

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos



sumário

Anísio Teixeira

Cultura
e Tecnologia

Jayme Abreu

Natureza do Segundo Ciclo
do Ensino Médio

Raymond Poignant

Financiamento das
Despesas Educacionais

Tarcizio Quirino

TV-Educativa, suas intenções
e seu público

**Taunay Drummond
Coelho Reis**

As Secretarias Estaduais
de Educação e a TV

**Judith Brito
de Paiva e Souza**

Formação de teleducadores
em nível superior

Homenagem
a Anísio Teixeira

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão de estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, é publicada sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira congrega os estudiosos dos fatos educacionais do País, e refletir o pensamento de seu magistério. Publica artigos, registra resultados de trabalhos efetuados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas Secretarias de Educação. Quanto possível, deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

**Instituto Nacional de
Estudos Pedagógicos**

diretor: Walter de Toledo Piza

**Centro Brasileiro de
Pesquisas Educacionais**

diretor: Elza Rodrigues Martins

**Revista Brasileira de
Estudos Pedagógicos**

conselho de redação:

Elza Nascimento Alves, Elza Rodrigues Martins, Jayme Abreu, Lúcia Marques Pinheiro, Péricles Madureira de Pinho e Walter de Toledo Piza.

redator-chefe: Jader de Medeiros Britto

redação: Antônio Santos Moraes, Genêrice Albertina Vieira e José Cruz Medeiros.

revisão: Amélia Isabel Pederneiras Raja Gabaglia e Ovidio Silveira Sousa.

documentação: Fernando Antônio Carneiro e Marilene Silveira Lima Teixeira.

tradução: Maria Helena Rapp.

Redação — Rua Voluntários da Pátria,
107 — ZC-02 — Rio de Janeiro —
Guanabara — Brasil.

Col. Paiv. 71518
Ac 70701

ÍNDICE

V. 55, n. 121, jan./mar. 1971

editorial

- 5 Ação e perspectivas
do INEP

estudos e debates

- 12 Cultura e Tecnologia 46522
Anísio Teixeira
- 38 Natureza do Segundo Ciclo
do Ensino Médio 46533
Jayme Abreu
- 69 Financiamento das
Despesas Educacionais 46536
Raymond Poignant
- 80 TV-Educativa, suas intenções
e seu público 46538
Tarcízio Quirino
- 91 As Secretarias Estaduais
de Educação e a TV 46540
Taunay Drummond
Coelho Reis
- 94 Formação de teleducadores
em nível superior 46543
Judith Brito
de Paiva e Souza

documentação

- 102 Homenagem a Anísio Teixeira,
cronologia e bibliografia 46544
- 127 Destaque Bibliográfico:
TEIXEIRA, Anísio
— Educação no Brasil
- 131 Depoimentos sôbre
Anísio Teixeira 46546

- 147 Educação e Cultura
na Mensagem Presidencial
de 1971. 46547
- 152 Um Estudo 46549
de Predição do
Comportamento Acadêmico
Carmen Lúcia de
Melo Barroso
- 170 I Encontro Nacional
de Educação Artística 46551
- 180 Teleducação e
telecomunicações 46554

resumos

G.A.V. Generice Albertina Vieira
J.M.B. Jader de Medeiros Britto
P.G. Pamela Grainger
R.H.T. Regina Helena Tavares

**Ação e perspectivas
do INEP**

O balanço das medidas administrativas que, em 1970, traçaram novas perspectivas para a educação brasileira encontra seu ponto alto na definição da estrutura básica e da organização do Ministério da Educação e Cultura.

5

Dentre as características mais importantes, indicadoras do que deva ser uma administração atuante e dinâmica nos negócios da educação, consubstanciadas nos Decretos n.º 66.296, de 2-3-1970, e 66.967, de 27-7-1970, destacam-se: estruturação dos órgãos com base nos objetivos da política educacional brasileira; implementação da política de descentralização dos processos de execução, visando dar aos órgãos centrais maiores possibilidades de cumprimento dos princípios fundamentais das atividades de planejamento, coordenação e avaliação na administração educacional; modernização dos métodos de trabalho.

A orientação dada à Reforma Administrativa visa possibilitar a realização de um trabalho tecnicamente planejado e integrado na área da educação.

Pelo Dec. n.º 66.967, de 27-7-1970, foi assegurada autonomia administrativa e financeira ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, instituindo para o INEP e os demais órgãos autô-

nomos do MEC um fundo especial de natureza contábil a cujo crédito se levarão todos os recursos orçamentários e extra-orçamentários, inclusive a receita própria, vinculados às atividades do órgão.

Ainda dentro dos termos da Reforma Administrativa, cujas diretrizes admitem aos órgãos do MEC maior flexibilidade de ação, os programas de trabalho dos órgãos autônomos poderão ser executados por Grupos-tarefa, que atuarão sempre mediante administração por objetivos e serão confiados a Gerentes, podendo ainda contar com Supervisores e Coordenadores, que se encarregarão das diversas partes ou etapas em que se desdobram os projetos.

No tocante às atividades desenvolvidas pelo INEP no ano de 1970, destacam-se:

1. *Estudos e pesquisas*

6

As pesquisas e os estudos evidenciaram maior concentração na área do ensino primário. Revelaram preocupação do órgão principalmente com as causas da baixa produtividade do ensino, verificada sobretudo na 1.^a série primária, determinando, conseqüentemente, elevado custo operacional nesse nível.

As pesquisas referentes ao ensino normal identificaram ainda essa preocupação com o ensino primário, no que diz respeito a sua melhoria qualitativa através da elevação do padrão do magistério, com a reformulação dos currículos do ensino normal, que, via de regra, não apresentam condições favoráveis a uma formação profissional adequada. Visando tanto à melhoria do ensino primário quanto à formação e aperfeiçoamento do magistério, o INEP mantém, junto aos Centros, escolas experimentais, onde realiza parte de suas pesquisas e experiências inovadoras.

Quanto aos níveis médio e superior, as pesquisas visaram colher subsídios para o aumento da produtividade do ensino.

Foram concluídas, até setembro de 1970, 7 pesquisas, quase todas relacionadas com o ensino primário: duas referiram-se às condições sócio-econômicas do professor primário, e uma à análise da situação financeira do setor educacional brasileiro. As outras relacionaram-se com metodologias específicas do ensino.

Das pesquisas em realização em 1970, duas foram de caráter geral; 20 relacionaram-se com o nível fundamental; 13 com o médio, 7 com o normal e 3 com o superior, algumas abrangendo mais de um nível de ensino. Dessas pesquisas, 16 foram de âmbito nacional, 2 de âmbito regional, 19 de âmbito estadual e 8 de âmbito local. Algumas dessas pesquisas se realizaram em convênio com a OEA, Banco do Nordeste, Faculdade de Educação e Universidades.

2. *Treinamento e aperfeiçoamento de pessoal*

Com a atual reestruturação do MEC, o Programa de Treinamento de Professores, que o INEP vem desenvolvendo desde 1947, passará a integrar a programação do Departamento de Ensino Fundamental, ficando o treinamento de pessoal pelo INEP circunscrito ao âmbito de pesquisas.

Os cursos até então mantidos pelo INEP têm visado à formação de professores, supervisores, regentes de ensino, professores orientadores, professores para classes multigraduadas e ao aperfeiçoamento de diretores e professores de escolas normais.

Até setembro de 1970, os 19 cursos concluídos nos diferentes Centros do INEP reuniram 1 117 participantes, em sua maior parte ligados ao ensino primário. Essa predominância se verificou não só nos cursos de Didática Geral e Específica, como ainda nos cursos sobre audiovisuais.

Encontravam-se arrolados 23 cursos, em desenvolvimento no 4.º trimestre de 1970, sendo: 1 de âmbito internacional; 3 de âmbito nacional; 5 de âmbito regional; 12 estaduais e 2 locais, alguns dos quais resultantes do convênio MEC-INEP/

/UNICEF/UNESCO. O Curso de Aperfeiçoamento de Administradores e Supervisores da Educação para a América Latina (CASEAL), promovido com base no convênio firmado entre a OEA, através do Programa Regional de Desenvolvimento Educativo, e o MEC, por intermédio do INEP, contou com a participação de 25 bolsistas latino-americanos e brasileiros.

Cursos de treinamento de alunos do Ensino Superior em audiovisuais foram também mantidos pelo INEP.

3. *Audiovisuais*

Quanto à programação de audiovisuais, identificou-se um início de estudos sobre o uso de tecnologias avançadas na educação (TV Educativa — circuito fechado) e maior difusão de aplicação de outras técnicas audiovisuais.

8 Os projetos “Confecção e Montagem de Painéis sobre a Moderna Tecnologia da Comunicação” e “Preparação de Álbum Seriado”, concluídos entre janeiro e setembro, serviram de subsídios para exposições em Faculdades e Secretarias de Educação, bem como para um curso do próprio INEP.

Foram 12 os projetos executados nos Centros da Bahia, Guanabara, Paraná e São Paulo, todos referentes à orientação técnica dos professores, a saber: produção de material (9); instalação de 11 núcleos audiovisuais (1); montagem de laboratório de auto-aprendizagem sobre recursos audiovisuais (2).

4. *Documentação e Divulgação*

Publicações periódicas e edições especiais serviram para apresentação das principais ocorrências verificadas no setor educacional brasileiro e divulgação das pesquisas realizadas pelo INEP.

Foram publicados em 1970 diferentes revistas, boletins e cadernos, além dos números 113, 114 e 115 da *Revista Brasilei-*

ra de Estudos Pedagógicos, relativos ao ano de 1969. Nestes números foram focalizados assuntos específicos, tais como: Educação Permanente, Implantação das Faculdades de Educação, Pesquisa Educacional.

Cuidou-se, ainda, da impressão do *Guia de Audiovisuais para Professôres*, do *Glossário Básico de Audiovisuais*, com uma tiragem de 6 000 exemplares cada um, e do *Anuário Brasileiro de Educação 1965/1966*.

Programaram-se os números 116, 117, 118, 119 e 120 da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

EXPECTATIVAS PARA 1971

Com a reorganização do INEP em função dos seus reais objetivos, e estando já previstas nas Metas e Bases para a Ação do Governo as áreas prioritárias da educação, os programas do INEP deverão ser orientados no sentido de se integrarem na programação global do MEC.

9

No contexto das grandes linhas da reforma educacional em processo, caberá ao INEP, transformado em órgão autônomo, pela Reforma Administrativa do MEC, o desempenho das atividades de estudos e pesquisas do MEC, buscando entrosamento e, mais do que isto, identificação de propósitos entre estas atividades e a ação executiva. Assim, estando o INEP orientado no sentido de promover o estudo e a fundamentação das decisões da política educacional, em relação aos três níveis de ensino, em íntima coordenação com os que utilizarão os frutos de seu trabalho, abrangerá um complexo de atividades nas áreas de estudos e pesquisas didáticas, econômico-sociais e institucionais, estudos de planejamento educacional, documentação e informação, assistência técnica para execução de estudos e pesquisas, formação e treinamento de pesquisadores e especialistas nos vários campos da educação.

Elza Rodrigues Martins
Diretora Executiva do C.B.P.E.

I. INTRODUÇÃO

1.1. Whitehead e suas Reflexões
sobre o V Século A.C.

12

Lucien Price nos preservou em seu livro — *Diálogos de Alfred North Whitehead* — todo um mundo de reflexões espontâneas e ocasionais do grande filósofo, feitas ao longo de conversações entre-tidas com o mestre incomparável, em período de convívio que se estendeu de 1932 a 1947. Vamos começar nossas considerações citando trechos de um desses diálogos.¹

Em 14 de novembro de 1944, deixara Price o seu jornal — *O Globo de Boston* — para um de seus costumeiros encontros com o Mestre. Ao chegar, estando Whitehead em repouso, ficara êle com a senhora Whitehead. Como trazia a cabeça a ferver com o massacre pelos alemães da vila de Distoma na Grécia, cujos detalhes seu jornal acabara

de publicar, na última edição desse dia, entrou em considerações sobre a crueldade germânica. Whitehead chegou à sala em meio à conversa. Ouvindo-os, observou o filósofo quanto a crueldade era praticada pelos alemães sem propósito algum: a crueldade pela crueldade. Buscando conduzir a conversa para algo mais edificante, ocorreu a Price dar-lhe a boa notícia de ter sido o seu amigo Livingstone “admitido” à posição de Vice-Chanceler da Universidade de Oxford. A notícia deu prazer a Whitehead e a conversa se estendeu sobre a atuação de Livingstone em Oxford e sua obra de erudição clássica. Entre os comentários ao seu primeiro livro — *O Gênio Grego* — e à altura intelectual e moral a que chegara a civilização helênica, Whitehead, como que, voltando o espírito ao massacre de Distoma, aludido no começo do encontro, observou:

* Conferência proferida na Fundação Getúlio Vargas, em curso sobre Documentação, realizado de 24 a 27 de novembro de 1970.

¹PRICE, Lucien — *Dialogues of Alfred North Whitehead* — Boston, An Atlantic Monthly Press Book, Ed. Little Brown and Company, p. 299-300.

— “Sempre me chocou que a Humanidade não tenha avançado moralmente nos últimos dois mil anos.”

— “O período talvez tenha sido mais longo”, diz Price.

— “Digamos 3 mil anos”, aduz Whitehead.

— “Eu diria 25 a 26 séculos”, diz Price.

— “Bem, meu cálculo seria mais ou menos êste. O período em que pensava era o do V século antes de Cristo na Hélade e o do VI em que as forças helênicas vinham ganhando impulso e coesão. Se aceita o V século, então sim, e a questão não é somente a do homem moderno não ter feito nenhum avanço, mas também a de se indagar se conseguiu sequer conservar-se à altura moral a que chegaram os gregos.”

Price citou alguns fatos históricos indisputados para justificar a conclusão, que Whitehead considerou e pesou, depois do que disse:

— “Não considero de modo nenhum impossível (embora espero que improvável) que o homem possa atingir o ápice dos seus poderes intelectuais e entrar a seguir em uma deterioração que dure milhares de anos. De fato, frequentemente tenho pensado que esta guerra possa estar determinando o futuro do homem numa ou noutra direção. O *momentum*, o ímpeto do pensamento independente é tão fácil de se perder! O homem pode afundar-se na simples repetição rotineira de atos habituais e de processos sociais costumeiros em nível bastante baixo, quase como se não tivesse cérebro,

como certos insetos podem fazer funcionar sociedades estáveis embora não tenha cérebro...” Depois de certa pausa, continuou: “Basta ver, também, a confusão que a Humanidade fez com suas religiões... Aquêles que conhecem suas histórias tendem a hesitar até em lhes dar o nome de religião. Já considerou quantos dos grandes fundadores de religião surgem por volta do V século A.C.?”

— “Não pensei. Quando surgiu Buda?” — pergunta Price.

— “Por essas alturas”, diz Whitehead.

Passam a verificar e confirmam pela *Enciclopédia Britânica* que assim foi com efeito. O diálogo é longo e não podemos continuar a acompanhá-los.

Essa previsão de Whitehead de um possível mergulho do homem na rotina repetitiva do seu próprio pensamento, como sistema fechado de que já não pode sair, não será o que se vem dando em nosso tempo com o pensamento positivo, pragmático e operacional da ciência moderna? É tal aspecto do chamado “progresso” humano que desejamos trazer aqui, à maneira de introdução à nossa palestra sobre “tecnologia e cultura”, a fim de sublinhar o perigo de estarem as tecnologias limitando, senão destruindo, a inerente natureza transcendente e crítica do pensamento humano.

1.2 Separação entre o Saber Humanístico e o Saber Científico

Que buscava a inteligência humana naquele remoto século V anterior à nossa era? Buscava a sabedo-

ria. E que era a sabedoria, senão a aplicação do saber à conduta inteligente da vida humana? Como explicar-se não ser mais a busca da sabedoria objeto do estudo humano? Era a filosofia — o amor da sabedoria — a mestra dêsse campo da reflexão humana. Que fios da inteligência humana foram destruídos para que êsse campo não mais aparecesse na tessitura do saber humano, e a busca do conhecimento se voltasse apenas para a busca do “saber-poder”, e êste viesse a limitar-se ao saber extrínseco ao homem, ficando o saber relativo ao mistério dêle próprio confiado à divindade e a nos ser trazido pela revelação, ou então pelas elucubrações da mente humana, debruçada sôbre as inclinações e desinclinações ou, se quiserem, os gostos e desgostos do homem?

14

Essa história, que é longa, todos nós a conhecemos. O saber grego foi tido como resultado do método de observação, sem dúvida, mas de natureza especulativa e metafísica e, como tal, intemporal, ainda que subjetivo e não comprovado. Vinde e três séculos após a sua luminosa explosão, os homens desenvolveram, acima do método de observação, o método da experimentação, e êste lhe deu o conhecimento científico, conhecimento relativo e temporário, mas singularmente eficaz. Êste último método, o da experimentação, não permitiu apenas conhecer, mas também descobrir e inventar. E o método da invenção, uma vez criado, deu-nos o imenso conhecimento físico que já possuímos e as múltiplas tecnologias com que transformamos o mundo e ganhamos o contrôle das condições ma-

teriais da existência, a tal ponto que hoje um dos problemas humanos é lembrar ao homem que a angústia fundamental da escassez e da miséria continua, por certo, a esmagá-lo, mas já não é nem inevitável nem fatal, como fôra antes dos conhecimentos de que hoje dispõe. A riqueza e a afluência já estão no mundo; o problema de hoje é: que fazer dela?

Voltemos, porém, às nossas considerações gerais. Por que assim se limitou o campo do saber humano? As causas não foram intelectuais, mas sociais, embora se revestissem de grande aparato terminológico. Todo saber humano era global e unificado e sôbre êle é que se fundava o poder de contrôle das grandes forças sociais da cultura da época. Para que a ciência, com seus novos métodos, viesse a ser aceita, parece ter sido prudente aceitar-se o expediente de limitar o saber experimental e verificado, o saber hoje em dia eficaz, o saber pragmático, ao que não afetasse o mundo dos valores humanos, os quais continuaram autônomos, sob a égide do saber revelado sobrenaturalmente, ou então, sob a égide da pura especulação humana, como saber *subjetivo*, governando as crenças e os gostos, ou desgostos humanos, sem outra eficácia senão a do conforto e consôlo que poderia dar aos homens.

Com êsse expediente, separaram-se as áreas do conhecimento em conhecimento espiritual e material, conhecimento objetivo e subjetivo, conhecimento religioso e secular, conhecimento de meios e conhecimento de fins. O conhecimento científico passou a ser, essencialmente, um conhecimento de meios

e, geralmente, apenas de meios materiais, guardando seu objetivo de eficácia, mas apenas para dar meios ao homem de fazer o que vinha fazendo, ou *livremente* viesse a querer fazer. Assim, quando chegamos à bomba atômica, o problema da ciência era fazê-la, porém jamais o de debater o seu uso. Este seria resolvido pelos gostos do homem. Gostando êle de destruir, a bomba seria feita para destruir. E Oppenheimer perdeu o seu lugar e quase o convívio dos cientistas, quando julgou dever levantar a questão.

1.3. Isolamento e Neutralidade da Ciência, como Saber Especializado e Positivo dos Meios

A separação da ciência do mundo dos problemas humanos para o mundo dos problemas físicos especializou o cientista de tal modo que êle chegou a ser excluído do mundo do pensamento propriamente dito, com o que êle próprio veio a aprofundar a separação, passando a considerar impróprios para o seu espírito os problemas que consideraria “espirituais”, ou “metafísicos”, ou “religiosos”, ou “teológicos”, e por fim, de modo geral, os problemas, não diria humanos — pois o bem material é também humano e neste sentido êle enriqueceu extraordinariamente o homem — mas humanísticos, ou seja, os de sua política e os da convivência humana, os problemas dos valores humanos, criando-se, afinal, a falácia das *duas* culturas do homem.

Tão físicos se fizeram os objetivos da ciência, que a própria Fisiologia teve dificuldade em ingressar

nos seus domínios e, depois, a Psicologia precisou de um gênio (Freud) para abrir-lhe a porta. E as ciências sociais, de modo geral, só fizeram um começo de caminho, quando se limitaram a ser ciências positivas, querendo apenas estudar os meios para fazer o que fôsse corrente. A ciência era neutra, não aceitando jamais a função crítica que arriscaria de pô-la em contradição com os fins, a serem achados ou esclarecidos pelo outro tipo de conhecimento, fundado nos costumes e nas crenças dominantes entre os homens. E aquêles dentre os pensadores sociais que avançaram em seu pensamento não são considerados homens de ciência, mas “pensadores” da primeira cultura, que seria a humana e humanística.

A ciência, entretanto, que, talvez para sobreviver, tivera de assim reduzir e limitar o tipo de conhecimento que cultivava, logrou tamanho êxito em sua tarefa, que se fêz a força dominante do conhecimento humano, do conhecimento para o poder e a ação.

E, sem dúvida alguma, fêz-se a fonte do nôvo poder humano sobre a natureza e as condições materiais da vida, tornando-se a causa principal da presente riqueza do mundo desenvolvido e o instrumento do seu poder material praticamente ilimitado. Por isto mesmo, chega hoje a constituir uma das causas do presente terror humano, não mais apenas do clássico mal-estar da civilização a que se referia Freud.

Mas, diante de tal separação e *isolamento* do conhecimento científico, que sucedeu aos outros campos

do conhecimento já cultivados pelos homens desde o momento luminoso e criador da antiga Grécia? Fêz-se tal conhecimento humanístico, transcendente ou filosófico, estético ou artístico, metafísico, religioso ou teológico. Conhecimento sem comprovação, tendo sido, em nosso mundo ocidental — que já houve quem o chamasse de mundo da civilização *acidental* — seu último período unificado (melhor diria sistematizado, de que o primeiro foi o de Aristóteles), o de S. Tomás de Aquino. Quebrada essa unidade, com a reforma, entrou em processo de variação até se transformar em crenças de grupos e até, de certo modo, individuais, a serem decididas na intimidade do *ego*, ou da consciência individual.

16 Não pensemos, porém, que essa pulverização individualista do mundo de valores tenha produzido imediata anarquia. A compartimentalização do conhecimento não decorreu de caprichos individuais, mas foi o resultado do jôgo de forças sociais de dominação, de ordem e do natural conservadorismo humano. Em termos mais neutros, do jôgo das forças culturais do nosso tempo.

Os Estados separaram a Igreja do Estado, para assegurar-lhes a coexistência pacífica. Com o Estado ficou o pensamento secular; com a Igreja, o pensamento propriamente espiritual e religioso. Com a ciência ficara o mundo físico, mas o político, econômico e social ficara com as profissões liberais e a iniciativa privada, reduzindo-se o desenvolvimento do conhecimento a seu respeito ao conhecimento convencional, substancial-

mente não crítico, proposto à elaboração e conservação das instituições e do poder tal como se fôsse este desenvolvendo. Aí não entravam nem o método da experimentação, nem muito menos o da invenção, salvo em aspectos técnicos que não afetassem senão a maior ou menor eficácia dos meios. Como antes se afirmara a respeito da razão, o saber racional científico era "o escravo das paixões humanas".

Nessa imensa área do poder secular, oposto ao poder das igrejas, o pensamento humano foi declarado "livre", considerando-se "livre", vale acentuar, desde que praticado por homens "livres", significando isto homens alheios a necessidades materiais, conceito que herdamos ainda dos gregos, e que pensassem dentro do "socialmente estabelecido". Apesar, contudo, desse natural condicionamento, a inteligência humana criou os métodos e as instituições democráticas e desenvolveu a arte e o conhecimento estético, considerado também como forma isolada de conhecimento e, de certo modo, como refúgio, por assim dizer, religioso, para o pensamento secular. As separações e isolamentos da época tinham de resultar em expedientes de acomodação para a possível coexistência.

O conhecimento humano desenvolveu-se, nessa época, dentro desse contexto, realmente dividido entre áreas de poder. A ciência foi, talvez, a que logrou — dentro de sua limitação, praticamente aceita pelos cientistas e pela sociedade, de cuidar somente do "material" e dos "meios" — maior liberdade real. E, por isto mesmo, foi

a que chegou mais longe, pondo-se a serviço do sistema econômico dominante, dando origem à "indústria", como solução do problema de produção, sem consideração a quaisquer aspectos humanos. Aliada ao sistema econômico predominante, criou as tecnologias que transformaram materialmente o mundo, tecnologias que, por sua vez, moldaram o homem para a fácil conformação às condições do sistema econômico que acabou por assimilar a ponto de incorporá-lo à sua "segunda" natureza.

A arte, também isolada como forma diferente e excepcional de conhecimento, criou, à maneira das profissões, suas formas de auto-proteção, passando o artista a ser razoavelmente livre, dentro do conceito "liberal" de livre, e graças a uma relativa alienação social. Separado o pensamento secular das formas profundas de interação no contexto social, encontrou o homem na arte consólo e conforto. Fêz-se a arte uma espécie de religião leiga e secular. A beleza, na frase de Stendhal, era a "promessa de felicidade" e com essa esperança se acomodou o homem.

Desprovido do método científico experimental, o pensamento filosófico, político, psicológico, artístico e social ficou entregue a "escolas de pensamento", sob a liderança de "fundadores", inspiradores, mestres excepcionais de "doutrinas", de algum modo "não científicas", mas ideológicas. Como a democracia criara certa atmosfera "liberal", isto é, liberdade dentro do sistema estabelecido vigente, esse método compartimentalizado desenvolveu-se em nosso complexo, organizado, poderoso e confu-

so mundo moderno, com suas sociedades de "mercado" e culturas do dinheiro.

1.4. Possibilidade de Extensão do Método Científico ao Processo Cultural e, deste modo, à Restauração do Saber Humanístico e da Educação Humanística do Homem

A educação é um reflexo desse mundo. É ele que separa a educação humanística da educação científica, a educação geral da educação para a profissão e a vocação, a educação de "ciência pura" da educação tecnológica e, de certo modo, a educação artística das demais formas de educação.

Às vezes, ponho-me a pensar que, se a espécie humana apenas dispusesse, como os insetos, de seus sentidos para completar sua evolução e adaptação ao seu mundo, essas formas divididas de educação poderiam ser fatores dessa evolução para a perfeita conformação dos seus "corpos" à vida possível no mundo. Mas havendo o homem descoberto e desenvolvido as línguas como forma de sua convivência e, depois da língua, o alfabeto, e depois a escrita e a tipografia, e afinal, o telégrafo, o rádio, a televisão e os processos eletrônicos de comunicação, que lhe estenderam os sentidos e multiplicaram seus meios de informação e interação, sua evolução já não vai, talvez, ser biológica, mas social, sendo cada homem uma súpula da espécie, e não simples unidade especializada da espécie. A idéia da igualdade humana nasce, em rigor, daí. Parece, a valer a intuição de Whitehead, que o ho-

nem terminou sua evolução biológica nas alturas do século V antes de nossa era, em pleno meiodia helênico. Daí por diante, não há mais saltos biológicos, mas desenvolvimentos sociais. Tais avanços, contudo, vêm sendo verdadeiros saltos, não mais biológicos, talvez, mas tecnológicos, de extensão dos sentidos e das faculdades e poderes materiais e mentais do homem, desde a marcha pelo andar e pelo transporte até a mente pela língua, o alfabeto, a escrita, a imprensa e, finalmente, a comunicação pelo telégrafo, o rádio, a televisão e todos os atuais recursos eletrônicos, inclusive os satélites. A educação, por tudo isso, fez-se o problema de adaptação do homem não só à "natureza" mas aos seus próprios inventos, às suas próprias tecnologias, concebidas como extensões dos seus sentidos e seus poderes.

Em nosso tempo, para ficarmos dentro do tema, processaram-se vários desses saltos tecnológicos e nos encontramos em um mundo que, para acompanhar a classificação de Raymond Williams, em seu livro *Cultura e Sociedade*, teve seu desenvolvimento dominado por cinco "palavras-chave": indústria, democracia, classe, arte e cultura. "Cultura" é conceito novo de nosso tempo, significando o esforço humano por controlar, pela tomada de consciência, pela conscientização do seu processo em nossa vida, o desenvolvimento em que nos lançam as extensões "tecnológicas" dos nossos sentidos e poderes.

É pela "cultura", assim concebida, que o homem vai ganhar o controle da situação extremamente com-

plexa em que está a viver. Mas, como a cultura é algo dinâmico, em constante mudança, o homem somente pode tomar consciência dela por esforço extraordinário de educação. E essa educação não pode ser para fazer dele o inseto especializado da espécie, mas o homem capaz de compreender e controlar todo o processo de sua vida. E jamais será isto possível se a educação apenas o especializar para a produção e suas ocupações pessoais. Há necessidade de habilitá-lo para muito mais do que isso. Habilitá-lo a *compreender* e dirigir a cultura em que está mergulhado e em que vive, a fim de poder aceitá-la e adaptar-se a ela e, ao mesmo tempo, contribuir para sua constante revisão e reforma.

Para esse tipo de educação, teremos de voltar ao tempo em que a educação era a busca da sabedoria — da "arte da vida", ainda na expressão de Whitehead — e não apenas do saber especializado que precisa para seu trabalho produtivo. Este é apenas parte de sua educação. Para dar-lhe a outra, precisamos que voltem a existir filósofos devotados aos problemas humanos, naquele amplo e transcendente aspecto de que Platão nos deu o exemplo.

Mas a filosofia, dentro do processo de especialização que obceca o nosso tempo, fez-se também especialidade altamente técnica a estudar uma realidade superior (o ser em si), ou o conhecimento em si, ou a lógica formal em seus aspectos mais delicados e sutis. Tudo isto é essencialmente importante, mas há que fazê-la voltar às suas origens, "metafísicas", digamos o termo, no sentido literal de "além

da física”, a fim de novamente ser a “mestra da compreensão da vida”, da “arte de viver”, a despeito da extrema complexidade do mundo criado pela ciência. Para isto, não irá afastar-se da ciência, mas fazer-se a estudiosa dos usos da ciência e dos valores humanos, das “causas finais”, e estudá-las dentro do próprio método científico, como se procedeu com a Matemática, também de raízes filosóficas, a fim de nos oferecer os decálogos do comportamento e da sociedade humanos, da “arte de viver”.

A ciência, melhor diria, o método científico produz o conhecimento positivo, a filosofia produziria a sabedoria de como usá-lo para poder êle contribuir para a vida feliz e digna do homem. Os valores humanos são o seu estudo, concebidos tais valores como os “instrumentos”, como na ciência física, para o tipo de vida humana feliz e digna de ser vivida. O uso humano da ciência, que nos ensinará a sabedoria, é que tornará tal vida possível e, dêste modo, humanística a educação ministrada pela instrução científica.

Em nenhum período da história, a necessidade de a educação fazer-se a mestra do processo de viver foi tão extrema e urgente, por isto mesmo que a vida se fêz incrivelmente organizada e complexa, tornando o problema de compreender-lhe o processo infinitamente mais dificultoso do que nos tempos em que o homem lutava apenas contra os mistérios da natureza. Estes mistérios, a ciência em grande parte os desvendou. Os novos mistérios são os do uso que o homem lêz do seu conhecimento e saber. Este, o problema do

nosso tempo: estender o método científico aos valores humanos, voltar à busca e ao amor da sabedoria, consumando-se para o mundo social e moral a epopéia da ciência ainda limitada ao mundo físico e material. Julguei imprescindível apresentar tais reflexões neste momento em que passo a examinar dentro do tipo analítico-positivo e, em rigor, operacional do pensamento moderno, nosso tema de tecnologia e cultura.

II PARTE — CULTURA E TECNOLOGIA

2.1. As Tecnologias e as Culturas: Nôvo Ângulo de Análise do “Processo” Cultural

Desejo aqui examinar os efeitos das tecnologias sobre as culturas humanas, procurando discernir o grau em que tais efeitos, na forma em que se processaram, decorreram do fato de termos assimilado as tecnologias sem maior indagação quanto ao poder delas próprias de nos alterar a visão do mundo e nossos propósitos e modos de vida.

A aceitação das tecnologias como as próprias condições do nosso desenvolvimento mental e material pôs-nos em situação de completa dependência, senão impotência, e levou-nos ao desenvolvimento da cultura humana como consequência, por assim dizer automática, do processo de assimilação das referidas tecnologias.

Tão inconsciente foi todo o nosso longo e difícil processo cultural, que o próprio conceito de “cultura” é relativamente nôvo, em sua atual significação de esforço do homem para ganhar o controle do

processo de vida e desenvolvimento em que o lançaram as tecnologias, ou seja, as extensões de seus sentidos, poderes e faculdades.

Sempre, em rigor, foi isto a cultura, mas não a concebíamos como algo que pudéssemos controlar e, sim, como efeitos a que tivéssemos de nos adaptar para conseguir o reequilíbrio de nosso espírito, em face das mudanças e perturbações causadas pelas tecnologias de nossa própria invenção e por nós incorporadas ao nosso modo de vida.

20 Com a moderna intensificação do processo tecnológico, viemos a criar o que já se chama a "cultura tecnológica" de nossos dias, que representa, mais do que tudo, o reino dos *meios* em contraposição ao reino dos *fins* e *valores* fundamentais da vida humana. Este é o problema característico do nosso tempo. Temos que retornar à velha e penetrante afirmação de Dewey de que "os meios são parcelas dos fins", não se podendo, portanto, considerá-los neutros nem indiferentes. Para isto, nossa atenção terá de voltar-se para o estudo do processo cultural, visando à possibilidade de seu controle, a fim de se assegurarem a correspondência entre fins e meios e a salvaguarda dos valores humanos que constituem nossa inestimável herança cultural. Tal estudo é que poderá dar-nos *consciência* do processo de cultura sob que vivemos e de que somos hoje cegamente dependentes, e, pela consciência, a possibilidade de dirigir seu desenvolvimento.

O homem, com seus poderes e faculdades estendidos pelas tecnologias, construiu suas culturas, que

hoje lhe comandam e dirigem a vida, com força equivalente, senão maior que a do seu meio-ambiente físico e natural. Em certa fase de sua história, relativamente recente, descobriu o método da invenção, e com êle desenvolveu seus conhecimentos de forma sem precedentes no passado. Esta foi, por excelência, a obra da ciência.

Este novo saber intensificou sobremodo a descoberta de tecnologias, as quais aumentam e estendem os poderes e faculdades do homem, mas também os influenciam e lhes alteram as formas e modos de perceber, agir e fazer. Os estudos da cultura, em seus aspectos propriamente humanos, portanto, não envolvem apenas o homem, mas êle e o mundo construído pelas suas tecnologias. Este tem hoje extensão, variedade e complexidade semelhantes senão maiores que as de seu mundo físico e natural, sujeito a leis mais regulares. A época, pois, em que estamos, de investigação e estudo, pode vir a ser, senão mais ampla, mais complexa que a anterior do estudo do mundo e sua natureza, no qual o homem já despendeu quase quatro séculos, para ficarmos apenas no período da experiência e da invenção.

O novo campo de estudo compreenderá, com efeito, o estudo do homem e de suas culturas através do espaço e do tempo, envolvendo senão toda a própria "ciência", todos os seus efeitos, e mais toda a história desde os tempos pré-históricos até os dias de hoje. Tais estudos não podem, assim, reduzir-se, como de certo modo se reduziu a ciência física e natural, ao laboratório e à experimentação,

onde o pesquisador se isola e investiga seu objeto especializado e neutro de estudo. O "objeto" de estudo agora é a vida humana, que não está tanto no "espaço", quanto no "tempo". E a "documentação" relativa à duração da vida humana neste planêta é seu material preliminar e essencial de investigação, exame e interpretação.

Até agora, as culturas humanas não puderam ser estudadas, em suas conseqüências e efeitos, senão *a posteriori*. Sômente estudos *retrospectivos* nos levam, pelo conhecimento dos efeitos e conseqüências das culturas, a poder operar com o método experimental do raciocínio, o qual consiste em partir dos efeitos para a descoberta das causas e, por essa descoberta, conhecer e explicar, e daí poder chegar a controlar o processo em estudo. O laboratório e a oficina para essa operação, reversa à da simples observação antiga, foram os instrumentos do método da experimentação e da invenção, com o qual construiu o homem pela ciência o mundo *poderoso* dos dias de hoje.

Assim como a pesquisa se estendeu, com o aparecimento dêsse método, a todo o mundo natural e físico, agora vamos procurar entendê-la a todo o processo cultural, e para isto precisamos, sobretudo, de documentação da vida humana através dos tempos e, no presente, através do espaço. Em relação ao presente, conduziremos estudos empíricos do processo da sociedade humana. Em relação ao passado, conduziremos estudos de análise, interpretação e descoberta, com o melhor método científico que sôr possível, pois o objeto

do estudo, não se perdendo na fugacidade do presente, ganhará a consistência objetiva que requer o que chamamos de estudo racional e teórico, para tornar possível o método da descoberta e invenção.

Sem dúvida, tais estudos sempre se fizeram, e tóda a cultura humana anterior ao método experimental é produto do saber de intuição e observação do espírito humano. Mas tal saber limitava-se a saber imaginativo, conceitual, matemático, histórico e lingüístico e, de modo geral, descritivo e interpretativo, ou seja, baseado apenas na observação e intuição imaginativa, sem outra comprovação senão a das analogias. Em sentido estrito, todo o saber era de idéias, ou especulativo, e, em relação às situações e fatos, simplesmente descritivo com o registro histórico ou poético da vida humana.

