica data de 1832 (Moacyr, 1942). No campo educacional, a autonomia foi e é, por vezes, confundida com a desvinculação estatal das instituições de ensino. Esse caráter ficou explícito na Reforma Rivadávia Corrêa (1911) que, ao defender ideais republicanos de liberdade e autonomia, trouxe como resultado a quase desoficialização do ensino (Moacyr, 1942).

A autonomia das instituições pela reforma Carlos Maximiliano seria resguardada com a manutenção das congregações, ficando o Governo responsável, via Conselho Superior de Ensino, pela fiscalização, pelo estabelecimento do número de professores e pela defesa da unidade edu-

cacional (diferente de uniformidade). A tentativa de resguardar a *autonomia jurídica* das instituições apontou para o descomprometimento do Estado com o ensino público. Em defesa de uma autonomia "equilibrada" chegou-se a falar na "*fraca disciplina social observada entre as jovens nações latinas*" (Moacyr, 1942, p.94).

Apesar da autonomia ter sido difundida nos projetos de reforma educacional da Primeira República, os institutos continuaram subjugados às Leis Federais, com uma autonomia didática e metodológica relativa, uma vez que os educandos seriam submetidos a exames vestibulares estruturados a partir dos moldes oficiais. Na reforma Carlos Maximiliano, um aspecto que chama atenção é a personalidade jurídica concedida aos institutos de ensino superior e secundário, cujo patrimônio seria composto por donativos e legados; subvenções votadas pela congregação; espaço físico; material de ensino, bibliotecas e taxas. Essa reordenação jurídica confirmou a tendência do projeto em manter a autonomia das instituições de ensino, embora, por outro prisma, tenha colaborado para a permanência da ruptura entre o público e o gratuito.

A complexidade do tema, as contradições e embates para definição do termo autonomia e a própria História da Educação no Brasil, fizeram com que se considerasse esta questão enlaçada com a concepção de educação, cidadania e Estado⁵.

As principais reformas no ensino, durante a Primeira República, foram reali-

zadas pelo Poder Executivo, com a obtenção, sem dúvida, de apoio do Legislativo. Talvez, por isso, apesar de não serem homogêneas, apresentavam um traço comum: a forte influência do Executivo e uma curta duração no cenário legislativo. Não surpreenderam, portanto, as contradições reveladas pelo cenário educacional.

A implantação da Reforma Carlos Maximiliano (1915) causou grande impacto na educação. O ginásio, seguido por exames vestibulares rigorosos, passa a ser pré-requisito para o ingresso no ensino superior⁶. Há o restabelecimento das provas escritas e a duração do curso secundário é reduzida de seis para cinco anos. Somente os ginásios mantidos pelo Estado foram equiparados ao Colégio Pedro II e o índice de reprovação teve um aumento alarmante. "*Dos poucos que escaparam das provas dos ginásios, mais da metade sucumbiu no ádito dos cursos superiores*" (Moacyr, 1942, p.168).

Tais mudanças foram alvo de severas críticas veiculadas por órgãos de Imprensa como o *Jornal do Brasil*, encontrando apoio no *Jornal do Commercio* e na *Gazeta de Notícias*⁷.

Um caso interessante foi a posição tomada pelos alunos da Escola Politécnica que se indispueram com o Diretor Frontin, ao exigirem o direito de prestar os exames, recusando-se a participar do sistema de promoção imediata, de modo a evitar que políticas de não reprovação viessem a se transformar em instrumentos

⁵ Em 1980 a autonomia se transforma numa bandeira para reestruturação das universidades no país. Já em 1990, ao se debater o caráter público e gratuito das instituições, o projeto de autonomia assume o papel de "escudo" em defesa da universidade.

⁶ Artigo. 158 do Decreto nº 11.530, de 18/3/1915: "Ministrar aos estudantes instrução fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular".

