

**AS RAZÕES DE UMA RUPTURA: ELEMENTOS PARA UMA HISTÓRIA DA
PROVA DE REDAÇÃO NOS EXAMES VESTIBULARES ISOLADOS DA UFRJ -
1987/88 - 2007/08**

Marcelo Macedo Corrêa e Castro

Professor da Faculdade de Educação da UFRJ

Doutor em Educação

mar.castro@globo.com

RESUMO

Este texto reúne dados relativos à história do vestibular durante o período de 1901 a 1987. A abordagem está direcionada para a Universidade Federal do Rio de Janeiro. O objetivo é apresentar esse percurso histórico como base para a discussão acerca dos desdobramentos, para a Educação Básica, decorrentes da inclusão de provas de redação nos vestibulares da UFRJ, a partir de 1987/88.

A apresentação dos dados está encaminhada com dois enfoques: (1) o dos documentos legais que regulam os exames vestibulares; (2) o das perspectivas de ensino de Língua Portuguesa, com especial atenção ao período que vai de 1968 a 1988.

Palavras-chave: ensino, vestibular, redação

ABSTRACT

This study presents data related to the UFRJ entrance examination during the period from 1901 to 1987. It is aimed to use this historical data as a basis for a discussion about the effects of the tests of writing of the UFRJ entrance examination over the basic education of students.

The data are organized in two blocks: (1) legal documents that rule entrance examination (known as Vestibular) in Brazil; (2) perspectives and conceptions of Portuguese teaching, especially from 1968 till 1988.

Keywords: teaching, entrance examination, writing

Recebido em abril de 2008

Aprovado para publicação em junho de 2008

AS RAZÕES DE UMA RUPTURA: ELEMENTOS PARA UMA HISTÓRIA DA PROVA DE REDAÇÃO NOS EXAMES VESTIBULARES ISOLADOS DA UFRJ - 1987/88 - 2007/08

Marcelo Macedo Corrêa e Castro

1. A legislação dos vestibulares

A história dos exames vestibulares, meio de acesso ao ensino superior, começa a ser escrita, assim como a da própria criação de um sistema de educação no Brasil, a partir da transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808.

Dentro do movimento amplo de rápida estruturação da sociedade para a existência da corte no Brasil, incluiu-se a criação dos primeiros cursos superiores – Medicina, Engenharia e Direito –, destinados à formação profissional, em uma perspectiva de universidade franco-napoleônica, como indicam Asnatasiou e Pimenta (2005):

“O modelo adotado nessas escolas foi o franco-napoleônico, que se caracterizava por uma organização não-universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdades, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções de Estado” (p.148-9).

Preocupado em controlar o exercício profissional, o poder central tratou de vincular este exercício, no caso de algumas profissões de importância particularmente estratégica, à obtenção de diploma de curso superior. Como medida complementar necessária para exercer esse controle, o poder central tomou para si também o controle do acesso aos cursos superiores.

Dessa forma, desde o início desses duzentos anos de história, o poder central, seja no Império, seja na República, jamais deixou de estabelecer regras e fiscalizar o seu cumprimento no que se refere ao ingresso no ensino superior. Com isso, tratava de garantir que ficassem impedidos de ter acesso à profissionalização nesse nível estudantes que não atendessem às exigências de formação estipuladas pelos sucessivos governos.

A conseqüência mais desastrosa dessa postura tem sido a baixa, ou mesmo nenhuma, atenção à escolarização básica por parte do Estado, mais voltado, durante parte considerável da nossa história, para as portas de entrada e de saída das instituições de ensino superior.

Ainda no século XIX, foi criado o Colégio D.Pedro II, que passou a servir, ao mesmo tempo, de modelo para os demais estabelecimentos de ensino e de agente de avaliação e certificação do Estado quanto a atestar a qualidade dos candidatos aos cursos superiores. Por sua condição

institucional, seus alunos eram dispensados de prestar os chamados exames preparatórios, exigência feita, no período que antecede a existência dos vestibulares (1808-1911), aos que pretendiam matricular-se em cursos superiores.

Esse panorama permaneceu inalterado até a promulgação, já na República, do Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911. Antecedido por outro decreto – o de número 3.890, de 1º de janeiro de 1901, que tratava dos “*institutos officiaes¹ de ensino superior*”, sem, contudo, introduzir qualquer novidade quanto ao ingresso de estudantes nos cursos –, o Decreto 8.659 mencionou, pela primeira vez, a exigência de que os candidatos se submetessem a um exame de ingresso:

“**Artigo 65.** Para concessão da matrícula, o candidato passará por exame que habilite a um juízo de conjunto sobre o seu desenvolvimento intelectual e capacidade para empreender eficazmente o estudo das matérias que constituem o ensino da faculdade.”