Nas últimas décadas, contudo, vêm-se desenvolvendo novas abordagens em tais estudos, parecendo ser possível estudar o processo histórico e cultural por certas linhas de causalidade não completamente exploradas, ou apenas vislumbradas até agora. Com efeito, já se chegou a dizer que o homem é o único animal que não tem linguagem, pois que é êle próprio linguagem. Ora, essa linguagem é que lhe forma o espírito e lhe permite exprimir-se, que é a sua forma de ser e de existir. Ela já é sua cultura e, enquanto dela dispõe apenas em sua fase oral, sua cultura é cultura oral, suscetível de se fixar nos hábitos, costumes e obras do homem, mas com pequeno dinamismo para seu desenvolvimento. Tôdas as culturas arqueológicas e pré-históricas são

dêsse tipo até a invenção da escrita, quando começam os períodos históricos, ou sejam, do registro da experiência sob a forma mais duradoura que a da simples memória, e mais explícita que a dos simples vestígios materiais remanescentes, que nutrem e nutriram os estudos arqueológicos. Sobrevém depois a fase escrita pré-alfabética e, afinal, a do alfabeto fonético, que vem a revelar-se de espantosas virtualidades. No século XIV, com a invenção da imprensa, essa cultura alfabética dá verdadeiro salto. Servida pela tecnologia da palavra impressa, ganha o homem impulso sem precedente, constituindo-se a tipografia ou o prelo, talvez, a causa principal do que chamamos civilização moderna.

22

Saído da cultura antiga, que ruíra sob a Invasão dos Bárbaros, o homem medieval se atira primeiro aos novos estudos lingüísticos da língua antiga que tivera de escolher para a cultura, desenvolvendo estudo específico das tecnologias da linguagem — tais como a gramática e a retórica, que se fazem, como o *trivium* e *quadrivium*, modos da formação do homem. A êsse período, sucede o da impressão, e depois o telégrafo, o cinema, o rádio e a televisão, que vieram abrir possibilidades inesperadas para o desenvolvimento humano, facilitando-nos poder compreender e explicar por que o homem foi o que tem sido através de sua longa existência. Tudo, ou quase tudo, que nos pareceu *natural* e produto espontâneo de sua *natureza*, estamos passando a ver como produtos das tecnologias e conseqüências das formas de percepção que veio o homem a ad-

quirir e assimilar em virtude dessas próprias tecnologias. De tal modo incorporou o homem a seu comportamento tais tecnologias que sua natureza real biológica passou a constituir-se apenas a base de sua “segunda natureza”, entrando esta a atuar, como espontânea e “natural”, inerente ao seu próprio ser, em substituição a sua vida instintiva.

A identificação das tecnologias e de seus efeitos com sua própria “natureza” veio a dar sentido determinístico e inconsciente a seu desenvolvimento, daí se originando estado de superstição e cegueira em relação a êsse desenvolvimento, que o homem passou a julgar determinado e fatal, importando em adaptação e ajustamento ao estabelecido como forma praticamente final da existência humana.

A revelação dêste fato trouxe-me, pela primeira vez, a explicação do que sucedeu com as grandes religiões, as quais, sem dúvida, representam momentos culminantes do espírito humano, na concepção do destino do homem. A vida moderna as esvaziou e banalizou até o ponto em que as vemos hoje, sem qualquer força eficaz para guiar os homens para a vida de igualdade, fraternidade e beleza, perfeitamente antevista pelos seus grandes criadores originais. Não faltaram ideais ao homem para o encaminhamento feliz de sua existência, mas as tecnologias, por êle criadas, substituíram-se às idéias e o estrangularam dentro de poderosas organizações, que passaram a lhe comandar e “determinar” a existência, por força da linguagem, sem dúvida, como antes, mas da linguagem servida por *tecno-*

logias, que a arrancaram da fase oral — global e ainda harmônica — para fases de fragmentação e segmentação, pelas quais se dimensionou uniformemente o homem por meio do fragmento de si mesmo, para uma vida linear, racional e organizada, útil, talvez, ao desenvolvimento do conglomerado humano que dêste modo se criou, mas profundamente hostil ao seu desenvolvimento como homem, no sentido global e harmônico, idealizado pelos grandes fundadores de suas filosofias e religiões.

As duas primeiras grandes experiências, em nosso Ocidente, da vida presidida pela grande aventura das idéias e por uma pobre e elementar tecnologia, na Grécia, e da vida dominada ainda por idéias, mas já servida de vigorosas tecnologias, em Roma, ambas ruíram sob o impacto da “Invasão dos Bárbaros”, simples mobilização da espécie humana. Renasceram depois, na Idade Média, guardando muito da civilização escrita das duas civilizações anteriores, mas conscientemente inspiradas por mais antiga tradição de civilização religiosa, com a herança judaica renovada por Cristo. Podia o período ter tódas as limitações, mas importou em reviver período ainda envolvido pelo sentido transcendente, religioso e profundo do destino humano.

É com o período moderno que a substituição dos instintos humanos pelas tecnologias se consuma completamente, e o homem começa a ser verdadeiramente o produto dessas tecnologias, as quais, partindo do prelo, avançaram para a máquina e reduziram a existência do homem a algo equivalente a

uma de suas máquinas, criando-se organizações com tal força de dominação de sua vida material, que em máquina teria realmente de se transformar para poder ajustar-se completamente à imensa transformação operada pela indústria.

Não continuemos, contudo, por essa linha de considerações gerais e passemos à análise dos efeitos e conseqüências do período tipográfico, de que resultou a transformação da sociedade oral, e depois escrita, na sociedade da palavra impressa, de que estamos agora a emergir para a era eletrônica dos novos meios maciços e plurais da comunicação humana. Dêste modo, chegaremos ao tema mais imediato desta conferência, que é o das novas necessidades de comunicação da presente era de transição entre a ordem linear, visual, homogênea e uniforme da cultura escrita, sucedida pela cultura impressa tipográfica, e a da nova cultura oral dos meios audiovisuais de comunicação, criados pelo telégrafo e telefone, pelo cinema, pelo rádio e pela televisão.

O que nos ensinam estudos recentes das culturas humanas foi que essas culturas são, muito mais do que pensamos, resultados das tecnologias que as servem. Essas tecnologias da comunicação associam-se às estruturas sociais, afetando-as profundamente e, dêste modo, moldam o tipo de homem ajustado ao respectivo uso da linguagem, seja o da fala apenas oral, o da linguagem escrita do alfabeto fonético, o da palavra impressa, ou o de todos êsses modos juntos na cultura presente, simultaneamente oral, escrita, impressa e audiovisual.

Cada uma dessas culturas foi servida por métodos próprios de registro conceitual e histórico da experiência humana, com o que se tornou possível sua continuidade e estabilidade. A cultura oral, anterior ao alfabeto, reduzia-se à tecnologia da fala, sendo significativo notar-se que, segundo Seraphim Leite, para os índios brasileiros o membro mais importante da tribo era o senhor da fala, como, já em estado mais avançado, era, entre os romanos da era cicerônica, o orador. A tecnologia da palavra escrita, sucedendo à cultura oral, substituiu o bardo pelo orador e produziu, assim, o exemplar mais perfeito de sua cultura escrita, mas ainda, sob muitos aspectos, oral.

Durante largo tempo, a cultura escrita conservou muito desse modelo da cultura oral anterior. O orador, o mestre da palavra, seja nos diálogos de Platão, ou nos arrazoados das orações de Cícero, continuou o expoente da cultura manuscrita. A Idade Média aprofundou essa cultura, continuando, entretanto, pela dialética escolástica, como cultura da palavra oral.

No século XIV, com a descoberta da tipografia, é que se inicia a nova era da cultura da palavra impressa, que transforma radicalmente a cultura anterior.

Ainda assim, todo o século XV é apenas, em grande parte, a continuação da cultura manuscrita. Toda a publicação de livros até 1500, que subiu à cifra entre 15 e 20 milhões de volumes, compreendendo entre 30 mil a 35 mil títulos, ou publicações separadas, foi em cerca de 77% de livros manuscritos em latim da era medieval.

Somente entre 1500 e 1510 é que o livro original impresso entra a competir com o manuscrito. E só depois dessa data é que o livro em vernáculo tem seu começo. De 1530 em diante, o leitor de língua vernácula começa a crescer até vir a superar em número ao leitor do latim. Quanto aos livros, ainda no início do século XVIII, mais de 50% eram em latim. Assim, a época da renascença da cultura antiga era, ao mesmo tempo, a do nascimento da cultura vernácula (Vide McLuhan, *The Galaxy of Gutenberg*, p. 207-208).

A transição entre a cultura manuscrita e a tipográfica estende-se aproximadamente por dois séculos. Somente a partir do século dezessete é que se pode afirmar haver-se chegado à nítida caracterização da cultura tipográfica, que atinge seu apogeu no século XIX. De 1905 em diante, podemos datar a nova era, em que Newton é ultrapassado e se inicia francamente a era eletrônica de hoje. Vivemos, em nosso século XX, período de transição semelhante ao do século XVI.

2.2. A Tecnologia do Microfilme e a Civilização do Livro

Parecerá tudo isso perfeitamente desligado do curso de microfilmagem em que estais aqui empenhados. Convocado, entretanto, para trazer aqui alguma contribuição, como educador, pareceu-me ter manifesto cabimento sublinhar como vejo o microfilme no quadro geral da cultura humana. Considero o microfilme como invenção equivalente à do livro.

Nossa civilização é a civilização do livro e até nossa religião cristã é, por excelência, a religião do livro. O prelo multiplicou esse livro e difundiu a civilização pelo mundo. Enquanto o homem não chegou a essa pequena invenção que foi a impressão por tipos móveis — tão pequena que se pode perguntar: que afinal inventou Gutenberg? — o progresso humano foi lento e de certo modo estável. Mas, a diminuta alteração de Gutenberg — pois a impressão já existia antes dele na impressão de gravuras e de textos por meio de modelos de madeira ou metal, reduzindo-se a descoberta, talvez, aos tipos móveis de letras que já estaria implícita no alfabeto fonético — mudou a face da terra. A tipografia gerou o individualismo e deu definitivo impulso à existência pessoal das criaturas, criou as culturas vernáculas, que nos deram as nações, difundiu o saber fazendo dele algo verdadeiramente universal, podendo as culturas desenvolvidas se distribuir por todo o planeta. A aparentemente diminuta alteração do processo mecânico de produzir em série a palavra impressa e o livro deu início à universalização da máquina e com ela a indústria, ou seja, novo método de produção de toda sorte de bens de consumo, inclusive o saber, tornando-o acessível a todos e, além disto, permanentemente progressivo. Lançou o mundo num processo de mudança que não mais se interrompeu, chegando afinal a tornar viável a própria “utopia” com que a Humanidade sempre sonhara.

A estátua de Gutenberg, que se ergue em Strasburgo, representa-o retirando do prelo uma página im-

pressa, em que se lê: “E a luz se fez!” Sua invenção, vale a pena repetir, mal chega a constituir invenção. A imprensa já existia e sua descoberta se reduziu aos tipos móveis de composição. Mas essa modestíssima, embora engenhosa, invenção equipara-se à criação do mundo. *Fiat lux* fora a ordem, no Genesis, mas quem a executou foi Gutenberg, universalizando o saber. Não sei de maior exemplo da importância de um pequeno aperfeiçoamento tecnológico, nem de melhor ilustração para indicar a significação deste vosso curso. A microfilmagem não é invenção capital, mas, como a tipografia, um aperfeiçoamento. A tipografia criou o indivíduo e o individualismo, o cidadão e as nações, a democracia e a indústria, multiplicou a cultura pela variedade das culturas nacionais, e deu à ciência, à arte e às línguas vernáculas condições de desenvolvimento inesperadas e ilimitadas. A microfilmagem completa sua obra. As culturas nacionais sofriam a limitação do acesso à cultura, que não é o esforço isolado de cada língua vernácula, mas o longo esforço do homem através das línguas cultas do passado e de cada uma das línguas vernáculas de hoje. Por isto mesmo, as nações que lograram chegar ao pleno desenvolvimento da cultura foram as que tiveram completo acesso às culturas do passado. A sobrevivência da cultura antiga na biblioteca de Alexandria permitiu a continuidade da cultura na Idade Média. Gutenberg permitiu a continuidade da Idade Média na Renascença e no mundo moderno, mas limitou-a à Europa onde se localizaram as bibliotecas. Na América, o desenvol-

vimento somente se fêz completo ao Norte, com a expansão da cultura inglêsa, servida de todo o material da cultura do passado e das possibilidades da cultura moderna. No Centro e no Sul ficamos com os vestígios dessa cultura que se estenderam até a Espanha e ao pequenino Portugal, que continuam nações em rigor pré-tipográficas, pois não chegaram sequer ao pleno desenvolvimento científico e industrial decorrente da cultura tipográfica. Os Estados Unidos e parcialmente o Canadá representam os casos mais completos do desenvolvimento tipográfico, pois, sobretudo os Estados Unidos, puderam realizá-lo sem o choque com a cultura medieval e feudal, de que não chegaram a ter qualquer real experiência social. Registre-se, contudo, que tiveram acesso aos seus produtos intelectuais e imaginativos, sem os quais a cultura tipográfica não poderia continuar a construção da cultura humana em suas novas formas.

Vemos, assim, que o mundo moderno chegou ao seu alto desenvolvimento nas áreas em que a continuidade da cultura humana, a partir da Antigüidade e da Idade Média, pôde ser assegurada pelo livro manuscrito das línguas cultas — o grego, o latim e o hebraico — e pelas bibliotecas, dando lugar ao florescimento da imensa cultura moderna tipográfica e industrial, que atinge seu apogeu no começo do nosso século, para ser sucedida pela cultura eletrônica do nosso tempo. A tipografia foi o grande instrumento dessa transformação, sendo seu produto específico o livro, a primeira e grande máquina de ensinar, ou se-

ja, de acesso à cultura, a que somente chegaram os povos de certas áreas da terra. O acesso a êsse reservatório de cultura é condição essencial para a continuidade da cultura e para sua renovação e progresso. O livro universalizou potencialmente a cultura existente, mas tal poder somente se iria concretizar onde fôsse possível conservá-la sob forma acessível para o labor intelectual, imaginativo e criador do homem. A microfilmagem, como a vejo, é invenção similar à dos tipos móveis, completando a obra de universalização da cultura, permitindo que os povos desprovidos dos recursos do passado possa ter acesso à cultura humana em tôda a sua longa e imensa extensão. As culturas vernáculas e nacionais isolaram e empobreceram os homens, salvo aquêles que puderam pelo livro conservar a sua riqueza e desenvolvê-la até a opulência de alguns em nossos dias. A microfilmagem, em rigor a miniaturização, vai universalizar essa riqueza fonte, sem a qual as culturas nacionais não podem competir em têrmos de igualdade com as culturas desenvolvidas. A tipografia foi ainda um *fiat lux* — pois a luz somente se fêz completa em certas áreas. O microfilme é que é “E a luz se fêz” do monumento de Gutenberg. É pelo microfilme que todos vamos ter pleno acesso à cultura em tôda sua extensão no tempo e no espaço e sentirmo-nos assim capacitados a participar do esforço intelectual e criador do homem em todo o planêta, para a construção da nova cultura eletrônica do nosso tempo em nossa imensa aldeia mundial, em que vamos passar a viver, servidos por meios de comunicação simultânea

e universal que excedem em suas possíveis conseqüências o nosso poder imaginativo.

2.3. Idéia e Conceito de Cultura: Fatores e Causas do "Processo Cultural"

Para melhor compreendermos o sentido dos desenvolvimentos novos, que estamos a considerar, no estudo da cultura, faz-se necessário voltarmos, ainda que rapidamente, a atenção para a idéia de cultura, tal como veio a caracterizar-se a partir do século XIX. Nossa idéia de cultura identificava-se inicialmente ao treino para cultivo pessoal em certo campo de educação e estudo, partindo disto para ganhar a significação de coisa em si mesma, primeira como estado geral da mente humana em relação ao aperfeiçoamento do homem, depois como estado geral do desenvolvimento intelectual da sociedade; e a seguir, como o "corpo geral das artes" de um povo e, por fim, como seu "modo de vida, material, intelectual e espiritual", fazendo-se, assim, uma das idéias de maior complexidade de nosso tempo e intrinsecamente ligada a todos os meios e recursos de registro, documentação e comunicação humana. (Daí a importância de uma tecnologia como a do microfilme.)

A idéia de cultura passou, assim, a incorporar todo o processo do continuado esforço do homem, apenas em parte consciente, de crescimento e adaptação às condições sempre renovadas da vida, envolvendo as ações e reações, em pensamento e sentimento, às mudanças ocorrentes. Tal crescimento constitui, no sentido mais geral,

a *cultura humana*, concebida como o processo de aperfeiçoamento do homem, dentro de certos valores universais, desenvolvidos ao longo do tempo, caracterizando o que costumamos chamar a condição humana. A história desse esforço, em cada caso particular, local ou, hoje, nacional, constitui a cultura, concebida como a documentação e a análise e interpretação do esforço intelectual e imaginativo do homem. Como cada "cultura" envolve uma forma de vida, temos a cultura, em sua definição "social", como tipo e modo de vida e de sociedade. Assim como o curso do desenvolvimento humano, na sua acepção geral, constituiu a história, as culturas também foram estudadas, analisadas e interpretadas como fenômeno histórico. Parece haver agora desenvolvimento novo que visaria penetrar nas causalidades do "processo cultural", descobrindo as estruturas de organização que o explicam. Recentemente, McLuhan voltou as suas vistas para os aspectos tecnológicos do desenvolvimento humano, enxergando na introdução e assimilação das tecnologias causas preponderantes das formas e modos que tomam a percepção e a visão da vida entre os homens no curso do seu desenvolvimento. Tais presentes estudos vêm dando nova dimensão à compreensão e análise das culturas humanas.

Além do novo pensamento estruturalista de interpretação da vida e experiência humana desenvolvido pela ciência social, registra-se, acredito que o acompanhando e complementando, essa nova contribuição de Marshall McLuhan com seus estudos dos efeitos das tecno-

logias, consideradas como sistemas de extensão dos sentidos e faculdades do homem, dêles resultando novas formas de experiência humana e, conseqüentemente, de organização de sua vida material e social.

McLuhan acentua que o homem sempre sofreu êsses efeitos, mas não se deteve em estudá-los nos seus fatores causais, construindo suas culturas como formas de adaptação e de possível reação, sem ganhar, entretanto, consciência, pela análise e conhecimento, das causas reais das modificações operadas, as quais resultariam, na realidade, das próprias tecnologias introduzidas, aceitas e assimiladas automaticamente pelo homem em sua vida ordinária e comum.

28 O pensamento de McLuhan procura esclarecer como tôda e qualquer nova tecnologia que estenda os sentidos e faculdades humanas cria nôvo clima ou ambiente cultural, que passa a comandar a percepção, a ação e o sentimento do homem, lançando-o em processo de mudança de natureza automática, que o envolve e o cega quanto às causas efetivas da alteração operada, ou em operação, e lhe impede a consciência dessa modificação e, dêste modo, o faz impotente para seu contrôle.

Esta, parece-me, inovação significativa de nosso tempo. O homem constrói as suas culturas, mas o faz em verdadeiro estado de sonambulismo, fazendo-se o juguete das tecnologias que êle próprio inventou e criou, cujos efeitos e conseqüências sofre, mas não dirige nem comanda, embora muitas vêzes, na perturbação e transe em

que o mergulha o "choque cultural" do processo de mudança, manifeste o conhecido "mal-estar" da civilização e certo estado de reação, inconformidade e contestação. A "cultura", resultante dêsse processo de aceitação, em grande parte inconsciente, e de crítica e inconformação parcial e, por vêzes, total, representa o conjunto de significados, conceitos e modos de comportamento e de ser que o homem vem penosamente elaborando, em realidade sofrendo para dar forma e expressão à experiência e organização equilibrada de sua vida.

Não é necessário acentuar aqui que estamos a viver, neste momento, período excepcional de transição nessa dramática história do homem, não nos bastando para vencê-la o recurso às analogias de períodos similares anteriores, mas, exigindo, verdadeiramente, novos métodos de análise e estudo, a fim de podermos alcançar aquêles mínimos de aceitação e relativo equilíbrio e contrôle de "cultura" que a Humanidade conseguiu em outras épocas.

Parecem-me, por isto mesmo, muito significativas as novas abordagens que o espírito humano vem desenvolvendo para ver se consegue apreender o processo de cultura e, de certo modo, controlá-lo. A contribuição que trazem ao problema os estudos de McLuhan sobre a assimilação das tecnologias que estendem e ampliam os sentidos e faculdades humanas, entre as quais avultam as dos meios de comunicação e, portanto, a de microfilmagem, requer tôda nossa atenção.

2.4. Confusão entre "Fator" e "Fato" Cultural — Efeitos Culturais das Tecnologias da Palavra Oral, Manuscrita e Impressa

Sempre foi de nosso hábito referir-nos às culturas como orais, nos períodos tribais anteriores ao alfabeto fonético, como escritas, nos períodos do alfabeto fonético e da escrita, como literária, isto é, de letras, no período do prelo e da tipografia, como eletrônica no período de hoje dos meios eletrônicos de comunicação. Mas, embora assim as designássemos, não nos detínhamos, como já aludimos, em ver quanto as respectivas formas de organização e de experiência da vida dependiam intrinsecamente do caráter e natureza das tecnologias desses meios de comunicação. Assimilávamos as novas tecnologias, sem indagar dos efeitos que elas próprias iriam ter na forma e organização da experiência humana. Sofríamos tais efeitos, mas não os tendo estudado e apreendido em suas causas, não poderíamos ver como pudessem ser alterados e modificados. Daí resultou que tais meios operassem condicionamentos, cegamente determinantes, das conseqüentes mudanças culturais, as quais, portanto, ficavam independentes do controle humano. Estamos hoje procedendo à radical revisão de tal situação, procurando estudar as tecnologias dos meios de comunicação em si mesmas, a fim de lhes descobrirmos os efeitos e, deste modo, ganharmos a possibilidade de intervir e controlar o processo da cultura.

Para melhor avaliar a contribuição específica de McLuhan em re-

lação ao poder das tecnologias criadas pelo homem de transformar as estruturas que governam a forma e expressão de suas culturas, cumpre-nos examinar, retrospectivamente, mesmo com o perigo de certa repetição, como atuaram as tecnologias anteriores introduzidas na cultura humana. E começemos pela cultura oral, que está ainda presente em grandes extensões do mundo e também de nosso País. Fomos colonizados por homens da cultura alfabética e escrita, em sua transição para a cultura impressa. Mas nem por isto nos fizemos completamente uma cultura letrada. Continuamos orais e daí nossas diferenças culturais com a Europa ocidental. Também assim continuara a maior parcela da Europa oriental. O que viemos chamar de civilização ocidental é sobretudo a região do mundo em que o alfabeto fonético veio a predominar de forma acentuada e universal. Esse alfabeto fonético criou a escrita e com ela o livro e a civilização do livro manuscrito. Lembremo-nos que, sejam os judeus, sejam os gregos, ou os romanos, cujas tradições deram origem à civilização européia e ocidental, foram eles povos de cultura da palavra manuscrita em contraste com a palavra oral. E sobre a palavra manuscrita edificaram suas formas de civilização, que lhe refletem os característicos. Entre os judeus, sua própria religião se fez a religião do livro, a Bíblia. Entre os gregos, criou-se a cultura do número e das idéias, presidindo-a a Geometria e a Filosofia — Euclides e Platão. Entre os romanos, a primeira cultura dotada substancialmente do poder de certas tecnologias materiais, podemos vê-la ilu-

minada pelos oradores e escritores. Dessas três civilizações procede a civilização da Idade Média, sob a inspiração das culturas manuscritas hebraica, helênica e romana. A experiência humana e a organização da vida estão essencialmente ligadas a formas e modos criados pela cultura manuscrita do alfabeto fonético. O *homo faber* das civilizações orais faz-se progressivamente o *homo sapiens* do pensamento escrito. A tecnologia da escrita iria dar ao pensamento humano e à organização da vida altura sem precedentes, mas, graças à limitação dessa tecnologia, necessariamente praticada por poucos, também o caráter aristocrático e escravagista, com a sociedade dividida em ordens separadas de acordo com seus papéis e funções. A democracia chega a surgir, mas somente existe para os homens livres, que eram os aristocratas, pois somente estes, nesse tipo de cultura, podiam ser iguais e praticá-la. Os demais eram escravos e respondiam pela massa do trabalho material da sociedade.

Esse caráter aristocrático da cultura manuscrita estende-se por toda a civilização antiga e prolonga-se pela Idade Média, com a riqueza, o colorido e a variedade de sua vida feudal e os progressos intelectuais e tecnológicos de todo o longo período, que vem a entrar, no século XIV, em fase de transformação revolucionária. Esse século XIV aperfeiçoa a imprensa pela descoberta dos tipos móveis e com isto *universaliza* o saber. Liberta das limitações da cultura manuscrita, a cultura mecânica da tipografia iria ser o *fiat lux* para toda a civilização moderna. Ja-

mais uma tecnologia, e das mais modestas que criara o homem, chegou, como já referimos, a constituir-se força tão revolucionária. A pequena invenção de Gutenberg iria universalizar a escrita e, deste modo, transformar o pensamento humano e a organização humana nos prodígios que marcaram a chamada civilização moderna, a qual entra, por sua vez, no final do século XIX, em sua nova grande transformação, semelhante à mudança ocorrida com a civilização da Idade Média, no século XIV. Nesse século, com efeito, registram-se os primórdios da era da divisão do trabalho e da produção mecânica, uniforme, homogênea, linear e aberta, do mesmo modo que, no princípio do século XX, com a nova Física e o desenvolvimento da era eletrônica iria ter começo a transformação em que estamos envolvidos, equiparando-se, deste modo, o sentido de transição de nossa época com os dos primeiros séculos posteriores ao século XIV.

2.5. A Transição para a Tecnologia Tipográfica. A Contribuição de McLuhan

Não estamos aqui para analisar tais transformações de nossa civilização, mas para acentuar, ainda que ligeiramente, o papel das tecnologias na civilização humana e, sobretudo, das tecnologias que alteram nossas formas de comunicação, como formas de percepção e visão do mundo. Depois da civilização manuscrita, ainda predominantemente oral — pois a civilização escrita ainda é oral, e a palavra escrita, limitada e difícil, palavra para ser recitada e ouvida — entramos na cultura impressa que

vai tudo mudar, ao longo de quatro séculos, não nos sendo possível senão um lance de olhos sobre a imensa mudança operada.

Constitui, com efeito, tarefa praticamente impossível procurar resumir o que foi a grande transformação que agora está a entrar em nova fase, talvez mais radical que a anterior. E isto porque nossa própria forma de perceber e compreender se alterou profundamente, não nos sendo mais tão fácil elaborar aqueles resumos lúcidos e claros da era tipográfica — lineares, uniformes e homogêneos, servidos por uma lógica e racionalidade cartesiana e abstrata mais perfeita. Todo esse espírito sistemático e coerente, com seus modelos estereotipados e soberanamente lineares, homogêneos e mecânicos, começou a ser transformado, a partir do fim do século passado, refletindo-se a mudança no esforço intelectual e imaginativo do homem. Foi, entretanto, tal espírito que construiu o mundo da máquina e, praticamente, toda a nossa sociedade de produção e riqueza, sob o governo do mercado e do dinheiro, em que continuamos praticamente a viver, embora sob as tensões do momento presente.

Constitui, com efeito, fenômeno característico do processo cultural que ele, uma vez incorporada determinada tecnologia, seja a da palavra na cultura oral, seja a do alfabeto fonético na cultura manuscrita, ou a da palavra impressa na cultura tipográfica, não pode passar à nova fase seguinte sem longo período de transição, em que a forma velha e os vislumbres da nova se misturam e se con-

fundem, lançando-nos em estado de *choque* cultural, estendendo-se o período de transição e readaptação pelo tempo em que ainda sobreviverem as formas anteriores de cultura.

Daí haver sido necessário para a efetividade da mudança operada pela cultura tipográfica, a compulsoriedade da educação escolar para o treino e a instrução na forma nova a ser adquirida e assimilada. No período tipográfico misturaram-se, por todos os séculos quinze, dezesseis e dezessete, as formas novas, em processo de criação, com as formas orais e manuscritas, e somente do século dezoito em diante se acentua a preponderância do tipográfico, com a consolidação e apogeu do mundo mecânico de “Newton e seu longo sono”, que se prolonga até os começos do nosso século. Têm início então os novos conceitos da relatividade, do indeterminismo da física e dos novos “campos de conhecimento” que revolucionaram a ciência física e começam agora a revolucionar os estudos sociais. Mas, na realidade, as formas anteriores de organização do que chamamos o espírito humano continuam vivas e atuantes, daí se podendo dizer, como já se disse, que o presente é o futuro do futuro, pois as formas de percepção em elaboração no presente irão ficar dominantes na terceira fase do processo de assimilação e incorporação das formas latentes que existem no presente.

Não poderei, pois, reproduzir-lhes aqui com qualquer coerência os campos ou mosaicos das configurações da percepção humana elaborados e formados na era tipográfica. McLuhan os esboça no

seu livro *A Galáxia de Gutenberg* ao longo de quase 300 páginas, em que reúne 262 "mosaicos", que fogem inteiramente ao espírito "proposicional" das exposições da era tipográfica, citando mais de 200 obras, a fim de nos oferecer a "configuração" da galáxia de Gutenberg, terminando o volume com uma breve "reconfiguração", em face de nossa era eletrônica atual, dessa galáxia em gradual porém cada vez mais rápida dissolução.

Terei que me limitar a comentários que permitam visualizar alguns aspectos das formas de percepção, ação e reação do mundo gutenberguiano e do seu modo de operar ao longo dos quatro séculos de evolução de sua progressiva preponderância. Não falta abundante literatura registrando a profunda modificação ocorrida nesse período nas atitudes, crenças, valores e visão do mundo, mas não se sabe exatamente o que teria levado a tais mudanças. McLuhan tenta demonstrar que a revolução tecnologia foi ela própria uma de suas causas fundamentais, podendo, entretanto, acrescenta cautelosamente, haver outras.

Seu livro não é nenhum livro especulativo de possíveis interpretações do comportamento humano, mas longa série de análises de observações históricas comprovadas, visando demonstrar terem os fatos ocorrido em virtude de distúrbios e alterações produzidas pelas tecnologias em nossa mente e nosso modo de percepção. Lembra êle a obra clássica de Claude Bernard sobre a Medicina Experimental, em que o autor elucida de forma definitiva a diferença entre expe-

rimento e observação. Pela observação registra-se simplesmente o que acontece. Pelo experimento, *perturba-se* o processo e verifica-se o que então acontece, deduzindo-se daí por que tal acontece, e com êsse *porque* controla-se o processo.

O mesmo tenta McLuhan: observa o que acontece na cultura oral. Depois, verifica o que acontece nessa cultura oral, se ela sofre a intervenção da cultura manuscrita e o que acontece na cultura manuscrita com o distúrbio ou perturbação da cultura impressa e, dêste modo, pela análise retrospectiva, introduz no estudo das culturas o equivalente ao método experimental.

Sua invenção pode julgar-se pequena, como a dos tipos móveis de Gutenberg, mas sua aplicação tem fertilidade surpreendente nos esclarecimentos que nos trazem e nas deduções que nos permitem.

Tomando a cultura oral, observa que tôda sua ênfase está no sentido da audição, que é diferente do visual, envolvendo aquêle a interação dos sentidos, inclusive o tátil, oferecendo, assim, campo sensorial mais amplo, mais prático e mais completo. Já na cultura manuscrita registra-se certa limitação do campo sensorial mas, como se conserva auditiva, guarda muitos aspectos da cultura oral.

Sobrevindo a cultura impressa, todo o equilíbrio e relacionamento dos sentidos se perde, e o sentido visual ganha completa ascendência. Isto envolve modificação total do aparelho perceptivo humano e leva a alterações radicais no pensamento e no sentimento. As conseqüências são as mais radicais: para começar, separa o cé-

rebro do coração, tornando o ato de pensar um artifício abstrato e racional, "pensamento puro", sem dúvida de imensa eficácia no "estudo objetivo" da natureza física, criando a ciência como cultura "não humanística" e tornando o cérebro uma máquina de pensar tão fria como um computador. Pode-se considerar muito da violência e crueldade do mundo contemporâneo como resultante dessa radical separação.

Mas a supremacia do visual não fica nisto. Reduzindo a cultura à vista, cria o "indivíduo" como algo oposto ao corporativo e coletivo do período tribal-oral, a vida interior como oposta à vida exterior, o *ego* como uma totalidade a realizar-se em contraste com a vida existencial e com os "outros" e, como tal, essencialmente esquizóide, senão esquizofrênico. Desenvolvendo, depois, pela tipografia, as línguas vernáculos, cria as nações em competição e luta, como o indivíduo e o *ego*, contra os "outros", ou as "outras".

2.6. A Assimilação da Cultura Tipográfica

Vai além a cultura tipográfica. Criando a cultura impressa e submetendo-se à uniformidade e forma repetitiva, homogênea, coerente, mecânica e lógica da razão abstrata desse mundo tipográfico, transforma toda educação em "instrução", uniforme, abstrata, sistemática e separada da vida, para a formação intelectual do cidadão uniforme, homogêneo, mecânico e sistemático das novas nações. A educação passa a ser o processo de perder o indivíduo todas as parti-

cularidades das culturas locais da era oral e se uniformizar segundo o modelo abstrato e racionalizado da cultura racional e "nacional". O cidadão seria o soldado uniforme e enfileirado da nação. O alfabeto fonético criara os exércitos, segundo o mito de Cadmo, o alfabeto impresso criara a nação armada, fragmentando o homem em "indivíduos" pulverizados e isolados nas solitárias multidões modernas, mecânicamente uniformes com os tipos móveis da imprensa gutenberguiana.

Há ainda algo mais importante. O cérebro humano funciona em uníssono com certos modelos adquiridos e incorporados que lhe comunicam o necessário estado de equilíbrio ou unidade. Os estímulos externos ou internos quebram esse equilíbrio e põem parte do cérebro, ou todo êle, em atividade para readquiri-lo. Seu trabalho consiste em selecionar os novos aspectos trazidos pelos estímulos ocorrentes para reparar os modelos atingidos e fazer voltar as células cerebrais ao ritmo estabelecido regular e sincrônico. Nesse esforço, o cérebro seleciona e experimenta diferentes seqüências entre os estímulos e os modelos existentes até reconquistar unidade satisfatória e completa para seu funcionamento. A quebra do equilíbrio sensorial entre os sentidos, com a ênfase no visual, uniforme e seqüente, importou em estimulação vigorosa do cérebro, que entrou em atividade para readquirir o senso do inteiriço, do ciclo completo ou fechado, necessário ao seu equilíbrio. A cultura tipográfica intensificou sobremodo esse processo de ruptura e reequilíbrio,

com a supressão de certos sentidos e a extensão de outros, emprestando ao cérebro uma atividade frenética que marca a fertilidade intelectual da era moderna e as conseqüências surpreendentes dêsse período de inovação e criação. Mas tudo isto se operou em estado de inconsciência, obrigando o homem a uma adaptação, forçada e arbitrária, a si mesmo e ao mundo, o que já fêz, como dissemos, com que se pudesse chamar nossa civilização ocidental de civilização *acidental*.

Não podemos, todavia, prolongar êsses rápidos comentários. Resta, porém, para concluir, anotar ponto essencial, senão crucial, implícito na consideração que acabamos de fazer. Como a tecnologia da palavra impressa, bem como tôdas as tecnologias introduzidas e assimiladas pela espécie, não foram analisadas como agora se está procurando fazer, mas aceitas cegamente como ocorrências naturais da evolução humana, nossa adaptação ao nôvo mundo por elas criado não foi lúcida, nem dirigida, mas arbitrária, confusa e contraditória, produzindo conseqüências de que temos de nos curar *a posteriori* e pelo mesmo método acidental ou fatal e, na maior parte das vêzes, conflituoso, incerto e trabalhoso senão catastrófico. A comprovação disto está na situação atual de todo o mundo moderno, sobretudo o altamente desenvolvido.

Depois da era tipográfica, que se encerra no comêço do nosso século, entramos na era eletrônica predominantemente oral, simultânea e global, em contraste com a linear, uniforme, seqüente e homo-

gênea da palavra impressa. Continuamos, contudo, a viver em ambas as culturas, mantidas as tecnologias de uma e outra, mas já agora exigindo umas e outras adaptações fundamentais a fim de se ajustarem mütuamente e dêste modo se construir a nova cultura múltipla, variada, oral, escrita, impressa e eletrônica, que vai suceder à cultura unidimensional, linear, uniforme, visual e mecânica elaborada nos últimos e longos quatro séculos da era moderna. Não será necessário sublinhar a terrível transição em que nos achamos e aqui deixo êstes comentários apenas para provocar-vos a reflexão, voltando à consideração da microfilmagem, como tecnologia neste curso objeto dos vossos estudos.

2.7. O Microfilme e sua Significação como Tecnologia Cultural

Perdoai a minha ignorância, se vou considerá-la dentro do aspecto da cultura tipográfica, como extensão e amplificação dos recursos do livro e da documentação como instrumentos de cultura. Uma coisa é o encerramento da fase de exclusividade e predominância da cultura tipográfica, outra é sua sobrevivência cada vez mais necessária, a despeito das transformações que vai sofrer. A Galáxia de Gutenberg não vai desaparecer mas integrar-se em nova reconfiguração. No período de sua ascensão e desenvolvimento, conquistou o homem poder sem precedentes, é verdade que mais para dividir e destruir do que para unir e construir. Mas, nem por isto é menor a sua potenciali-

dade, embora a concretização dessa potencialidade se tenha tornado extremamente difícil.