⁷ O Estado de S. Paulo. *Jornaes do Rio*, 26/3/1915.

complexos de exclusão. A Gazeta de Notícias comenta sobre o confronto:

A irritação do diretor explica-se. Se os alunos que estudaram e sabem fizerem o exame, ficará patente quais os que não sabem e por isso precisavam de promoção. Mas o caso é que a resistência estabelece na Escola Politécnica o seguinte sistema: Quem não sabe fica dispensado do exame e considera-se aprovado. Quem souber será reprovado. Ergo: a coisa vai melhorando. Na Faculdade de Medicina é permitido não saber. Na Escola Politécnica é expressamente proibido saber alguma coisa das matérias de que os protegidos nada sabem (O Estado de S. Paulo, 12/4/1915).

O grande investimento proposto na fiscalização, estendida a todas as instituições, oficiais ou não, de ensino secundário e superior, a implementação de avaliações rigorosas para a entrada no curso superior, incluindo prova escrita e a obrigatoriedade de conclusão do ginásio, denotaram uma preocupação com a comprovação da "qualidade" de ensino e com a seleção dos educandos aptos. Esse interesse caracterizou também a seleção dos docentes, que deveriam passar por uma prova escrita e prática, além da apresentação de teses. Na seleção de docentes houve, ainda, uma preferência pelos "sábios distintos", ou melhor, professores especialistas em determinadas disciplinas, em detrimento do chamado saber universal (Moacyr, 1942, p.93).

As críticas à reforma estavam direcionadas mais aos aspectos ideológicos e aos argumentos que os sustentavam do que ao conteúdo organizacional do projeto. Em trechos de reportagem, à época, essa posição fica explícita: "Não se moraliza por decreto, como não se adquire capacidade

moral ou científica pelo simples fato de uma investidura, ou de haver o poder público baixado alguma lei ou decreto estabelecendo um certo número de providências" (O Estado de S. Paulo, 22/3/1915).

A Reforma Carlos Maximiliano aponta ainda para metas de protecionismo da educação pública e do próprio status das instituições de ensino estatais. Isso fica explícito, sobretudo, nas regras de equiparação de institutos privados aos oficiais, possível através da fiscalização e laudo de inspetores.

O ensino passou a se caracterizar, sobretudo nos cursos superiores, por um modo notadamente seletivo. Para se ter uma idéia do panorama gerado pela Reforma, em 1915, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro recebeu a matrícula de 286 alunos novos (não repetentes) e em 1916 matricularam-se, nas mesmas condições, apenas dois. O alto grau de seleção e o grande número de reprovados foram entendidos como sinônimo de qualidade; interpretados como "o primeiro passo dado no bom caminho" (Moacyr, 1942, p.70).

As contradições no processo de seleção, como por exemplo o fato de o Colégio Pedro II não ter em seu currículo todas as disciplinas exigidas no vestibular e, mesmo assim, seus alunos serem dispensados do exame de admissão (vestibular), já apontavam para a necessidade de repensar o critério adotado e de se criarem novas estratégias de avaliação. Sobre o assunto, podem ser referidas duas ilustrações, destacando que, a rigor, não se tratam de discursos datados, mas de ideologias que coexistem nos debates sobre educação, independentes de época: "Estes [exames] oferecem sempre uma garantia às escolas superiores contra o assalto dos incapazes". (Moacyr, 1942, p.250).

Passadas mais de cinco décadas, Gaspari, em artigo publicado na Folha de S. Paulo, retoma a questão afirmando sobre o ENEM⁸ que: "Ele vai acabar com a praga do vestibular, que mutilou o aprendizado de diversas gerações de brasileiros" (01/10/1999).

Após curto período de rigorosos exames, não só no ensino médio, mas também para o ingresso no curso superior, foram aprovadas, em 1918, alterações à Reforma Carlos Maximiliano, traduzindo a preocupação do Estado frente aos altos índices de reprovação. As alterações concederam mais privilégios aos alunos dos institutos oficiais e estabelecimentos de ensino equiparados. Os educandos matriculados nessas instituições, de acordo com o Decreto, passariam, sem a necessidade de avaliações, para série ou ano seguinte. Extinguia-se do ensino oficial a reprovação, salvo para os que não pagassem as taxas.