Pouco tempo depois, mais precisamente em 18 de março de 1915, o governo fez publicar novo decreto, o de número 11.530, para reorganizar “*o ensino secundario e o superior da Republica*”. É no Artigo 77 desse decreto que aparece, pela primeira vez em nossa legislação, a exigência de “*aprovação no exame vestibular*” para ingresso no ensino superior.

Para candidatar-se ao vestibular, era necessário que o estudante obtivesse certificado de aprovação em todas as matérias do curso ginásial do Colégio D. Pedro II, conferido pelo próprio estabelecimento escolar oficial ou pelos institutos a ele equiparados.

Dez anos depois, em 13 de janeiro de 1925, entrou em vigor novo decreto, o de número 16.872, que, dentre outras providências, “*reforma o ensino secundário e o superior*”. Apesar de o decreto anterior ter sido pioneiro no uso do termo *vestibular*, é o Decreto 16.872 que introduz pela primeira vez o caráter classificatório nos exames de admissão ao ensino superior, ao dispor, nos itens *d* e *e* do Artigo 206, que

“para a matrícula no primeiro anno dos cursos superiores, os candidatos a requererão provando: (...) d) aprovação no exame vestibular; e) classificação, neste exame, dentro do numero maximo de matriculas annualmente fixado, ou prova de que algum dos classificados nesse numero não se matriculará, de modo a haver vaga.”²

¹ Nas citações dos documentos legais foi mantida a grafia original.

² Por curiosidade, registre-se que a alternativa para os inicialmente não classificados parece constituir uma espécie de antecedente do mecanismo da reclassificação, amplamente empregado a partir dos vestibulares unificados.

Logo a seguir, no Artigo 207, o decreto dispõe que caberá aos diretores “*das escolas officiaes de ensino superior e secundario*” propor ao Ministro da Justiça o limite anual para a matrícula no primeiro ano dos cursos.

Essa configuração tem sobrevivido desde então, chegando aos dias atuais sem modificações expressivas em sua lógica. Assim, desde 1925, os exames vestibulares têm tido um caráter eminentemente classificatório, ao qual se associa, em plano inferior de importância e com variações no tempo e entre as instituições, o caráter eliminatório. Outro aspecto mantido desde 1925 é a prerrogativa das instituições de ensino superior de determinarem a quantidade de vagas em seus cursos, deixando, inclusive, ao longo dos anos, de ter a obrigação de submeter essas quantidades à aprovação de qualquer ministério.

Junto com a história da evolução que resultou no caráter classificatório dos exames de vestibular, mantido nos últimos oitenta anos, há outra história, esta relacionada às exigências constantes das provas e à especificidade dos exames com relação a cursos e instituições.

O primeiro dos documentos legais aqui mencionados a especificar as características dos exames de admissão ao ensino superior foi o Decreto 8.659, de 1911, que dispunha, no parágrafo primeiro de seu Artigo 65: “*O exame de admissão a que se refere este artigo constará de prova escripta em vernáculo, que revele a cultura mental que se quer verificar, e de uma prova oral sobre línguas e sciencias*”.

O próximo documento a regular a matéria, o Decreto 11.530, de 1915, manteve a realização de uma prova escrita e outra oral (Artigos 80 e 81), mas apresentou duas importantes modificações em relação ao até então determinado pela legislação.³

A primeira modificação relevante foi na prova escrita, que passou a consistir na “*tradução de um trecho fácil de um livro de litteratura franceza e de outro de autor clássico allemão ou inglez, sem auxilio de dictionario*”.

A segunda foi a introdução da diversificação nas matérias exigidas dos candidatos, especificando provas de acordo com o curso a que se candidatassem. Esta marca da diversificação, é importante assinalar, permaneceu até a década de 1970, quando os vestibulares unificados passaram a ser realizados.

“Artigo 81. A prova oral do exame vestibular versará sobre Elementos de Physica e Chimica e de Historia Natural, nas Escolas de Medicina; sobre Mathematica Elementar, na Escola Polytechnica, e sobre Historia Universal,

³ Vale assinalar outra inovação, que não se relaciona diretamente com o objeto de análise do presente texto: a possibilidade de a Congregação admitir matrícula de estudantes abaixo da idade mínima exigida (16 anos) no caso de “*exame vestibular verdadeiramente brilhante*” (Artigo 77, parágrafo único).

Elementos de Psychologia e de Lógica e Historia da Philosophia por meio da exposição das doutrinas das principais escolas philosophicas, nas Faculdades de Direito.”