A cultura tipográfica, como cultura mecânica, predominantemente destinada à produção de bens, para vencer as carências humanas elementares da sobrevivência da espécie, triunfou espetacularmente, suprimindo a fatalidade da pobreza, criando condições sem paralelo de saúde, parecendo que estamos às vésperas da supressão da doença infecciosa, e criando condições de trabalho que irão transferir às máquinas toda labuta material e confiar ao homem funções predominantemente mentais, com a automação já em estado inicial.

São tais realizações algo sem precedente histórico e que lançam a espécie em estado por assim dizer utópico, podendo voltar a prevaler pensamento semelhante ao que sacudiu o povo helênico, em que a busca da sabedoria e não a do “saber como poder” se fizera a busca dominante, retornando o homem, dêste modo, ao debate sobre o seu destino como sucedeu no período das grandes religiões — e não apenas ao seu desenvolvimento material.

Em face do novo homem, liberto das necessidades materiais e físicas e elevado às condições de trabalho predominantemente mental, podemos bem de algum modo figurar o novo sentido humano que terá sua cultura no futuro.

Não me irei alongar nisto, porque o que julgo necessário acentuar são as novas exigências de educação do homem e as possibilidades que abre para esse imenso desafio

a microfilmagem, que é a tecnologia do vosso estudo e devoção.

Antes da escrita pelo alfabeto fonético, a cultura, concebida como registro do esforço mental e imaginativo do homem, era privilégio dos templos e dos sacerdotes, que comandavam a vida tribal e mágica do homem. O alfabeto fonético criou o tipo de escrita simples e uniforme — em contraste com a escrita hieroglífica e figurada — tornando possível o registro e difusão de todo o saber existente, quebrando-se assim o monopólio dos templos e se criando o novo governo secular das cidades-estados e depois dos impérios da Antigüidade. A escrita em forma impressa criou as nações, e multiplicou as culturas pelas línguas vernáculas dessas nações. Os documentários dessas culturas ficaram, entretanto, fechados dentro dos limites do idioma nacional, só se tornando acessíveis umas às outras pela tradução ou pela aprendizagem das respectivas línguas originais. As traduções em proporção considerável só puderam ser feitas pelas culturas mais desenvolvidas, acentuando outra espécie de monopólio similar ao dos templos antigos: somente certas línguas armazenaram quantidades substanciais da cultura humana, encerrando-as em suas bibliotecas fabulosas, mas, obviamente, de difícil acesso.

O microfilme universaliza o acesso do homem de qualquer nação ao saber total da espécie, tanto o antigo quanto o moderno e quanto o de hoje. Trata-se, pois, de aperfeiçoamento que ombreia com os mais significativos da espécie. Se

aos microfilmes, como é natural, associarmos os meios elétricos de reprodução e comunicação, as oportunidades da cultura não conhecem hoje barreiras, podendo o esforço de pensamento e imaginação do cidadão de qualquer país fazer-se em comunhão com todo o esforço e imaginação da espécie. O microfilme, portanto, cria a igualdade dos recursos culturais entre os homens.

36

Sabemos que sempre houve entre as nações diferenças marcantes no acesso às fontes da cultura histórica em qualquer de suas fases, antiga, medieval ou moderna. Hoje, dada a aceleração e intensificação do saber e da pesquisa, sabemos que a mesma situação de privilégio continua a existir, no presente, de forma ainda mais marcante, porque o saber e a pesquisa envolvem recursos abundantes, refugiando-se certas fases do saber altamente desenvolvido entre as nações ricas e poderosas, que têm no saber a própria expressão de sua força. O microfilme faz-se, por isso mesmo, a mais importante tecnologia para quebrar e romper tais privilégios.

Há, porém, mais do que isto. Como o microfilme nos chega já no período eletrônico, ele se beneficia dos progressos técnicos e eletrônicos, podendo ser utilizado com intensidade e amplitude desconhecida em outras épocas. Tais recursos técnicos vêm revolucionando os processos de aprendizagem, dando-lhes as novas dimensões que nos trazem os novos meios de comunicação, que são também meios de aprendizagem. Isso pode significar que o microfilme venha

a substituir de certo modo o próprio livro e fazer-se o instrumento fundamental da nova cultura humana oral, global, instantânea e universal. Estamos, pois, diante de uma tecnologia de potencialidades imprevistas.

Bem sei que o livro continua a riqueza fundamental e que hoje se publica e se lê mais do que em qualquer outro tempo. O livro pela escrita fonética, na imagem de um príncipe africano, que ascendera à cultura letrada, era a armadilha que apanhara o saber, saber que poderíamos soltar ou libertar pela leitura e daí a ansiedade ainda hoje pela sua conquista, embora seu uso e seu hábito se tenham estendido por mais de dois mil anos da cultura humana.

O homem da cultura oral e alfabetada via, assim, luminosamente como o alfabeto o faria "civilizado" e o habilitaria a desprender-se da tribo. Foi isto que se deu ao longo dos séculos, em meio a dificuldades de toda espécie, a despeito da simplicidade e facilidade da aquisição da leitura. É que ler é fácil, mas ter o que ler é difícil, e somente quando o hábito de ler se faz universal é que a necessidade da biblioteca se faz necessidade básica e fundamental. Essa biblioteca, contudo, é também algo de extraordinariamente difícil, somente, ainda hoje, existindo completa ou quase completa em certos lugares do mundo. O microfilme é que a vai tornar universal, pondo suas mais raras preciosidades ao alcance de qualquer nação. O alfabeto é a chave da civilização e o ler, a chave do saber pelo qual ela se concretiza. Aprender tecnicamen-

te a ler é fácil e simples. Mas o de que dispõe cada povo para ler é proporcional a seu acesso ao saber humano, e este saber humano, que é a chave para o seu progresso, é de acesso extremamente difícil e, mesmo nos dias de hoje, praticamente impossível, sendo o microfilme a primeira grande promessa de sua possível universalização.

Sabemos que entre promessa e realidade há imensas distâncias, mas nas tecnologias de nosso tempo há o aspecto de mercado, pelo qual a generalização de qualquer bem depende de seu sucesso comercial, podendo obtê-lo o microfilme para afinal nos dar as bibliotecas para o mundo atual. Bem sei que o microfilme do saber presente antecederá, talvez, o do saber histórico, mas continuo a pensar que sua primeira contribuição devia voltar-se para o saber histórico do passado, pois este é que iria dar às nações subdesenvolvidas a posse do tempo e livrar-nos da improvisação, superficialidade e falta de densidade das culturas subdesenvolvidas. Dia virá em que, além do mercado, que é a dinâmica da procura e oferta, as nações subdesenvolvidas compreenderão que a cultura é riqueza fonte, riqueza matriz, que deve ser paga e promovida, como é a defesa nacional, por princípios diferentes dos do mercado e comércio. A biblioteca será então bem comum, como a água e a luz, e o microfilme o recurso novo que a fará tão rica e abundante quanto a dos países desenvolvidos.

Agora mesmo anuncia-se para os meados já iniciados de 1970 a entrada no mercado de algo como televisão por assinatura, paga

como pagamos o telefone, e cujo programa adquirimos como adquirimos o disco para a vitrola ou gramofone. É o *cartridge video*, ou *cassete*, que nos vai transformar o aparelho de televisão em um projetor e uma tela para programas de nossa escolha, a ser ligada em qualquer momento, unida à nossa casa por um fio como o telefone. Não só projetará o programa, como o poderá parar, ou repetir a passagem que queiramos melhor observar, ou estudar.

Espera-se que seja um novo "choque cultural" como o do rádio e como o da televisão para informação, diversão, ou publicidade. Essa terceira onda ou vaga cultural está chegando e é fácil imaginar suas conseqüências: vai mudar o *status quo*, na televisão, no cinema, no teatro, na música, no jornalismo, na edição de livros, na indústria da comunicação e da diversão, e em nossos hábitos, nossas atitudes, nossos gostos e nossos desejos de educação e cultura.

Com o *cassete*, o microfilme, em sua nova forma, será o instrumento mais universal de educação, a chave de acesso à cultura nos seus segredos e preciosidades mais raros. O livro manuscrito não chegou senão ao comércio de segunda mão, que é o comércio dos *coleccionadores*. O livro impresso fêz-se completo comércio para o livro atual e imediato, mas menos isto para o livro fonte e para os originais da cultura passada. O microfilme fará toda a cultura um bem presente e possivelmente universal. O curso, portanto, que estais a fazer é curso de fundamentos, é curso raiz, para o Brasil desenvolvido de amanhã.

1. Características e Tendências

Em se tratando de ensino de segundo grau, destinado normalmente a pré-adolescentes e adolescentes, o segmento que é nítida, característica e especificamente de ensino médio, é o seu segundo ciclo.

Assim dizemos porque seu atual primeiro ciclo, destinado basicamente a discentes entre os onze e quatorze ou quinze anos, não tem fronteiras nem limites muito nítidos em relação à escola primária.

Conforme os vários sistemas de ensino, o que muitas vezes num deles representa as primeiras séries do ensino médio noutro constitui as últimas séries do ensino primário.

Entre as modernas estruturas de sistemas de ensino vai ganhando expansão gradativa aquela que integra a escola primária e o primeiro ciclo do ensino médio, fundindo numa seqüência êsses estágios

do ensino, sob o título de Escola Integrada ou Escola Comum, de oito a nove anos de duração e que ministra, sob direção pedagógica unificada, o mínimo de educação necessária ao cidadão de nosso tempo, de uma civilização que se afirma, cada vez mais, urbana, de massas, industrial, científica, tecnológica. Para lembrar um exemplo próximo de vigência dessa estrutura do ensino, citemos o caso do Chile. Com o espraio dessa modalidade de organização dos sistemas de ensino, o atual primeiro ciclo do ensino médio poderá mesmo vir a desaparecer totalmente, ou pelo menos diminuir sensivelmente de extensão, como unidade diferenciada.

Ora, a mesma perspectiva não é previsível para o segmento dos sistemas de ensino que corresponde ao atual segundo ciclo do ensino médio. Este não tem perspectiva de ser absorvido ou substituído seja pelo ensino primário, seja pelo

* Coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do C.B.P.E.

ensino superior, que o antecedem e sucedem.

Tem perfil próprio, características específicas, nitidez de enderêço peculiar que o definem e individualizam.

É de sua natureza ser *formativo, profissionalizante*, ao lado daquela finalidade que é inerente a cada nível de ensino, qual seja a de, pelos conhecimentos ministrados e assinalados, *desenvolver a capacidade do aluno para realizar estudos de estágio mais avançado*. Sobre o sentido, as implicações e os limites do entendimento exato desse tríplice objetivo, é que nos propomos a desenvolver as considerações a seguir expostas:

A — *Aspecto formativo do segundo ciclo do ensino médio*

Seja encarado do ponto de vista da clientela que lhe incumbe, em termos normais, educar, na faixa cronológica dos 15 aos 19 anos, seja concebido em função das finalidades essenciais, definidoras, dos vários níveis e ciclos do ensino institucionalizado, não há como deixar de conferir ao segundo ciclo do ensino médio um caráter eminentemente formativo, dando continuidade àquele desenvolvimento cultural do educando que se vem processando, por via da escolarização, desde a escola primária.

Desenvolver a personalidade do adolescente na medida plena de suas potencialidades, integrá-lo culturalmente como cidadão de seu tempo é, inquestionavelmente, tarefa de primacial importância

atribuída ao segundo ciclo do ensino médio. Tarefa de que não pode declinar nem subestimar, sem apostasia e suas finalidades definidoras.

É essencialmente no segundo ciclo do ensino médio que se deve proporcionar ao cidadão a coroação daquela cultura geral, não especializada, daquele *general educational development* comum a todo cidadão, imprescindível a quem quer que viva e participe do processo do nosso tempo histórico.

Trata-se daquele tipo de estudos de que toda pessoa necessita ter e que busca proporcionar a quem os possua, aquele gênero de realizações assim sintetizadas no "Colloquio de Royammont":

- 1) "oferecer um método de trabalho e de pensamento; método de aquisição de conhecimentos;
- 2) oferecer conhecimentos de base;
- 3) permitir que os estudantes ordenem e situem a massa das informações e conhecimentos que o mundo exterior lhe traz até a escola; e
- 4) oferecer um panorama real da vida moderna, da multiplicidade das atividades humanas e das profissões."

A cultura que proporciona êsse desenvolvimento educacional geral, em busca da formação da personalidade do discente, é a cultura geral, definida como o tipo de educação pelo qual se desenvolvem

habilidades, atitudes, conhecimentos, comportamentos não necessariamente preparatórios para tarefas vocacionais específicas (Good, Carter — *Dicionário de Educação*).

Em estudo constante de trabalho da OECD, publicado sob o título *Economic Aspects of Higher Education* (Paris, 1964), demonstra-se a grande importância da cultura geral, sintetizando desta forma seus propósitos fundamentais:

- 1) Desenvolvimento do raciocínio: Aplicar princípios de lógica ou pensamento científico a uma larga área de problemas intelectuais e práticos. Trabalhar com símbolos não verbais (fórmulas, equações científicas, grupos, notas musicais etc.) em suas mais complexas fases. Trabalhar com variáveis abstratas e concretas. Aprender as mais complexas classes de conceitos.
- 2) Desenvolvimento matemático: Trabalhar com uma larga variedade de conceitos matemáticos.
- 3) Desenvolvimento da linguagem: Compreensão e expressão de significados precisos ou altamente conotativos.

Há dois objetivos fundamentais, concorrentemente visados quando se ministra cultura geral, bem definidos pela Professora Nádia Cunha em seu trabalho *Vestibular na Guanabara* (p. 277):

- a) "objetivo cultural de desenvolver a personalidade do adolescente, integrando-o em seu meio imediato, em sua socie-

dade nacional, em seu tempo histórico;

- b) objetivo profissional, da mais alta importância, de preparo da força de trabalho adestrável em mais altos padrões e desenvolvimento da capacidade de adaptação a uma série de ocupações treináveis em serviços."

No que concerne ao item b, há uma larga soma de depoimentos de empregadores europeus e de outros continentes, ressaltando a importância fundamental do desenvolvimento educacional geral, reputado quicá mais importante para o desempenho de muitas tarefas do que as próprias qualificações específicas.

Aliás, certa inadequação conceitual quanto ao sentido de cultura geral, conduz a distorções da máxima gravidade pelas implicações equivocadas que acarreta.

Cultura geral entendida como a cultura que todo ser humano deve dispor para ser cidadão do seu tempo histórico, como portador daquele patrimônio cultural que deve ser comum à Humanidade, é um conceito eminentemente temporal, relativista. Nada tem de imutável, eterno, de incondicionado à circunstância histórica. Assim, quando se fala hoje em cultura geral, o que a essa cultura corresponde é a cultura geral moderna, contemporânea, a cultura do nosso tempo, senão exclusivamente constituída, todavia indiscutivelmente dominada por ciência e tecnologia. Ainda que não pareça provável, amanhã poderá ser diferente.

Não há como confundi-la com cultura clássica, de letras clássicas, a qual, diga-se de passagem, jamais foi a cultura do *homem comum* e sim o apanágio de uma pequena elite intelectual. Como outrora o conceito de cultura correspondia apenas ao relativo a uma elite de letrados, houve e há a distorção de confundir a cultura geral moderna, do homem comum, largamente dominada pela ciência e tecnologia, com a cultura de letras clássicas.

Ora, como esse tipo de cultura é, de modo geral, inoperante no sentido de habilitar a fazer coisas e a entender e viver a vida presente, chegou-se à conclusão de que a cultura geral a nada de prático habilitaria, quando, em verdade, uma boa cultura geral moderna é absolutamente operativa, capacitadora ao desempenho de uma série de atividades para as quais não se reclama uma preparação específica. Essas atividades nem são poucas nem irrelevantes, assinale-se. Ademais essa preparação específica numa determinada técnica, numa época em que a velocidade de mudança na tecnologia é tão acelerada e constante, se ressentem do risco imanente de ficar obsoleta em períodos de tempo cada vez mais reduzidos, apresentando aquela "depreciação da qualificação específica", tão conhecida dos que versam o assunto.

Assim, é fundamental que a transmissão de uma cultura geral moderna propicie ao educando aquela plasticidade mental, aquela *readiness* capaz de o habilitar a assimilar, sem maiores problemas de inadaptação, as mutações da

técnica, sempre tão cambiante e movediça.

Com a cultura geral moderna concebida nesses termos próprios, todo o ensino do segundo ciclo do ensino médio, seja o ramo secundário, sejam os de explícito enderço profissional, teria necessariamente aquêlo duplo caráter de propiciar continuidade e de ensejar terminalidade de estudos, terminalidade entendida no sentido de habilitar alguém a bem desempenhar alguma tarefa, para a qual os estudos feitos seriam suficientemente instrumentais.

Trocando em miúdos o conceito, o concluinte de qualquer ramo de ensino profissional teria, ao lado de sua formação profissional específica, condições de possuidor de cultura geral moderna, que lhe possibilitariam ser cidadãos do seu tempo histórico e lhe abririam possibilidade à continuidade dos estudos de nível superior; o habilitado em curso secundário teria ao lado da cultura geral moderna, que lhe asseguraria condições de pleno exercício de cidadania e virtualidade de prosseguimento dos estudos, também o preparo, a plasticidade mental, a capacidade adaptativa que essa mesma cultura geral moderna lhe propiciaria, para o desempenho de uma série de numerosas tarefas que não exigem formação profissional específica. De modo algum seria esse egresso da escola secundária aquêle incapaz, aquêle inapto a desempenhar atividades ou a cumprir tarefas, pois a tal situação não o levaria a cultura geral moderna recebida. Ela não formaria o platoniano, o contemplativo, o aliena-

do a seu tempo e a seu ambiente, e sim o cidadão atuante e capaz.

Isto dependeria fundamentalmente da orientação que fôsse dada a seus estudos, não dominados por abstrações longínquas e alienantes, mas enfocados no sentido básico de capacitá-lo a enfrentar, com discernimento e propriedade, situações da vida real.

Não produziria essa cultura geral moderna espécimens amestrados em memorizar passivamente declinações latinas ou regrinhas gramaticais, tanto quanto incapazes de bem redigir um texto, uma carta ou um telegrama; nem geraria produtos aleatoriamente informados em minúcias de acidentes geográficos ou em pormenores históricos, mais ou menos irrelevantes, tanto quanto ignorantes de aspectos essenciais da vida física e cultural do mundo, do seu país e da comunidade a que pertencem; não endoutrinaria apenas teóricamente sobre princípios matemáticos e científicos, distanciados de sua aplicação prática à vida corrente.

Seria essa cultura geral moderna uma forja de cidadãos razoavelmente cultos, sabedores do essencial e básico a viver a vida moderna, em vez de fábrica de eruditos falhados, de maus sabedores de muitas coisas remotas, alienados ao seu tempo histórico, repositórios de idéias inertes, incapazes de pensar e agir com clareza e segurança ante o desafio da vida que os envolva.

B — *O Aspecto Profissionalizante do Segundo Ciclo do Ensino Médio*

Em termos gerais e na conjuntura cultural brasileira muito especifi-

camente, é do maior relêvo o aspecto profissionalizante do segundo ciclo do ensino médio. E o é por várias razões. Em primeiro lugar, porque o impacto da industrialização deu ensejo à aparição de uma série de ocupações que, se não exigem para o seu desempenho qualificações profissionais de nível superior, não podem ser adrede exercidas por quem possua qualificações educacionais apenas de nível primário ou mesmo ginasial. Em segundo lugar, porque há indiscutivelmente uma parte da população escolar cujo quociente intelectual não lhe recomendaria a realização de estudos de nível superior, e que no entanto poderia bem se realizar como profissionais de nível médio.

Ao admitirmos a validade, em termos, deste último argumento, não deixamos todavia de sublinhar que é preciso muita cautela quanto à afirmativa de que determinados estudantes não têm nível mental que lhes permita realizar, com êxito, estudos de nível superior.

A variabilidade das circunstâncias atuantes no caso, sejam elas individuais, conhecida que é a instabilidade do sistema nervoso, ou culturais, com uma gama de diversidades de situação, de motivação e de possibilidades de realização com extrema dose de variedade, levam a encarar afirmativas correntes a respeito, com bastante reserva. Ao menos de um ponto de vista científico. Erro comum no particular é o de transportar estimativas talvez válidas em determinado contexto cultural para contextos culturais muito diversos, onde elas são seguramente inviáveis.

É o caso por exemplo de aplicar ao Brasil a estimativa de J. B. Conant de que não mais de 20% dos estudantes que concluem a *high school* nos Estados Unidos teriam condições intelectuais de realizar, com êxito, estudos de nível superior.

Uma terceira razão, especialmente válida no contexto cultural brasileiro, como em outros países de igual estágio de desenvolvimento, é a da extrema necessidade de valorizar e fomentar a produção de profissionais de nível médio, como um imperativo inelutável do processo de desenvolvimento.

Ora ocorre que, no Brasil, seja legalmente, seja culturalmente, tanto no campo público como no da iniciativa particular, a produção e a valorização do profissional de nível médio longe estão de corresponder ao que deveriam e precisariam ser.

Quase se poderia afirmar, convimos em que algo caricaturalmente, que a força de trabalho brasileira oscila entre a grande massa analfabeta ou semi-alfabetizada e os profissionais de cúpula, de elite, de nível superior. O que corresponderia para adequado desempenho pelos escalões de formação em nível médio não chega praticamente a existir, "faute des combatants". Comumente ocorre que tarefas no campo da Engenharia, da Medicina, da Agronomia etc. são desempenhadas por profissionais de nível superior, quando poderiam perfeitamente ser exercidas por profissionais de nível médio, com apreciável economia de custo operacional e sem a frustração profissional da subutilização.

Legalmente, é curioso o paradoxo assinalável no sistema escolar brasileiro.

Ao nível do primeiro ciclo do ensino médio, quando nenhuma razão válida, psicológica, sociológica, econômica ou pedagógica indicaria uma prematura especialização, ocorre uma despropositada diversificação de tipos de ginásio, quando o que caberia, a essa altura da escolarização, seria o ginásio unificado, comum, com o ensino das opções exploratórias.

No segundo ciclo, quando haveria oportunidade azada a uma larga diversificação de tipos de cursos de formação cultural e profissional, o que existe é um mófimo esquema de algumas poucas diversificações de formação cultural e profissional, que muito longe estão de corresponder ao que precisariam ser, para atender às necessidades sentidas no contexto cultural e no mercado de trabalho do País.

Sem pretender fazer paralelo entre o estágio de desenvolvimento atingido, por exemplo, pela União Soviética e aquêle a que já chegou o Brasil, não deixa todavia de ser elucidativo mencionar alguns aspectos do que vem constituindo a formação de quadros profissionais de nível médio em relação ao processo de industrialização desse País.

Tecendo considerações sôbre o assunto, documento do "Office of Education", dos Estados Unidos da América do Norte, publicado em Washington, em 1959, assinalou: "a preparação de pessoal técnico, de nível secundário, de

competência intermediária entre o trabalhador qualificado e o especialista profissional (de nível superior) atingia na União Soviética, em 1958, 2.011.000 alunos, com 400 cursos diferentes e 375 especializações.* Em documento mais recente, editado pela Unesco em 1967, sob o título *Planificación de la Educación en URSS*, de autoria dos educadores K. Nojko, E. Monoszon, V. Janine, V. Severtsev, há um capítulo sumamente interessante, sob o título "Ensino Secundário Especializado" no qual se contém dados como os seguintes:

"No ano escolar 1964/1965 as matrículas só nas escolas desse tipo andavam em torno a 3.500.000 alunos, em escolas espalhadas por todo o País."

"Com uma clientela, composta em cerca de 2/3, de operários e camponeses, essas escolas formam especialistas de nível médio nos mais variados domínios do saber e nas mais variadas atividades, tais sejam nos campos da indústria, da economia, dos transportes, das comunicações, da agricultura, da tecnologia em geral, diplomando, como técnicos especialistas de nível médio, eletrotécnicos, mecânicos, estatísticos, agrônomos, zootécnicos, agrotécnicos, enfermeiros adjuntos etc.

Abertas a candidatos provenientes de escolas com nível equivalente a oito anos de escolarização, essas escolas proporcionam a seus alunos uma cultura geral que praticamente equivale

à que recebem os alunos das escolas secundárias não especializadas, ao lado de conhecimentos que versam sobre as últimas aquisições da técnica no campo escolhido para estudo.

Básicamente a instrução técnica especializada recebida se alicerça numa sólida *cultura geral e politécnica* que permite aos alunos assimilar os conhecimentos mais especializados de forma mais aprofundada e mais consciente.

Quanto ao fato de se associar o ensino propriamente dito ao trabalho produtivo, contribui êle para dotar os especialistas de uma formação perfeitamente harmoniosa.

As escolas secundárias especializadas, que inculcam em seus alunos o amor e o respeito ao trabalho, gozam de grande popularidade junto aos jovens, porque, além de educação secundária e politécnica, lhes permite aprender um ofício."

Citamos o exemplo da União Soviética por se tratar de país que é um exemplo típico de implantação do processo de industrialização, emergindo do subdesenvolvimento recente para o desenvolvimento atual, com o ajustamento do seu sistema educacional à conjuntura cultural criada com o advento desse processo.

Para citar apenas um exemplo eloqüente do que é a carência de técnicos de nível médio na força de trabalho brasileira, basta-nos re-

* *Soviet Commitments of Education* — Office of Education. Washington U.S.A. — 1959.

portar às conclusões do trabalho de Joaquim de Faria Góis e Roberto Hermeto Costa sob o título "O trabalho de Engenheiros e Técnicos na Indústria e sua Formação".

Esse trabalho procurou caracterizar as atividades de engenheiros e técnicos, estes últimos profissionais formados por escolas técnicas de nível médio ou que, mesmo sem possuírem essa formação, "exercem na indústria funções de natureza técnica para cujo desempenho adquiriram habilitação no próprio local de trabalho ou em cursos de aperfeiçoamento ou especialização".

A análise feita baseou-se num levantamento realizado no período entre 1963 e 1964, abrangendo 472 estabelecimentos industriais, sediados em São Paulo, Minas Gerais, Guanabara e Estado do Rio de Janeiro, empregando 266.360 trabalhadores.

O número de técnicos encontrados foi de 3.168 para 1976 engenheiros, o que dá uma proporção apenas de 1,6 técnico, para 1 engenheiro, constatando-se, assinala o levantamento realizado, que "grande número de engenheiros exerce, na realidade, *funções que poderiam ser desempenhadas por técnicos*".

São afirmativas igualmente constantes desse estudo: "O aumento do grau de produtividade exigirá cada vez maior utilização de *técnicos*, especialmente nos setores de produção."

"Assim sendo, é de se admitir que essa proporção passe a ser de um

engenheiro para dois técnicos." Quanto mais desenvolvido o país, mais cresce essa proporção. Nessa estimativa, assinalam os autores do estudo citado, "não foi incluída a indústria do petróleo, na qual a proporção de técnicos por engenheiro é bem maior". O que ocorre no setor da Engenharia em ação na indústria sucede, *mutatis mutandis*, no campo da Medicina, por exemplo, onde freqüentemente funções de enfermagem, de laboratório, de uso de raios X etc., desempenháveis por profissionais de nível médio, são exercidas por médicos, com seis anos de formação de nível superior.

Exemplos como os acima citados podem ser encontrados com abundância em múltiplos setores do serviço público e das atividades profissionais exercidas no País. A nosso entêndimento, um movimento de expansão da formação de profissionais de nível médio, ampliando substancialmente as áreas em que essa formação pode e deve funcionar válidamente, se impõe em nossa conjuntura educacional e cultural, como condição consubstancial à efetivação do nosso processo de desenvolvimento.

Evidentemente, a esses propósitos de expansão de quadros deve corresponder uma valorização da situação dos nossos profissionais de nível médio, o que, no momento, está longe de ocorrer, seja, de certo modo, no setor privado, seja muito particularmente no setor do serviço público.

Acreditamos que, enquanto houver diferenças tão grandes, como a atual, de seis níveis de vencimentos entre o do profissional do ser-

viço público federal de nível médio e o de nível superior, implicando quase duplicação de vencimentos do de nível superior para o de nível médio, não haverá, obviamente, maior motivação para o exercício de cargos classificados como de nível médio. No caso particular de cargos na área da educação no serviço público federal, pode-se mesmo dizer que os cargos classificados como de nível médio são verdadeiramente subestimados, inferiorizados, seja na caracterização da natureza da função, seja nas exigências de preparo para poder exercê-la, seja na compensação atribuída, seja nos direitos conferidos aos seus titulares.

É esse o caso, por exemplo, muito conhecido, dos assistentes de educação, classificados em nível 14, quando a referência inicial para os técnicos de educação é de nível 20; assistentes de educação, que até bem pouco tempo não considerados pelo DASP como exercendo função técnica, eram recrutados mediante provas de seleção em nível bem aquém do que deveria ser, também sem possibilidade legal de acumular cargos.

Evidentemente, nessas condições de exercício, é esse um cargo que poderia ser significativo e que é natimorto. Aliás, a propósito de situação funcional que envolvia titular desse cargo, tivemos conhecimento da existência e vigência de parecer de comissão do DASP, segundo o qual só se podia aceitar como cargo técnico aquele que fôsse de nível superior.

Com essa interpretação *sui generis* estariam liquidados, de uma pe-

nada, todos os cargos técnicos de nível médio de que o Brasil tanto carece. Trazemos este fato à colação apenas como uma achega para demonstrar o que é, no Brasil, o desprestígio cultural e profissional dos cargos e funções de nível médio, os quais tanto urge fomentar e valorizar.

Aliás, a situação profissional do professor normalista é outro caso típico, embora não singular, da desvalia em que é tido, no Brasil, o exercício de cargos profissionais de nível médio.

C — *O Aspecto Preparatório a Estudos de Nível Superior, do 2.º ciclo do Ensino Médio*

Dois fatos importantes ocorridos nos últimos tempos na área cultural e relativos à educação institucionalizada fizeram com que uma verdadeira revolução copernicana, uma mudança de 180 graus tivesse sucedido quanto ao entendimento do que deve ser o aspecto propedêutico, preparatório a estudos superiores, do atual segundo ciclo do ensino médio.

Esses dois fatos foram os seguintes: autonomia de propósitos do ensino médio e alto grau de especialização do conhecimento humano. Assinale-se, quanto ao primeiro desses fatos, que a autonomia de objetivos da escola média, da escola secundária mais particularmente, é conquista que só recentemente se vem incorporando, e lentamente, à filosofia e à *praxis* dessa escola.

Històricamente, a escola secundária, que de fato constituía a es-

cola média, representava uma fase da vida escolar puramente preparatória para estudos de nível superior. Era ela, de fato, pura e simplesmente uma instância mediatória, a *ancilla universitatis*. Todo o seu currículo, programas, propósitos, funcionamento eram dominados pela finalidade de conduzir os seus poucos alunos, quase exclusivamente integrantes das classes superiores, do ponto de vista sócio-econômico, aos estudos de nível universitário. Com o correr do tempo, sob o impacto dos processos de industrialização, urbanização, democratização, houve o alargamento de sua clientela em cuja motivação passaram a contar propósitos outros correspondentes a solicitações novas do mercado de trabalho e do contexto cultural, além daqueles, originais, de sentido meramente propedêutico a estudos superiores.

O segundo fato é o de que, como assinala Peter M. Blau, em *Bureaucracy and Modern Society*,* ... "o alto grau de especialização tornou-se de tal forma parte de nossa vida sócio-econômica que tendemos a esquecer que êle não prevaleceu em épocas passadas e que se trata de uma inovação relativamente recente".

A realidade inapeláveis como essas e suas implicações na educação escolar não poderiam estar alheados educadores mais lúcidos e responsáveis.

Assim é que, quando da implantação de uma das reformas educacionais que fez época na França, a

Reforma Langevin, pelos idos de 1946, uma das suas idéias centrais, reiteradamente explicitada, era a de que "ao curso médio não caberia, em nenhuma hipótese, dar aquêle preparo especializado na medida exigível por curso superior."

A essa tese do "não cabe" seria o caso de acrescentar: e não pode. Veja-se, em termos brasileiros, o que a respeito escrevem Paulo Ribeiro, Edmundo Costa e outros, no trabalho "O Exame de Admissão às Escolas de Engenharia: ** "é fora de dúvida que o ensino secundário há muito deixou de preencher uma de suas principais finalidades, qual seja a de preparar o estudante para os cursos superiores". A proliferação crescente dos cursinhos preparatórios ao vestibular, o regime de convênios entre escolas secundárias e "cursinhos", demonstram a total inviabilidade pedagógica e financeira do curso de colégio dar a seus alunos "aquêle preparo especializado na medida exigível para cada curso superior".

Isto vale dizer, não há curso colegial apto a ministrar simultaneamente, ou isoladamente, às suas turmas de alunos, aquela matemática com enfoque no que deve ser o conhecimento básico exigível para quem a vai estudar em nível superior na Faculdade de Filosofia, mais aquela matemática cuja ênfase estará no que é fundamental ao futuro estudante superior de economia e ainda mais aquela outra enfatizando o que será fundamental a futuros estudantes universitários de engenharia.

* BLAU, Peter M. — *Bureaucracy In Modern Society*. Randon House, N.Y. 1962.
** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* n.º 85, jan.-março 1964.

O mesmo ocorre em relação, por exemplo, à química básica exigível do futuro químico e à química necessária ao futuro médico e ao engenheiro. E assim por diante, em relação às várias matérias que representam aquêle preparo básico, especializado, para realização de estudos superiores.

Duas hipóteses válidas existem para realização dêsse preparo especializado básico a estudos superiores: ou dá-lo em ciclos intermediários, de transição entre a escola média e a escola superior, ou realizá-lo na própria Universidade, de vez que não nos parece defensável, por inviável, a posição de dá-lo em cursos de nível médio.

48

Do nosso ponto de vista, a realização dêsses estudos especializada-mente propedêuticos ao ensino superior, reúne maior soma de indicações para ser efetuada no próprio âmbito universitário.

Como afirma Valnir Chagas, no Parecer 58/62, do Conselho Federal de Educação, "o certo é que em relação à escolha de candidatos a cursos superiores está hoje plenamente vitoriosa a idéia de uma seleção a longo prazo que se faça, em grande parte, já no próprio contexto universitário. Fora dessa orientação não há como descobrir as reais possibilidades do estudante, o seu *drive*, na expressão, do professor Rixford Snyder, que infelizmente se captam muito depois de efetuada a matrícula. Isto explica por que a tendência dominante é a de iniciar-se o recrutamento logo na etapa final do

ensino médio e intensificá-lo na fase inicial da escola superior, em que se realizam concomitantemente os estudos básicos para um curso ou uma ordem de cursos profissionais".

Discordando, com a devida vênia, da tese defendida pelo egrégio Conselho Federal de Educação, seja na Indicação "A terceira série Colegial e o Curso Universitário",* seja no Parecer 271 do mesmo Conselho,** quando afirma respectivamente que "é plenamente possível a conciliação da 3.^a série como coroamento do ensino secundário e como ano propedêutico" e que "o coroamento da formação básica do jovem e a preparação para os candidatos a curso superior não são conflitantes", queremos crer que as afirmativas acima situam o problema como se êle se resumisse apenas a um caso de diversificação curricular da terceira série colegial, posta em função da natureza do curso superior a seguir pelo aluno. Ora, o problema não pode ser colocado nesses termos limitados, que estão longe de abranger a totalidade da problemática existente.

Em primeiro lugar, êsse coroamento da formação básica do jovem é completamente atingido, relegado a um plano secundaríssimo, com a preparação específica para o absorvente, tormentoso vestibular, tal como ora existe; em segundo lugar, essa preparação para o vestibular implica não apenas diversificação de matérias, mas também de programas de matérias, consoante o destino do candidato.

* *Documenta*, n.º 30, p. 113/117. Relator Celso Kelly.

** *Documenta*, n.º 30, p. 11. Relator: Dom Cândido Padin.

Estamos, no particular, de pleno acôrdo com a posição dos autores da Reforma Langevin, com a qual se solidariza também uma abalizada autoridade no assunto, como é Adolfo Fortier Ortiz, Presidente do College Entrance Examination Board, de Porto Rico, ao escrever, em "Notas para uma sistematização de admissão universitária": "Outro desenvolvimento que deve produzir-se consistiria em estabelecer formas e maneiras para salvar o atual abismo entre o nível secundário e o universitário. Neste aspecto, a universidade terá de tomar iniciativas, pôsto que enquanto mais se aumente a responsabilidade do nível secundário para oferecer oportunidades educativas ao maior número de pessoas, inevitavelmente mais geral será o ensino a ministrar-se e menos preparatório para cursos especializados superiores. Nessas circunstâncias, a queixa universitária sôbre a falta de preparação básica dos futuros estudantes poderia ser realmente eterna, se a mesma universidade não consegue, por meio de uma seleção sistematizada, identificar os de verdadeira aptidão acadêmica. A universidade deve decidir de uma vez complementar a educação geral dêsses candidatos e em seus próprios cursos habilitá-los para prosseguir estudos especializados."

No caso brasileiro, como já sublinhamos anteriormente, não é certamente por acaso que os "cursinhos" preparatórios ao vestibular aumentam nas capitais brasileiras de ano a ano e que os "convênios" entre colégios secundários

e "cursinhos" são hoje de existência tão freqüente.