O prolongamento do Decreto, que se propunha a ser uma medida datada (com tempo delimitado) de combate aos problemas advindos da gripe espanhola, teve como consequência a dispensa dos exames vestibulares para os alunos que houvessem terminado os cursos preparatórios até 31/03/1919. (Moacyr, 1942, p.174).

Houve, ainda, a supressão das provas de junho e agosto instituídas por Carlos Maximiliano em 1915, concedendo às congregações de institutos superiores e secundários liberdade para elaborarem os exames que determinariam a média anual dos alunos.

Nesse período, o marco importante é o surgimento da Faculdade de Odontologia, independente da Faculdade de Medicina (Decreto n. 3.830, de 29 de Outubro de 1919),

composta por 13 cadeiras e com duração de quatro anos, assim como a proposta de fundação de uma Faculdade de Letras.

Em 1920, resguardada pelo Decreto nº 14.343, de 07/09/1920, nascia a Universidade do Rio de Janeiro, composta pela Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e pela Faculdade de Direito. Esta Universidade funcionaria como modelo para a criação de outras instituições, assim como teria sua autonomia garantida, de acordo com o Ministro Alfredo Pinto, a partir de um Conselho Universitário composto pelo reitor, por todos os diretores e por dois professores catedráticos.

A tendência de abertura de novas faculdades é mais uma vez constatada em 1922 com a proposta de criação de uma "Escola Normal, Superior, Federal, para a formação do professorado secundário" (Moacyr, 1942, p.190) e em 1923 com a definição da Escola de Enfermagem através do Decreto nº 16.300, de 31/12/1923.

Considerando o percurso histórico brasileiro e as políticas educacionais pouco voltadas para o desenvolvimento da educação, merece destaque, portanto, a fundação da Universidade do Rio de Janeiro, em meio à efervescência ideológica, que vai dar origem também ao movimento Tenentista e à Semana de Arte Moderna.

O plano de ensino secundário era, por sua vez, fortemente demarcado por um espírito nacionalista, explicitado através de disciplinas como História e Geografia pátrias. Havia um sentimento republicano arraigado que se traduziu numa concepção de currículo e de ciência atrelada aos ideais nacionalistas. No bojo dessas ideologi-

⁸ Exame Nacional do Ensino Médio.

as, estavam as discussões sobre a organização do ensino secundário e a idéia de soberania do povo brasileiro.

A criação dos Colégios Nacionais foi pensada em meio às discussões sobre a garantia da qualidade da educação secundária. O Sr. Azevedo Sodré assim define o objetivo desse segmento da educação: "Construir uma elite, necessária à democracia, e acessível a todos que desejassem adquirir a cultura precisa para dela fazer parte" (apud. Moacyr, 1942, p.305).

Vale ressaltar, que os mecanismos de seleção para entrada no secundário continuaram excludentes, sobretudo se se considerar que apenas 1/3 das vagas eram gratuitas e que um dos pré-requisitos para matrícula era ter "concluído com aprovação distinta a educação primária em uma escola pública moderna" (Moacyr; 1942, p.306). A proposta era o estabelecimento de um único exame, que englobaria as matérias das escolas modernas e extinguiria os exames parciais.

Em janeiro de 1925 a Reforma João Luís Alves/Rocha Vaz (Decreto n° 16.782 A), seguindo os mesmos parâmetros dos Decretos anteriores, criou o Departamento Nacional do Ensino, subordinando-o ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Não havia, portanto, a intenção de se instalar um outro instrumento fiscalizador da educação nacional, ou de ampliar a análise com um segundo olhar. A criação desse departamento teve um caráter centralizador, ao consolidar uma perspectiva unilateral de avaliação, recebendo largo apoio da imprensa no período.