O decreto seguinte, o de número 16.872, de janeiro de 1925, incluiu uma terceira prova, a prática (Artigo 216), e manteve as duas outras, sem especificar, no entanto, como seriam realizadas, determinando apenas, a exemplo do decreto anterior, que o exame teria matérias específicas de acordo com cada curso:

“Artigo 218. O exame vestibular nas Faculdades de Direito versará sobre literatura, especialmente do Brasil, historia universal e philosophia.

Artigo 219. O exame vestibular nas Faculdades de Medicina, de Pharmacia e de Odontologia versará sobre physica, chimica e historia natural.

Artigo 220. O exame vestibular na Escola Polytechnica versará sobre algebra elemental e superior, geometria, trigonometria plana e espherica, desenho linear e geometrico, geometria deescriptiva (ponto, reta e plano) e noções de geometria analytica.”

A próxima mudança expressiva só viria mais de quarenta anos depois, por meio da Lei 5.540, de 1968, que reformou o ensino superior no Brasil. De acordo com o Artigo 21 dessa lei, o vestibular *“abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão para estudos superiores”*.

Esse texto expressa, mais claramente do que os anteriores, a intenção de consolidar a dupla função do vestibular como instrumento de seleção: avaliar a formação (leia-se escolarização) básica do candidato e, ao mesmo tempo, a sua aptidão⁴ para ingressar no ensino superior.

Outra importante mudança promovida pela Lei 5.540, constituindo um marco na história dos vestibulares, foi introduzir a determinação de que os exames fossem unificados, conforme o parágrafo único do Artigo 21:

“Dentro do prazo de três anos a contar da vigência desta Lei o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimento afins e unificado em sua execução, na mesma universidade ou

⁴ O termo remete a uma categoria que tem sido objeto de discussões, chegando mesmo a ser banida de parte considerável do discurso acadêmico. Optei por manter a palavra, em respeito ao pensamento que tem sustentado leis e ações relativas ao vestibular.

federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular de acordo com os estatutos e regimentos.”

Para regulamentar essa disposição legal, o governo publicou, em 13 de julho de 1971, o Decreto 68.908, que, em seus Artigos 5º, 6º, 7º e 8º, apresentava determinações para a realização dos exames vestibulares, aqui resumidas em seis itens:

- a) para as instituições oficiais, ser realizado, em todo o território nacional, em data fixada pelo MEC;
- b) conter as disciplinas obrigatórias do ensino de grau médio, eventualmente uma língua estrangeira, e revestir-se de complexidade que *“não ultrapasse o nível de escolarização regular desse grau.”*
- c) ser organizado com técnicas que assegurassem a verificação de aptidão para estudos superiores, sem vinculação a cursos ou ciclos de formação profissional;
- d) ser idêntico para toda a instituição ou grupo de instituições, admitindo-se variações de perfis e de ponderação;
- e) ser elaborado por órgão próprio da instituição ou do grupo de instituições;
- f) poder ser planejado e executado por organizações especializadas, de caráter público ou privado

Com base no que previa o sexto item (f), foram criadas fundações para organizar os exames vestibulares. No caso do Estado do Rio de Janeiro, criou-se a Fundação Cesgranrio, cujo histórico de criação está assim descrito na página da instituição na internet (www.cesgranrio.org.br):

“A Fundação Cesgranrio nasceu de uma associação pioneira de 12 instituições universitárias, que tornou possível a criação do Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio, em 12 de outubro de 1971. O Centro foi instituído por convênio firmado com o Ministério da Educação e Cultura, sendo Ministro, na época, o Senador Jarbas Passarinho e Diretor do Departamento de Assuntos Universitários do MEC, o professor Newton Lins Buarque Sucupira.

Tendo à frente o professor Carlos Alberto Serpa de Oliveira, um grupo de educadores ousou inovar no campo da seleção ao ensino universitário e implementou, como projeto-piloto, os primeiros vestibulares unificados do Grande Rio. O grande êxito alcançado no vestibular de 1972 e na realização do

exame de 1973 fez com que as universidades signatárias do Convênio Cesgranrio pleiteassem, junto ao Ministério da Educação, a criação de uma fundação privada autônoma, por elas instituída, que se dedicasse permanentemente à organização dos exames de acesso ao ensino superior e às correlatas atividades educacionais. Surge, em conseqüência, em 04/01/1973, a Fundação Cesgranrio.”