A solução legal brasileira dos colégios universitários da LDB, isto é, a 3.^a série do ensino médio ministrada pelas universidades, não vingou na prática porque tem uma limitação essencial, intrínseca, para que possa frutificar e desenvolver, qual seja a de que o ensino médio como tal, sem renunciar a suas finalidades definidoras, não pode ministrar aquêle preparo propedêutico especializado na medida em que o exige cada curso superior.

Ele se depara, se pretender fazê-lo, com duas hipóteses a bem dizer inconciliáveis: ou dá aquêle preparo específico na medida exigida pelos vários cursos superiores e deixa de lado a cultura geral própria do ensino médio ou dá esta e não dá aquêle reclamado preparo especializado propedêutico ao ensino superior. Realizar, sem conflito, em um ano de estudos, êsse duplo objetivo é, em verdade, inviável. Isto, mesmo deixando de lado outros propósitos, como os de seleção e orientação dos alunos quanto às carreiras de nível superior a escolher, que o colégio universitário teria o dever de proporcionar. Como afirma a Prof.^a Nádia Cunha, no artigo "Institutos Centrais e o Colégio Universitário da LDB,"* o teste da prática da LDB vem demonstrando não haver condição para se realizar, no seu colégio universitário de um ano, a conjugação harmoniosa da cultura geral de que necessita qualquer profissional do seu tempo e do preparo

* CUNHA, Nádia Franco da — Institutos Centrais e Colégio Universitário da LDB — *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.º 109. jan./março. 1968. p. 65/71.

específico preliminar à sua profissionalização. Na tentativa de integração das duas CULTURAS não vem sendo convenientemente lembrado ou se revelando facilmente executável dentro das limitações legais, alcançar objetivos da cultura geral moderna, como os citados por Earl McGreth: 1) proporcionar um campo compreensivo de conhecimentos nos principais ramos do conhecimento: ciências físicas, ciências sociais e humanidades, incluindo as artes, sem os quais o indivíduo pode ser prejudicado por sua própria ignorância; 2) cultivar a capacidade de raciocínio e de comunicação requeridas para enfrentar eficazmente um problema novo, ordenar dados significativos e exprimir pela palavra e pela mão os resultados daquelas atividades intelectuais.

E ainda: "não parece plausível que a 3.^a série colegial, só por ser o colégio universitário da LDB, possa assumir vantajosamente a responsabilidade de oferecer uma preparação simultaneamente técnica e cultural, na medida suficiente a bem alicerçar o futuro profissional e o ser social a que se candidata o aluno da escola superior".

"Informações fidedignas que nos chegam das universidades federais de Minas e Bahia evidenciam que as iniciantes experiências do Colégio Universitário da LDB conseguem funcionar razoavelmente quanto ao aspecto propedêutico-técnico. Com melhores instalações, integração no ambiente universitário, bons professores, não chega a surpreender esse resultado. Mas não está somente nisso a so-

lução do problema de articulação do ensino médio e superior e de integração harmoniosa da cultura geral e da cultura técnica especializada. O colégio universitário da LDB estaria assim correndo o risco de se converter num "cursinho"; nêle, o aluno ganharia apenas o conhecimento técnico reclamado pelo vestibular e teria sacrificado um ano daquela cultura geral que normalmente deveria ser dada na 3.^a série colegial, na escola secundária."

Por essa série de razões, que aceitamos como válidas, é que não podemos incluir entre as finalidades a serem visadas pelo segundo ciclo do ensino médio aquela que outrora foi, a bem dizer, sua finalidade específica: preparo para o ingresso direto nos vários ramos de formação profissional do ensino superior, na medida das exigências de uma especialização cada vez mais crescente.

Esse preparo propedêutico especializado só no mesmo nível superior tem condição de ser efetivado.

Evidentemente não estamos querendo dizer que entre os objetivos do segundo ciclo do ensino médio — seja êle o secundário ou se trate dos outros ramos especificamente profissionais — não figure o de desenvolver as potencialidades, as aptidões, a capacidade do aluno para estudos de nível mais elevado.

No processo contínuo que deve constituir o ensino escolar, esse aspecto de proporcionar a quem aprende o desenvolvimento da capacidade de realizar estudos de nível mais elevado, é uma imanência.

Assim o discente do segundo ciclo do ensino médio estará seja mediante a cultura geral moderna recebida, seja por intermédio da cultura técnica especializada aprendida, cultivando, amadurecendo suas aptidões potenciais para estudos de nível mais alto. Nesse sentido e apenas nêle é que deve ser visto e entendido o aspecto propedêutico a estudos superiores, realizado pelo segundo ciclo do ensino médio. Jamais, porém, deve ser êle interpretado e buscado com aquêle nítido sentido, delimitado e particularizadamente especializado, como fundamento sôbre o qual se vai assentar uma futura especialização em nível superior.

Entre as modalidades de instrumento apontadas para realização desses estudos propedêuticos, básicos, especializados, introdutórios aos estudos superiores, temos na América Latina as incipientes faculdades de estudos gerais ou os institutos centrais, êstes últimos como os planejados pela Universidade de Brasília, visando a, segundo os definiu o Prof. Darcy Ribeiro, * fundador dessa Universidade:

- 1 — “Evitar a multiplicação desnecessária e onerosa de instalações e equipamentos e permitir a concentração de recursos de pessoal.
- 2 — Dar ao estudante a oportunidade de optar por uma orientação profissional, quando mais amadurecido e melhor informado sôbre os diferen-

tes campos a que se poderia dedicar.

- 3 — Proporcionar modalidades novas de formação científica e de especialização profissional que o nosso sistema atual não pode ministrar.
- 4 — Selecionar melhor os futuros quadros científicos e culturais do País, porque, em vez de fazer-se essa seleção dentre os poucos alunos que escolhem determinada carreira, far-se-á dentre todos os alunos que freqüentam os institutos centrais e aí revelem especial aptidão para a pesquisa fundamental, para o magistério ou a carreira em que se formarão profissionais.
- 5 — Estabelecer mais nítida distinção entre as atividades de preparação científica e as de treinamento profissional.”

O ingresso nesses institutos centrais da Universidade seria feito, em linhas gerais, sem descrição aqui dos detalhes técnicos, mediante um vestibular comum, buscando apuçar essencialmente a cultura geral e o nível intelectual dos candidatos.

2. Estrutura Atual e Tendências Quanto à Organização do II Ciclo do Ensino Médio no Brasil

Regulando a estrutura legal do II ciclo do Ensino Médio, a Lei de

* Universidade de Brasília, p. 43.

Diretrizes e Bases da Educação estabelece as seguintes normas:

“Do Ensino Secundário

Art. 44, § 1.º O ciclo ginasial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial de três no mínimo.

§ 2.º Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo, no 1.º e 2.º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.

Art. 46. Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.

52 § 1.º Deverá merecer especial atenção o ensino do Português, nos seus aspectos lingüísticos, históricos e literários.

§ 2.º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários.”

“Do Ensino Técnico

Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginasial com a duração de quatro anos e o colegial, no mínimo, de três anos.

§ 2.º O 2.º ciclo incluirá, além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso cole-

gial secundário, sendo uma optativa.

§ 3.º As disciplinas optativas serão de livre escolha dos estabelecimentos.

§ 4.º Nas escolas técnicas e industriais poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclo, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário.

§ 5.º No caso de instituição do curso pré-técnico, previsto no parágrafo anterior, no segundo ciclo industrial poderão ser ministradas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico.”

“Da formação do Magistério

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- a) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao grau ginasial.”

Os dispositivos legais acima transcritos espelham basicamente a orientação ainda prevalecente na América Latina, quanto à estrutura do segundo ciclo do ensino médio e que assim foi descrita em Relatório de autoria do Prof. Gildásio Amado, perito brasileiro em educação secundária, participante do “Seminário sobre os Problemas de Educação Média na América Latina”, realizado em Quito, de 16 a 21 de dezembro de 1968, sob os auspícios da Unesco:

“Quanto à estrutura do segundo ciclo, a diferenciação em ramos diversos ainda é a estrutura domi-

nante na América Latina. Cada ramo tem características próprias, um plano característico de estudos, localização separada. Não há quase relação entre os vários ramos, seus alunos se mantêm completamente afastados. Por outro lado, uma estrutura dessa natureza poderia levar a uma especialização estreita em um campo de trabalho profissional determinado, o que limitaria a adequação dos egressos a qualquer mudança necessária no futuro. A distribuição dos alunos nos diferentes ramos é condicionada em grande parte pelo peso da tradição e dos preconceitos existentes contra a educação vocacional e também pelas necessidades econômicas. Em outros países, entretanto, como nos Estados Unidos, algumas províncias do Canadá, e como se está expandindo gradualmente na Inglaterra e na Austrália, outra tendência consiste em um sistema de formação única mas que permite optar por modalidades diversas. A escolha dos estudos depende exclusivamente das aptidões dos alunos. Em alguns casos, não chega a haver uma diferenciação formal dos cursos. Noutros, há alguma diferenciação, mas com conjunto de matérias e atividades comuns. Na Suécia, por exemplo, há cinco variedades (Humanidades, Ciências Sociais, Economia, Ciências Naturais e Educação Técnica): em três anos sucessivos a carga horária das matérias comuns vai diminuindo, enquanto aumenta a correspondente à especialização respectiva."

"Este tipo de segundo ciclo integrado, com cinco ou seis ramos, compreendendo um núcleo comum, foi aconselhado para a

América Latina. O Chile e o Peru já criaram unidades escolares desse tipo, embora a título experimental e em número reduzido. Além das vantagens gerais (maior convivência dos alunos num mesmo ambiente de estudo e trabalho, contribuindo para atenuar ou eliminar preconceitos em determinado estudo ou profissão e para uma maior vinculação dos alunos que se refletirá futuramente no grupo social de que fizeram parte) este sistema é mais econômico. Ao invés de instalações separadas para os diversos ramos, reunir-se-iam todos os alunos no mesmo prédio, possibilitando a utilização máxima dos laboratórios, oficinas e outras dependências. Por outro lado, concentrar-se-ia o professorado para que pudesse contar com condições de trabalho mais vantajosas. Entre os ramos do segundo ciclo foram citados os seguintes: humanidades, ciências, ensino industrial, secretariado, eletrônica, técnica agropecuária, técnica em telecomunicações, auxiliares de odontologia, sanitário, enfermagem, puericultura, técnicos em administração pública, estatística, assistentes sociais, desenhistas etc., além do de formação de professores primários.

Em resumo, os países da América Latina aceitam e, em alguns casos já realizam, uma educação básica geral, de 8 a 9 anos e tendem a dar caráter integrado ao segundo ciclo."

No que concerne à tendência de integração do segundo ciclo do ensino médio no Brasil, algumas posições doutrinárias a respeito e iniciativas práticas já se podem assinalar.

No campo das primeiras, pelo sentido de suas implicações deve ser destacada a posição esposada na Indicação número 48 — “Articulação da Escola Média com a Superior”, de autoria de Comissão Especial do Conselho Federal de Educação, integrada pelos Conselheiros Clóvis Salgado, Valnir Chagas (relator), Moniz de Aragão, Newton Sucupira, Roberto Santos, Pe. José de Vasconcellos, aprovada em 15 de dezembro de 1967. Dessa indicação constam afirmativas como as seguintes: “À medida, portanto, que se eleva a escada de escolarização, invertem-se gradativamente as posições relativas dos componentes geral e especial na configuração do currículo; enquanto o geral predomina por todo o ciclo ginásial, nivelam-se os dois no colégio e o especial acaba por predominar nos ciclos profissionais dos cursos superiores.”

O que se propõe

“Os atuais cursos secundário e técnicos de grau médio terão, portanto, de resolver-se num esquema unificado que se organize sobre um ginásio comum, onde as preocupações de ordem vocacional se expressem em atividades de caráter exploratório. Todo o colégio assim concebido, sem o dualismo de “escola para os nossos filhos e escola para os filhos dos outros”, deverá incluir no seu currículo um núcleo geral de ciências e humanidades, como aliás já o prescreve a Lei de Diretrizes e Bases, e uma parte profissionalizante que se estrutura, como também o possibilita a mesma lei, por meio de opções tão variadas quanto o exijam as necessidades de trabalho e o permitam as possibilidades de cada

estabelecimento. São evidentes as vantagens teóricas e práticas desta concepção e não é decerto por acaso que para ela se encaminhe no mundo inteiro.

“Com a constituição do colégio unificado, sempre geral e profissional ao mesmo tempo, a discriminação já não será possível e muito menos a persistência da função preparatória como algo expresso e intencional. Nem poderia ser de outra forma, se atentarmos em que preparar para níveis mais altos constitui um objetivo emergente de todo o ensino, resultante do seu atributo de continuidade, e a escola o fará tanto melhor quanto mais se concentre em seu próprio nível. Não esqueçamos que essa preparação é sobretudo um amadurecimento, para o qual a própria habilidade técnica, embora mais dirigida à terminalidade, não deixa de contribuir em apreciável parcela. Mas, no que êle depende de conhecimentos como tais e decerto muito dependerá, êstes serão principalmente os de natureza geral que predispõem à continuidade.”

“O colégio integrado e pluricurricular é, no fundo, um agrupamento de “ramos” que a lei nem limita (art. 34 e parágrafo único do art. 47 — LDB) nem determina estejam necessariamente separados, enquanto prevê a concomitância de estudos gerais com os de natureza técnico-vocacional (§ 2.º do art. 44 e parágrafo 2.º do art. 49).”

Das conclusões dessa Indicação consta:

“2.1 — Para atender a essas características, a escola média de-

verá ser estruturada num ginásio comum — em que a formação especial não ultrapasse uma sondagem de aptidões e colégio integrado, onde se desenvolva, com uma parte geral, outra diversificada, que abranja as formas de trabalho suscetíveis de serem cultivadas a êsse nível de amadurecimento.”

Posteriormente, o Grupo de Trabalho que elaborou o projeto de reforma da Universidade Brasileira, composto, entre outros técnicos, pelos Professores Newton Supcira e Valmir Chagas, signatários da Indicação acima mencionada, no artigo 33 do anteprojeto de Lei que elaboraram, redefinindo e reorientando o ensino de segundo grau, estabelecem que o ginásio comum e o colégio integrado passariam a desenvolver, ao lado da educação geral, uma educação especial, incorporando *formas de trabalho* dirigidas para o desenvolvimento dos alunos. O Prof. Florestan Fernandes, sociólogo e professor universitário, assim se manifesta a respeito do assunto, em sua conferência “Os dilemas da reforma universitária consentida”, proferido na Guanabara, em outubro de 1968, em Forum de Professores: “Parece óbvio que a insistência em manter a atual estrutura, obsoleta e improdutiva, do ensino médio, tem sido a causa de incalculáveis prejuízos. O ideal seria que o G.T. evoluísse até mexer nesse ponto nevrálgico, alterando de vez as funções desse ensino e suas conexões com o ensino superior. Como não podia ir tão longe, devemos encarar as inovações recomendadas à luz de suas conseqüências, que serão certamente muito

boas, se forem implantadas de fato. Pelo menos algo de concreto poderá suceder, ligando-se o ginásio e o colégio aos marcos da civilização urbano-industrial e à valorização do homem *para sua capacitação para o trabalho.*”

Algo deslocada na seqüência desta exposição, mas oportuna em relação à tese que se vem esposando neste trabalho, quanto ao aspecto propedêutico atribuível ao 2.º ciclo do ensino médio, é a transição desse outro trecho da conferência acima mencionada:

“Outro ponto altamente positivo do mesmo anteprojeto de lei refere-se à constituição de um primeiro ciclo geral, precedendo aos estudos profissionais de graduação e à instituição de cursos profissionais de nível superior, mas de curta duração. As funções do ciclo geral foram definidas com notável precisão (recuperação de insuficiências existentes na formação dos alunos; orientação para a escolha de carreiras e aquisição de conhecimentos e aptidões básicas para os ciclos ulteriores). Voltando ao assunto da tendência à organização do Colégio Integrado ou Unificado assinalável no Brasil, podemos citar, como exemplo dela, as medidas tomadas recentemente pela administração estadual de educação em São Paulo.

Assim é que, pela Resolução número 36/68, aprovada em 30 de dezembro de 1968, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo estabeleceu “normas para a organização do Colégio Integrado e do Ciclo Colegial Secundário e Normal”. De acordo com essas nor-

mas, estabelece o art. 10: "Os estabelecimentos de ensino poderão oferecer aos alunos da terceira série as seguintes áreas de estudo: I — Artes; II — Ciências Administrativas; III — Ciências Humanas; IV — Ciências Físicas e Biológicas; V — Educação e VI — Letras.

§ 1.º — A área de educação é obrigatória para o estabelecimento que mantiver curso normal e facultativa para os demais.

§ 2.º — Além das áreas de estudo previstas neste artigo poderão ser adotadas outras, desde que previamente aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação.

"Art. 11. O estabelecimento oficial ou privado que mantiver quatro ou mais áreas de estudo na terceira série do ciclo colegial, denominar-se-á Colégio Integrado, especificando-se as áreas oferecidas à opção dos alunos.

"Art. 22. Todo estabelecimento oficial do Estado que mantiver curso colegial normal, deverá oferecer à opção dos alunos de terceira série, pelo menos, outra área de estudo a que se refere o artigo 10."

Dando cumprimento à Resolução acima mencionada, a Secretaria de Educação de São Paulo baixou o Ato 24, de 29/1/69, relativo à organização das "duas primeiras séries do ciclo colegial secundário e normal".

Na mesma linha de propósitos, precedendo e gerando a Resolução do Conselho Estadual de Educação acima citada, deve ser citado o Decreto 50.133, de 2 de agosto de

1968, regulamentando a Lei 10.038, de 5 de fevereiro de 1968, cujo art. 6.º assim determina:

"Nas duas primeiras séries anuais do curso colegial o currículo será comum para o ensino secundário e normal, podendo sê-lo também para os demais ramos.

"Artigo 10. O estabelecimento oficial ou particular que mantiver mais de 3 áreas de estudo na terceira série do curso colegial, denominar-se-á Colégio Integrado, especificando-se sempre as áreas oferecidas à opção."

Na "Justificativa" que a Comissão Especial de educadores, instituída pelo Ato 66, de 12/3/68, elaborou para fundamentar as medidas que desfecharam no decreto e na resolução complementar do Conselho Estadual de Educação acima citados, afirma-se o propósito de evitar que o colégio secundário seja transformado num longo "cursinho" preparatório aos estudos superiores, "com evidentes prejuízos para a formação geral dos alunos", e a convicção de que, "pela diversificação especialmente no 3.º ano, enseja uma excepcional oportunidade de profissionalização em nível médio. Porque, a exemplo do curso normal, fica aberta a possibilidade de organização de 4.ª séries intensivamente profissionalizantes".

Pelas posições doutrinárias e normativas e pelas medidas administrativas aqui mencionadas, evidencia-se o início no Brasil de tendência ao colégio unificado, ou do segundo ciclo do ensino médio integrado. É o espriar pelo ensino

médio da organização escolar do tipo "comprehensive" norte-americano, com vinculação orgânica à preparação para o trabalho.

Se para adoção do ginásio integrado, uno, comum, polivalente, ou ginásio *tout-court*, com o ensino às opções exploratórias, convergem razões definitivas de ordem psicológica, sociológica, econômica, pedagógica, que reúnem em torno dele o consenso dos educadores e tornam um gritante anacronismo à existência legal no Brasil de ginásios especializados, à altura, pois, do primeiro ciclo da escola média, não há dúvida de que também razões de ordem sociológica, econômica, pedagógica, conduzem a indicar a adoção do modelo de colégio integrado, ainda que a essa altura da educação escolar o assunto envolva outras dimensões que não coincidem exatamente com aquelas típicas do primeiro ciclo de ensino médio.

É que nesse outro período de idade do discente e nesse nível de sua escolarização, não pode ser relegado a segundo plano o aspecto de sua capacitação profissional e o problema de acertada e delicada dosagem do que cabe ao geral e do que cabe ao especificamente técnico (note-se o equilíbrio que deve haver entre o geral e o especificamente técnico a essa altura da escolarização), o qual envolve sutilezas que requerem senso de medida e de proporção e propriedade de concepção, para, em se fugindo do defeito da estreita, limitada profissionalização, não se cair no

vício oposto da vaga, insuficiente, inadequada profissionalização.

Para determinados setores, como, por exemplo, na área da formação de técnicos de nível médio no setor do ensino industrial, não é nada irrelevante essa preocupação de adequada dosagem do ensino técnico e do geral, consideradas as peculiaridades de um e outro e, evidentemente, os limites no tempo da capacidade humana de aprendizagem. A nosso entendimento, o caminho que talvez viesse a constituir a melhor solução para o desempenho pelo segundo ciclo do ensino médio da sua tríplice finalidade de dar a cultura geral moderna que todo cidadão deve possuir, preparar profissionalmente nesse nível e desenvolver no aluno como "objetivo emergente de todo o ensino", as suas potencialidades para estudos de nível superior, fecundando-lhe a inteligência com a instrumentalidade do conhecimento e preservando assim os aspectos concomitantes de continuidade e terminalidade do ensino, seria o de que nesse segundo ciclo se ministrasse, preferencialmente em colégios integrados (por vantagens sociológicas econômicas, pedagógicas) *uma educação escolar de conteúdo simultaneamente geral e politécnico, com a aprendizagem de ofício ou ocupação sendo feita, ao máximo possível, pelo treinamento no próprio serviço, em escritórios, serviços, empresas, oficinas. Ganhar-se-ia assim a habilitação profissional específica como se ganha em medicina clínica: não na escola e sim no hospital.*

Evidentemente a conjugação harmoniosa dessas medidas oferece dificuldades que não seria prudente subestimar, mas, ao lado disso, en- seja um acervo de vantagens virtuais tão positivas que valeria a pena tentar, lúcida e tenazmente, um esforço neste sentido, árduo e difícil que seja.

Por êsse caminho, ao menos em tese, não se teria, seja a falta da cultura geral moderna indispensável, seja a estreita ou insuficiente ou defasada profissionalização, sabido quão difícil senão impossível é a escola acompanhar em dia, no seu ensino, as tão rápidas mutações da técnica.

Se dêsse programa pudesse constar, ao máximo, a condição de aprendizado profissional remunerado do discente, acreditamos que tôdas as dimensões envolvidas pelo problema estariam adrede equacionadas.

58

O trabalho remunerado, desde que realizado sem prejuízo de suas finalidades pedagógicas, dá um outro sentido de responsabilidade pessoal e solidariedade social ao discente.

Compreendemos que, em sua totalidade, máxime quanto ao último aspecto abordado, não seria fácil entre nós a execução dessa diretriz. Que todavia seria legítimo esperar dela resultados profícuos, conforme, aliás, demonstram as experiências em curso em países outros, quanto a isso não temos dúvida.

3. Aspectos da Presença do II Ciclo do Ensino Médio no Brasil

Segundo dados estatísticos mais recentes de que nos foi dado dispor, a presença de alunos no segundo ciclo do ensino médio no Brasil obedecia à seguinte distribuição, nos anos a seguir enunciados:

Quadro 1

Ensino Médio — 2.º Ciclo — Brasil — Matrícula no Início do ano *

Modalidades	Valôres Absolutos			Valôres Relativos		
	1964	1965	1966	1964	1965	1966
Médio	439 040	509 110	593 413	100	100	100
Secundário	167 242	187 576	224 153	38,1	37,2	37,8
Técnico	140 613	149 844	159 672	32,0	29,5	26,9
Comercial	114 810	121 858	132 215	26,1	23,9	22,3
Industrial	22 092	24 277	23 313	5,2	4,9	3,9
Agrícola	3 102	3 709	4 144	0,7	0,7	0,7
Normal	131 185	169 600	209 588	29,9	33,3	35,3

* Fonte — SEEC-MEC.

Para que se possa sacar certas conclusões sôbre o que representa essa matrícula no segundo ciclo do ensino médio em relação à do seu primeiro ciclo, reproduzimos a se-

guir o Quadro II, onde se encontra essa matrícula, e o Quadro III, onde está expressa a matrícula nos dois ciclos:

Quadro II

Ensino Médio — Matrícula no Início do Ano (1.º Ciclo) — Brasil 1964-1966

Modalidades	Valôres Absolutos			Valôres Relativos		
	1964	1965	1966	1964	1965	1966
Médio	1 453 671	1 045 320	1 880 799	100	100	100
Secundário	1 200 935	1 364 123	1 581 094	83,6	82,9	83,6
Técnico	208 537	230 615	252 067	13,4	14,0	13,4
Comercial	155 217	166 493	174 093	10,6	10,1	9,2
Industrial	46 127	54 953	68 308	3,2	3,3	3,6
Agrícola	7 193	9 169	10 206	0,5	0,6	0,6
Normal	44 199	50 582	36 038	3,1	3,1	3,0

59

Quadro III

Ensino Médio — Matrícula no Início do Ano — Ambos os Ciclos — Brasil 1964-1967

Modalidades	Valôres Absolutos				Valôres Relativos			
	1964	1965	1966	1967	1964	1965	1966	1967
Médio	1 892 711	2 154 430	2 483 312	2 737 813	100	100	100	100
Secundário	1 368 177	1 553 699	1 805 247	2 002 893	72,3	72,1	72,7	73,2
Técnico	349 150	390 459	412 236	441 892	18,4	12,7	16,6	16,1
Comercial	270 036	288 351	306 338	325 557	14,3	13,4	12,3	11,9
Industrial	68 119	79 230	91 518	102 234	3,6	3,7	3,7	3,7
Agrícola	10 295	12 878	14 410	14 191	0,5	0,6	0,6	0,5
Normal	175 384	220 272	265 729	292 180	9,3	10,2	10,7	10,7

* Fonte — SEEC-MEC.

Para que se tenha uma visão global do que representa essa matrícula no segundo ciclo do ensino médio em relação à população em

idade escolar correspondente, no Brasil, divulgamos o quadro a seguir:

Quadro IV

Brasil — População Escolar e Matrícula no Início do Ano no 2.º Ciclo do Ensino Médio

Ano	População de 16/18 anos	Matrícula	% de matrícula sobre a população respectiva	População não escolarizada Nº. absolutos
1965	5 142 855	509 110	9%	4 633 745
1966	5 297 140	593 413	11,2%	4 703 727

NOTA: Pelo quadro acima verifica-se o fenômeno comum aos índices de escolarização do Brasil: cresce a percentagem de escolarizados, aumenta o número de não escolarizados, isto porque o crescimento em números absolutos na escolarização não dá para absorver o crescimento demográfico, em números absolutos.

Para que se saiba da distribuição geográfica do 2.º Ciclo do ensino médio no Brasil, damos logo a seguir quadro que inclui esta

situação no ano de 1965, segundo dados do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura.

60

Quadro V

Distribuição dos Municípios que Possuem Ensino Médio — Brasil — 1965

Estados e Territórios	Com Ginásio	Com Ginásio e Colégio	Total com Ensino Médio	Total de Municípios Existentes	Percentagens dos Municípios com Ginásio ou com Ginásio e Colégio				
					Sobre o total de Municípios que têm Ensino Médio		Sobre o total de Municípios Existentes		
					Com Ginásio	Com Ginásio e Colégio	Com Ginásio	Com Ginásio e Colégio	Com Ens. Médio
Rio de Janeiro*		54	63	63	14,2	85,8	14,2	85,7	100
Espirito Santo	11	32	46	53	30,4	69,6	26,1	60,3	86,7
São Paulo	187	210	397	573	47,1	52,9	32,6	36,6	69,2
Rio Grande do Sul	65	95	160	231	40,6	50,4	27,7	40,5	68,3
Paraná	93	89	182	275	51,0	40,0	33,8	32,3	66,1
Ceará	42	39	81	142	51,9	48,1	29,5	27,4	57,0
Minas Gerais	332	78	410	721	60,9	19,1	46,0	10,8	56,8
Bahia	109	71	180	335	60,5	39,5	32,5	21,1	53,7
Pernambuco	45	43	88	161	51,1	48,9	27,4	26,2	53,6
Santa Catarina	58	45	103	194	56,3	43,7	29,8	23,1	53,0
Mato Grosso	23	16	39	84	56,9	41,1	27,3	19,0	46,4
Goiás	51	34	85	222	60,0	40,0	22,9	15,3	38,2
Alagoas	24	11	35	94	68,5	31,5	25,5	11,7	37,2
Pará	19	8	27	83	70,3	29,7	22,8	9,6	32,5
Piauí	29	8	37	114	78,3	21,7	25,4	7,0	32,4
Paraná	33	18	51	172	64,7	35,3	19,1	10,4	29,6

Estados e Territórios	Com Ginásio	Com Ginásio e Colégio	Total com Ensino Médio	Total de Municípios Existentes	Percentagens dos municípios com Ginásio ou com Ginásio e Colégio				
					Sôbre o total de Municípios que têm Ensino Médio		Sôbre o total de Municípios Existentes		
					Com Ginásio	Com Ginásio e Colégio	Com Ginásio	Com Ginásio e Colégio	Com Ensino Médio
Acre	6	1	7	25	85,8	14,2	24,0	4,0	28,0
Amazonas	10	2	12	44	83,3	10,7	22,7	4,5	27,2
Sergipe	13	6	19	76	68,4	31,6	17,1	7,8	25,0
Maranhão	17	12	29	127	58,7	41,3	13,3	9,1	22,8
Rio Grande do Norte	23	10	33	150	69,7	30,3	15,3	6,6	22,0
Guanabara	—	1	1	1	—	100,0	—	100,0	100,0
Rondônia	—	2	2	2	—	100,0	—	100,0	100,0
Roraima	—	1	1	2	—	100,0	—	50,0	50,0
Amapá	—	1	1	5	—	100,0	—	20,0	20,0
Distrito Federal	—	1	1	1	—	100,0	—	100,0	100,0
TOTAL	1 202	888	2.090	3.950**	57,5	42,5	30,3	22,4	52,8

* Os Estados estão colocados em função da ordem decrescente do que representam as percentagens dos respectivos municípios com ensino médio calculadas sôbre os totais de municípios existentes.

** Excluído o Território de Fernando de Noronha por falta de dados (1 município).

Fonte — Serviço de Estatística da Educação e Cultura.

Com o objetivo de ensejar avaliação do grau de crescimento do 2.º Ciclo do Ensino Médio no Brasil, medido pela diferença de matrícula

na sua 1.ª série, em seus vários ramos, entre 1964 e 1965, nas áreas de manutenção pública e privada, divulgamos o quadro seguinte:

61

Quadro VI

Percentagem de Crescimento das Matrículas* — 1.ª Série — 2.º Ciclo — Brasil — 1964-1965

Ramos de Ensino	Público %	Particular %
Secundário	60 093 + 22,6	31 754 + 1,5
Comercial	10 933 + 9,2	40 747 + 1,0
Industrial	4 802 + 24,1	5 286 — 2,2
Agrícola	1 637 + 9,7	30 + 100,0
Normal	37 539 + 36,6	34 139 + 15,8
Médio	114 044 + 25,2	111 956 + 3,8

* Fonte: SEEC-MEC.

Ainda que jogando com dados mais recuados no tempo, como aqueles de 1964, pretendemos dar a seguir uma idéia de aspectos significativos do II Ciclo do ensino médio no Brasil, como sejam os da quantificação da evasão escolar du-

rante o ano letivo, pelos vários ramos e por entidades mantenedoras, o das aprovações também pelos vários ramos e entidades mantenedoras, e o das conclusões de curso pelos vários ramos.

Quadro VII

Ensino Médio — Brasil — 1964 — Percentagem de evasão durante o ano letivo no II Ciclo *

Entidade Mantenedora	Secundário			Industrial			Agrícola			Comercial			Normal		
	Início do ano	Fim do ano	%	Início do ano	Fim do ano	%	Início do ano	Fim do ano	%	Início do ano	Fim do ano	%	Início do ano	Fim do ano	%
Federal	7 330	6 844	6,6	5 152	5 131	0,4	1 050	1 477	10,8	810	663	18,1	341	221	35,1
Estadual	84 030	74 281	11,6	1 727	1 365	21,0	1 372	1 501	9,4	12 535	10 347	17,4	57 029	58 974	3,4
Municipal	3 808	3 060	19,6	172	78	54,6	74	72	2,7	5 608	4 840	13,6	2 817	2 774	1,5
Particular	72 074	68 520	4,0	15 641	13 338	14,7	0	15 150,0		95 806	80 339	6,8	70 098	70 335	0,0
Total	167 242	152 705	8,6	22 692	19 910	12,2	3 102	3 065	1,1	114 819	105 189	8,3	131 185	132 304	0,8

* Fonte: SEEC-MEC.

Quadro VIII

Ensino Médio — Brasil — 1964 — Aprovações no II Ciclo *

Entidades Mantenedoras	Matrículas no encerramento do ano	% Sobre o total	Aprovações	%
<i>Secundário</i>				
Federal	6 844	4,4	5 705	83,3
Estadual	74 281	48,7	50 134	75,5
Municipal	3 060	2,0	2 574	84,1
Particular	68 520	44,9	59 037	86, 1
Total	152 705	100,0	123 450	80,8
<i>Industrial</i>				
Federal	5 131	25,7	3 817	74,3
Estadual	1 363	6,8	1 070	78,8
Municipal	78	0,4	68	87,1
Particular	13 338	67,1	10 839	81,2
Total	19 910	100,0	15 794	79,3
<i>Agrícola</i>				
Federal	1 477	48,3	1 331	90,1
Estadual	1 501	49,0	1 329	88,5
Municipal	72	2,3	68	94,4
Particular	15	0,4	15	100,0
Total	3 065	100,0	2 743	80,4
<i>Comercial</i>				
Federal	663	0,6	565	85,2
Estadual	10 347	9,8	8 283	80,0
Municipal	4 840	4,6	4 368	90,2
Particular	80 339	85,0	81 140	90,8
Total	105 189	100,0	94 365	89,7
<i>Normal</i>				
Federal	221	0,1	189	85,5
Estadual	58 074	44,6	55 072	93,3
Municipal	2 774	2,0	2 606	93,9
Particular	70 335	53,3	67 746	96,3
Total	132 304	100,0	125 613	94,9
Total Geral	413 173	—	361 965	87,6

63

Quadro IX

Ensino Médio — Brasil — 1964 — Conclusões de Cursos no II Ciclo *

Ramos de Ensino	Total	% Sobre o Total Geral	Feminina	% Sobre cada ramo de ensino
Secundário	33 473	35,0	9 910	29,6
Industrial	2 300	2,4	191	8,2
Agrícola	642	0,6	38	5,9
Comercial	28 110	29,5	9 565	34,0
Normal	30 883	32,5	30 076	97,3
Total Geral	95 417	100,0	49 780	52,1

* Fonte: SIEEC-MEC.

Em relação à caracterização de busca do ensino superior por êsses alunos concluintes dos vários ramos do 2.º Ciclo do Ensino Médio, reproduzimos o quadro a seguir, constante do trabalho "Vestibular na Guanabara", de autoria da Professora Nádia Cunha (pag. 329),

peio qual se evidencia que o ensino secundário, outrora por privilégio legal, hoje pela vigência ainda do uso da tradição, continua sendo a grande matriz de preparo de candidatos ao curso superior no Brasil (Guanabara, Niterói, São Paulo).

Quadro X

Incidência Percentual de Origem de Candidatos aos Vestibulares de 1963 e 1964, conforme os Ramos do Ensino Médio

Ramos do Ensino Médio	Guanabara e Niterói		São Paulo
	1963	1964	1963
Secundário	83,0	80,7	79,8
Comercial	6,9	7,1	12,3
Normal	4,0	6,2	5,9
Militar	1,3	3,8	0,2
Industrial	0,9	2,0	1,5
Agrícola	—	0,2	—
Seminário	0,2	—	0,3

64

* Fonte: SEEC-MEC.

Jogando com dados de 1965, damos entre os dois ciclos do ensino médio o quadro abaixo, pelo qual se evidencia a proporção de matrícula

Quadro XI

Matrícula nos dois Ciclos do Ensino Médio * — Brasil — 1965

Ramos	1.º Ciclo		2.º Ciclo		Proporção da matrícula entre os dois ciclos	
	Matrícula	% do total do ciclo	Matrícula	% do total do ciclo	1.º	2.º
Secundário	1 364 123	83,00	189 576	37,8	7,1	1
Comercial	166 493	10,2	121 858	23,9	1,3	1
Industrial	54 953	3,3	24 277	4,7	2,2	1
Agrícola	9 169	0,5	3 709	0,7	2,4	1
Normal	50 552	3,0	169 690	33,4	1	3,3
Total	1 615 290	100,0	509 110	100,0	3,2	1

* Fonte: SEEC-MEC.