A centralização acabou sendo interpretada como desfragmentação do ensino e dos aparelhos fiscalizadores. O próprio trâmite

legal da reforma se caracterizou pela "anulação" do Legislativo em prol das diretrizes do Executivo. O jornal O Estado de S. Paulo publicou a seguinte matéria: "O poder Executivo acaba legislando sobre a educação" (16/1/25). Reportagens do mesmo mês reafirmavam a "abdicação" do Legislativo no processo de aprovação da reforma.

A década de 1920 foi um período transitório entre o sistema comercial e o urbano industrial, um momento de rupturas também no plano econômico. Embora a ideologia de supremacia agrária ainda estivesse enraizada, esboçava-se uma visão diferenciada da atividade industrial, que era interpretada até então como mera manipulação, diferencialmente da agrícola, visualizada como instrumento produtivo (Nagle, 1984).

Paralelamente a essas mudanças e inclusive concorrendo para esse quadro de transformação, acentuava-se o processo migratório que acabou por acelerar o processo industrial, explicitando os conflitos sociais com ênfase nos aspectos ideológicos de luta antipatriarcalista. A 1° Grande Guerra, o fortalecimento de facções nacionalistas dentro do Brasil e a luta contra o caldo cultural acabaram por influenciar a composição de um caráter mais centralizador, explícito não apenas no plano administrativo, mas também no legislativo.

Nesse contexto, os movimentos nacionalistas acabaram encontrando uma bandeira comum: a educação. A Liga de Defesa Nacional, fundada em 7 de setembro de 1916, tinha essa característica. O diagnóstico da educação nacional também apontava para a urgência de uma reorganização no campo: "Nosso ensino superior e nossa preparação propedêutica nunca foram coisas que se pudessem considerar perfeitas, mas decerto nunca des-

ceu tanto o seu nível, como atualmente" (O Estado de S. Paulo, 16/01/1925).

Cumprir definir o tipo de educação a que esses movimentos estavam se referindo: uma educação cartesiana, profissional, voltada para o combate ao analfabetismo e alicerçada no humanismo, visualizado como instrumento de resgate da qualidade. O ensino secundário, na legislação de 1925, passou a ser entendido como parte do processo de escolarização, integrado ao todo, ou seja: "prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do país" (art. 47, p.123).

O caráter elitista da educação, sobretudo no ensino superior, permaneceu. A matrícula nesse nível, de acordo com o artigo 206 (Reforma João Luís Alves/Rocha Vaz), dispunha:

idade mínima de 16 anos; bom comportamento moral; identidade da pessoa, mediante a respectiva carteira; aprovação no exame vestibular; classificação, neste exame, dentro do número máximo de matrículas anualmente fixado, ou prova de que algum dos classificados nesse número não se matriculará de modo a existir vaga; prova de pagamento da respectiva taxa (Nóbrega, 1968, p. 143).

Cabe observar que ao contrário das reformas de Rivadávia Correa (1911) e de Carlos Maximiliano (1915), a de João Luís Alves/Rocha Vaz enfatizou a questão das vagas, procurando regulamentar de modo mais claro a relação candidato/vaga. Esta necessidade seria fruto do au-

mento da demanda para o curso superior, que, na década de 1920, já apresentava uma quantidade de vagas inferior ao número de aprovados no exame vestibular.

O acesso democratizado ao nível superior podia ser questionado, através do parágrafo 3º do art. 27:

Entre os aprovados no exame vestibular, terão preferência para a matrícula, independente da ordem de classificação, os bacharéis em Ciências e Letras⁹ (Nóbrega, 1968, p.143).

Não havia uma preocupação em construir a qualidade, mas em assegurar o status simbólico do *capital cultural*¹⁰ para alguns eleitos, representando uma caricatura do funil universitário.