Em 24 de fevereiro de 1977, já como resposta a uma preocupação crescente na sociedade em relação aos efeitos negativos gerados pelos vestibulares unificados gerenciados pela Fundação Cesgranrio – constituídos exclusivamente de questões de múltipla escolha –, foi publicado o Decreto 79.298. As principais modificações contidas neste decreto, em relação ao que dispunha o decreto de 1971 sobre o vestibular, foram assim definidas, logo no seu Artigo primeiro (os grifos são meus):

- a) introdução, a critério da instituição, de prova de habilidade específica.;
- b) possibilidade de realizar o concurso em mais de uma etapa;
- c) *utilização de mecanismos de aferição que assegurem a participação, na etapa final do processo classificatório, apenas dos candidatos que comprovem um mínimo de conhecimento a nível 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.***

Em cumprimento ao disposto no item *d* do Artigo Primeiro do decreto, a Fundação Cesgranrio passou a incluir em seus exames, a partir de 1978, a exigência de que os candidatos fizessem uma prova de redação. Essa inclusão, embora saudada como avanço, não se mostrou suficiente como medida para atender à cobrança cada vez maior de que os exames vestibulares mudassem e, conseqüentemente, provocassem modificações no ensino de primeiro e de segundo graus. Cerca de dez anos depois, as universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, já novamente no enalço do pleno exercício de sua autonomia, interrompido durante os anos da ditadura militar, iniciaram o processo de ruptura com o modelo unificado.

2. Perspectivas do ensino de Língua Portuguesa

Antes de tratar especificamente das perspectivas do ensino de Língua Portuguesa, vale destacar que, em 1971, a educação no Brasil passou a dispor de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, a 5.692. Promulgada dentro do mais rígido dos momentos da ditadura militar instalada no Brasil a partir de 1964, essa lei, como é costume em nosso país, incorporou ao seu texto muito do discurso progressista em educação, propondo, por exemplo, a integração nos níveis vertical e horizontal, assim como a organização curricular por áreas de conhecimento.

De outro lado, todavia, a lei tornava obrigatório o ensino profissionalizante, dentro de uma perspectiva que separava os que prosseguiriam seus estudos e seriam, portanto, preparados para ingressar em cursos superiores, e os que teriam de sair da escola habilitados a entrar no mundo do trabalho. A esses, carecia oferecer uma formação técnica que lhes permitisse o início imediato de sua atuação profissional.

A mesma lei que propunha, em seu Artigo primeiro, como objetivo geral do ensino de primeiro e de segundo graus, *“proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”*, também confirmava, por meio de seu Artigo sétimo, a obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica, cujo programa era desenvolvido dentro de uma perspectiva absolutamente clara de controle político-ideológico, em forte associação do Estado com a Igreja Católica, conforme assinala Cunha (2008),

“A disciplina Educação Moral e Cívica integrou os currículos escolares, obrigatoriamente, em diferentes momentos de nossa história educacional. Se, durante a curta vigência da proibição do ensino religioso nas escolas públicas, essa disciplina pretendeu substituí-la, nos demais momentos ambas as disciplinas convergiram, antes e depois. A culminância dessa convergência ocorreu durante a ditadura militar (1964/85), quando a aliança entre os setores mais conservadores da Igreja Católica e os ideólogos da segurança nacional lograram a aprovação de legislação específica (depois de anos de resistência do Conselho Federal de Educação), a produção de abundante material didático e a formação de pessoal para o magistério em cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*”.

A escola passava por um processo de democratização que se realizava de forma questionável, uma vez que a ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas passou a corresponder a uma diminuição crescente da qualidade do ensino desenvolvido pelos estabelecimentos públicos. Também é na década de 1970 que a política salarial dos professores passou a sofrer os primeiros

de uma sucessão de golpes que viriam nas décadas seguintes, afastando não só os professores das escolas públicas, como também bons estudantes dos cursos de formação para o magistério.

Essa democratização, é importante assinalar, trouxe para as escolas públicas alunos e professores das camadas mais pobres, o que contribuiu, no caso específico do ensino de Língua Portuguesa, para reforçar as teses dos que advogavam em favor de uma nova concepção de língua, de sua aprendizagem e de seu uso. A presença expressiva, no ambiente escolar, de uma população de alunos e de professores cuja educação familiar e extra-escolar não proporcionara o domínio da norma culta impedia a escola de prosseguir no caminho normativista que até então adotara. Deslocaram-se, portanto, o eixo e o foco do ensino de Língua Portuguesa: da Gramática Normativa, para a Lingüística e a Teoria da Comunicação; e do domínio da norma culta escrita, para o desenvolvimento da capacidade de comunicar-se com o mundo.

Por fim, tal como agora, vivia-se um momento de aguda preocupação com a tecnologização da sociedade, em especial do mundo do trabalho. Era preciso acreditar-se - preparar os estudantes para as constantes mudanças no mundo dos conhecimentos e das técnicas. Isso trouxe para o meio educacional uma febre tecnicista, com grande interferência nas propostas curriculares.