4. Algumas Conclusões sobre a Presença do II Ciclo do Ensino Médio no Brasil, à Base dos Dados Estatísticos Manipulados

1. A matrícula global no II Ciclo do ensino médio brasileiro não iria além de 11,2% da população escolar respectiva (dados de 1966).
2. O aumento percentual, anual, da escolarização nesse nível, da faixa etária respectiva, não cobre, em números absolutos, o crescimento demográfico, de modo que o número de jovens não escolarizados no 2.º ciclo do ensino médio vem aumentando de ano a ano.
3. Segundo dados de 1965, . . . (SEEC-MEC) de 3.956 municípios existentes no Brasil, apenas 888 possuíam estabelecimentos de ensino médio de 2.º ciclo (menos de 22% do total).
4. Os dados estatísticos trabalhados revelam que, não obstante o ponderável crescimento assinalado, se medido em termos relativos, da matrícula do ensino agrícola e industrial, o que conta, em números absolutos, como realidade já algo mais ponderável, no quadro de escassez do segundo ciclo do ensino médio brasileiro, são os ensinos secundário, normal e comercial, que totalizam 95,1% do conjunto (dados de 1965).
5. A expansão das oportunidades de escolarização ao nível do segundo ciclo do ensino médio, vem-se fazendo, essencialmente, à base da iniciativa pública, segundo se demonstra no quadro de número VIII.
6. A evasão discente — no 2.º ciclo do ensino médio — na vigência do ano letivo, em alguns casos chega a ser ponderável, sendo que, no cômputo global das matrículas do 2.º ciclo, aferida essa evasão pela diferença entre a matrícula inicial e aquela do encerramento do ano letivo, essa diferença chega a ser sensível (dados de 1965), se medida em números absolutos.
7. O total de reprovações nos vários ramos do 2.º ciclo do ensino médio no Brasil está colocado em termos que não podem ser considerados anormais: 12,4% (dados de . . . 1965).
8. As conclusões de curso no II Ciclo do ensino médio (dados de 1964), revelam um ligeiro prevailecimento do curso secundário em relação aos cursos normal e comercial.
9. A presença feminina nas conclusões de curso normal (dados de 1964) é maciçamente predominante — 97,3%. O inverso ocorre nos ramos de ensino industrial e agrícola onde a presença masculina é superior a 90%.
10. A proporção entre alunos matriculados no 1.º e 2.º ciclos do ensino médio (dados

de 1965) é de 3,2 alunos no primeiro para um aluno no 2.º ciclo. No ensino secundário, que funciona no 1.º ciclo como matriz para o seu segundo ciclo e para os outros ramos de ensino no 2.º ciclo, a proporção é de 7,1 no 1.º para 1 aluno no 2.º ciclo. No curso normal quase o oposto sucede: 1 no primeiro para 3,2 alunos no segundo ciclo.

11. O ensino secundário continua sendo a grande matriz de candidatos ao curso superior no Brasil.

5. Resumo de uma Problemática básica do II Ciclo do Ensino Médio no Brasil e Sugestões a ela Pertinentes

66

Neste capítulo final procuraremos condensar, sem pretensão a esgotar o assunto, o que nos parece mais relevante quanto à problemática atual do II Ciclo do Ensino Médio no Brasil, com as sugestões que se nos afiguram pertinentes.

A — Problema — Deficiência quantitativa do 2.º ciclo da escola média no Brasil. Os percentuais de escolarização da população brasileira em nível de 2.º ciclo do ensino médio, na altura em que estão, reclamam um incremento ponderável, com triplicação, pelo menos, dos seus efetivos atuais de matrícula.

Sugestão — Planejamento para que a escolarização nesse ciclo atinja nunca menos de 30% da faixa etária respectiva, no prazo aproxi-

mado de cinco anos, meta aliás já prevista em "Planos de Educação" nacionais e já atingida e até mesmo ultrapassada em alguns países latino-americanos.

B — Problema — A presença do poder público na manutenção e expansão do segundo ciclo do ensino médio no Brasil ainda não atingiu o nível a que precisaria chegar.

Sugestão — Existem áreas do II ciclo do ensino médio em que a ausência do Poder Público é quase total, como no caso do ensino comercial. Em 1964, de 1.739 estabelecimentos desse ensino, apenas 292 eram públicos. Impõe-se com urgência maior presença do Poder Público nessas áreas.

C — Problema — O esquema de formação cultural e profissional em nível de segundo ciclo de ensino médio no Brasil é muito restrito e insuficientemente diversificado.

Sugestão — Para atender aos reclamos do processo de desenvolvimento nacional, impõe-se urgente ampliação de formas muito mais diversificadas de formação cultural e profissional nesse nível.

D — Problema — A preparação de alunos ao nível do segundo ciclo do ensino médio no Brasil é feita, a bem dizer exclusivamente, em estabelecimentos isolados para cada ramo do ensino.

Sugestão — Por motivos de ordem econômica, sociológica e pedagógica, deve ir sendo tentado o funcionamento de Colégios Integrados, tal como se recomendou para

a América Latina no Seminário sôbre os Problemas da Educação Média na América Latina, realizado em Quito, em dezembro de 1968, sob os auspícios da Unesco.

E — Problema — Na preparação profissional em nível médio no Brasil, pouco, insuficiente apêlo é feito ao treinamento em serviço.

Sugestão — É muito difícil conseguir que a escola esteja em dia, em seu ensino, com a velocidade das mutações da técnica. Assim, para uma aprendizagem mais efetiva, mais autêntica, menos defasada no tempo, dever-se-ia incrementar o aprendizado em serviço, seja êle feito em escritórios, oficinas, empresas, serviços, mobilizando para tal a cooperação do Comércio, da Indústria e dos Serviços.

F — Problema — O sentido especialmente propedêutico ao ingresso nos vários cursos de nível superior, não deve e não pode ser satisfatoriamente atendido pelo segundo ciclo do ensino médio.

Sugestão — Impõe-se que o preparo propedêutico especializado para os cursos superiores, passe a ser tarefa cumprida no âmbito universitário ou realizada no nível superior do ensino.

G — Problema — O processo ainda preponderante nos concursos vestibulares no Brasil não considera adequadamente o que deveria ser básicamente aferido como nível a ser atingido pelo egresso da escola média, para ingresso, com êxito, em cursos superiores.

Sugestão — É da mais absoluta necessidade uma revisão completa na

sistemática dos atuais concursos vestibulares no Brasil, dando ênfase, essencialmente, à aferição da cultura geral e do nível intelectual dos candidatos. De certo modo, a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, é um passo que poderá ser importante no caminho de reformulação da sistemática vigente do vestibular, quando em seu artigo 21 estabelece que êle “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 intelectual para estudos superiores”; no parágrafo único desse artigo estabelece que “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 conhecimentos afins e unificado em sua execução na mesma Universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular de acôrdo com os estatutos e regimentos”.

H — Problema — A concepção de cultura geral envolve freqüentemente equívocos ou distorções conceituais, que têm graves implicações práticas.

Sugestão — Impõe-se que cultura geral seja conceituada com o sentido de seu condicionamento ao tempo histórico vivido, não sendo confundida com cultura de letras clássicas, como freqüentemente ocorre. Cultura geral é para ser entendida como cultura geral moderna, com forte ênfase em ciência e tecnologia, que dominam a vida atual.

I — *Problema* — Falta de professores convenientemente preparados, principalmente no ensino técnico.

Sugestão — Esta é uma situação que atinge toda a América Latina, inclusive o Brasil. No que concerne ao ensino secundário, o professorado formado especificamente para exercer a docência nesse nível de 2.º ciclo constitui presença relativamente maior do que a encontrada no primeiro ciclo desse ensino e tem menores inadequações em sua formação especializada do que sucede com o professor do seu primeiro ciclo. Isto não quer dizer que sua presença seja suficiente e plenamente satisfatória sua formação regular, atual.

No que diz respeito aos professores de matérias do ensino técnico, não se conta ainda com a presença ponderável de escolas especiais para a formação desse professorado.

A revisão e intensificação no processo de formação do pessoal docente do 2.º ciclo do ensino médio, seja aquela feita regularmente em nível universitário, seja, como medida de emergência, aquela especialmente destinada a atender necessidades prementes de docentes do ensino técnico e que se realize mediante o funcionamento de Centros de Educação Técnica, para proceder ao treinamento e ao aperfeiçoamento de professores em serviço, se recomenda altamente.

J — *Problema* — Equilíbrio entre a cultura geral e a cultura técnica especializada ministradas à altura do segundo ciclo do ensino médio.

Sugestão — Sendo esse um nível de ensino para cujo conteúdo devem

confluir harmoniosamente as vertentes geral e especializada da cultura, impõe-se um estudo lúcido, objetivo e delicado da dosagem respectiva desses ingredientes da formação do discente, na composição do currículo e dos programas, para que não sofram uma ou outra, ou ambas.

L — *Problema* — Valorização cultural e profissional do titular de formação educacional em nível médio, na área pública e na particular.

Sugestão — Sugere-se ampla revisão dos conceitos que têm presidido no Brasil a valorização cultural e profissional do trabalho do concluinte de curso de nível médio.

No serviço público e na esfera privada é indispensável a adoção de outra hierarquia salarial mais motivadora para esses profissionais, sem o que jamais se constituirão esses quadros, tão necessários ao nosso desenvolvimento.

M — *Problema* — Melhoria de prédios e de equipamentos para o funcionamento do 2.º ciclo do Ensino Médio.

Sugestão — Este é um problema geral do ensino brasileiro que atinge, como não poderia deixar de atingir, o segundo ciclo do ensino médio. Recomenda-se a respeito a canalização de recursos financeiros, aplicáveis sob diversas formas, no sentido de dar maior funcionalidade a esse ensino. Prioridade elevada deve ser concedida à distribuição de recursos que se destinem a expandir e a aprimorar a qualidade do ensino do 2.º ciclo do ensino médio no Brasil, com ênfase concedida ao objetivo de adequada preparação para o trabalho.

Introdução

O problema da definição e da classificação das despesas educacionais apresenta algumas dificuldades de caráter doutrinário; o interesse de uma classificação racional, como já vimos, consiste em tornar mais clara a análise dos custos unitários, cuja significação ficou bem assinalada.

O financiamento das despesas com educação suscita problemas de grande interesse teórico e, sobretudo, prático. No curso da década passada, na maioria dos países aquelas despesas aumentaram mais rapidamente do que o produto nacional bruto e o conjunto do orçamento do Estado. Por isso, o financiamento dos sistemas de ensino torna-se a cada ano mais pesado, tanto sobre o conjunto dos recursos nacionais como sobre o orçamento.

No caso, trata-se, em princípio, de fenômeno perfeitamente saudável, uma vez que a educação constitui uma das formas de investimento, a médio e longo prazo, das mais desejáveis e das mais eficazes, tanto do ponto de vista dos indivíduos quanto do plano democrático, social e econômico.

Contudo, no momento em que vai iniciar-se a II Década das Nações Unidas pelo Desenvolvimento, e em que novos objetivos serão fixados para a dilatação dos sistemas educativos de jovens e adultos, interrogamo-nos sobre a possibilidade de continuar, no mesmo ritmo, a expansão das despesas educacionais sem comprometer outros objetivos nacionais, cuja realização se mostra igualmente necessária. De fato, em alguns países, já se verificou diminuição no montante das despesas, enquanto o esforço a empreender continua imenso.

* Conferência realizada em "Curso sobre Planejamento da Educação", com sede no Recife, de 24-8 a 18-9 de 1970, como parte da programação do Ano Internacional da Educação, sob o patrocínio da Unesco. O texto foi traduzido do francês por Lygia Nazareth Fernandes.

** Diretor do Instituto Internacional de Planejamento da Educação.

Em tais circunstâncias, um primeiro esforço deve ser dirigido no rumo da utilização ótima dos recursos existentes. Já expusemos em que direções nos conviria orientarmos a esse respeito.

Outros esforços devem ser aplicados para introduzir novas técnicas de ensino (rádio, televisão, ensino programado), com o propósito, não só de melhorar a sua qualidade, mas também de reduzir os custos unitários. Na realidade, verificamos até aqui que o custo dessas inovações se adiciona, quase sempre, pura e simplesmente, aos custos anteriores, e o problema do financiamento permanece na mesma. A solução-mágica, que permita escolarizar, alfabetizar e formar a baixo custo, ainda está por ser encontrada.

70

Tendo bem presente ao espírito a dupla necessidade de aumentar a eficácia no uso dos recursos existentes, e de procurar soluções técnicas que reduzam os custos, forçoso é reconhecer que, a curto prazo e, sem dúvida, ao longo de toda a I Década das Nações Unidas, a expansão do financiamento continuará sendo uma das condições primordiais para a realização das metas educativas que os Estados se fixarão.

Os trabalhos da Unesco referentes à II Década prevêem, até 1980, o dobro ou o triplo das despesas, com relação a 1965. De fato, essa taxa de crescimento foi totalmente atingida na maioria dos países, entre 1950 e 1965, mas, em virtude dos próprios avanços anteriores, será possível mantê-la até 1980,

quando, pelo contrário, os últimos anos da década passada revelaram o pêso crescente dos apertos e das limitações financeiras?

Essa situação confere aos problemas de financiamento da educação um caráter de aguda atualidade.

Examinaremos sucessivamente:

— as diversas fontes de financiamento utilizadas atualmente;

— as vantagens respectivas dos diferentes sistemas de financiamento, e as alternativas maiores que se apresentam.

Concluindo, lembraremos as dificuldades especiais com que o financiamento da educação nos países em fase de desenvolvimento poderá defrontar-se no curso da próxima década, e colocaremos o problema das estratégias mais adequadas para vencê-las.

I. Fontes de Financiamento (Soluções Empregadas)

Os sistemas educativos são financiados, quanto ao essencial, por fundos públicos e, em parte, por fundos privados.

A) RECURSOS PÚBLICOS

Na hipótese de um Estado centralizado (não federal) os recursos públicos provêm de três fontes principais:

(a) *Orçamento do Estado* (financiado pela arrecadação fiscal do Estado, direta e indireta, ou por impostos específicos).

A contribuição do Estado para o financiamento da educação figura principalmente no orçamento do Ministério da Educação Nacional e, também, nos orçamentos de alguns outros ministérios que assumem o encargo de certas atividades de formação:

- Ministério da Formação Profissional e Técnica (ou agência pública correspondente, quando esta formação se desenvolve independentemente de Ministério);
- Ministério da Agricultura (ensino agrícola);
- Ministério da Saúde Pública (preparação para certas profissões médicas ou paramédicas);
- Ministério da Fazenda (escolas especializadas na formação de funcionários do fisco etc.);
- Ministério do Trabalho (formação profissional de adultos etc.);
- Ministério da Marinha Mercante (escolas para pessoal da Marinha e da Aeronáutica Civil);
- etc.¹

Não discutiremos aqui o interesse que há em reagrupar no Ministério da Educação Nacional, simultaneamente, a educação geral e o máximo de atividades de formação; as fórmulas variam conforme o país. Na Itália, o essencial da ação educativa situa-se no âmbito do Ministério da Educação Nacional (inclusive a formação agrícola, ma-

rítima, sanitária). Na URSS, tais atividades se acham fracionadas em três grandes administrações:

Ministério da Instrução Pública (educação geral), Comissões de Estado para a formação profissional e técnica, e Ministério do Ensino Superior e Secundário Especializado. Já o Brasil apresenta outro tipo de organização.

Cada tipo de estrutura administrativa tem vantagens e desvantagens. Quando as atividades educativas estão muito dispersas, impõe-se a criação de um órgão de coordenação, encarregado, especialmente, da elaboração de planos. De qualquer modo, a organização administrativa do ensino e da formação, no nível do Estado, não afeta muito os problemas de financiamento, pois, em quase todos os casos, os recursos são inteiramente arrecadados pelo Ministério da Fazenda.

Os recursos públicos reservados à educação são utilizados de duas maneiras:

- na manutenção direta de escolas públicas;
- em subvenções às escolas de coletividades locais ou às escolas particulares.

No caso de um governo federal, superpõem-se dois níveis de administração estatal e dois orçamentos. O conteúdo do orçamento federal e o do orçamento dos estados variam conforme a competência

¹ De fato, é raríssimo não figurarem no orçamento de um Ministério atividades de formação; logicamente, torna-se necessário incluir os cursos de formação para o pessoal das Forças Armadas.

em matéria de educação, atribuída constitucionalmente à Federação. Nos Estados Unidos da América, o orçamento federal reserva ainda poucos fundos para a educação; ² o mesmo não acontece no Brasil.

(b) *Orçamento das comunidades locais* (províncias, departamentos, municipalidades).

As leis nacionais (ou as Constituições) conferem às comunidades locais responsabilidades muito variáveis no domínio da educação. Em alguns países, as escolas públicas, primárias e secundárias, são escolas das comunidades locais (Estados Unidos, Inglaterra), e o orçamento dessas comunidades (distritos escolares, municipalidades etc.) financia parte importante do sistema educativo.

As despesas educacionais das comunidades locais são cobertas:

- pelos seus impostos, alguns dos quais podem ser destinados ao ensino; ³
- por meio de subvenções oficiais.

Falaremos mais tarde sobre a importância relativa e as vantagens respectivas dos financiamentos centralizados (Estado) e descentralizados (comunidades locais).

² A intervenção do Estado federal situa-se no quadro de algumas leis especiais (lei sobre os *Land Grant Colleges*, da década de 1860, *National Defense Education Act*, de 1958 etc.) e manifesta-se em forma de subvenção.

³ É o caso dos distritos escolares, nos Estados Unidos.

⁴ UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial etc.

⁵ De acordo com as estatísticas da Comissão de Auxílio ao Desenvolvimento, da OECD.

⁶ HALLAK, J. e POIGNANT, R. — *Aspectos Financeiros do Ensino nos Países Africanos de Expressão Francesa*, IIPE (Unesco), 1966.

(c) *Auxílio público internacional*

O auxílio público internacional (multilateral ⁴ ou bilateral) constitui fonte de financiamento não desprezível, para a maioria dos países em fase de desenvolvimento.

Seu total equivalia em 1967, aproximadamente, a 8% das despesas educacionais dos países em fase de desenvolvimento, ⁵ e, em conjunto, mais de três quartos desse total provinham do auxílio bilateral. Contudo, esse auxílio não é igualmente dividido entre os países em fase de desenvolvimento; alguns (África de expressão francesa), ⁶ financiam 20 a 25% de suas despesas com educação, graças ao auxílio externo; essa percentagem baixa de 3 a 5% em outros países.

B) RECURSOS PRIVADOS

O financiamento do sistema educativo através de recursos privados é assegurado por meios muito distintos:

(a) *Contribuições familiares*

As contribuições familiares podem assumir as seguintes formas:

- *pagamento de direitos escolares* (caso muito freqüente no ensino privado, mas que se verifica também no ensino público);

— *pagamento do material escolar* (livros, cadernos etc.).

Não incluímos na participação familiar as despesas de alimentação, vestuário, moradia etc., mas unicamente as que têm ligação direta com a escolarização (a participação das famílias nas despesas de internato constituiria despesa de ensino?).

(b) *Financiamento por grupos particulares*

Algumas escolas são criadas, mantidas ou subvencionadas por instituições particulares (igrejas, sindicatos, fundações etc.), que asseguram, com seus próprios recursos, o financiamento das despesas (sendo necessário, com a cooperação das famílias ou mediante subvenções públicas).

(c) *Financiamento por empresas*

As empresas (indústria, comércio, bancos etc.) constituem muitas vezes fonte importante de financiamento para a formação profissional e, não raro, para outras formas de ensino.⁷ Essa participação pode concretizar-se:

— na organização de escolas profissionais destinadas às empresas, ou de cursos de aperfeiçoamento ou de promoção para seu pessoal em atividade (educação permanente);

— na atribuição de subvenções às escolas públicas e particulares existentes.

Em geral, é difícil estabelecer o inventário exato dessa fonte de financiamento, pela impossibilidade, já assinalada, de individualizar esses gastos na contabilidade das empresas e, também, de conhecer todas as modalidades de formação que elas promovem.

(d) *Importância do financiamento privado*

A importância do financiamento da educação mediante fundos particulares varia muito de país a país, consoante as regras legislativas aplicáveis, o desenvolvimento do ensino privado etc.

II. Vantagens dos Diversos Sistemas de Financiamento e Escolha das Estratégias mais Adequadas para Aumentar os Recursos dos Sistemas Educativos

73

O financiamento dos sistemas educativos constitui, como dissemos, problema capital. *É importante, para todos os países, saber escolher os modos de financiamento suscetíveis de proporcionar o máximo de recursos.* Esta questão delicada deve ser considerada com realismo, sem preconceitos doutrinários, com a única preocupação do necessário desenvolvimento da ação educativa.

Examinaremos sucessivamente as vantagens comparadas:

— do financiamento público e do financiamento privado;

⁷ Na URSS, grupos de empresas financiam escolas maternas, e cooperativas agrícolas participam igualmente na manutenção de escolas primárias e secundárias.

— do financiamento centralizado (Estado) ou descentralizado (coletividades locais).

A) FINANCIAMENTO PÚBLICO E FINANCIAMENTO PRIVADO

A alternativa financiamento público-financiamento privado ocorre principalmente nos países de economia de mercado. Em princípio, nas economias socialistas, o financiamento é totalmente público; na realidade, até mesmo nos países socialistas o financiamento da educação por via orçamentária está bem longe de ser total: vimos, por exemplo, que na URSS as empresas e as cooperativas agrícolas contribuem para as despesas do ensino.⁸

74 A opção entre financiamento público, isto é, por via orçamentária (recursos provenientes do imposto) ou financiamento por meio de fundos privados (empresas, famílias etc.) é, pois, problema comum a todos os países.

(a) *Vantagens, importância e limitações do financiamento por via orçamentária*

1. O financiamento por via orçamentária constitui, na maioria dos países, a parte essencial dos recursos dos sistemas educativos (não raro, mais de 90%).

2. *Algumas dessas vantagens* são evidentes:

— estabelecimento da gratuidade do ensino, uma das condições

do acesso igual de todos os grupos sociais ao ensino;

— possibilidade de organização de um ensino da mesma qualidade sob o controle das autoridades públicas.

3. As limitações se prendem à origem dos recursos, isto é, ao imposto. Em face das necessidades previsíveis, ainda imensas, reclamadas pelo desenvolvimento do sistema educativo, e das necessidades de outros setores de ação coletiva (saúde, infra-estrutura dos transportes etc.), é lícito indagar se, especialmente nos países em fase de desenvolvimento, será possível obter, *pelo imposto*, e particularmente pelo imposto do Estado, todos os recursos financeiros necessários. O desenvolvimento relativo dos serviços públicos (consumos coletivos) exige que se freie o desenvolvimento do consumo privado pela extensão dos impostos. Esta solução tem sentido nos países industrializados, e *constitui uma das grandes opções possíveis do plano econômico e social*, mas o problema se coloca em outros termos nos países em via de desenvolvimento, onde o aumento dos impostos esbarraria muitas vezes em obstáculos intransponíveis, não raro *por falta de matéria tributável*.

4. *Democracia e gratuidade do ensino* — A gratuidade do ensino, historicamente, é considerada como grande conquista democrática, na medida em que deve favorecer, antes de tudo, as massas populares. Esta concepção é justa quando se

⁸ Na URSS, aliás, até 1956 as famílias participavam diretamente nas despesas de escolarização, no segundo ciclo secundário.

trata de ensino obrigatório, aberto a todos os grupos sociais. Socialmente, é mais contestável para os níveis de ensino (principalmente o superior) freqüentados por uma fração, muitas vêzes irrisória (menos de 1% a 30 e tantos %), conforme os países da população escolarizável. Por exemplo: no quadro de uma taxa global de inscrição de 12%, no nível do ensino superior (é o caso da França), as taxas de participação das crianças de diferentes grupos sociais são muito diferenciadas:

- 2 a 5%, para os filhos de trabalhadores manuais;
- 10 a 30%, para os quadros médios do setor público e privado;
- mais de 50%, para os intelectuais e os quadros superiores públicos e privados.

Vale dizer que os grupos sociais superiores se beneficiam 10 a 15 vêzes mais com os recursos públicos do que os trabalhadores manuais; *a gratuidade do ensino superior conduz assim à redistribuição dos recursos do Estado em proveito das classes sociais mais favorecidas*. Esta redistribuição é compensada pela concessão de bôlsas aos estudantes pobres, mas tal compensação é *muito restrita*.⁹

Não se deve, pois, vincular necessariamente a noção de gratuidade à noção de democratização do ensino. Por isto, os países escandinavos, em particular, resolveram financiar os estudos de nível supe-

rior por meio de empréstimos reembolsáveis.

(b) *Características do financiamento privado*

O financiamento privado seria injusto e condenável na medida em que impedisse as crianças pobres de freqüentarem escola. Tendo em mente esta consideração e adotadas tôdas as medidas para se evitar semelhante situação, devemos considerar objetivamente suas vantagens:

- estabelece relação direta entre o pagamento pelas famílias e o serviço prestado (educação dos filhos); esta relação, que só aparece claramente com o pagamento do impôsto, estimula o esforço financeiro das famílias;
- permite à família optar entre as vantagens da educação dos filhos e outros tipos de despesas, opção que o sistema fiscal deveria também oferecer, em teoria, mas que nunca se apresenta como tal, no espírito dos cidadãos;
- dá ao sistema educativo maior flexibilidade e diversidade, adaptando-o melhor às necessidades.

Em consequência, não há mais razão para considerar a gratuidade como solução única — afinal, são sempre as famílias que pagam; *devemos antes cogitar da combinação dos modos de financiamento mais eficazes*.

⁹ Por muitos motivos.

B) FINANCIAMENTO CENTRALIZADO (ESTADO) OU DESCENTRALIZADO (COMUNIDADES LOCAIS)

Diferentes países oferecem exemplos de sistemas de financiamento público muito diversos: uns, mais centralizados (como a França); outros, mais descentralizados (como os Estados Unidos). Outros, ainda, adotaram um sistema misto.¹⁰ Muitos países em fase de desenvolvimento recorrem ao financiamento centralizado.

(a) *Características comuns*: em qualquer caso, trata-se de financiamento por via fiscal; entretanto, como veremos, o sistema fiscal do Estado e o local não têm as mesmas características.

(b) *Vantagens e desvantagens do financiamento centralizado* (orçamento do Estado).

1. O financiamento centralizado apresenta múltiplas vantagens e, sob este aspecto, é sempre indispensável, pois:

- assegura a distribuição dos recursos entre regiões ricas e regiões pobres de um país, favorecendo a igualdade de acesso à educação;
- permite estabelecer o controle do Estado sobre a qualidade do ensino (recrutamento do corpo docente, inspeção das escolas, organização dos exames etc.).

2. Contudo, o excesso de centralização do financiamento e, parale-

lamente, da administração escolar, pode acarretar inconvenientes:

- muitas vezes, a escola pública se apresenta mal integrada na vida local, e a população não participa de sua gestão;
- o sistema escolar tende a tornar-se rígido e uniforme.

(c) *Vantagens e desvantagens do financiamento descentralizado* (orçamento das comunidades locais).

1. *Desvantagens* — Um dos inconvenientes de ordem técnica consiste na diversidade dos recursos das coletividades locais (urbanas ou rurais) e na desigualdade que resultará do desenvolvimento quantitativo e qualitativo do ensino, se todos os recursos derivarem dos impostos locais. Esta verificação justifica a necessidade de participação do Estado, para restabelecer o equilíbrio (como é o caso dos Estados Unidos, quanto ao financiamento dos distritos escolares);

- outro inconveniente, que decorreria do anterior, é o risco da diversificação desordenada dos sistemas escolares (programas, métodos), e de uma subordinação demasiado estreita do corpo docente às comunidades locais. A participação condicional do Estado (inspeção, estatuto do pessoal etc.) geralmente permite evitá-lo.

2. *Vantagens* — São numerosas as vantagens de uma larga participa-

¹⁰ V. a obra *Finances Publiques et Education*, p. 88, publicada pelo Institut International des Finances Publiques (Atas do Congresso de Paris, 1965).

ção das coletividades locais no financiamento:

— do ponto de vista puramente fiscal, os impostos locais, que se concretizam imediata e diretamente em realizações tangíveis para todos os cidadãos, têm, em grande parte, as vantagens do financiamento privado; a relação entre o financiamento local e as realizações em proveito da educação é mais bem percebida pela massa dos cidadãos do que se o financiamento fôsse assegurado através do orçamento público;

— o financiamento pelas comunidades locais leva a melhor integração da escola em seu meio natural, de que depende mais estreitamente, e permite assegurar uma participação melhor das famílias no funcionamento da escola;

— o financiamento público descentralizado, como o financiamento privado, permite mobilizar recursos que o impôsto do Estado não poderia obter (contribuições em natureza, trabalho etc.) e, sob êste aspecto, evita as limitações do fisco estadual.

3. *Necessidade da existência de comunidades locais muito descentralizadas*

— as vantagens só se tornam plenamente sentidas se o financiamento fôr assegurado no nível local (municipalidades), o que pressupõe a organização de unidades administrativas descentralizadas; ora, tais unidades não existem em muitos países em fase de desenvolvimento;

— esta objeção é fundada, mas por que motivo a escola não constituiria o embrião em tórno do qual se organizasse, progressivamente, a vida administrativa das comunidades locais?

(c) *Necessidade de diversificação das fontes de financiamento*

Das considerações precedentes, conclui-se que cada um dos modos de financiamento (público ou privado), centralizado ou descentralizado, apresenta suas vantagens e seus inconvenientes próprios.

Nos países industrializados, como dissemos, o desenvolvimento da taxação do Estado não esbarra em obstáculos intransponíveis. É mais um problema de escollia entre o consumo privado e os consumos coletivos; entretanto, esta possibilidade não conduz do mesmo modo os países industrializados a financiar o essencial das despesas educacionais por meio do orçamento público; muitos dêles preferiram conservar certas vantagens do financiamento descentralizado, ou, mesmo, do financiamento privado.

Nos países em fase de desenvolvimento, a tendência dominante no último decênio foi (embora não generalizada) no sentido de recorrer ao financiamento pelo orçamento público; seria necessário estudar objetivamente se tal tendência é certa ou errada.

A nosso ver, os países em fase de desenvolvimento têm o máximo interesse em diversificar suas fontes de financiamento, a fim de, por um lado, aumentar, como se faz

mister, o montante total dos recursos, e, por outro lado, usufruir as vantagens que apresenta cada um dos modos de financiamento, evitando, ao mesmo tempo, seus respectivos inconvenientes.

Conclusão Geral

Dificuldades previsíveis no financiamento das despesas de educação no correr do próximo decênio e necessidade de melhor estratégia para a mobilização dos recursos.

a) *Amplitude dos objetivos a atingir no correr do decênio 1970-1980, e seu custo.*

1. *Objetivos* — Não obstante progressos consideráveis alcançados entre 1960 e 1970, os objetivos desejáveis que devemos atribuir aos sistemas educativos com termo em 1980, especialmente nos países em fase de desenvolvimento, são ainda muito ambiciosos:

- alcançar a escolarização primária total e melhorar-lhe a qualidade, a despeito do peso da expansão considerável da população escolarizável;
- desenvolver a educação de base dos adultos, especialmente nas zonas rurais, sob tôdas as modalidades (formação profissional de base, alfabetização, educação sanitária, doméstica etc.);
- desenvolver a formação dos quadros médios e superiores da indústria, da agricultura, do comércio etc., assegurando a me-

lhor adaptação possível da formação para cada tipo de emprego.

2. *Crescimento das despesas* — Qualquer que venha a ser o resultado dos esforços realizados para utilizar mais racionalmente os recursos existentes e para introduzir as inovações pedagógicas suscetíveis de diminuir os custos, é certo que os objetivos não poderão ser atingidos sem um crescimento considerável, em valor absoluto, do nível atual das despesas (+ 50% em 1980), numa taxa muito superior à elevação esperada do Produto Nacional Bruto (6 a 7% ao ano), segundo a previsão das Nações Unidas. Isto quer dizer que a carga relativa das despesas com educação deverá ainda elevar-se no decurso dos próximos dez anos.

Este imperativo explica-se em vista, ao mesmo tempo, da amplitude dos objetivos colimados, e certas características próprias dos custos de escolarização nos países em fase de desenvolvimento. Exemplificando: em face da estrutura demográfica e da importância dos custos unitários no ensino,¹¹ as despesas com a escola primária compulsória e para todos deverão atingir 3 a 4% do Produto Nacional Bruto, na maioria dos países em fase de desenvolvimento, ao passo que se situam entre 1 e 2% do P.N.B. nos países industrializados.¹²

b) *Maior competição entre despesas de educação e outras despesas públicas.*

¹¹ Avaliados com relação ao P.N.B. por habitante.

¹² V. *Finances Publiques et Education*, já citado, p. 37.

Ao longo do decênio 1960-1970, a educação tornou-se, em conjunto, largamente beneficiária das despesas públicas, e sua cota no orçamento do Estado aumentou em toda parte: em certos países, alcançou 20 a 25% do total orçamentário.

Para alcançar os objetivos acima enumerados, as despesas com a educação deveriam novamente ir a mais do dobro em dez anos, voltando a sobrecarregar o orçamento.

É o caso de nos interrogarmos sobre a possibilidade de tal evolução, tendo em mira que há outras vias para as quais os recursos públicos devem ser também canalizados.

Em particular, para garantir a taxa de crescimento anual de 6 a 7% do P.N.B., previsto pela Comissão Especial do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (II Década do Desenvolvimento), seria indispensável elevar, cada ano, em cerca de 0,5% do P.N.B., o volume dos investimentos materiais produtivos, ou seja, no mínimo,¹³ de 5% em 1980. Como o auxílio externo só poderia participar desse acréscimo dos investimentos materiais na proporção de 1% do P.N.B., no máximo, imporia-se em toda parte um esforço financeiro nacional para garantir tais investimentos. Em face da capacidade, tantas vezes limitada, da poupança privada, este esforço de-

verá ser feito por via orçamentária (poupança pública). Assim, o financiamento dos investimentos produtivos indispensáveis à expansão econômica (infra-estrutura dos transportes e outros) ocorre o risco de competir, no orçamento do Estado, com a expansão das despesas educacionais.¹⁴ O mesmo acontecerá com outros setores do "consumo público" (higiene, saúde etc.).

Em conclusão, é, pois, muito pouco provável que a expansão das despesas com educação, no orçamento público, se torne suficiente para financiar as metas quantitativas e qualitativas que se podem razoavelmente fixar para os sistemas educativos até 1980.

c) Necessidade de nova estratégia para mobilização dos recursos.

Certos países podem remover essas dificuldades graças aos recursos fiscais provenientes da exploração petrolífera, mas constituem exceção. Na maioria, será preciso deixar de jogar com o financiamento quase exclusivo do ensino pelo orçamento público, e diversificar os recursos (financiamento descentralizado, financiamento privado etc.), como foi exposto anteriormente. Nenhuma receita-padrão pode ser recomendada para determinado país: o essencial será dar prova de realismo e de imaginação, para diversificar as fontes de financiamento, aumentando-lhes o montante global.

79

¹³ Neste momento, a taxa de investimento deveria ser da ordem de 20% do P.N.B.

¹⁴ V., sobre o assunto, o relatório da Comissão de Planificação do Desenvolvimento do Conselho Econômico e Social, datado de 14 de junho de 1968.

A televisão educativa é uma das mais formidáveis declarações de boa intenção já feitas por uma sociedade. Podemos dizer que essa declaração de boa intenção chega a ser semelhante, até certo ponto, àquela feita pelo conjunto de países após a II Guerra Mundial, através da fundação da Organização das Nações Unidas. Em ambos os casos, um grande problema se punha de modo premente: ali, a necessidade de diminuir as tensões internacionais geradoras de conflitos armados entre as nações; aqui, a urgência de iniciar na civilização moderna uma boa parte da Humanidade que ainda lhe vive à margem, exigindo uma solução nova, audaciosa e efetiva. Em ambos os casos, tentativas anteriores — a Liga das Nações em um, a educação pelo rádio no outro — serviram para indicar a direção da ação a ser tomada pela sociedade com probabilidade de êxito. Em ambos os casos os melhores argumentos para convencer da necessidade e do acerto da solução, foram de ordem humanística. Em ambos, a técnica e as ciências so-

ciais têm sido convocadas *a posteriori* para superar os problemas surgidos no período de implantação desses dois instrumentos que a sociedade montou para solucionar situações indesejáveis: a guerra e a marginalidade cultural.

Neste artigo queremos discutir aspectos peculiares à televisão educativa, apoiados, em parte, em resultados de um estudo mais amplo sobre o tema.¹ A escassez quase total de estudos semelhantes e a premência na obtenção de dados que permitam conseguir a efetividade da televisão educativa recém-implantada no Brasil, fizeram-nos escolher uma abordagem problemática. Tomamos as relações entre a televisão educativa e a sociedade em que atua como da-

* Da Univ. Fed. de Pernambuco.

¹ QUIRINO, Tarcízio — “*Obstáculos sociais ao uso da televisão como veículo educacional*” — Tese apresentada à Escola Pós-Graduação de Ciências Sociais da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, com um dos requisitos para a candidatura à obtenção do Grau de Mestre em Ciência. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1970, VII — 209 p.

do de um problema a resolver. Em torno desse fio condutor, e à medida que era necessário, fomos usando da teoria existente, mantendo quase sempre um ponto de vista sociológico, e procurando acrescentar a essa teoria os novos conhecimentos advindos tanto da análise comparativa de situações já conhecidas, quanto do levantamento de novos dados através de pesquisa empírica. Assim, pretendemos chegar a objetivar alguns pontos para o início da discussão da experiência brasileira com a televisão educativa.

O aparecimento da televisão educativa e o incentivo para sua difusão através das áreas subdesenvolvidas faz parte da premência que a sociedade industrial tem de difundir, através da escolaridade obrigatória, o estilo urbano de vida, único que convém completamente à sua expansão e funcionamento integrado. Responde, pois, a dupla pressão. Por um lado, os economistas, planejadores, *intelligentia* do desenvolvimento, e entidades internacionais instam para que o sistema escolar produza pessoas aptas a funcionarem como insumo da produção, e, por outro, os pedagogos, humanistas, políticos e a população em geral encaram a educação como um bem de consumo a que todos têm direito, à medida que o desenvolvimento pode produzi-lo em maiores e melhores quantidades.