O pragmatismo dos exames vestibulares, em 1925, já sofria críticas incisivas:

O alicerce de toda a Instrução Superior é isso que se chama preparatórios. Não se prepara coisa nenhuma, infelizmente: com raras exceções, o que se quer é passar nos exames (O Estado de S. Paulo, 23/01/1925).

A organização das provas (escrita, oral e prática), segundo o art. 216 da Reforma João Luís Alves/Rocha Vaz, seria elaborada a partir do regimento interno de cada instituição, regimento esse que deveria estar subordinado à aprovação do Ministro da Justiça e Negócios Interiores (art. 277).

⁹ Egressos do Colégio Pedro II.

¹⁰ Bourdieu trabalha este conceito em *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1975) quando se refere ao poder simbólico presente nas engrenagens sociais e no esquema de dominação e perpetuação da ordem social.

As taxas de exame vestibular, de matrícula, de freqüências (anuais e de cadeira), de exames e de transferência também se traduziam numa pré-seleção ao nível superior, atenuada pelo oferecimento de apenas 5 vagas gratuitas (art. 239).

Até os anos de 1930, o exame de acesso ao ensino superior tinha como objetivo apenas a distribuição das vagas existentes. A partir de então, pode-se observar o surgimento de uma nova concepção, defendida por educadores, no sentido do acesso contemplar também a igualdade de oportunidades.

Nessa época, Fernando de Azevedo, ao participar da comissão de criação da Universidade de São Paulo, assim como da redação do *Manifesto dos Pioneiros*, declarava que os estudos de nível superior deveriam ser instrumentos de pesquisa e de renovação, contribuindo para elevar, pela difusão da cultura, o nível das camadas populares, reconhecendo o valor dos indivíduos e dando a todos a mesma oportunidade de progresso, promovendo a eliminação de

quaisquer obstáculos ao recrutamento seletivo em todas as camadas e, em conseqüência, permitindo realizar uma justiça distributiva que reconhecesse a inteligência, a cultura e a produção (Azevedo, 1947).

Face ao exposto considerou-se pertinente encontrar, ao longo do período analisado, um equilíbrio entre o significado de uma avaliação rigorosa e a democratização do acesso; entre a avaliação e a qualidade.

Vale estabelecer, à guisa de conclusão, um paralelo com as normas que orientam atualmente a seleção indagando-se: O vestibular "de hoje" é resultado de mudanças que extrapolam o universo educacional? Sua concepção revela uma idéia superficial de avaliação? A metodologia utilizada coloca em cheque o papel da educação e do conhecimento? Corre-se o risco de conceber o conhecimento como mero instrumento de ascensão de status dentro das engrenagens operantes? "Estudar para passar" é reduzir a educação de um papel fim, para uma atividade meio? É necessário reavaliar essas questões?

Recebido em: 25/09/2001

Aceito para publicação em: 12/11/2001

ABSTRACT

This paper focuses the first part of a study on the Access to Higher Education, made by the research area of Brasil Scientific and Educational Institutions, from the Studies and Documentation Program Education and Society, Federal University of Rio de Janeiro. The research seeks to discuss the history of access to higher education in Brasil, focusing on the institutionalization of the "vestibular" - The exam for University entrance - from 1911 to 1925. It examines the dilemmas, involved considering the legislative benchmarks of education policies, as well as material published by the press during that period. It considers initial concept of the access exam when it tried simply to distribute the existing university openings, and it signals a new concept, defended by educators, whereby access is linked to merit, bearing in mind equal opportunities concerns. The documentation consulted and bibliographical research considered discussions about the "vestibular's" validity as an instrument for analysis of prior education as well as, its content and level of complexity.

Keywords: Evaluation – Higher education – University entrance – Education – History of education.