Denominei essa postura, em outro texto (Castro, 2005), de tecnicismo humanista, por entender que havia como haveria de novo, quase trinta anos depois, no texto dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio uma evidente tentativa de manter um tom que conciliasse as exigências de formação, oriundas do mundo do capital, e os valores de humanização, dos quais se reveste o discurso que anuncia oficialmente nossas políticas sociais.

O panorama se completa com a realização de sucessivos vestibulares da modalidade unificada, cujas provas compunham-se, exclusivamente, de questões de múltipla escolha, sem demandar que os candidatos escrevessem suas respostas. O efeito imediato desse tipo de prova sobre o ensino pôde ser verificado, principalmente, por dois fatores: (1) a impressionante proliferação de estabelecimentos dedicados a oferecer serviços de preparação específica para as provas dos concursos vestibulares, os chamados “cursinhos” de pré-vestibular; e (2) a pronta adaptação das práticas pedagógicas das escolas ao modelo de provas do vestibular, o que representou um empobrecimento, quando não um abandono quase total, das práticas voltadas para a leitura e a escrita em uma perspectiva mais ampla.

A determinação de que fosse incluída prova ou questão de redação, constante do Decreto 79.298, de fevereiro de 1977, não só respondia a um clamor dos meios educacionais, como concretizava uma das 19 sugestões formuladas pelo Grupo de Trabalho incumbido de apresentar sugestões para o aperfeiçoamento do ensino de Língua Portuguesa no Primeiro e no Segundo Grau,

constituído em 1976 por indicação do MEC. Como assinala Ribeiro Netto (1980), ele próprio presidente da Fundação Carlos Chagas, organizadora dos exames vestibulares no Estado de São Paulo:

“Vozes oriundas dos vários quadrantes da sociedade, particularmente da universidade, ergueram-se criticando a má qualidade do ensino de 2º grau de modo geral e, em particular, as notórias deficiências que os ingressantes ao ensino superior apresentam no tocante à capacidade de expressarem-se por escrito de forma organizada, correta e clara.

“Na busca da etiologia desse fenômeno, o emprego exclusivo dos testes de múltipla escolha nos Concursos Vestibulares passou a ser responsabilizado pela incapacidade de expressão escrita dos alunos” (p.18).

Pouco menos de dez anos depois da publicação do Decreto 79.298, mais precisamente em 26 de junho de 1985, o Presidente da República publicou outro decreto, de número 91.372, por meio do qual era criada a *Comissão Nacional para o Estabelecimento de Diretrizes que Promovam o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa*.

Do relatório conclusivo da Comissão, intitulado *Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa*, encaminhado por Abgar Renault, Presidente da Comissão, ao então Ministro da Educação, Marco Maciel, é possível destacar, preliminarmente, uma recomendação que reitera a importância atribuída à cobrança, nos vestibulares, do domínio da escrita. Trata-se da recomendação relativa ao item 16 – Gramática e Ensino de Lingüística: “(...) *Os vestibulares, os concursos de ingresso em órgãos públicos e empresas de economia mista devem avaliar o desempenho lingüístico dos candidatos e não seus conhecimentos metalingüísticos, que se justifica apenas nos concursos destinados a especialistas* (p.28).

Fazendo coro a um discurso bastante recorrente naquela década e na posterior, a mesma recomendação afirmava o potencial de interferência do tipo de cobrança feita nos vestibulares sobre os rumos da educação básica: “*Evitar-se-ão, assim, programas de ensino que, esquecendo os objetivos últimos do ensino de Língua Portuguesa, adestram candidatos somente para provas, sem buscar a formação do sujeito lingüisticamente competente*” (p.28).

Em síntese, havia um forte consenso acerca de alguns pressupostos que viriam a fundamentar as mudanças nos concursos vestibulares:

a) a realização de provas compostas exclusivamente por questões de múltipla escolha induzia as escolas ao abandono de investimento pedagógico no ensino-aprendizagem da escrita;

b) a recuperação de investimentos pedagógicos no ensino-aprendizagem da escrita corresponderia, na formação básica dos estudantes, à própria recuperação do desenvolvimento das capacidades intelectuais mais elevadas: raciocínio abstrato, senso crítico, expressividade verbal;

c) os concursos vestibulares deveriam ser expressão do tipo de ensino-aprendizagem que se pretendia valorizar na formação básica dos estudantes, já que todo o esforço das escolas de primeiro e de segundo graus se concentrava, primordialmente, em preparar os seus alunos para a obtenção de bons resultados nos vestibulares.