Soluções ortodoxas, isto é, aquelas que visam simplesmente ampliar o sistema educacional nos termos gerais de organização e funcionamento adotados pela cultura ocidental, nem sempre são viáveis nos países subdesenvolvidos, por causa de seu

alto custo, que não pode ser pago por uma economia cujo fator escasso é exatamente o capital. O aproveitamento intensivo do parque escolar já construído, a redistribuição mais racional das matrículas através das escolas existentes e a construção de novas escolas não têm conseguido responder a tempo e a contento à pressão que a demanda de escolaridade desenhada nas sociedades em fase de desenvolvimento, embora venham sendo, no Brasil, os principais responsáveis pelo aumento de matrículas observado no ensino primário e médio no último quarto de século.²

A expansão da escolaridade não se limita, porém, às idades próprias, pois o amontoamento dos *deficits* dos anos anteriores necessita ser enfrentado, embora retardatariamente. Sendo esse um problema conjuntural, a solução que sugere não é de ordem a se incorporar definitivamente no sistema escolar. As diferentes campanhas de cursos supletivos de alfabetização de adultos, usando métodos ortodoxos, sempre tropeçaram no fato de que o problema a ser resolvido resistiu mais tempo que as verbas destinadas a isso.

Soluções heterodoxas foram surgindo nos últimos anos, especialmente na década dos sessenta, tanto por iniciativa governamental, como por inspiração religiosa ou político-ideológica. São exemplos dessas tentativas de superar as li-

² Ver LOURENÇO FILHO, M. B. — "Redução das taxas de Analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: Descrição e Análise" in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, V. XLIV, n.º 100, Rio, outubro-dezembro de 1965, p. 250-272.

mitações dos métodos ortodoxos de atacar o problema do analfabetismo e da escola para todos, a Campanha Nacional de Educação de Adultos, o Movimento de Educação de Base, o Movimento de Cultura Popular, a Fundação da Promoção Social, o Movimento "De Pé no Chão também se Aprende a Ler", a Cruzada de Ação Básica Cristã, entre outros. Eles são paralelos ao sistema educacional convencional e procuram introduzir inovações heterodoxas junto aos métodos convencionais de escolarização, os quais se baseiam na situação padrão de ensino, com relação pessoal mestre-alunos, na sala de aulas de um edifício escolar, obedecendo ao calendário letivo tradicional. Em quase tôdas essas soluções, a preocupação de alargar os limites das possibilidades financeiras para o atendimento da demanda educacional é visível através de reinterpretção ou redefinição de alguns termos da situação-padrão de ensino. Essa redefinição começa com o aproveitamento de edifícios destinados a outros fins, como igrejas, prisões, sedes de clubes, sindicatos, fábricas, oficinas, casas particulares, galpões e até o ar livre para substituir o edifício padronizado da escola, com sua "dignidade" própria, sua aparelhagem especializada e seus equipamentos necessários. A presa que tem a sociedade de ver os problemas educacionais solucionados agiu no sentido de incentivar a procura de métodos mais rápidos de aprendizagem, que aumentassem a eficácia dos movimentos surgidos à margem do sistema escolar construído. O uso intensivo de recursos audiovisuais, o afastamento do calendário escolar tradi-

cional e sua substituição por um período mais intenso e mais curto, uniram-se à utilização de pessoal menos qualificado que, redefinindo o papel tradicional do professor, procurou suprir a falta de gente com melhor preparo, por uma coordenação central mais efetiva e planejada.

Esta ação múltipla e inovadora dos últimos 10 ou 15 anos preparou o caminho e mostrou ser possível a implantação de sistemas igualmente heterodoxos, porém menos emergenciais, que possam dar uma contribuição mais eficiente e mais definitiva à solução do problema educacional brasileiro, com o uso da televisão educativa. A acumulação de experiências em diferentes regiões do País³ foi a fase que precedeu a atual organização de emissoras especialmente dedicadas à educação, com a TV Universitária, Canal 11, no Recife, e TV Cultura, Canal 2, em São Paulo.

A existência de projetos múltiplos e maiores, que pretendem usar a televisão como veículo educacional, quase impõe aos cientistas sociais o dever de aproveitar o que vem sendo feito como material para fundamentar o estudo e a reflexão. Esta reflexão e êste estudo vão servir de subsídio às decisões que se farão nos próximos anos, e de enriquecimento para a compreensão da sociedade humana e da implantação e organização de suas

³ Ver BECKER, Gretchen — "TV Educativa: Balanço das Realizações e Perspectivas" in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, V. XLVIII, n.º 108, Rio, outubro-dezembro de 1967, p. 280-295.

formas histórico-sociais, tais como o fenômeno do desenvolvimento e a civilização industrial.

Para o pequeno espaço de um artigo é mister selecionar alguns pontos principais dentre as possibilidades existentes, de modo que sua discussão não se torne mais aligeirada de que seria conveniente. Por outro lado, a indispensável alusão ao quadro geral de referências em que se expande o assunto, não pode ser de todo deixada de lado. Assim, depois das anotações iniciais, vamos tentar reduzir o tema ao núcleo central da questão, ou a um de seus possíveis núcleos.

Uma das divergências fundamentais entre a televisão e a escola convencional é a forma como são recrutados os respectivos públicos. Sendo a escola um "grupo instituído" (Znaniecki), com poderes delegados pela sociedade global para exercer determinadas funções sobre as gerações jovens, beneficia-se da existência de controles sociais exteriores a ela, seja referentes à vida escolar interna, seja referentes ao processo de recrutamento do corpo discente. Estabelecendo a obrigatoriedade escolar, exigindo diplomas e certificados de estudos para conceder determinadas posições sociais aos indivíduos, a sociedade global cria mecanismos exógenos de seleção da clientela escolar. Algumas vezes esses mecanismos põem sua ênfase na idade ou no sexo; outras vezes, nas aptidões, aspirações ou tendências; outras, nas realizações anteriores dos indivíduos. Pode-se dizer que a absoluta maioria da clientela escolar é recrutada atra-

vés desses mecanismos sociais extra-escolares. Em uma segunda etapa entra a ação da escola, que submete a clientela potencial a normas mais ou menos burocratizadas de relação, para identificar aquela que está de acordo com seus padrões escolares internos. O longo processo de sedimentação que a escola já sofreu na Civilização Ocidental, fez com que essas normas sejam em grande parte explícitas, e que se tenha chegado a um amplo consenso a seu respeito.

A clientela da televisão é recrutada de modo totalmente diverso. Tendo aparecido somente no segundo quartel deste século, a televisão é sobretudo um meio, o qual pode servir de veículo informativo de qualquer sistema social. Como se apresenta atualmente, é uma instituição social cuja função específica está ligada às necessidades e aos hábitos do lazer. Conserva, porém, sua potencialidade em outros campos. As pessoas que procuram ver televisão, estão em primeiro lugar sob a influência desse característico dionisíaco, que faz parte da imagem social, dela usualmente feita. A TV, como instituição de lazer, visa especialmente produzir estados psíquicos que sejam percebidos como agradáveis e retribuidores, nos momentos de lazer, no "tempo livre", do esforço despendido nas horas de trabalho e de atividade obrigatória ou assim percebida. Assim, não existem critérios internos à televisão para controlar a seleção da clientela, como na escola. A sociedade, por sua vez, não estimula a audiência de televisão do mesmo modo direto e explícito que faz com a es-

cola. A seleção de audiência se torna, em sua maior parte, auto-seleção. Como o móvel principal para ver televisão é a necessidade de distração, o telespectador tende a aceitar melhor os gêneros de programas mais fáceis, mais leves.⁴

É o público que tem um controle maior sobre a equipe produtora dos programas, em vez de, como na escola, ser a equipe central e sobretudo o professor, que goza da faculdade maior de impor sanções. Na televisão, sobretudo a comercial, as sanções institucionais são poucas, e só aplicadas em casos extremos de desrespeito à moralidade pública. As sanções de agrado e desagradado, explicitadas pelo público com a audiência ou não dos programas, são, porém, de grande importância e se traduzem em recompensas ou desestímulos aos diversos responsáveis por eles, tanto de ordem psicossocial, como de ordem financeira. Um programa de sucesso pode fazer seu responsável rico, além de levá-lo ao estrelato. Isso não acontece na escola.

Parece óbvio que, se queremos usar a televisão como sucedâneo da escola, é àquela que compete adotar as metas referentes a esta. Não podemos, todavia, desconhecer a ação das características da televisão comercial e sua influência sobre a televisão educativa. A mais importante delas talvez seja exatamente a seleção do público. Sua importância advém, tanto das diferenças radicais que apresenta em

comparação com a escola, como por ser condição básica sem a qual não é possível ir adiante. Sem telespectadores, a televisão educativa não passa de um sonho dispendioso.

Diferentemente do rádio, mais individual, ver televisão é sobretudo um ato praticado em família. Por isso o caminho de acesso à televisão passa pelo grupo familiar, antes de chegar ao indivíduo. Essa característica influencia a seleção dos programas, que é feita visando a uma acomodação ao gosto mais comum do grupo familiar, embora algumas vezes se conserve a influência da autoridade como mais forte que a do número, favorecendo a escolha feita pelos pais e especialmente pela mãe.⁵

Temos conhecimento de um caso em que o interessado pelos programas do curso de madureza na televisão educativa perdeu o direito de primazia de escolha que havia adquirido pela compra do televisor. Isso aconteceu depois que o grupo familiar lhe impôs a ditadura das novelas, após uma ausência de alguns dias a que o tele-aluno foi obrigado por motivo de trabalho.

O quase total desconhecimento dos mecanismos sociais de auto-seleção do público da televisão educativa nos levou a reunir dados

⁴ CAZENEUVE, Jean — *Sociología de la Radio-Television*, Buenos Aires, 1967, p. 84 e 78-80.

⁵ WAND, Barbara — "Television Viewing and Family Choice Differences" in *The Public Opinion Quarterly*, Princeton, Primavera de 1968, Vol. XXXII, n.º 1, p. 84-94.

empíricos que permitissem oferecer uma contribuição original, através do aproveitamento da experiência da televisão universitária, Canal 11, pioneira como TV educativa no Brasil, funcionando no Recife, desde 1968.

A hipótese fundamental foi a de que *as diferenças na caracterização social correlacionam-se com o acesso diferencial das pessoas à TV educativa*. Consideramos acesso à televisão como a possibilidade de que uma pessoa ou grupo têm de ser diretamente atingidos pela comunicação veiculada por televisão de circuito aberto. Tomamos a programação oferecida pela TV como um dado, concentrando nossa atenção no público que a recebe.

Para testar a hipótese, foram aplicados 400 questionários⁶ em amostra representativa do conjunto de residências domiciliares na área urbana do município do Recife, conseguida através de amostragem estratificada por bairro, e aí usando-se o processo de seleção sistemática das unidades. As informações de ordem pessoal foram conseguidas através de seleção sistemática dos membros das famílias que habitavam os domicílios visitados, em uma amostra correspondente a 20% da população maior de 7 anos do conjunto desses do-

mílios, o que deu um total de 406 questionários individuais.⁷

Dividimos a hipótese geral em duas hipóteses: *I — A diferença de acesso aos bens sociais correlaciona-se com uma diferença de acesso à televisão. II — A diferenciação social dos indivíduos correlaciona-se com comportamentos diferentes para o acesso a programas educativos de televisão*. Examinamos as hipóteses acima em dois níveis: nível familiar e nível individual. Para isso dividimos em subhipóteses, cuja correlação foi testada pela aplicação do teste de significância do Qui Quadrado (χ^2) para tabelas de contingência, calculado com a correção de Yates, pela técnica de rejeição da hipótese nula de ausência de correlação. Consideramos os resultados significativos a nível igual ou superior a 5%. A seguir calculamos o coeficiente de Cramer (r_{Cr}), que nos dá o valor para a direção (positiva ou negativa) de uma determinada correlação. Usamos para isso de um computador I B M 1130.

Testadas as diversas subhipóteses em que desdobramos as hipó-

⁷ O leitor que estiver interessado em informações mais detalhadas sobre a técnica da pesquisa, deve ser remetido para Tarcizio Quirino, "Obstáculos Sociais ao Uso da Televisão Como Veículo Educacional" cit., onde encontrará todo o capítulo III especificamente sobre os procedimentos usados, assim como, nos capítulos IV e VII, as tabelas de contingência acompanhadas dos cálculos de Qui Quadrado, Significância e Coeficiente de Correlação de Cramer, referentes ao teste de cada subhipótese. É aconselhável que o leitor se familiarize, também no capítulo III, com as definições operacionais e a técnica de escalas que foi empregada.

⁶ Para um intervalo de confiança de 95% e uma fidedignidade de $\pm 5\%$ em população de tamanho superior a 100.000, assumindo que $P = 0,50$, segundo Herbert Arkin e Raymond R. Colton: *Tables for Statisticians*, New York, 1960, p. 20. Tabela na p. 136.

teses, encontramos os resultados abaixo, os quais confirmam a hipótese geral e as específicas.

A delimitação das áreas em que a diferenciação social apresenta correlação com o acesso à TV foi feita ao nível da família e ao nível do indivíduo. Nem tôdas as fontes de diferenciação social propostas nas subipóteses mostraram apresentar correlação com o acesso à TV em geral e à televisão educativa em particular. Medindo o grau de correlação pelo coeficiente de Cramer, encontramos a seguinte ordem de importância para as diversas fontes de diferenciação:

I. Diferenciação social do grupo familiar, a posse e uso da televisão

O fator de diferenciação social que mais fortemente se correlaciona com a posse de televisão é a diferença do padrão de consumo de bens duráveis. A correlação é positiva, de modo que a posse de televisão varia no mesmo sentido que o padrão de consumo.

Em segundo lugar, temos a correlação positiva entre o *status* ocupacional do chefe da família e a posse de televisão. A seguir está o uso da televisão correlacionado positivamente com o padrão de consumo dos bens duráveis. Aquêles também se correlaciona positivamente com o *status* ocupacional do chefe da família. Por último vem o tamanho da família: famílias grandes têm mais comumente aparelho receptor de televisão de que as pequenas.

Não há relação estatisticamente significativa entre a extensão da família e a posse de televisão, nem entre esta e a faixa etária majoritária na família.

II. Diferenciação social individual e o uso da televisão

O uso da televisão, em nível individual, está correlacionado com dez características diferenciais. O primeiro é o padrão de consumo de bens duráveis na família do indivíduo, o qual apresenta correlação positiva. A seguir há correlação positiva com o *status* ocupacional dos indivíduos economicamente ativos, e com o nível de educação formal dos não estudantes. Depois temos uma correlação negativa com a faixa etária dos indivíduos: grande quantidade dos mais moços vê frequentemente televisão, os intermediários, em segundo lugar, e os mais velhos, quantitativamente vêem menos, apesar de o fazerem mais frequentemente que os intermediários. O *status* da família se correlaciona em padrão não linear: as pessoas de família de alto *status* vêem pouca televisão. As do *status* médio inferior vêem mais que tôdas, seguidas pelas do médio superior e pelas de *status* baixo. As pessoas que encaram a televisão principalmente como um divertimento vêem-na com menos freqüência de que as que a encaram como um meio de saber e conhecer as coisas. A característica individual que se segue, por ordem de influência na diferenciação quanto ao uso da TV, é a mobilidade geográfica, pois os não migrantes vêem mais televisão de que os migrantes. Os de famílias com maioria jovem, mais que os de famí-

lias com maioria velha. Em penúltimo lugar, temos o *status* ocupacional do pai do indivíduo: os filhos de pais com *status* vêem menos televisão de que quaisquer outros. A partir daí, a correlação é positiva, pois quanto menor o *status* do pai, menos vêem televisão.

Finalmente, temos a posição na estrutura familiar: filhos vêem televisão mais freqüentemente de que os demais membros da família, e, depois deles, os pais mais que outros.

Não há correlação significativa entre o uso da televisão e o sexo dos indivíduos, o nível de educação formal da população em geral, o nível de escolaridade dos estudantes, o nível de renda, o sexo majoritário na família do indivíduo, a posição na estrutura de produção, a atitude frente à mobilidade social vertical nem a mobilidade vertical intergeracional.

III. Diferenciação social individual e a audiência da televisão educativa

A característica social individual que se correlaciona em mais alto grau com diferente padrão de comportamento quanto à audiência de televisão educativa (correlação positiva) é o nível de educação formal da população. Depois d'êste, outros característicos completam um elenco de oito, na seguinte ordem de importância: *status* ocupacional do indivíduo, com correlação positiva; nível de educação formal dos não estudantes, com correlação também positiva; concepção da função principal da televisão, correlacionada de modo que as pessoas,

que percebem a televisão mais como um meio de saber e conhecer as coisas, vêem mais televisão educativa de que as que a percebem principalmente como divertimento. Só depois dessas vem a influência do padrão de consumo de bens duráveis na família do indivíduo com correlação positiva e depois, a do *status* ocupacional do pai, e a do chefe da família, ambas correlacionadas da mesma forma que com o uso da televisão. Por fim está a posição do indivíduo na estrutura familiar, com as mesmas características observadas na correlação com a audiência de televisão em geral: filhos vêem mais televisão educativa de que todos, e pais vêem mais de que os parentes, empregados e aderentes.

A mobilidade geográfica, a faixa etária do indivíduo e a que é majoritária em sua família, embora se tenham mostrado correlacionadas com o uso da televisão, não determinaram diferenças significantes na distribuição da audiência da televisão educativa. Salvo o nível de educação formal da população, as demais características que não se correlacionaram com o uso da televisão, também não se correlacionam com a audiência de televisão educativa.

IV. Diferenciação social individual e a audiência de aulas pela televisão educativa

Exceto a posição na estrutura familiar, tôdas as demais características individuais que se correlacionam com a audiência da televisão educativa também estão correlacionadas com a audiência de aulas. A ordem da influência é, po-

rém, diferente da anterior. O *status* ocupacional do indivíduo é a primeira de sete características, apresentando correlação positiva. A seguir vem a concepção da função principal da televisão, com maior audiência de aulas pelos que a vêem como meio de saber e conhecer as coisas. Logo depois está o nível de educação formal da população não estudantil, em que a correlação só não é positiva, porque o grupo de escolaridade primária declarou menos ter assistido aulas pela televisão educativa de que o grupo sem nenhuma escolarização. Em quarto lugar da ordem, temos o *status* ocupacional do pai que, exceto para o superior, apresenta, no resto da escala, correlação positiva; e em quinto, o padrão de consumo dos bens duráveis, com correlação positiva. Os dois últimos lugares são ocupados pelo nível de educação formal da população, com correlação positiva, e pelo *status* ocupacional da família do indivíduo, onde encontramos o mesmo tipo de correlação observada nas correlações anteriores com nível de *status*: com exceção do *status* alto, que é o que menos vê aulas pela televisão educativa, os demais se correlacionam positivamente.

V. Diferenciação social individual e a audiência de aulas ou cursos por canais comerciais de televisão

Somente duas características sociais individuais se mostraram correlacionadas significativamente com a audiência de aulas ou cursos por canais comerciais de televisão. A primeira foi a faixa

etária: quanto mais jovem, maior audiência dessas aulas. A outra foi a concepção da função principal da televisão. Os que a concebem sobretudo como um meio de saber e conhecer as coisas, assistem mais aulas em canais comerciais de que os outros.

Essas verificações parecem indicar que o próprio uso da televisão pode ser considerado como um índice de participação da família e do indivíduo na Civilização Industrial e no estilo urbano de vida. Há, assim, um efeito centrípeto que limita o alcance efetivo da televisão como veículo educacional, restringindo-o aos grupos que têm maior participação nos valores e comportamentos da cultura característica da Civilização Industrial.

Os itens que determinaram o acesso familiar à televisão são os que têm predominantemente um sentido de acesso aos bens econômicos, quer se trate da posse, quer do uso do televisor, mas especialmente da posse. Sabe-se que uma das características necessárias para que uma ocupação seja tida como de *status* elevado, é que tenha um alto nível de remuneração⁸

⁸ HUTCHINSON, Bertram — *Mobilidade e trabalho*, Rio, INEP-CBPE, 1960, p. 38-39. Usamos como medida de *status* sócio-econômico a escala introduzida no Brasil por Hutchinson, o qual se baseou nos trabalhos de D. V. Glass (ed) *Social Mobility in Britain*, London 1954, e J. Hall e D. Caradon Jones: "The Social Grading of Occupations" in *British Journal of Sociology*, I, 1, 1950, p. 31-35. Aparecida Joly Gouvêa, em *Professoras de Amanhã*, Rio, 1965, introduziu modificações que aceitamos, e Abdias Moura testou parte do trabalho em "Prestígio Profissional no Recife" in *Jornal do Commercio*, Recife, 17 — XI — 1963.

a qual se liga, por sua vez, ao padrão do consumo dos bens duráveis. O tamanho da família, porém, nos indica uma demanda especial por televisão exatamente daqueles grupos sociais familiares onde mais é possível o uso coletivo intenso do aparelho — as famílias maiores.

As características diferenciais que se correlacionam significativamente com o uso da televisão em nível individual, da mesma forma que as correlacionadas com a posse, são sobretudo aquelas que têm implicação com o acesso aos bens sociais: o *status* profissional dos indivíduos e do meio sócio-familiar em que se desenrolam suas vidas, o nível de educação e o padrão de consumo de bens duráveis. Essas características, tomadas em conjunto, significam posição diferencial dos indivíduos na estratificação social. Os que têm uma posição nos estratos superiores, têm melhor acesso ao uso da televisão de que os de estratos inferiores. Isso, porém, só é verdade em linhas gerais. Encontramos diferenciações mais filigranadas. Há uma tendência para que as pessoas do estrato social mais alto desprezem o uso da televisão como hábitos de lazer. Esse padrão de comportamento, porém, se confina nesse estrato, visto que, para os demais, pelo contrário, o uso da televisão é limitado antes pela falta de posse, de que por outros fatores.

A juventude, com uma disponibilidade maior de tempo livre, tem maior acesso à televisão, o que se vê nos diferentes itens em que o critério idade aparece, seja ele re-

ferente ao indivíduo, ou à família. A posição dos indivíduos na família nos acrescenta ao critério da contagem do tempo de vida um elemento para a compreensão das diferenças do comportamento das pessoas através das situações vitais nas diversas idades. Os filhos mais jovens são os que vêem mais televisão. Ao chegarem às idades intermediárias, ligam-se à estrutura de produção e assumem os papéis centrais da estrutura familiar, o que provoca um decréscimo do tempo para ver televisão. Os mais velhos, embora tenham muito tempo livre, muitas vezes não adquiriram o hábito de ver televisão. Quando vêem, porém, é com grande frequência.

A mobilidade geográfica pode ter um significado psicossocial, onde identificamos maior grau de urbanização, e de modernização nas pessoas residentes no Recife durante toda a vida, e, assim, maior *absorção* de costumes urbano-modernos, entre os quais o de ver televisão. Os migrantes, oriundos principalmente do interior do Estado, não absorveram ainda na mesma extensão o mesmo hábito. De ordem psicossocial é também a correlação entre o hábito do uso da televisão e a concepção de sua função principal. Embora a maioria conceba a televisão como divertimento, são os que a consideram principalmente um meio de saber e conhecer, que mais assiduamente a usam.

Todo esse acesso diferencial à TV não pode ser desprezado quando se quer usar desse meio de comunicação de massa como um sucedâneo da escola. Apesar do fascí-

nio que a televisão exerce, êsse não se fundamenta unicamente no veículo de comunicação moderna que ela é, mas também no conteúdo. Se o meio é a mensagem, só o é até certo ponto. Isso é demonstrado pelo contraste entre os 75% de pessoas de tôdas as classes sociais que vêem televisão freqüentemente no Recife (isto é, no mínimo semanalmente, sendo que 69% o fazem diariamente) e os 12% que vêem televisão educativa com a mesma freqüência (só 4% diariamente). É certo que êsses números indicam a situação observada depois dos primeiros meses de existência do Canal 11. Há sinais indicativos de que a situação teria mudado para melhor. A falta de pesquisa sistemática de controle da audiência não nos permite saber, contudo, até que ponto, êsses sinais indicam a realidade.

90

Não podemos esquecer, porém, que a situação não é tão má como as percentagens parecem sugerir. Elas correspondem a uma audiência diária de 40.000 pessoas, e 120.000 telespectadores freqüentes. Não é mau, em números, como sucedâneo da escola.

O problema não se limita aos números, porém. É essencial que a televisão educativa evite a todo custo tornar-se o canal difusor de uma cultura própria unicamente para o consumo de uma elite intelectual. Vimos que as pessoas que vêem mais a televisão educativa são as de nível mais elevado de educação formal. Abaixo de outras características psicoculturais, como a concepção que fazem da televisão, é que aparecem as relacionadas diretamente ao nível de consumo e ao acesso aos bens econômicos.

Mas não é só êsse o público que a televisão educativa deve atingir. É necessário que haja um ajustamento entre o que a sociedade espera da televisão educativa e o que ela está de fato realizando. Para êsse encontro, as ciências sociais parecem ter muito o que dar. Elas podem, para abrir a questão, ensejar o conhecimento indispensável de suas coordenadas básicas: as metas que a sociedade se propõe e os resultados que a televisão educativa tem conseguido. Só assim é possível objetivar a discussão.

As Constituições brasileiras, de longa data, vêm consagrando o princípio de que "Os Estados e o Distrito Federal organizarão seus sistemas de ensino, e a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, que terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais."

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação, no seu Título V, reitera o mesmo princípio.

A legislação de telecomunicações, através dos Decretos 52.795/63 e 236/67, não só dá preferência para execução do serviço de radiodifusão às pessoas jurídicas de direito público como ainda inclui os Estados entre os competentes para executar serviço de televisão educativa, além de dispensá-los de edital e de comprovação de recursos.

Em decorrência do prescrito pela nossa legislação, bem como de nos-

* Assessor do Conselho Nacional de Telecomunicações para TV Educativa.

sa organização federativa e de nossos costumes, nossa realidade revela que a educação, no Brasil, se concretizou, nos níveis primário e médio, principalmente, em estruturas estaduais. Com o correr dos anos essas estruturas vêm sendo caracterizadas por crescimento ininterrupto (Ver *Anuário Estatístico do IBGE*, 1970).

Televisão em circuito aberto, sendo um instrumento de comunicação de massa, usado pela educação, terá suas audiências situadas, forçosamente, nos níveis primário e médio, atendidos, na maioria das vezes, pelas Secretarias Estaduais de Educação.

A educação de nível universitário poderá ser atendida:

- por instalações que utilizem frequências entre 2.500 Mc e 3.000 Mc, a exemplo da Universidade de São Paulo;
- por instalações em circuito fechado;

— pelas emissoras em circuito aberto, em horários ociosos, para audiência de massa.

Seria proveitoso levar em conta o aforismo — “os meios devem ser proporcionados a quem tem a missão” — ao considerarmos que as Secretarias de Educação constituem as estruturas que, no momento, arcam com as atribuições legais e, numa medida maior e crescente, com os encargos executivos de ministrar educação primária e média.

A experiência revela ser desastrosa a pluralidade de chefia, numa mesma área.

A educação de massa se realiza hoje por processos:

— convencionais, rêsdes escolares primária e média;

— não convencionais, RTVE;

— integrados, RTVE nas rêsdes escolares;

em conseqüência, aquêles que dela se beneficiam, com freqüência, se repetem ou se justapõem.

Deve-se pois fazer tudo para evitar a possibilidade de divergência entre os responsáveis pela educação de massa convencional e os responsáveis pela educação de massa não convencional. Emissora de TVE que possa, estruturalmente, divergir da Secretaria de Educação do Estado em que se encontra corre grande risco de transformar-se em pomo de discórdia.

Devemos muito à TVE do Recife e à Fundação Anchieta de São Paulo, que, com audácia e eficiência, des-

bravam, para nós, essa nova fronteira. Os benefícios de sua atuação, entretanto, dependerão muito da capacidade que tiverem de coordenar, com as Secretarias de Educação dos respectivos Estados, a imensa tarefa que têm em comum.

Por sua vez, TVE integrada no sistema de ensino vem comprovando resultados tão efetivos que as Secretarias de Educação já não poderão deixar de tirar proveito dela.

O trabalho de TVE integrada desenvolvido em São Luiz merece reiterado apoio, a fim de que possa continuar prestando serviços, diretamente, à educação no Maranhão e, indiretamente, ao Brasil, como modelo.

No setor de organização e planejamento devemos estar atentos aos ensinamentos oriundos de países também grandes e federativos. Nos Estados Unidos o Governo Federal tem procurado incentivar as estações e rêsdes estaduais de TVE através de subvenções e financiamentos que já beneficiaram 44 estados.

Lá, o FCC¹ — que, para êsse efeito, corresponde ao Ministério das Comunicações — autorizou 39 Estados a ampliarem suas instalações de TVE, através de rêsdes estaduais

¹ Cf. “FEDERAL COMMUNICATIONS COMMISSION INF. BULLETIN N. 16-B, ABRIL 1968 — FCC Rules and Regulations, Part. 73, Paragraph 621:

.....
In determining the eligibility of publicly supported educational organizations, the accreditation of state departments of education shall be taken into consideration.”

de televisão educativa e costuma ouvir a Secretaria de Educação do respectivo Estado antes de conceder canal educativo.

A Comissão Carnegie incumbida de estudar a questão da TV educativa para o governo americano concluiu pela conveniência de emissora de TVE: em capitais de estado, com qualquer população; nos demais casos, sempre que a concentração demográfica permita à estação cobrir uma área com 140.000 ou mais habitantes. Esse trabalho foi traduzido em português e publicado pela editora "o Cruzeiro", sob o título "Televisão Educativa, um Programa de Ação".

O curso e o sucesso da política de TVE nos Estados Unidos, com base estadual, estão minuciosamente descritos no artigo "State Networking in the United States", do número de junho de 1968, do "Educational Television International", "CETO NEWS", cuja leitura recomendamos.

No Setor de Radiotelevisão Educativa a experiência estrangeira é longa e rica em ensinamentos. No último Congresso Internacional de RTVE,² reunido em Paris, 82 países consagram o princípio de que

a direção e a política pedagógica devem ser prescritas pelas autoridades responsáveis pela educação.

Considerando e ponderando tudo o que aqui foi exposto e, principalmente, o que foi transcrito, podemos concluir com toda tranquilidade que as Secretarias Estaduais de Educação têm, mais do que o direito, o dever de buscar a concretização de emissora e, em alguns casos, até mesmo de ampliar suas possibilidades estabelecendo rêsds estaduais de RTVE.

As Secretarias poderão efetivar sua participação na radiotelevisão quer diretamente, quer através de empresa pública, fundação ou outro organismo, desde que, por intermédio desses instrumentos, se assegurem da direção e do controle da política pedagógica.

² Cf. "ACTES DU TROISIEME CONGRES INTERNATIONAL DE L.U.E.R. SUR LA RADIO ET LA TV EDUCATIVES, Paris, 8-22 Mars 1967:

.....
P. 461 — *Direction de la politique pédagogique* — Les grandes lignes de la politique éducative générale devront être prescrites par les autorités responsables de l'enseignement. L'étendue et la nature de ce pouvoir devront être clairement définies."

"A televisão pode ampliar a influência de bons professores, mas o fato mais importante é que ela pode contribuir para aumentar a eficiência do magistério de todos os mestres e do aprendizado de todos os alunos." (William G. Harley)

O processo ensino-aprendizagem e o processo de comunicação

O exame do processo de comunicação leva-nos a identificar com êle o processo ensino-aprendizagem: elementos comuns, igual estruturação, igual interdependência dos componentes, a mesma dinâmica.

Também são as mesmas as condições de eficiência em ambos os processos. Assim, quanto ao emissor, têm capital importância, no processo ensino-aprendizagem, as habilidades de comunicação do profes-

* Professora de "Técnicas Instrumentais da Didática Contemporânea - TV Educativa", da Faculdade de Educação Santa Úrsula.

sor (voz, gestos, simpatia, aparência física, entusiasmo etc.); o conhecimento do aluno (nível intelectual, maturidade, interesses, contexto social, econômico e cultural); o domínio do conteúdo da mensagem e das mais convenientes e atualizadas técnicas didáticas etc.

A mensagem — a aula — deverá ter objetivos definidos e seu conteúdo, vazado em estrutura, desenvolvimento e conhecimentos adequados a êsses objetivos e ao destinatário, o aluno. O código — fundamentalmente, a linguagem — será selecionado com vistas ao próprio conteúdo e também ao receptor.

Relativamente a êste, é imprescindível sua motivação para aceitação da mensagem, a fim de que se desenvolvam nêle predisposições favoráveis não só à mensagem mas igualmente ao emissor; necessário se faz, também, que lhe seja oferecida oportunidade de participação no processo, de forma a estabelecer-se o *feed back*, que fechará o circuito da comunicação.

Sabemos que só há comunicação quando a mensagem, decodificada, atinge o receptor. Paralelamente, reconhecemos que só há ensino se se verifica aprendizagem.

Evidentemente, tanto na comunicação direta, a mais comum, quanto no processo ensino-aprendizagem comum, direto, a mensagem dispensa qualquer espécie de veículo e o canal se reduz, simplesmente, ao meio que transporta a mensagem, da fonte ao receptor.

TV, canal de comunicação no ensino

Se, entre o emissor e o destinatário, medeia um veículo na composição do canal, então é preciso acrescentar, às considerações expostas, outras mais: o grau de fidelidade na codificação e decodificação da mensagem nos limites do próprio canal (livro, cinema, rádio, televisão etc.), as condições inerentes à natureza deste e o afastamento entre a fonte e o receptor.

E é preciso levar em conta, ainda, as predisposições do emissor e do destinatário com relação ao instrumento, bem como, por parte do primeiro, o conhecimento das possibilidades e limitações do veículo empregado para que dêe possa tirar o máximo aproveitamento a favor da eficácia da mensagem.

“As novas comunicações de massa — cinema, rádio, televisão — são novas linguagens, cujas gramáticas ainda são desconhecidas. Cada uma delas codifica a realidade de um modo diferente.” *

Considerando a televisão como canal, em educação, é oportuno ad-

* CARPENTER, Edmundo — *Revolução na Comunicação*, E. Carpenter e M. McLuhan.

vertir que seu uso não deverá consistir apenas numa transmissão de programas educativos ou, mais restritamente, de programas didáticos comuns, através da televisão. Só o conhecimento e a combinação de todos os elementos que integram o processo de comunicação de massa, e o domínio dos recursos próprios deste canal permitem a plenitude de sua utilização. Pode-se fazer restrições, sem dúvida, ao emprêgo da TV em educação. Entre elas — todas supérveis —, a falta da presença física do comunicador, a impossibilidade de um *feed back* imediato, a generalização e consequente superficialidade, as possíveis irregularidades de ordem técnica nas transmissões e recepções. Há ainda que considerar problemas relativos à imagem — vídeo — (contrastes de tons, enquadramento, composição, pontuação, iluminação) e de correspondência entre esta e o som — áudio. Daí decorre que também condições especiais se impõem ao emissor em sua apresentação, diante das câmaras (fala, expressão facial, gestos, movimentação, trajés, penteado, maquilagem, apresentação do material).

Mas a televisão oferece, igualmente, valiosas possibilidades de valorização da mensagem: veiculação de quaisquer recursos audiovisuais; concentração da atenção apenas no que é apresentado; igual oportunidade de exame de uma imagem, do mesmo ângulo, para todos os espectadores; multiplicação dos bons mestres e de bons programas; impacto da atualidade; atendimento de massas; flexibilidade de horários de apresentação por meio de gravações etc.

Teleducação — canal: televisão

Dos veículos de comunicação de massa é a televisão o mais eficiente, o mais completo instrumento de teleducação.

Que é teleducação?

Como se depreende da formação desse hibridismo, de que, como em tantos outros, participa o radical *tele* — (do grego τῆλε, longe), teleducação é a educação a distância, isto é, a educação que se processa sem a presença física e a assistência imediata do professor junto ao aluno.

96 São estes os mais correntes e importantes veículos de teleducação: o cinema, o rádio e a televisão. Nestas breves apreciações, consideraremos a última.

O fator distância entre professor e aluno determina uma estrutura especial no processo ensino-aprendizagem em teleducação. Assim, aos requisitos já apresentados, com relação ao emissor, somar-se-á ainda o de uma segura experiência de magistério, que permitirá prever e prover tôdas as situações que decorram dessa falta de contato pessoal entre o professor e o aluno.

Modalidades de teleducação

Segundo o objetivo em vista e a audiência a que especificamente se destina, a teleducação assume formas diferentes com estruturação e didática próprias. Poderá ter função supletiva ou função comple-

mentar, servir à extensão cultural ou à educação permanente, caracterizar-se como modalidade desenvolvimentista, ser um simples recurso auxiliar da educação etc.

1. A teleducação supletiva é a que substitui a educação comum direta, por falta de professor, o qual, junto à classe, é representado por um teleauxiliar ou monitor.

O teleprofessor (fonte, na teleducação) e sua mensagem são, aqui, os principais fatores da eficiência ou ineficiência da comunicação. Torna-se, nesta modalidade, indispensável a organização da teleaudiência: funcionamento de telepostos ou telecentros ou telescolas, controle da recepção e do aproveitamento dos alunos, distribuição de material, convocação e orientação de monitores, organização do corpo de supervisores e coordenadores etc.

É modalidade que pode atender a qualquer nível. Entre nós, tem tido maior aplicação em cursos de alfabetização e educação continuada de adultos, e em cursos de matura, de admissão ao ginásio ou de recapitulação do nível primário.

Um setor que deve ser contemplado com esta modalidade de teleducação é o de formação e aperfeiçoamento do magistério, sobretudo o primário.