RESUMEN

Este texto sistematiza la primera parte de un estudio sobre el Acceso a la Enseñanza Superior que viene siendo realizada en la línea de pesquisa Instituciones Educativas y Científicas del País, del PROEDES / UFRJ. El trabajo busca rescatar la historia del acceso a la enseñanza superior, en Brasil, de la institución del "vestibular" (selectividad) en 1911 hasta 1925. Analiza los dilemas surgidos considerando los marcos legislativos de las políticas educativas, así como el material publicado en la prensa, durante el período. Presenta el momento en que el examen de acceso intentaba simplemente distribuir las plazas existentes y señala el surgimiento de nueva concepción, defendida por educadores, en el sentido del acceso contemplar, también, la igualdad de oportunidades. La pesquisa se apoyó en fuentes documentales escritas, considerando algunas discusiones emprendidas, tales como: la validez del "vestibular" (selectividad) como instrumento de análisis de la formación recibida en los niveles de escolarización anteriores, el contenido alcanzado y el nivel de complejidad.

Palabras clave: Evaluación – Enseñanza superior – Examen de acceso – Educación – Historia de la educación.

Referências Bibliográficas

A APLICAÇÃO da última reforma do ensino, na Escola Polytechnica do Rio de Janeiro deu motivo a um interessante incidente, a que a Gazeta [de Notícias] se refere. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 12 abr. 1915. p.3. c.4.

AZEVEDO, F. *As universidades no mundo de amanhã: seu sentido, sua missão e suas perspectivas atuais*. São Paulo: Nacional, 1947. (Atualidades Pedagógicas. Série 3, Biblioteca Pedagógica Brasileira, v.51).

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

BRASIL. Decreto 16.300, de 31 de dezembro de 1923. Approva o regulamento do Departamento Nacional de Saúde Pública. *Collecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1923: actos do poder executivo*. Rio de Janeiro, v.3, 2ª parte, p.581, dez. 1924.

BRASIL. Decreto 8.659, de 8 de abril de 1911. Approva a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da Republica. *Collecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil*, Rio de Janeiro, v.1, p.492-512, 1914.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA C. G. (Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, c1986.

ECO, U. *Cinco escritos morais*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 1998.

ENSINO de Direito no Brasil. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 07 abr. 1911. p.2. c.5.

ESCREVENDO sobre a reforma do ensino, diz que se malograram as esperanças de que usando da autorização... *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 22 mar. 1915. p.4. c.3.

GASPARI, E. FFH ganhou uma, a do Enem. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 1 out. 1999.

GOUVÊA, N. A reforma do ensino: o que sobre elas pensam os nossos professores secundários e superiores. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 18 abr. 1911. p.3. c.1e2.

LEI inconstitucional. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 13 abr. 1911. p.1. c.1.

LIMA, H. I. Acesso ao ensino superior: dilemas e perspectivas. 1999. Projeto. [S.l.; s.n.].

MATRÍCULA na Escola Polytechnica do Rio de Janeiro. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 19 mar. 1911. p.1. c.3.

MOACYR, P. *A instrução e a república*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942. v. 4.

NOBREGA, V. L. *Enciclopédia da legislação do ensino*. 3.ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1968. Tomo I.

PANEPUCCI, H. Responsabilidades de ci-

entistas e imprensa. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 10 nov. 1999. Opinião. Tendências/Debates. p.1-3.

PROTESTO contra a reforma do ensino. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 9 jun. 1911. p.1. c.2.

QUESTÕES de ensino. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 27 mai. 1911. p.1. c.7.

A REFORMA do ensino. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 04 abr. 1911. p.1. c.6.

REFORMA do ensino. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 16 jan. 1925. p.3.

REFORMA do ensino. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 23 jan. 1925. p.3.

REFORMA por figurino. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 07 abr. 1911. p.1. c.5.

SILVA, G. B. *Introdução à crítica do ensino secundário*. Rio de Janeiro: CADES, 1959.

O SR. HERMES DA FONSECA desce do Silvestre para visita à Faculdade de Medicina. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 05 mar. 1911.

Correspondência:

e-mail: ibiapina@unisis.com.br