A década de 1980 marca, também, a culminância do processo de questionamento aos fundamentos e às práticas do ensino de Língua Portuguesa, acompanhado de propostas de modificação na base conceitual desse ensino. Iniciado na década de 1960, com a inclusão obrigatória dos estudos de Lingüística nos cursos superiores de Letras, esse processo atingiu, vinte anos depois, um instante de forte denúncia dos equívocos de base do ensino de Língua Portuguesa, trazendo a público diversas obras que tratavam do tema (e.g. Bechara, 1983; Geraldi, 1984; Luft, 1985).

Para Soares (2000), as mudanças nas concepções de ensino-aprendizagem de língua escrita, que ocorreram especialmente a partir da década de 1980, têm por base dois fatores:

Em primeiro lugar, é nessa década que as ciências lingüísticas – a lingüística, a sociolingüística, a psicolingüística, a lingüística textual, a análise do discurso – começam a ser “aplicadas” ao ensino da língua materna: novas concepções de língua e linguagem, de variantes lingüísticas, de oralidade e escrita, de texto e discurso reconfiguram o “objeto” da aprendizagem e do ensino da escrita e, conseqüentemente, o “processo” dessa aprendizagem e desse ensino.

Em segundo lugar, é também nesse tempo que a psicologia genética piagetiana traz uma nova compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita, por meio, particularmente, das pesquisas e publicações de Emília Ferreiro e seus colaboradores, obrigando a uma revisão radical das concepções do sujeito aprendiz da escrita, e de suas relações com esse objeto de aprendizagem, a língua escrita (p.51).

Para a autora, o sujeito aprendiz passaria a ter de tornar-se capaz de “assumir a *sua* palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação” (p.62).

A redação, produto-símbolo da concepção tradicional de ensino de Língua Portuguesa, passa a ser considerada insuficiente, devendo, portanto, ser superada, nas práticas pedagógicas escolares, por uma nova realidade: a da produção textual. Ainda segundo Soares (2000), a mudança na

concepção de língua escrita faz compreender as diferenças entre “*redação* – o exercício de mostrar que se sabe ortografar, que se sabe construir frases, que se sabe preencher um esquema – e *produção de texto* – o estabelecimento de interlocução com um leitor” (*idem*, p. 62).

Antes mesmo da década mencionada por Soares, mais precisamente, em 1975, Faraco publicou texto intitulado *As sete pragas do ensino de Português*, que viria a ser incluído na primeira edição do livro organizado por J. W. Geraldi – *O texto na sala de aula* –, publicada em 1984, obra que sintetiza exemplarmente as críticas dirigidas, principalmente pelos pesquisadores ligados à lingüística, ao ensino de Língua Portuguesa.

A terceira das pragas arroladas por Faraco diz respeito ao ensino da escrita e, de certa forma, reforça o que aponta Soares (p.134).

“3ª praga: REDAÇÕES —TORTURA

Queremos que nossos alunos escrevam, mas não lhes criamos as condições para tal. O processo rotineiro de orientar a redação tem sido mais ou menos assim: damos um título (silencioso por excelência porque coisa alguma lhes sugere!) ou aumentamos o sofrimento deles, deixando o tema livre e esperamos tranquilos o fim da aula para recolher o produto suado daqueles angustiados minutos. Todos sabemos o quanto nos custava atingir os limites mínimos de linhas (estes limites são indispensáveis neste processo, do contrário ninguém escreve nada!). Mas, assim mesmo, continuamos a submeter nossos alunos a essa tortura monstruosa que é escrever sem ter idéias.

Conseqüência: Os alunos deixam a escola sem saber redigir, sem ter desenvolvida a capacidade de escrever (escrever é muito mais que desenhar letras no papel...), incapazes de preencher, de modo inteligível, algumas poucas linhas.”

De todas as publicações desse momento – meados da década de 1980 – que estamos considerando como o ápice das pressões para que houvesse mudanças básicas no ensino de Língua Portuguesa, escolhi *O Texto na sala de aula*, de Geraldi (1984) como a que mais amplamente cobre o conjunto de críticas dirigidas a esse ensino. A escolha se justifica seja pela amplitude dos temas tratados, seja pela diversidade de autores e perspectivas adotadas ou seja pela proposta de falar para os professores de primeiro e de segundo graus, propondo concretamente mudanças.

Coerentes com a proposta maior de tantos que criticavam as práticas tradicionais do ensino de Língua Portuguesa – desenvolver práticas fundamentadas nas novas concepções, especialmente

nas da Lingüística e de suas subdivisões –, os diversos autores que integram a referida obra propõem caminhos que enfatizam a necessidade de centrar o ensino-aprendizagem no uso da língua, em sua complexidade e diversidade, em situações de real interlocução.

No que se refere ao ensino-aprendizagem da escrita, confirma-se fartamente a necessidade de conferir sentido ao ato:

“Assim, a produção de textos por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção de redação, sendo fator determinante de seu resultado final” (Britto, 1984, p.126).

“Ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (Geraldi, 1984, p. 128).

De acordo com Angelo (2005), em estudo que revisita o ensino tradicional de Língua Portuguesa, os diversos textos produzidos por lingüistas no período aqui destacado, assim como alguns documentos oficiais, apontam para uma representação negativa nesse ensino:

“Nesse discurso uníssono de lingüistas e documentos oficiais, o aspecto mais freqüentemente criticado e associado à imagem desse ensino diz respeito ao uso excessivo e inadequado de metalinguagem, que tem por base a gramática normativa, constituindo-se na atividade central desse ensino” (p.19).

É, portanto, em um contexto que combina a forte pressão para mudança de paradigma no ensino de Língua Portuguesa, oriunda da academia e, em especial, dos lingüistas, e a necessidade de restituir importância à aprendizagem da escrita, considerada central no processo de recuperação da qualidade do ensino de primeiro e de segundo graus, que chega ao fim o ciclo de predomínio dos exames unificados.

No caso do Rio de Janeiro, embora a Fundação Cesgranrio, para atender ao decreto de 1977, já houvesse introduzido, a partir do exame para ingresso em 1978, prova de redação, isso não foi suficiente para manter sua hegemonia. Em 1987, a Universidade Federal do Rio de Janeiro

retirou-se da Fundação e passou a realizar vestibulares inteiramente discursivos, primeiro em parceria com outras instituições públicas – Universidade do Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Centro Federal de Ensino Técnico (CEFET) e Escola Nacional de Ciência Estatística (ENCE) – e, a partir de 1991/92, isoladamente.

A decisão da UFRJ de retirar-se do vestibular isolado integra um conjunto de ações decorrentes da retomada na normalidade civil por parte da sociedade brasileira. A universidade vivia um momento especialmente intenso no que se refere à valorização de sua autonomia, em todos os níveis, e, de certa forma, buscava recuperar o curso da democratização, interrompido por mais de vinte anos de arbítrio e perseguição político-ideológica.

A liderança desse movimento na UFRJ coube à primeira reitoria escolhida por meio de eleição direta de toda a comunidade, que tinha como reitor o professor Horácio Macedo. Toda a atuação dessa reitoria primou pelo fortalecimento do caráter público da universidade, estendendo esse caráter às relações da UFRJ com o ensino de primeiro e de segundo grau.

Na carta que dirige aos candidatos ao primeiro vestibular pós-Cesgranrio, o reitor Horácio Macedo⁵ deixa bastante claro que o novo vestibular pretende ser mais inclusivo, porquanto mais acessível aos estudantes das escolas públicas. Nesse caso, havia uma convicção de que o menor índice de aproveitamento dos alunos mais pobres e, portanto, das escolas públicas, estava diretamente relacionado à sua impossibilidade de pagar pelo treinamento dado nos cursinhos pré-vestibulares. A adoção de uma prova “de inteligência”, sem necessidade de adestramento prévio, desvinculada da memorização excessiva, tornaria o ingresso aos cursos superiores mais próximo dos estudantes das escolas públicas.

É importante ressaltar que essa democratização do acesso não estava proposta apenas no âmbito de uma prova mais acessível a todos os estudantes. Havia ações de integração da universidade com as escolas públicas, principalmente por meio daquilo que hoje seria capitulado como formação continuada de professores e de grupos de trabalho voltados para a reforma curricular das escolas da rede municipal.

Esta, porém, é uma nova história, que nosso grupo de pesquisa pretende apresentar em outro texto. No que diz respeito aos limites do presente artigo, cabe destacar, a título de síntese, os seguintes aspectos:

1. Os exames de ingresso existem como tal a partir de 1911.

⁵ Esta carta é objeto de um estudo específico que está sendo realizado por nosso grupo de pesquisa, com atenção especial à visão do vestibular como mecanismo de inclusão/exclusão social.

2. O vestibular, com este nome, de caráter classificatório (leia-se: com limite de vagas) passa a existir em 1925.
3. A Reforma de 1968 acabou por determinar, durante a década de 1970 e início da de 1980, a realização de exames unificados, cujas provas eram predominantemente de questões objetivas.
4. A realização desses exames gerou forte reação por parte dos meios educacionais, preocupados com o excesso de adestramento e o desinvestimento no ensino na formação básica dos estudantes.
5. Paralelamente, crescia o questionamento quanto às bases conceituais e às práticas do ensino de Língua Portuguesa.
6. O desgaste do modelo unificado, a crescente pressão por mudanças no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa – oriunda tanto da comunidade acadêmica, alinhada com outras concepções de língua e de linguagem, quanto das demandas de uma escola pública que se democratizava e, em função disso, passava a ter de lidar com questões lingüísticas de outra ordem – e a retomada da autonomia acadêmica das universidades públicas convergiram para gerar as condições de ruptura com o modelo unificado e a sua conseqüente substituição por um processo que buscava valorizar a formação ampla dos estudantes da escola básica, voltada para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.
7. A prova maior deste desenvolvimento seria apresentada por certo desempenho em provas discursivas e, em especial, nas redações.