2. A teleducação de extensão cultural ou de educação permanente poderá não estar sujeita a um programa curricular e, freqüentemen-

te, não está, consistindo, às vezes, em programações que apresentam novos pontos de vista sobre determinados assuntos, atualização de conhecimentos etc.

Visando apenas à elevação do nível cultural e social dos indivíduos, as programações se aproximam das de conteúdo cultural — infelizmente, ainda, pouco numerosas e, quase sempre, sem continuidade — das emissoras comerciais.

Se bem dispense núcleos de recepção organizada, estes podem existir sob a forma, por exemplo, de teleclubes, em que os programas motivarão debates dirigidos por um animador.

3. A teleducação desenvolvimentista tem por objetivo específico a promoção econômica e social de audiências determinadas. Suas apresentações obedecem a um programa, que atenderá a interesses locais de mão-de-obra, de técnicas de trabalho agrícola, industrial. Requer esta modalidade a organização de núcleos de recepção e uma estrutura de funcionamento que envolva responsáveis pelos núcleos, material de acompanhamento e instrumentos de trabalho.

De incalculável interesse para os países em desenvolvimento, especialmente pela possibilidade de pronta renda do investimento e de melhores habilitações para o trabalho, não tem, ainda, entre nós, a necessária difusão.

4. Consideramos teleducação complementar a que é levada às salas de aula, complementando o trabalho de classe, a fim de melhorar a qualidade do ensino.

Nesta modalidade, o principal papel no processo cabe, sem dúvida, ao professor da classe, mas entre este e o teleprofessor deve haver uma segura coordenação, apoiada em material especial, principalmente o guia didático.

O enriquecimento da aula se verifica sobretudo com a veiculação de recursos audiovisuais, nem sempre ao alcance das escolas. Mas, a par dessa contribuição, outra, de não menor importância, consiste na divulgação de técnicas didáticas e conhecimentos atualizados, em proveito dos professores da classe, às vezes inexperientes ou sem oportunidades de cursos de aperfeiçoamento.

As programações, nesta modalidade de teleducação, se submetem aos currículos escolares — quase sempre, pré-primário, primário ou secundário —, mas com uma didática especial que atenda ao tipo do canal utilizado e à relação que envolve o professor da classe, o aluno e o teleprofessor.

Modalidade de caráter predominantemente qualitativa, ela tem emprêgo mais generalizado nos países desenvolvidos. Entre nós, o contexto social e econômico ainda não a comporta em grande escala. Sabemos, contudo, de experiências que se vêm fazendo, de forma sistemática, em circuito fechado, no nível secundário.

5. Outras modalidades existem de maior ou menor emprêgo, de acordo com as necessidades, os interesses, as possibilidades econômicas e a política educacional do país.

No Brasil, passamos, atualmente, pelo estágio em que modalidades de caráter qualitativo cedem lugar às de feição quantitativa. A grande extensão territorial, a carência de professores e a exigüidade de recursos estão a clamar pela atuação do mais recente e poderoso meio de comunicação de massa, com prioridade, na teleeducação de feição supletiva.

Talvez em breves dias, tenhamos generalizado no Brasil o emprêgo da televisão com mais um recurso audiovisual, na sala de aula, em ensino de qualidade.

Também a teleeducação, na forma de extensão cultural e de educação permanente deverá alcançar largo curso em nossas programações, ampliando o louvável esforço já revelado, nesse sentido, por algumas de nossas emissoras comerciais.

Temos até como certo que bons programas de televisão educativa — e não se entendam, insistimos, por educativos apenas os programas de caráter didático curricular — podem, inclusive, contribuir para um melhor nível das programações da TV em geral.

A Portaria ministerial 408/70, regulamentando uma antiga obrigatoriedade de horários gratuitos, pelas emissoras de radiodifusão, para programações educativas, vem abrir novas perspectivas no campo da teleeducação.

Mas é preciso que o despreparo e o açodamento não venham constituir entraves ao bom aproveita-

mento das oportunidades, nem façam dêste impulso inicial um fator negativo no processo de consolidação da teleeducação, em nosso País.

Formação de teleeducadores

Nas "Recomendações do Grupo de Estudos de Meios Educativos do Ministério de Educação dos Estados Unidos" (25-11-61) lemos o seguinte: "Êstes novos recursos das comunicações têm que ser equipados de forma que sirvam para os fins educativos num momento em que os programas americanos de escolas e colégios hão de buscar modos novos e melhores de adaptar-se ao crescente número de alunos e à escassez, cada vez maior, de classes e professores adequados, assim como às novas necessidades docentes derivadas dos avanços em novos conhecimentos e às condições variáveis do mundo que ameaçam a sobrevivência nacional."

Mas a verdade é que, como assinala D. A. De Korte em *La Televisión en la Educación y la Enseñanza* (Madri, 1969), há falta de professores de televisão.

É pois, urgente, a especialização de professores para o emprêgo dêste novo instrumento, que, se não fôr conscienciosamente utilizado, poderá ter desvirtuado seu potencial de comunicação.

O processo de educação por TV se estrutura em técnicas e recursos próprios e exige capacitações específicas de pessoal e condições peculiares do material para utilização através do veículo. Também têm definições diferentes o professor, o aluno e o método. É um processo

distinto do de ensino comum dire-
to, com numerosos aspectos, cuja
análise deixamos para outra oca-
sião.

Em todos os currículos dos cursos
regulares de formação de profes-
sores deverá haver espaço para o
estudo das técnicas requeridas pelo
uso deste novo canal.

Já de outra vez nos referimos a
cursos de preparação de professô-
res para a televisão educativa que,
desde 1967, se vêm realizando no
Instituto de Educação da Secreta-
ria de Educação e Cultura do
Estado da Guanabara. Sugerimos
até, com base nessa experiência,
um breve programa para cursos si-
miliares. Sabemos que outros cur-
sos se têm realizado, ainda que al-
guns sem continuidade, e outros,
com variantes quanto à orientação.

Nesta oportunidade, desejamos dar
notícia de mais uma afirmação da
atitude que se vai formando de
aceitação da televisão educativa en-
tre nós.

Pelo Parecer 227/70 do Conselho
Federal de Educação, aprovado em
13 de março de 1970, foi o Depar-
tamento de Educação da Faculdade
de Filosofia Santa Úrsula transfor-
mado em Faculdade de Educação,
que compreende o Curso de Peda-
gogia, o antigo Curso de Formação
de Orientadores Educacionais e as
matérias pedagógicas das Licencia-
turas.

Numa iniciativa pioneira, a no-
vel Faculdade incluiu, entre as dis-
ciplinas comuns aos currículos dos
diferentes cursos da Faculdade de
Educação, a que tem por título

*Técnicas Instrumentais da Didáti-
ca Contemporânea — Televisão
Educativa.*

Não dispondo, presentemente, a
Faculdade de instalações e equi-
pamento próprios para a prática
necessária, é esta realizada no Ins-
tituto de Educação da Secretaria
de Educação do Estado da Guan-
bara.

Um exemplo que precisa ser mul-
tiplicado.

O desenvolvimento do curso rela-
tivo à disciplina "Técnicas Instru-
mentais da Didática Contemporâ-
nea — TV Educativa" procura
atender aos objetivos e programa
abaixo relacionados:

A. Objetivos específicos do curso

1 — Contribuir para a atualização
das técnicas didáticas, pelo emprê-
go da TV em educação.

2 — Fornecer informações relativas
às técnicas de utilização da TV, co-
mo eficiente meio de comunicação
no processo da aprendizagem.

3 — Despertar interesse pela inte-
gração da TV no processo educati-
vo, com vistas ao melhor rendi-
mento da aprendizagem.

4 — Proporcionar o conhecimento
das possibilidades da TV, como
veículo de educação de caráter su-
pletivo, face à realidade brasileira.

5 — Motivar o uso da televisão co-
mo recurso capaz de multiplicar a
atuação dos melhores mestres sôbre
um número ilimitado de alunos e
professôres menos experientes.

6 — Apresentar a televisão como agente motivador de atividades de classe e extraclasse.

7 — Habilitar os educadores à participação direta ou indireta na reformulação da TV comercial, a fim de serem atingidos mais elevados estágios culturais nas programações.

B. Programa

I) O processo de comunicação. Meios de comunicação coletiva. Comunicação e aprendizagem. Teleeducação: televisão educativa.

II) Modalidades de teleducação. O processo da teleducação. A didática teleducativa. A produção: aspecto técnico e aspecto pedagógico.

100 III) O equipamento de televisão. Movimentos da câmara. Planos. Pontuação.

IV) Fontes de som e de imagem. Recursos audiovisuais na televisão.

Composição. Escala de cinza. Som. Iluminação.

V) A realização do programa. A elaboração do roteiro. Tipos de programa.

VI) O apresentador: requisitos de fala e de comportamento diante das câmaras.

VII) A recepção. O material de acompanhamento.

VIII) A avaliação. A supervisão.

IX) A televisão educativa no Brasil e no mundo. Perspectivas da televisão educativa.

X) Prática:

a) conhecimento de instalações e equipamento de TV;

b) apreciação e avaliação de programas de TV, em geral, e da televisão educativa;

c) movimentos de câmara e planos;

d) exercícios de realização de programas;

e) elaboração de roteiros individuais e de equipe;

f) teste de avaliação de vozes;

g) preparação de material audiovisual;

h) realização, gravação e avaliação dos programas preparados;

i) pesquisas e debates.

documentação

A morte súbita de Anísio Teixeira privou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e seu público do convívio com o pensador dialético por excelência da educação brasileira.

Resta-nos agora a retomada de seus grandes textos aqui publicados ou reunidos em livro, servindo para tanto o levantamento bibliográfico que divulgamos neste número, ponto de partida para a edição de suas obras completas, tarefa inadiável no processo de conscientização da vida educacional brasileira.

Nesta homenagem de saudade e gratidão profunda, apresentamos o elogio de Péricles Madureira de Pinho ao "Mestre Anísio", acompanhado de sua cronologia e bibliografia:

1. Mestre Anísio

"A morte de um filósofo tem a marca de toda sua vida." Foi es-

crito sobre Ernesto Renan e deve ser repetido sobre Anísio Teixeira. O trágico desaparecimento do pensador, do homem de ação e homem de luta que foi Anísio, teve o imprevisto, a violência, a injustiça, o absurdo que caracterizaram a vida de uma das maiores figuras da inteligência brasileira.

A imprevisível circunstância que o lançou no campo da educação; a violência da reação defensora de preconceitos e privilégios; a injustiça com que se procurou incluí-lo entre extremistas, o absurdo de emprestar-se inspiração ideológica a quem defendeu apenas o direito de todos à educação, tudo isso marcou a vida e obra de Anísio Teixeira. Os mesmos tons coloriram seu incrível desaparecimento.

É sabido que Anísio, por um desses acasos que a vida prepara, foi investido da função de reformador educacional, na primeira mocidade, quando visava a magistratura e o sacerdócio.

Os estudos filosóficos, que o jovem bacharel e congregado mariano trouxe para travar a luta pela educação popular, não justificam, mas explicam, os furores com que os meios reacionários trataram, desde os primeiros embates na Bahia, o moço que ameaçava a estrutura aristocrática e patriarcal da velha sociedade.

Anísio Teixeira iniciou seu currículo pedagógico nos centros universitários europeus e americanos, na década de 20. Era apenas um estudioso da filosofia educacional que fundamentava as reformas de ensino da época. Os anos de trinta, com a revolução política que transformou o País, ofereciam oportunidade aos exaltados da direita e da esquerda se digladiarem, expostos os verdadeiros democratas ao fogo cruzado entre defensores dos regimes totalitários. Num momento de tal confusão, a obra de Anísio no antigo Distrito Federal foi interrompida, atribuindo-se inspiração marxista a um homem que não lera Marx. Anísio Teixeira nas mais íntimas confissões aos amigos, geralmente elevadas à altura de aulas universitárias, declarava ser uma das falhas de sua cultura a pouca familiaridade com os textos marxistas.

Nada mais injusto, portanto, o que foi dito e escrito contra Anísio, repetido tantas vezes quantas necessárias, para combater o defensor da educação democrática. Absurda, assim, a campanha que enfrentou Anísio, como absurdo seu desaparecimento num acidente do meio de transporte que produz menor

número de vítimas. Vida e morte sob o mesmo signo. Ilógicas uma e outra.

* *

Os antigos companheiros de trabalho de Anísio, que se transformaram todos em seus amigos, têm de reaprender métodos de ação, de pensamento, sem o guia permanente de tôdas as horas.

A circunstância de ter deixado postos executivos não retirou de Anísio a chefia de uma verdadeira escola, orientando os estudos pedagógicos através de livros, artigos e sobretudo de suas extraordinárias aulas informais. Só os que as ouviam podem dizer o que eram simples conversas com Anísio Teixeira. Nós, os que tínhamos o privilégio de participar delas com freqüência, as designávamos "Universidade Anísio Teixeira". Com isso exprimíamos a profundidade dos conceitos, o proveito que todos tirávamos dos imprevistos daquela máquina de pensar, acionada pelos mais variados estímulos.

Quem lhe fizesse uma interrogação, quem lhe expusesse uma dúvida, quem lhe pedisse uma sugestão ouvia um desdobramento de raciocínio, sempre inesperado, de espontânea originalidade, expressa em palavras tão simples que chegavam ao pitoresco. Tirava dos vocábulos mais correntes um sentido novo. Interpretava um simples gesto como integrante de cultura, produto de circunstâncias que ninguém percebia.

Não era homem de formação exclusivamente livresca. Muito do que sabia, muito do que dizia era

fruto de meditação, mais do que de leitura. Sua informação era variadíssima; lia em várias línguas um material vasto e diversificado. Não era porém nas citações eruditas que estava seu forte. O pensamento por êle mesmo elaborado surgia em cada página, em cada frase. Era mais sábio que erudito. Surpreendia-se com referências a livros e episódios antigos, pedia maiores minúcias e o expositor por êle generosamente admirado ouvia uma interpretação, uma colocação inteiramente nova do assunto, elaborada instantaneamente por aquêle cérebro privilegiado.

104 Anísio tinha uma teoria que melhor a êle se applicava: "A inteligência humana é constituída de rotações; umas lentas, outras aceleradas." Dificilmente alguém igualava Anísio na rapidez de suas rotações intellectuais.

Entre as mais injustas acusações, que se fazia ao estilo de Anísio Teixeira, estava a de considerar prolixa e confusa a sua expressão oral e escrita. Rui, vítima das mesmas censuras dizia: "Não se pode colocar duas pipas de vinho numa garrafa." A extensão de numerosos trabalhos de Anísio resultava da complexidade dos assuntos abordados. "Só há prolixidade onde começa a sobejidão", dizia seu genial conterrâneo, numa frase que êle bem poderia ter repetido. Anísio tinha pelo contrário sínteses admiráveis, frases de extraordinária densidade de pensamento. Certa feita, confrontava as filosofias da Antiguidade: "Sócrates morreu por ter feito uma pergunta. Cristo foi crucificado por ter dado uma resposta." Aos

críticos do seu estilo, Anísio respondia com aquêle provérbio chinês, tão de seu agrado: "É mais fácil xingar o escuro do que acender uma vela."

Anísio vivo, líamos suas páginas com o espírito de diálogo a se proximamente continuado. Marcávamos, aqui e ali, um ou outro ponto para comentar, louvar e raramente divergir.

Morto Anísio, a leitura da sua obra escrita tem um outro sentido. Os argumentos pesam mais, não entregamos a uma profundidade maior de pensamento. Temos apenas nossos poucos recursos para refletir, desaparecido aquêle inegotável interlocutor, com quem não se trocavam idéias, pois a torrente que dêle jorrava preenchia todos os claros que lhe fôsem apontados. E nem se admita tenha sido um deslumbrado pelas próprias idéias.

Visceralmente contrário ao que chamava de "rudes certezas" e "crenças apaixonadas", no seu incurável ceticismo, preferia "a verdade hipotética e provisória". Essa atitude intellectual sempre desgostou "os donos da verdade", fôsem quais fôsem. As posições radicais não se conciliavam com o dialecta, insatisfeito sempre, partindo para novas reflexões, numa esgrima intellectual desconcertante para os que defendem redutos mentais.

Infelizmente a maioria é composta desses convictos do acerto, intollerantes para o que lhes parece o erro. A "verdade provisória" de Anísio era algo a combater. Dai ter sido êle um incompreendido.

Muitos dos seus projetos foram interrompidos. Espírito dos mais lúcidos que tem tido este País, não foi aproveitado em tôda sua potencialidade.

Uma de suas frases pode ser aplicada ao episódio que o vitimou. Anísio dizia que ainda não atingimos a civilização da fechadura. "Estamos na civilização da taramela". Exatamente um ascensor sem fechadura é que mutila profundamente a cultura de nosso País ... E com mestre Anísio desaparece um dos poucos sábios brasileiros ...

Péricles Madureira de Pinho

2. Cronologia

1900 — Nasce na cidade baiana de Caetitê, a 12 de julho de 1900, filho de Deocleciano Pires Teixeira e Ana Spínola Teixeira.

1907 — Inicia os estudos primários com os Jesuítas no Colégio São Luiz, em sua cidade natal.

1914 — Ingressa no Colégio Antônio Vieira, em Salvador, onde fêz o curso secundário.

1922 — Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro.

1924 — Inspetor Geral de Ensino da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia, nomeado a 9 de abril.

1925 — A Inspeção Geral de Ensino transforma-se em Diretoria Geral de Instrução, na mesma Secretaria, sob sua direção.

— Primeira viagem à Europa, visitando a Espanha, Bélgica, Itália e França, em observação dos seus sistemas escolares.

1926 — Inaugura a Escola Normal de Caetitê, sua cidade natal.

1927 — Primeira viagem aos E.U.A. em abril, comissionado por lei, para estudos de organização escolar.

1928 — Publica *Aspectos Americanos de Educação* — relatório sobre suas observações na América do Norte. Imprensa Oficial da Bahia, Salvador — BA.

— Volta aos E.U.A. para um curso de dez meses no Teacher's College, da Columbia University, de New York.

1929 — Publicado pelas Edições Melhoramentos, o livro de John Dewey — *Vida e Educação* — tem como prefácio o estudo de sua autoria "A Pedagogia de Dewey" (esboço da Teoria de Educação de John Dewey).

— Gradua-se como "Master of Arts", especializado em Educação, pelo Teacher's College da Columbia University.

— Catedrático de Filosofia e História da Educação da Escola Normal da capital da Bahia, nomeado com base no diploma de conclusão do curso nos E.U.A., cargo que ocupa até 1931.

— Comparece à 3.^a Conferência Nacional de Educação, em São Paulo.

1930 — Incumbido, pelo Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia, da elaboração de novos horários e programas para as diversas disciplinas das escolas primárias e fundamentais do Estado.

1931 — Membro da Comissão do então Ministério da Educação e Saúde Pública, encarregada dos estudos relativos à reorganização do ensino secundário no País.

— Superintendente das verificações determinadas pelo art. 45 do Decreto n.º 19.890, de 18 de maio de 1931, nos institutos de ensino no País (1931-1932).

1932 — Publica o livro *Educação Progressiva — uma introdução à Filosofia da Educação*. Cia. Editora Nacional, São Paulo.

— Professor de Filosofia da Educação na Escola de Educação da U.D.F. (1932-1936).

— a 7 de maio, casa-se com D. Emília Telles Ferreira, em Salvador.

— Superintendente do Serviço Geral de Inspeção dos Institutos de Ensino Secundário.

— Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal, denominação que substitui a de Diretor Geral de Instrução Pública, cargo que exerce até 1935.

1934 — Catedrático do Instituto de Educação do D.F. (1934-1961).

— Publica seu livro *Em marcha para a Democracia*, pela Editora Guanabara, Rio de Janeiro.

1935 — Reitor da Universidade do Distrito Federal, durante a ausência do Reitor e até provimento do cargo de Vice-Reitor.

— Secretário Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal.

— A de 1.º de dezembro, pede demissão do cargo de Secretário Geral de Educação e Cultura do D.F., por motivos políticos.

1936 — Publica *Educação para a Democracia — introdução à administração de um sistema escolar* — pela Editora José Olympio, Rio de Janeiro.

1937 a 1945 — Esse período, que corresponde à implantação do Estado Novo, atingiu Anísio Teixeira em suas atividades de Educador e Administrador. Teve que abandonar a vida pública, recolhendo-se ao interior da Bahia.

1946 — Viagem a Londres, onde exerce função de Conselheiro para o Ensino Superior da UNESCO (1946-1947).

1947 — Convidado pelo Governador Otávio Mangabeira, exerce o cargo de Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia, (1947-1951).

1950 — Inaugura o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, obra de sua administração.

— Oficial da Legião de Honra da França.

1951 — Secretário Geral da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) — 1951-1964.

1952 — Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — INEP (1952-1964).

— A convite da Comissão de Educação e Cultura, da Câmara dos Deputados, comparece àquele órgão técnico do Legislativo Federal onde pronuncia conferência, seguida de debate, sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

1954 — Publica seu trabalho “A universidade e a liberdade humana”, pelo Serviço de Documentação do Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro.

— Comparece à 10.^a Conferência Nacional de Educação, em Curitiba, onde apresenta importante trabalho sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro.

1955 — Profere aula inaugural na Universidade do Rio Grande do Sul: “O Espírito Científico e o Mundo Atual”.

— São criados o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco, órgãos subordinados ao INEP, sob sua direção.

1956 — Publica novo livro “*A Educação e a Crise Brasileira*”, pela Cia. Editora Nacional, Rio de Janeiro.

— Integra a delegação do Ministro Clóvis Salgado à “Conferência Regional sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória na América Latina” e à “Segunda

Reunião Interamericana de Ministros da Educação” realizadas em Lima, Peru, de abril a maio de 1956.

— Comparece ao 1.^o Congresso Estadual de Educação Primária, em Ribeirão Preto, onde pronuncia conferência sobre “A Escola Pública, universal e gratuita”.

— Comparece à 12.^a Conferência Nacional de Educação, em Salvador, BA.

— Comparece à 1.^a Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, realizada em fevereiro nos E.U.A., por iniciativa da UNESCO, onde apresenta um informe sobre o CBPE.

1957 — Inaugura o Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife.

— Participa da IX Reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

— Comparece ao 1.^o Seminário Interestadual de Professores, em São Paulo, onde pronuncia conferência sobre “Ciência e Arte de Educar”.

— Publica *Educação não é Privilégio*, pela Editora José Olympio, Rio de Janeiro.

— Professor contratado da cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

1958 — Viagem aos E.U.A., atendendo a convite do Secretário Geral da OEA, para integrar uma

comissão de peritos em assuntos educacionais, especialmente escolhidos para procederem a um levantamento crítico do programa de Educação da União Pan-Americana.

— Presidente de Honra da Sessão de Encerramento do Congresso Estadual dos Estudantes de São Paulo.

1959 — No início do ano, visita os principais centros universitários da Argentina, Chile, Peru e Colômbia e várias Universidades Americanas, detendo-se finalmente na Cidade do México onde participa da Reunião Interamericana de Ensino Universitário.

108 — Inaugura-se a Casa do Brasil, na Cidade Universitária de Paris, para cuja construção e funcionamento contribuiu de maneira decisiva como Diretor do INEP.

1960 — Paraninfa a turma de Bacharéis e Licenciados em Filosofia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

— Viagem ao Chile para participar da Reunião do Conselho de Educação Superior das Repúblicas Americanas.

— Viagem aos E.U.A. para integrar o Comitê dos 9, da O.P.A., encarregado de elaborar o programa de ajuda à formação de técnicos na América Latina.

— Participa da Reunião da Associação Internacional de Universidades, em Paris.

— Participa da "Conferência sobre o Progresso da Ciência nos Novos Estados", em Israel.

— Publicação do Livro *Anís Teixeira — Pensamento e Ação* pela Editora Civilização Brasileira reunindo estudos e depoimentos sobre sua obra. Edição comemorativa do seu 60.º aniversário.

1961 — Participa da Reunião Anual do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas, realizada em São Francisco da Califórnia, Estados Unidos.

— Integra a Comissão de Peritos para o Estudo Internacional de Admissão à Universidade, em Beirut, Líbano.

— Participa do Comitê Internacional para o Desenvolvimento de Educação de Adultos, em Paris.

— Comparece a mais uma Reunião do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas em Bogotá.

— Membro do Conselho Deliberativo da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar.

— Recebe o título de Cidadão Paulista.

1962 — Membro do Conselho Federal de Educação, com mandato de seis anos.

— Recebe o título de Doutor "Honoris Causa", pela Universidade da Bahia.

1963 — Participa de nova Reunião do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas, na Cidade do México.

3. Bibliografia

1963 — Ministra, durante quatro meses, um Curso de Conferências na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos, como professor convidado, após o que foi agraciado com a "Medalha de Honra por Serviços Relevantes", pelo Teacher's College daquela Universidade, em homenagem a sua obra de educador.

— Eleito Reitor da Universidade de Brasília (1963-1964).

1964 — Professor visitante da Universidade de Colúmbia, New York, USA.

1965 — Professor visitante da Universidade da Califórnia, Los Angeles, USA.

1966 — Consultor de Educação da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, cargo que exerce até 1971.

— Consultor de Educação na Companhia Editôra Nacional, Rio de Janeiro, GB, até 1971.

1967 — Publica *Pequena Introdução à Filosofia da Educação* pela Cia. Editôra Nacional, São Paulo.

— No mesmo ano, *Educação é um Direito*, ainda pela Cia. Editôra Nacional, São Paulo.

1969 — São publicados seus dois últimos livros: *Educação no Brasil e Educação e o Mundo Moderno*, ambos pela Cia. Editôra Nacional, São Paulo.

1970 — Recebe o título de Professor Emérito da Universidade do Rio de Janeiro.

1971 — Falece a 11 de março, no Rio de Janeiro.

O primeiro levantamento bibliográfico dos trabalhos de Anísio Teixeira foi realizado em 1960, sob a coordenação da Prof.^a Regina Helena Tavares, técnica de educação do CBPE, com a colaboração do Prof. Luís Henrique Tavares, do CRPE da Bahia. Esse levantamento reuniu 144 itens, apresentando resumos analíticos, em ordem cronológica.

Em 1962 fêz-se uma atualização, sendo acrescentados 29 itens e, em 1968, mais 36.

O levantamento que estamos agora divulgando foi realizado sob a coordenação da Prof.^a Fidelina Santos, chefe do Serviço de Bibliografia do CBPE. Dadas as dimensões do material coligido, num total de 241 itens, e tendo em vista sua inclusão na homenagem prestada ao grande mestre por êste número da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, o registro teve que limitar-se às referências bibliográficas, em ordem cronológica.

Deixou-se de incluir, por exigência de espaço e tempo, o conjunto dos trabalhos publicados no exterior, bem como prefácios, traduções e estudos críticos sôbre o autor.

Colaboraram no levantamento de dados: Fidelina Santos, Maria Luíza Leite e Beatriz Kamergorodski; na organização e revisão: Francisca Xavier Queiroz de Jesus; na dactilografia: Esmeralda Maynard da Silva.

Livros e Folhetos:

MENSAGEM apresentada pelo Exmo. Sr. Dr. Francisco Marques de Góis Calmon, governador do Estado, à Assembléia Geral Legislativa por ocasião da abertura da 1.^a sessão ordinária da 18.^a legislatura, em 7 de abril de 1925. Bahia, 1925. 292 p.

1.

TEIXEIRA, Anísio S. — *Programa do ensino da escola elementar urbana do Estado da Bahia*. Salvador, s.ed. 1925. 50 p.

2.

———— — *Natureza e função da administração escolar*. Salvador, Associação Nacional dos Professores de Administração Escolar, s.ed. 16 p. (Cad. Adm. Esc. I)

3.

———— — *A escola na Bahia*. Curso de Férias. Salvador, Nova Gráfica, 1927. 463 p.

4.

———— — *Aspectos americanos de educação*. Salvador, Tip. de S. Francisco, 1928. 166 p. ilustr.

5.

———— — *O ensino no Estado da Bahia, 1924/9*. Salvador, Imp. Oficial, 1928.

6.

———— — *Relatório* apresentado ao governador do Estado da Bahia, por intermédio do Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução. Salvador, 1928. 123 p.

7.

TEIXEIRA, Anísio S. — *Cultura e trabalho*. Rio de Janeiro, 1929. 10 p.

8.

———— — *Lei do Fundo Escolar*. (Dec. n.º 3.757 de 3-I-1932. Organiza o Fundo Escolar do Distrito Federal e regula a sua aplicação e administração.) Rio de Janeiro, Prefeitura do Distrito Federal, Diretoria Geral de Instrução Pública, 1932. 11 p.

9.

———— — *Organização do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Prefeitura do Distrito Federal, Diretoria Geral de Instrução Pública, 1932. 25 p.

10.

———— — *Educação progressiva; uma introdução à filosofia da educação*. São Paulo. Ed. Nacional, 1934. 210 p. (Col. B.P.B. Atualidades Pedagógicas, série 3, 3).

11.

———— — *Em marcha para a democracia, à margem dos E.U.A.* Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, [1934?]. 195 p. (Biblioteca da Cultura Científica. Sociologia Política).

12.

———— — *O problema brasileiro de educação e cultura*. Rio de Janeiro, Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, 1943. 36 p.

13.

———— — *Educação pública, administração e desenvolvimento; relatório do diretor geral do*

- Departamento de Educação do Distrito Federal: Anísio Teixeira. Dezembro de 1934. Rio de Janeiro, Of. Gráf. do Departamento de Educação, 1935. (Separata do Bol. de Educação Pública, ano 14, ns. 11 e 12, jul. 1934 — dezembro.) 14
- TEIXEIRA, Anísio S. — *Educação e Cultura no Projeto de Constituição da Bahia*. [Salvador], Imprensa Oficial, 1947. 30 p. 15.
- — *Projeto de Lei orgânica do ensino*; apresentado à Assembléia Legislativa Estadual, pelo Poder Executivo. [Salvador], Imprensa Oficial, 1948. 26 p. 16.
- — *Relatório* anexo à mensagem apresentada pelo Dr. Otávio Mangabeira, governador do Estado da Bahia, à Assembléia Legislativa, por ocasião da abertura dos trabalhos de sua reunião ordinária, em 7 de abril de 1948. [Salvador], 1948. 38 p. 17.
- — *Educação, Saúde e assistência no Estado da Bahia em 1948*. Relatório ... Salvador, 1949. 18.
- — *Relatório* anexo à mensagem apresentada pelo Dr. Otávio Mangabeira, governador do Estado da Bahia, à Assembléia Legislativa, por ocasião da abertura dos trabalhos de sua reunião ordinária, em 7 de abril de 1949. [Salvador], 1949. 81 p. 19.
- TEIXEIRA, Anísio S. — *A revolução de nossos tempos*; discurso pronunciado na solenidade de instalação do XII Congresso Nacional de Educandos, na Faculdade de Medicina da Bahia, em 17 de julho de 1949. Salvador, Imprensa Oficial, 1949. 17 p. 20.
- — *Relatório* apresentado no ano de 1950. [Salvador], 1950. 169 p. 21.
- — et alii — *Artur Ramos*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, Serv. Doc. s.d. 95 p. 22.
- — *A construção de prédios escolares na Bahia entre 1947 e 1951*. Rio de Janeiro, MEC, Serviço de Documentação, 1952. 23 p. 23.
- — *Expansão ou dissolução?* Discurso de posse. Rio de Janeiro, MEC, Serviço de Documentação, 1952. 19 p. 24.
- — *A Pedagogia de Dewey*; esboço da teoria de educação de John Dewey. In: *Vida e Educação*, São Paulo, Ed. Melhoramentos, [1952], p. 1-31. (Biblioteca de Educação, v. 12). 25.
- — *Prioridade número um para a Educação*. [Entrevista por Odorico Tavares]. [Rio de Janeiro] MEC, Serviço de Documentação, 1952. 19 p. 26.

- TEIXEIRA, Anísio S. — *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro, Liv. José Olímpio, 1936. 236 p. 2. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1953. 236 p. (Col. B.P.B. Atualidades Pedagógicas, série 3, v. 57). 27.
- — *A administração pública brasileira e a educação*. Rio de Janeiro, 1955. 26 f. mimeogr. 28.
- — *A Educação e a crise brasileira*. São Paulo, Ed. Nacional, [1956] 355 p. (Col. B.P.B. Atualidades Pedagógicas, série 3, v. 6f) 29.
- 112 ————— — *A educação e a unidade nacional*. In: *A educação e a crise brasileira*. São Paulo, Ed. Nacional, 1956, p. 3-51. (Col. B.P.B. Atualidades Pedagógicas, série 3, 6f) 30.
- — *O projeto de lei de Diretrizes e Bases da educação nacional*. In: *A educação e a crise brasileira*. São Paulo, Ed. Nacional, 1956, p. 181-248. (Col. B.P.B. Atualidades Pedagógicas, série 3, 6f) 31.
- — *Educação é um direito ...* São Paulo, Ed. Nacional, [1958] 166 p. (Bibl. de Educação, Ciência e Cultura, 7) 32.
- — *Por que especialistas de educação?* S.n.t. 4 f. mimeogr. 1958. 33.
- TEIXEIRA, Anísio S. — *Análise do sistema de educação brasileira*. In: *Relatório Brasileiro para a Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina*, Santiago, Chile 5-19 março, 1962. Rio de Janeiro, CBPE, 1962, p. 44-59. 34.
- — *Centros de treinamento de professores primários*. [Plano apresentado à] *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina*, realizada em Santiago do Chile de 5 a 19 de março de 1962. [S.n. t.] 8 p. mimeogr. 35.
- — *Planejamento a longo prazo das necessidades do ensino superior no Brasil*. Rio de Janeiro, CAPES, 1962. 45 p. mimeogr. 36.
- — *Valores reais y profesados en política educativa*. Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina*, Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962. Santiago do Chile, 1962. 26 p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES 9/ST/ECLA/CONF. 10 /L. 9/PAU/SEC/9). Veja também *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 37 (86) : 59-79, abr./jun. 1962. 37.
- — *Sugestões para o planejamento educacional dos Territórios*. [Documento apresentado ao Simpósio de Ensino nos Territórios, Rio de Janeiro,

- agô. 1966| Rio de Janeiro, MEC, Conselho Federal de Educação, s.d. 8 p. mimeogr. 38.
- TEIXEIRA, Anísio S. — Centro Educacional Carneiro Ribeiro. |Documento de Trabalho da| 3.^a Conferência Nacional de Educação. Salvador, 24 a 29 de abril, 1967. Rio de Janeiro, INEP, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. 1967, 7 p. 39.
- — Discurso pronunciado na Escola-Parque, por ocasião da 3.^a Conferência Nacional de Educação. Salvador, abr. 1967. S.1. s.d. 9 p. mimeogr. 40.
- — Educação — problema da formação nacional. |Documento de trabalho| da 3.^a Conferência Nacional de Educação, Salvador, 24 a 29 de abril, 1967. Rio de Janeiro, INEP, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1967. 13 p. 41.
- — Uma experiência de educação integral. |Documento de trabalho da| 3.^a Conferência Nacional de Educação, Salvador, 24 a 29 de abril de 1967. Rio de Janeiro. INEP. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1967. 13 p. 42.
- — O problema da formação do magistério. |Documento de trabalho da| 3.^a Conferência Nacional de Educação, Salvador, 24 a 29 de abril de 1967. Rio de Janeiro, INEP, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1967. 12 p. 43.
- TEIXEIRA, Anísio S. — A pedagogia de Dewey; esboço da Educação de John Dewey. In: DEWEY, John — *Vida e educação*; 1) a criança e o programa escolar; 2) interesse e esforço. São Paulo, Ed. Melhoramentos |1967| p. 9-46. (Biblioteca de Educação, 12) 44.
- — A educação no Brasil. In: *O tempo e o modo do Brasil*. Lisboa, Morais Ed. s/d. p. 72-81. (Cad. O Tempo e o Modo) 45.
- SILVA, M. ROCHA & TEIXEIRA, Anísio — *Diálogo sobre a lógica do conhecimento*. São Paulo, Edart Liv. Ed. 116 p. 46.
- TEIXEIRA, Anísio S. — *Educação não é privilégio*. 2. ed. rev. ampl. São Paulo, Ed. Nacional, |1968| 158 p. (Cultura, Sociedade e Educação, 10) 47.
- — *Pequena introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 5 ed. São Paulo, Ed. Nacional, |1968| 150 p. (Bibl. de Educação, Ciência e Cultura, 3) 48.
- — *Educação e o mundo moderno*. São Paulo, Ed. Nacional, 1969. 246 p. (Cultura, Sociedade e Educação, 12) 49.