Esse era o cenário do início de um novo período na história dos concursos de seleção aos cursos superiores. Vale destacar que, até o período dos vestibulares unificados, muito antes, portanto, da adoção da proposta que vem predominado desde 1987/88, a cobrança de domínio da escrita já figurava no centro do processo de seleção para os cursos superiores, o que admite considerarmos a hipótese de que, em 1987/88, talvez essa história estivesse sendo, na verdade, retomada ou recolocada no curso em que vinha se desenvolvendo até 1968.

Com o estudo aqui apresentado, esperamos ter reunido um mínimo de elementos para o exame da história seguinte – a dos vinte anos do modelo isolado – e daquilo que é necessário para que a UFRJ continue a escrever sua história de busca de processos mais justos, eficientes e democráticos de acesso à universidade. A pergunta a seguir, com a qual encerramos este estudo, é: a ruptura com o modelo unificado, culminância e convergência de tantos movimentos de renovação e de retomada de rumos, foi sucedida por uma história de transformação nas práticas de ensino-aprendizagem como um todo e, em especial, da escrita?

Referências Bibliográficas

- ANASTASIOU**, Léa das G. C. e **PIMENTA**, Selma G. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em formação)
- ANGELO**, Graziela L. de. *Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa*. (Tese de doutorado). Campinas, UNICAMP: Instituto de Estudos da Linguagem, 2005.
- BECHARA**, Evanildo. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1985.
- BRASIL**, MEC-Comissão para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa. *Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa – Relatório Conclusivo*. Brasília, MEC, 1986.
- BRITTO**, Luiz P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). IN: **GERALDI**, João W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.
- CASTRO**, Marcelo M. C. e. *Por que escrever? (uma discussão sobre o ensino da produção textual)*. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2005.
- CUNHA**, Luiz A. C. R. da. *Sobre o OLE (Observatório de Laicidade do Estado)*. Disponível em:< <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole>>. Acesso em 16 de maio de 2008.
- FARACO**, Carlos A. As sete pragas do ensino de Português. IN: **GERALDI**, João W. (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: ASSOESTE, 1984, 2.ed.
- GERALDI**, João W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática, 2001.
- GERALDI**, João W. “Escrita, uso da escrita e avaliação”. IN: **GERALDI**, João W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.
- LUFT**, Celso Pedro. *Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino*. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- NETTO**, Adolpho Ribeiro. Acesso à universidade: seu significado e implicações. IN: **VIANNA**, Heraldo M. (Editor). *Educação e Seleção*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Departamento de Seleção de Recursos Humanos, 1980, nº1.
- SOARES**, Magda B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. IN: **ZACCUR**, Edwiges (org.). *A Magia da linguagem*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2000.

Documentos legais citados

BRASIL, Decreto N. 3.890, de 1º de Janeiro de 1901 *Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.*

Disponível em <[HTTP://www6.senado.gov.br/legislacao](http://www6.senado.gov.br/legislacao)>. Acesso em 10 de outubro de 2007.

BRASIL, Decreto N. 8.659, de 5 de Abril de 1911 *Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República.*

Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em 10 de outubro de 2007.

BRASIL, Decreto N. 11.530, de 18 de Março de 1915. *Reorganiza o ensino secundário e o superior da República.*

Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em 10 de outubro de 2007.

BRASIL, Decreto N. 16.872, 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.* IN: Colleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1925. Imprensa Nacional:Rio de Janeiro, volume II, 1926.

BRASIL, Lei N. 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.*

Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em 10 de outubro de 2007.

BRASIL, Decreto N. 68.908, de 13 de Julho de 1971. *Dispõe sobre o Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação.*

Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979>. Acesso em 1 de janeiro de 2008.

BRASIL, Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa diretrizes e bases para a educação nacional, e dá outras providências.*

Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm>. Acesso em 21 de novembro de 2007.

BRASIL, Decreto N. 79.298, de 24 de Fevereiro de 1977. *Altera o Decreto N. 68.908, de 13 de Julho de 1971, e dá outras providências.*

Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em 10 de outubro de 2007.

BRASIL, Decreto-Lei 91.372, de 26 de junho de 1985. *Cria a Comissão Nacional para o Estabelecimento de Diretrizes que Promovam o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa.*

Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em 10 de outubro de 2007.