- TEIXEIRA, Anísio S. — *Educação no Brasil*. São Paulo, Ed. Nacional, |1969| 386 p. ilustr. (Col. Cultura, Sociedade e Educação, 3) 50.
- — Democracia como forma humana de vida In: DEWEY, John — *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo, Ed. Nacional, 1970, p. 5-8. 51.
- Artigos de periódicos:**
- TEIXEIRA, Anísio — A propósito da escola única *Revista do Ensino*, Salvador, 1 (3) 1924. 52.
- 114 ————— — Festa da árvore. *Boletim de Agricultura* (10/12): 37-46, 1925. 53.
- — Paris é um filho espiritual de Roma. *A Tarde*, Salvador, 20 nov. 1925. 54.
- — O Alto Sertão da Bahia. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico da Bahia*, Salvador (52) 1926. 55.
- — Discurso do encerramento de curso de férias. *A Tarde*, Salvador, 1 fev. 1928. 56.
- — Por que "Escola Nova"? *Escola Nova*, São Paulo, 1 (1) : 8-26, 1930. 57.
- TEIXEIRA, Anísio S. — A reconstrução do programa escolar. *Escola Nova*, São Paulo, 1 (2/3) : 86-95, 1930. 58.
- — Sugestões para reorganização progressiva do sistema educacional Baiano. *Revista de Educação*, Salvador, 11 (3) nov. 1930. 59.
- — Bases para uma organização econômico-financeira da instrução pública. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, 2 (1/2) : 90-94, jan./jun. 1932. 60.
- — As diretrizes da escola nova. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, 2 (1/2) : 1-24, jan./jun. 1932. 61.
- — Discurso de posse do diretor geral de instrução. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, 2 (1/2) : 75-76, jan./jun. 1932. 62.
- — Reorganização da D.G.I.P. e alargamento da compreensão do ensino público a cargo do Distrito Federal (Exposição de motivos acompanhando o Decreto n. 3.763). *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, 2 (1/2) : 99, jan./jun. 1932. 63.
- — Reorganização do ensino normal e sua transposição para o plano universitário: criação do Instituto de Educa-

- ção do Rio de Janeiro. Exposição de motivos do Diretor Geral de Instrução, acompanhando o Decreto que tomou o n.º 3.810, de 19 de março de 1932. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, 2 (1/2) : 110-117, jan./jun. 1932. 64.
- TEIXEIRA, Anísio S. — Educação e sociedade. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, 2 (3/4) : 237-253, jul./dez. 1932. 65.
- _____ — O sistema escolar do Rio de Janeiro, D.F. (Relatório de um ano de administração). *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, 2 (3/4) : 307-370, 1932. 66.
- _____ — O problema de assistência à infância e à criança escolar. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, 3 (7/8) : 5-20, jul./dez. 1933. 67.
- _____ — Aspectos da reconstrução escolar no Distrito Federal. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, 4 (9/10) : 7-13, 1934. 68.
- _____ — Educação pública, sua organização e administração. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, 4 (11/12) : 11-483, 1934. 69.
- _____ — A função das universidades — discurso, em 31-7-1935, como Reitor Interino da Universidade do Distrito Federal, na inauguração dos cursos. *Boletim da Universidade do Distrito Federal*, Rio de Janeiro (12) : 11-24, 1935. 70.
- TEIXEIRA, Anísio S. — A reclassificação de alunos. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, 3 (7/8) : 61-64, 1935. 71.
- _____ — A educação na Bahia. *Estado da Bahia*, Salvador, 20 maio, 1948. 72.
- _____ — Monteiro Lobato. *A Tarde*, Salvador, 6 jul. 1948. 73.
- _____ — Informações da Secretaria de Educação sobre prédios escolares em construção. *Diário da Assembléia Legislativa*, Salvador, 2 set. 1948. 74.
- _____ — Os males do sistema educacional brasileiro. *Diário de Notícias*, Salvador, 19 dez. 1948. 75.
- _____ — É preciso uma reforma radical no ensino. *Diário de Notícias*, Salvador, 21 dez. 1948. 76.
- _____ — Processo profundo de deformação dos institutos educativos no Brasil. *Formação*, Rio de Janeiro, 11 (128) : 35-42, 1949. 77.

TEIXEIRA, Anísio S. — Bases e diretrizes da educação. *Educação*, Rio de Janeiro (36) : 11-12, abr. 1952.

78.

———— — Dissolução ou crescimento da educação? *Formação*, Rio de Janeiro (168) : 7-16, jul. 1952.

79.

———— — Um educador: Abílio Cesar Borges. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 18 (47) : 150-155, jul./dez. 1952.

80.

———— — Estudo sobre o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 18 (48) : 72-123, out./dez. 1952.

81.

———— — A lei de diretrizes. *Formação*, Rio de Janeiro, 14 (165) : 21-24, 1952.
Veja também: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 18 (48) : 280-283, out./dez. 1952.

82.

———— — Notas sobre a educação e a Unidade Nacional. *Educação*, Rio de Janeiro (38) : 11-18, 1952.

83.

———— — Desagrega-se a escola primária. *Tribuna da Imprensa*, 6 jan. 1953.

84.

———— — A crise educacional brasileira; conferência. *Revista*

Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 19 (50) : 20-43, abr./jun. 1953.

85.

TEIXEIRA, Anísio S. — A Universidade e a liberdade humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 20 (51) : 3-22, jul./set. 1953.

86.

———— — Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para discussão do financiamento dos sistemas públicos de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 20 (52) : 27-42, out./dez. 1953.

87.

———— — Condições para a reconstrução educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 13 (49) : 3-12, 1953.

88.

———— — O ensino brasileiro. *Boletim da CBAI*, Rio de Janeiro, 7 (10) : 1122-1124, 1953.

89.

———— — Romper com a simulação e a ineficiência do nosso ensino *Formação*, Rio de Janeiro, 16 (176) : 11-16, 1953.

90.

———— — A escola secundária em transformação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 21 (53) : 3-20, jan./mar. 1954.

91.

———— — A educação que nos convém. *Revista Brasileira de*

- Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 21 (54) : 15-36, abr./jun. 1954. 92.
- TEIXEIRA, Anísio S. — Padrões brasileiros de educação (escolar e cultura). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 22 (55) : 3-22, jul./set. 1954. 93.
- — Diretrizes e bases da educação nacional. *Educação*, Rio de Janeiro (46) : 30-44, 1954. 94.
- — O humanismo técnico. *Boletim da CBAI*, Rio de Janeiro, 8 (2) : 1186, 1954. 95.
- — Bases da teoria lógica de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 23 (57) : 3-27, jan./mar. 1955. 96.
- — Cartas ao professor; mensagens radiofônicas da A.E.E., ao magistério do país. *Educação*, Rio de Janeiro (49) : 27-28, set. 1955. 97.
- — Ciências e humanismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 24 (60) : 30-44, 1955. 98.
- — O espírito científico e o mundo atual. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 23 (58) : 3-25, 1955. 99.
- TEIXEIRA, Anísio S. — Descentralizar a educação; uma reforma que se impõe. *O Globo*, Rio de Janeiro, 7 fev. 1956. 100.
- — Elaboração da cultura brasileira. *Boletim Informativo da CAPES*, Rio de Janeiro (40) : 1-2, mar. 1956. 101.
- — Uma viagem aos Estados Unidos é sempre uma excursão ao futuro. *A Noite*, Rio de Janeiro, 28 mar. 1956. 102.
- — Os processos democráticos da educação nos diversos graus do ensino e na vida extra-escolar. 12.^a Conferência Nacional de Educação, Salvador, 1-9 de julho de 1956. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 25 (62) : 3-16, abr./jun. 1956. 103.
- — A administração pública brasileira e a educação. *Anhembi*, São Paulo, ano 6, 23 (67) : 22-41, jun. 1956. 104.
- — Precisa de revisão profunda o sistema educacional brasileiro. *A Gazeta*, São Paulo, 14 jun. 1956. 105.
- — Novos rumos para o ensino primário. Aptidões e inteligências diversificadas exigem variedade de cursos articulados. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 24 de jun. 1956. 106.

- TEIXEIRA, Anísio S. — Educação popular *versus* educação de "elite". *Boletim Informativo da CAPES*, Rio de Janeiro (46) : 1-2, set. 1956. 107.
- — Recuperação da escola primária no Brasil. *Diário da Bahia*, Salvador, 18 dez. 1956. 108.
- — A escola pública. *Boletim Informativo da CAPES*, Rio de Janeiro (48) : 1-3, 1956. 109.
- — Extensão do ensino primário brasileiro. *Boletim da CBAI*, Rio de Janeiro, 10 (6) : 1614-1618, 1956. 110.
- 118 ——— — O mito da cultura geral no ensino superior. *Boletim Informativo da CAPES*, Rio de Janeiro (41) : 1-2, 1956. 111.
- — Bases para uma programação da educação primária no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 27 (65) : 28-46, jan./mar. 1957. 112.
- — O livro brasileiro. *A Gazeta*, São Paulo, 8 mar. 1957. Veja também: *Boletim Informativo da CAPES*, Rio de Janeiro (45) : 1-2, agô. 1956. 113.
- — Lei e tradição. *Boletim Informativo da CAPES*, Rio de Janeiro (54) : 1-3, maio, 1957. 114.
- TEIXEIRA, Anísio S. — O senso de "público" no Rio Grande. *Revista do Ensino*, Pôrto Alegre, 6 (44) : 2, maio, 1957. 115.
- — A municipalização do ensino primário. *Revista do Serviço Público*, Rio de Janeiro, ano 20, 75 (3) : 347-364, jun. 1957. 116.
- — Bandeirantes. *O Jornal*, Rio de Janeiro, 12 jul. 1957. 117.
- — A escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 28 (67) : 5-29, jul./set. 1957. 118.
- — Ciência e arte de educar. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, ano 2, 2 (5) : 22, agô. 1957. 119.
- — Reorganização e não apenas expansão da escola brasileira. *Boletim Informativo da CAPES*, Rio de Janeiro, (58) : 1-2, set. 1957. 120.
- — Tradição da legislação discricionária do Estado Novo tornou o sistema educacional brasileiro em simulação. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 25 out. 1957. 121.
- — Burocracia ditatorial asfixia a educação. *A Tarde*, Salvador, 31 out. 1957. 122.

TEIXEIRA, Anísio S. — Falsa elite. *Boletim Informativo da CAPES*, Rio de Janeiro (60) : 1-2, nov. 1957.

123.

————— — Palavras proferidas na sessão inaugural do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife. *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Boletim Mensal*, Rio de Janeiro, 1 (1) : 5-10, nov. 1957.

124.

————— — Errada a organização de nôvo ensino primário. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 14 dez. 1957.

125.

————— — Ciência e educação. *Boletim Informativo da CAPES*, Rio de Janeiro (50) : 1-3 1957.

126.

————— — Sem consistência o atual ensino brasileiro. *A Tarde*, Salvador, 17 jan. 1958.

127.

————— — Os períodos criadores da História e o Museu de Arte Moderna. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 26 jan. 1958.

128.

————— — Variações sôbre o tema da liberdade humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 29 (69) : 3-18, jan./mar. 1958.

129.

————— — Escola pública não é invenção do socialismo nem do comunismo. *O Globo*, Rio de Janeiro, 27 fev. 1958.

130.

TEIXEIRA, Anísio S. — Violenta fraude contra a educação. *Última Hora*, Rio de Janeiro, 12 mar. 1958.

131.

————— — Entrevista: conhecido técnico de educação fala sôbre as falhas do ensino secundário. *Diário Popular*, São Paulo, 28 mar. 1958.

132.

————— — A universidade brasileira é de estilo Rococó. *Para Todos*, Rio de Janeiro, ns. 45/46, abr. 1958.

133.

————— — Por uma escola primária organizada e séria para a formação básica do povo brasileiro. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 15 abr. 1958.

134.

————— — Desbaratados os recursos públicos para educação. *Estado da Bahia*, Salvador, 17 abr. 1958.

135.

————— — Govêrno não hostiliza escola particular; ajuda-a com verbas sempre maiores. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 22 abr. 1958.

136.

————— — Educação para as massas é exigência da Democracia. *O Seminário*, 24 abr. 1958.

137.

————— — Ensino ruim: como mudá-lo. *Visão*, São Paulo, 25 abr. 1958.

138.

- TEIXEIRA, Anísio S. — Educação; problema de formação nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 29 (70) : 21-32, abr./jun. 1958. 139.
- — Os bispos é que se queixaram dêle. *Revista da Semana*, Rio de Janeiro (18), 3 maio, 1958. 140.
- — A educação não pode ser um privilégio. *Para Todos*, Rio de Janeiro, ns. 47/48, maio, 1958. 141.
- — O ensino secundário. *Boletim Informativo da CAPES*, Rio de Janeiro (66) : 1-2, maio, 1958. 142.
- 120 ————— — Péssima qualidade do ensino brasileiro em todos os graus. (Entrevista). *Correio do Ensino Brasileiro*, 6 jun. 1958. 143.
- — Urgente uma reconstrução educacional. *Diário Carioca*, Rio de Janeiro, 13 jul. 1958. 144.
- — Por uma educação comum do povo brasileiro. *Diário de Minas*, Belo Horizonte, 27 agô. 1958. 145.
- — Dez anos. *Boletim Informativo da CAPES*, Rio de Janeiro (70) : 1-6, set. 1958. 146.
- TEIXEIRA, Anísio S. — Há que virar pelo avêso a filosofia da educação. *Diário da Tarde*, Belo Horizonte, set. 1958. 147.
- — Educação e ensino. *Diário de Notícias*, Salvador, 21 set. 1958. 148.
- — Falando francamente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 30 (72) : 3-16, out./dez. 1958. 149.
- — Fraude contra a educação popular. *Leitura*, Rio de Janeiro, 16 (10) : 32-33, 1958. 150.
- — Deitado em berço esplêndido. *Senhor*, Rio de Janeiro, 1 (1) : 86-88, jan. 1959. 151.
- — Centro Educacional Carneiro Ribeiro; discurso. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 31 (73) : 78-84, jan./mar. 1959. 152.
- — A opinião de Anísio Teixeira. *Última Hora* (Tablóide matutino), Rio de Janeiro, 8 (65) : 2-3, 11 mar. 1959. 153.
- — Anísio Teixeira analisa Lei de Diretrizes e Bases. *Jornal da Bahia*, Salvador, 15 mar. 1959. 154.

- TEIXEIRA, Anísio S. — Grave problema do livro didático. *Leitura*, Rio de Janeiro, 17 (22) : 24-25, abr. 1959. 155.
- — Mais uma vez convocados: manifesto ao povo e ao Governô. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, ano 2, 4 (10) : 5-33, abr. 1959. 156.
- — O ensino cabe à sociedade. (Entrevista). *O Metropolitano*, Rio de Janeiro, 5 abr. 1959. 157.
- — Nacionalismo não é só petróleo. *Jornal da Bahia*, Salvador, 19 maio, 1959. 158.
- — Filosofia e Educação. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, ano 4, 6 (12) : 9-26, nov. 1959. 159.
- — Dewey e a filosofia da educação. *Boletim Informativo da CAPES*, Rio de Janeiro (85) : 1-2, dez. 1959. 160.
- — A educação e a constituição de 1946. *Carta Mensal*, Rio de Janeiro, 5 (57) : 3-14, dez. 1959. 161.
- — Escola pública não é apenas escola para o pobre. *Jornal da Bahia*, Salvador, 20 dez. 1959. 162.
- TEIXEIRA, Anísio S. — Filosofia e educação. *Carta Mensal*, Rio de Janeiro, 5 (58) : 3-14, jan. 1960. 163.
- — Guardiães e profetas. *Jornal da Bahia*, Salvador, 10/11 jan. 1960. 164.
- — Conservar a cultura é o dever da escola. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 24 jan. 1960. 165.
- — A nova lei de diretrizes e bases; um anacronismo pedagógico. *Comentário*, Rio de Janeiro, 1 (1) : 16-20, jan./mar. 1960. 166.
- — A escola pública promove a igualdade social; a escola privada estimula a discriminação. *Fôlha de S. Paulo*, São Paulo, 20 fev. 1960. 121 167.
- — Escola particular e escola pública; discriminação social versus integração social. *A Tribuna*, Santos, 26 mar. 1960. 168.
- — A educação particular jamais se caracterizou como sistema renovador. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 22 abr. 1960. 169.
- — Realidade do nosso ensino — e do projeto. *Visão*, São Paulo, 16 (15) 22 abr. 1960. 170.

- TEIXEIRA, Anísio S. — Estado pode tolerar mas não subvencionar a educação particular. *Diário Popular*, São Paulo, 10 maio, 1960. 171.
- — Educação e nacionalismo. *Senhor*, Rio de Janeiro, 2 (9) : 47, set. 1960. 172.
- — A educação comum do homem moderno. *Correio do SENAC*, Rio de Janeiro, 12 (213) : 2-3, nov. 1960. 173.
- — Um grande esforço de toda a vida. *Boletim Informativo da CAPES*, Rio de Janeiro (96) : 1-3, nov. 1960. 174.
- 122 ————— — Educação e desenvolvimento. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, ano 6, 2 (16) : 9-32, jan./abr. 1961. 175.
- — Custo mínimo da Educação primária por aluno. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 35 (82) : 3-5, abr./jun. 1961. 176.
- — União intelectual das três Américas; entrevista; transcrição de "A Noite". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 35 (82) : 180-183, abr./jun. 1961. 177.
- TEIXEIRA, Anísio S. et alii — Universidade de Brasília. *Anhembí*, São Paulo, ano 11, 43 (128) : 259-267, jul. 1961. 178.
- TEIXEIRA, Anísio S. — A expansão do ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 36 (83) : 3-4, jul./set. 1961. 179.
- — Que é administração escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 36 (84) : 84-89, out./dez. 1961. 180.
- — A universidade americana em sua perspectiva histórica; discurso proferido em Kansas City, na comemoração do centenário dos Land-Grant Colleges e State Universities dos Estados Unidos, em 15 de novembro de 1961. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 36 (84) : 48-60, out./dez. 1961. 181.
- — Vila-Lôbos nas escolas. (Transcrito do *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 36 (84) : 186-187, out./dez. 1961. 182.
- — Um grande esforço de toda a vida. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 14 jan. 1962. 183.
- — Discurso na inauguração dos cursos da Universidade do Distrito Federal em 1935. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 37 (85) : 181-188, jan./mar. 1962. 184.

TEIXEIRA, Anísio S. — Sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 25, 27, 28 fev. 5 mar. 1962.

185.

————— — O desafio da Educação para o desenvolvimento. *Boletim Informativo da CAPES*, Rio de Janeiro (124) : 1-3, mar. 1962.

186.

————— — A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; um inquérito. *Comentário*, Rio de Janeiro, 3 (2) : 125-127, abr./jun. 1962.

187.

————— — Meia vitória, mas vitória. *Diário de Pernambuco*, Recife, 13 abr. 1962.

Veja também: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 37 (86) : 222-223, abr./jun. 1962.

188.

————— — Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 38 (87) : 21-33, jul./set. 1962.

189.

————— — Supremacia do formal. *Boletim Informativo da CAPES*, Rio de Janeiro (118) : 1-3, set. 1962.

190.

————— — Revolução e educação. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 2 set. 1962.

Veja também: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 37 (89) : jan./mar. 1963.

191.

TEIXEIRA, Anísio S. — Livro de leitura é introdução à liberdade. *O Metropolitano*, Rio de Janeiro, 17 out. 1962.

192.

————— — Bases preliminares para o plano de educação referente ao Fundo Nacional de Ensino Primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 37 (88) : 97-107, out./dez. 1962.

193.

————— — A mensagem de Rousseau. *Tribuna da Imprensa*, Rio de Janeiro, 14 de jul. 1962.

Veja também: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 37 (88) : 3-5, out./dez. 1962.

194.

————— — Reforma do selvagem humano? *Boletim Informativo da CAPES*, Rio de Janeiro (120) : 1-2, nov. 1962.

195.

————— — 1963: ano da Educação. *Boletim Informativo da CAPES*, Rio de Janeiro (122) : 1-2, jan. 1963.

196.

————— — Estado atual da Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 39 (89) : 8-16, jan./mar. 1963.

197.

————— — Plano Nacional de Educação. *Boletim Informativo da CAPES*, Rio de Janeiro (123) : 1-3, fev. 1963.

198.

- TEIXEIRA, Anísio S. — Gilberto Freyre, mestre e criador de Sociologia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 40 (91) : 30-36, jul./set. 1963. 199.
- — Mestre de amanhã — *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 40 (92) : 10-19, out./dez. 1963. 200.
- — Unidade do Brasil. *Boletim Informativo da CAPES*, Rio de Janeiro (132) : 1-4, nov. 1963. 201.
- — Planos e finanças da educação. *Documenta*, Rio de Janeiro 2 (21) : 122-131, dez. 1963. 124 202.
- — Planos e finanças da educação. *Boletim Informativo da CAPES*, Rio de Janeiro (134) : 1-2, jan. 1964. Veja também: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 41 (93) : 6-16, jan./mar. 1964. 203.
- — Funções da universidade. *Boletim Informativo da CAPES*, Rio de Janeiro (135) : 1-2, fev. 1964. 204.
- — A universidade de ontem e de hoje. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 41 (95) : 27-47, jul./set. 1964. 205.
- TEIXEIRA, Anísio S. — Escola pública é caminho para a integração social. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 8 set. 1964. 206.
- — Educação como experiência democrática para co- operação internacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 45 (102) : 257-272, abr./jun. 1966. 207.
- — O problema da formação do magistério. *Documenta*, Rio de Janeiro (62) : 5-15, nov. 1966. Veja também: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 46 (104) : 278-287, out./dez. 1966. 208.
- — Aspectos da reconstrução da Universidade Latino-Americana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 47 (105) : 55-67, jan./mar. 1967. Veja também *Documenta*, Rio de Janeiro (67) : 9-23, fev./mar. 1967. 209.
- — A Escola Parque da Bahia; discurso pronunciado durante a 6.^a sessão plenária da 3.^a Conferência Nacional de Educação, realizada na Escola Parque, em abril de 1967. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 47 (106) : 246-253, abr./jun. 1967. 210.

- TEIXEIRA, Anísio S. — A longa revolução de nosso tempo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 49 (103) : 11-26, jan./mar. 1968. 211.
- — Interpretação do artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases. *Documenta*, Rio de Janeiro (81) : 9-13, fev. 1968. 212.
- — A rebelião dos jovens. *Fôlha de São Paulo*, São Paulo, 2 jun. 1968. 213.
- — Modêlo para reforma da universidade. *Fôlha de São Paulo*, S. Paulo, 8 jun. 1968. 214.
- — De Gaulle e a sociedade de participação. *Fôlha de São Paulo*, S. Paulo, 19 jun. 1968. 215.
- — Encontro com um jovem. *Fôlha de São Paulo*, S. Paulo, 26 jun. 1968. 216.
- — Liberdade de pensamento e mudança social. *Fôlha de São Paulo*, S. Paulo, 29 jun. 1968. 217.
- — Os limites da fôrça. *Fôlha de São Paulo*, S. Paulo, 4 jul. 1968. 218.
- — A universidade e a sua reforma. *Fôlha de São Paulo*, S. Paulo, 13, 17, 20 e 23 jul. 1968. 219.
- TEIXEIRA, Anísio S. — Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 50 (111) : 21-82, jul./set. 1968. 220.
- — Educação para o futuro. *Fôlha de São Paulo*, S. Paulo, 3 agô. 1968. 221.
- — A "Contra-revolução" dos jovens. *Fôlha de São Paulo*, S. Paulo, 10 agô. 1968. 222.
- — Compreender o presente e participar do futuro. *Fôlha de São Paulo*, S. Paulo, 14 agô. 1968. 223.
- — Civilização de massa. *Fôlha de São Paulo*, S. Paulo. 24 agôs. 1968. 224.
- — Universidade em massa? *Fôlha de São Paulo*, S. Paulo, 31 agôs. 1968. 225.
- — Educação para cada um. *Fôlha de São Paulo*, S. Paulo, 7 set. 1968. 226.
- — Democracia é o problema. *Fôlha de São Paulo*, S. Paulo, 14 set. 1968. 227.
- — Países jovens e países velhos. *Fôlha de São Paulo*, S. Paulo, 21 set. 1968. 228.

- TEIXEIRA, Anísio S. — Escalada da comunicação humana. *Fôlha de São Paulo*, S. Paulo, 28 set. 1968. 229.
- — *Systems analysis*. *Fôlha de São Paulo*, S. Paulo, 5 out. 1968. 230.
- — Russos, americanos e índios. *Fôlha de São Paulo*, S. Paulo, 19 out. 1968. 231.
- — Tecnologia e pensamento. *Fôlha de São Paulo*, S. Paulo, 26 out. 1968. 232.
- — A conjuntura do desenvolvimento. *Fôlha de São Paulo*, S. Paulo, 2 nov. 1968. 233.
- 126 ————— — Reflexões sobre a democracia. *Fôlha de São Paulo*, S. Paulo, 9 nov. 1968. 234.
- — O processo civilizatório. *Fôlha de São Paulo*, S. Paulo, 23 nov. 1968. 235.
- TEIXEIRA, Anísio S. — A grande tradição do nosso tempo. *Fôlha de São Paulo*, S. Paulo, 30 nov. 1968. 236.
- — Tirania e despotismo da maioria. *Fôlha de São Paulo*, S. Paulo, 7 dez. 1968. 237.
- — Sombras e ameaças. *Fôlha de São Paulo*, S. Paulo, 14 dez. 1968. 238.
- — Escolas de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 51 (114): 239-259, abr./jun. 1969. 239.
- — As escolinhas de arte de Augusto Rodrigues. *Arte e Educação*, Rio de Janeiro (1) : 3, set. 1970. 240.
- — Cultura e tecnologia. *Informativo*, Rio de Janeiro, 3 (4) : 170-200, abr. 1971. 241.

Destaque Bibliográfico:

Educação no Brasil

TEIXEIRA, Anísio — *Educação no Brasil*, Rio de Janeiro, Companhia Editora Nacional, Coleção Cultura, Sociedade, Educação — vol. 3, 1969, 385 ps.

Conforme nota explicativa do autor, o livro em referência compõe-se de três partes:

- 1) Educação no Brasil.
- 2) Educação e Sociedade.
- 3) Reflexões sobre os nossos tempos.

A primeira “compreende estudos e análises anteriores à Lei de Diretrizes e Bases (1961), depoimento e debate no curso da discussão final até a promulgação da Lei, e notas sobre a universidade após a Lei, seguido todo esse contexto de uma notícia sobre a educação em 1967”; a segunda “estudos e interpretações do inter-relacionamento da educação e da sociedade”; e a terceira — “reflexões sobre os nossos tempos, ligadas ao tema geral do livro”.

Este trabalho “é uma reunião de documentos de crítica e de ação destinados a chamar a atenção da consciência pública e profissional para os problemas e dificuldades mais graves da situação educacional brasileira”. O tema geral do livro é a crise da educação brasileira e sugestões para sua reconstrução.

127

A dedicatória merece referência especial, pois é dirigida a Monteiro Lobato, “a quem devi”, relembra o autor, “o ânimo para voltar à educação em 1946” e reproduz página escrita no segundo dia após a sua morte, “quando passamos a ter apenas, a nosso lado, a sua imensa ausência” — a imensa ausência que o próprio Anísio Teixeira deixou também agora a nosso lado.

Ao escrever sobre a educação no Brasil, Anísio Teixeira coloca o problema com a autoridade e a aguda visão crítica de sempre. Remontando-se aos primórdios da educação, em nossa civilização, afirma, e classifica essa afirmativa de

“simplificação um tanto ousada”, (ousaríamos dizer que se trata antes de síntese percuciente de situação real), afirma Anísio Teixeira que “até o século dezoito, não teve a nossa civilização outra escola senão essa, destinada a manter e desenvolver a cultura intelectual e artística da Humanidade, para tanto preparando um pequeno grupo de especialistas do saber e das profissões de base científica e técnica. Tal escola não visava formar o cidadão, não visava formar o caráter, não visava formar o trabalhador, mas formar o intelectual, o profissional das grandes profissões sacerdotais e liberais, o magistério superior, manter, enfim, a cultura intelectual especializada da comunidade, de certo modo distinta da cultura geral do povo e, sobretudo, distinta e independente de sua cultura econômica e de produção”.

Apona a ciência como um dos resultados dessa cultura intelectual e o aparecimento da necessidade de uma educação escolar mais generalizada, visando à integração do homem na nova sociedade tecnológica que surgia. Analisa como passou a formação do homem comum a ser principalmente uma formação prática, preparando-o para a vida ativa num mundo moderno em que a cultura técnica substituiu a tradição acadêmica e escolástica.

No Brasil, essa evolução escolar também se teria dado embora com “anacronismo inevitável”. Estaríamos em período correspondente ao da segunda metade do século XIX na Europa.

Considera ainda o autor que o esforço brasileiro de civilização “constituiu um esforço de transplantação, para nosso meio, de tradições e instituições européias entre as quais as tradições e instituições escolares”.

Analisando os inconvenientes desta transplantação, suas deformações e incongruências, alude ao fato de termos chegado à independência “sem imprensa e sem escolas superiores, com a maior parte de nossa elite formada na Europa”.

Ao fazer uma súplica de providências mais imediatas no sentido de revitalizar o nosso ensino, faz referência à descentralização administrativa de fato do ensino, à mobilização de recursos financeiros, de forma a obterem-se deles resultados mais efetivos, ao estabelecimento de garantias de continuidade na articulação do sistema educacional, à renovação das bases de remuneração e condições de trabalho do professor, e outras mais entre dez apontadas.

Anísio Teixeira, apóstolo do livre desenvolvimento do ensino, pugnou sempre pela expansão equitativa de oportunidades de educação visando à distribuição regular das classes sociais no Brasil, ao equilíbrio social. Sempre esteve atento aos problemas gerados pelas transformações aceleradas por que passa nossa sociedade desenvolvimentista, alertando-nos, incansável, para os perigos das tendências a um alargamento seletivo de oportunidades de educação para as classes média e superior, alargamento este, via de regra, custeado

com recursos públicos “subtraídos à educação popular e à formação para o trabalho produtivo”.

Mudanças sociais violentas em nosso século vieram tornar ainda mais complexo o problema de atualização e expansão de nosso ensino. As instabilidades culturais e econômicas de nossos tempos têm atingido particularmente os processos regulares de mudança de nossa educação; em realidade temos que somar aos percalços naturais, inerentes aos programas de renovação, existentes mesmo em países onde uma estrutura sócio-econômica e cultural desenvolvida e autóctone preside, impele e fundamenta esta renovação, devemos, em nosso caso, somar o esforço de libertação dos padrões reflexos que nortearam a nossa formação cultural.

Devemos reajustar ao nosso aparelhamento institucional — que já começamos a criar em moldes brasileiros — um sistema educacional igualmente brasileiro porque fundamentado em nossas aspirações, necessidades, filosofia, condições sociais, econômicas e políticas, em tudo aquilo enfim que define a peculiaridade de um grupo social que chega a constituir uma nação.

De fato, tão árdua é a tarefa de reformulação de nosso ensino que basta assinalar o longo período em que foram debatidas as diretrizes e bases da educação, projeto de lei enviado à Câmara em 1948 e só aprovado em 1961, sob forma quase completamente diversa, sem sentido da original. Os debates “angustiosos” — transcritos alguns no livro — revelam o “clima de inda-

gação em que se achava a Câmara” e atestam “as perplexidades da consciência nacional relativamente à educação”.

No balanço que faz neste livro da situação educacional em 1967, seis anos após a Lei de Diretrizes e Bases, Anísio Teixeira aponta o ano de 1966 como o “período de consolidação do esforço deflagrado pela L.D.B. para reestruturação de todo o sistema educacional brasileiro desde o ensino primário até o superior”.

Em “Educação e Sociedade” comenta Anísio Teixeira o que chamou de “duplicidade da aventura colonizadora na América” e sua repercussão nas instituições escolares. “A escola já é de si uma instituição artificial e incompleta, destinada apenas a suplementar a ação educativa muito mais extensa e profunda que exercem outras instituições e, a própria vida;” se nascemos divididos entre propósitos reais e propósitos proclamados, entre o desejo de continuarmos europeus, importando da metrópole valores que deveriam reproduzir aqui a cultura sem qualquer adaptação ao meio, e o desejo de para lá voltarmos, fomos, contrafeitos, imitadores burlescos enquanto sufocávamos as forças criadoras de nossa autenticidade e as tentativas de nascimento dos primeiros vestígios de nossa cultura. De tudo isso se ressentiu a escola pois, agente apenas “suplementar da ação educativa”, de outras instituições, inserida nesta duplicidade de valores sociais, tornou-se talvez ainda mais “artificial e incompleta”. Em resumo, observa Anísio Teixeira que

“uma sociedade determina pelos seus interesses e propósitos a qualidade da educação que possui”; embora as escolas a despeito de tudo, tenham sempre uma contribuição a dar à sociedade”, não chegam, em casos de duplicidade de propósitos, a ser elementos propulsores mais eficazes de mudança desta sociedade.

Em “Reflexões sobre os nossos tempos”, 3.^a e última parte do livro, Anísio Teixeira incluiu seu famoso discurso pronunciado na solenidade da instalação do XII Congresso Nacional de Estudantes, na Faculdade de Medicina da Bahia em 1949.

Trata-se sem dúvida, de um de seus mais agudos trabalhos; o límpido pensamento de Anísio Teixeira nos conduz, em análise que êle torna tranqüila e simples, através das complexidades e perplexidades que envolvem o tema: revolução social e política de nossos tempos.

Neste discurso Anísio Teixeira aborda as tendências fundamentais desta revolução no consenso de so-

ciólogos e pesquisadores de história contemporânea; analisa e prediz a superação pacífica do conflito existente entre duas formas de democracia: a popular do Oriente e as socialistas ou pré-socialistas do Ocidente. Assinala como o Brasil fazia, à época (1949), a revolução política de restabelecimento das instituições livres como o voto, a igualdade jurídica, a extinção de medidas excepcionais, e funcionamento normal dos partidos políticos, como enfim se “restaurava a República”. Lamenta o atraso com que se fazia esta revolução, quando já no século XIX se deveria ter dado no Brasil o que em outras nações acontecera e se efetivara; lembra Anísio Teixeira “o quanto é difícil e árdua a missão que pesa sobre os nossos ombros” qual seja, a de realizar a revolução política, com atraso, e a social, que atualmente empreendem todos os povos.

A carta endereçada ao jornal *A Tarde* em resposta a comentários suscitados pelo discurso completa-o de maneira a mais brilhante e segura.

Nádia Franco da Cunha

Depoimentos sôbre Anísio Teixeira

Carta de Monteiro Lobato a Fernando de Azevedo

“Fernando. Ao receberes esta, páral Bota pra fora qualquer senador que esteja aporrinhando. Solta o pessoal da sala e atende o apresentado pois êle é o nosso grande Anísio Teixeira, a inteligência mais brilhante e o maior coração que já encontrei nestes últimos anos de minha vida. O Anísio viu, sentiu e compreendeu a América e ahi te dirá o que realmente significa êsse phenômeno nôvo no mundo. Ouve-o, adora-o como todos os que conhecemos o adoramos e torna-te amigo delle como me tornei, como nos tornamos eu e você. Bem sabes que ha uma certa irmandade no mundo e que é dêsses irmãos, quando se encontram, reconhecem-se. Adeus. Estou escrevendo a galope, a bordo do navio que vai levando uma grande coisa para o Brasil: o Anísio lapidado pela América. Lobato.”

Saudação de Newton Sucupira no Cons. Fed. de Educação

“É para mim renovada honra e, ao mesmo tempo, imensa satisfação, ter de interpretar os sentimentos do Conselho, saudando o Professor Anísio Teixeira. Tive oportunidade de conhecer S. Exa. em uma situação muito especial, em 1955, no Recife, em uma das sessões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, quando S. Exa. apresentou uma tese, admirável como sempre, sôbre Humanismo e Ciência, que tive ocasião de debater, estabelecendo pela primeira vez o diálogo que venho mantendo com Anísio Teixeira. Aquêl debate foi longo e dêle surgiu a minha amizade por S. Exa., bem como a minha admiração pela sua pessoa.

“Acostumei-me ao preceito de São Tomás de Aquino, que tem sido meu grande mestre, que diz que a inteligência tem o apetite do verdadeiro, que sempre está ordenado ao ser e sômente por acidente

ela pode errar. Acho, por isso, que uma inteligência do quilate e da capacidade criadora da de Anísio Teixeira, ainda que eu divirja em muitos pontos de sua filosofia, essa inteligência nos tem mostrado inúmeras verdades. O Professor Anísio Teixeira é, como já declarei em um programa de televisão, o grande pensador da educação brasileira, pensador que não se limita a aplicar as categorias já feitas de Dewey mas, seguindo as inspirações profundas dessa filosofia, procura repensá-las continuamente, em função de uma nova experiência, que é a experiência brasileira. E, porque essa sua abertura para a verdade é a expressão do que há de mais puro em seu pensamento, tem estimulado todos aqueles que se debruçam sobre os problemas da educação brasileira e tem permitido um contínuo diálogo, que se faz à luz dessas categorias fundamentais.

132

“Daí por que a presente oportunidade representa para mim, não apenas uma grande honra, como já disse, mas a continuação desse diálogo que já se vem prolongando e que me tem permitido aprender tanto com Anísio Teixeira. E, sobretudo, tenho aprendido a pensar. Todas as vezes que com ele tenho podido conversar e debater, tenho sentido a felicidade de compreender o quanto pode a inteligência humana em pleno funcionamento. E, embora eu esteja exprimindo um ponto-de-vista pessoal, estou certo de que traduz por igual o sentimento do Conselho, que tem no Professor Anísio Teixeira uma de suas maiores expressões.”

As circunstâncias que rodeiam o desaparecimento trágico e imprevisto de Anísio Teixeira são bem o espelho do mar de incompreensão que envolveu e cercou a vida do grande brasileiro, dos raros pensadores com que contou este País.

É que o perfil intelectual e moral de Anísio Teixeira se assemelha a essas ilhas rochosas e inabaláveis, perdidas no oceano da incompreensão e da ignorância e sobre as quais batem sempre ondas de violência, de desentendimento e de sectarismo.

Anísio, como todos sabem, foi um homem de formação religiosa, disposto a viver para a sua fé, enfrentando impávido e indiferente a incompreensão e a incredulidade.

Não perdeu propriamente a fé. Libertou-se, apenas, de dogmas, de formas exteriores, de ritos e de liturgia, conservando na essência de sua personalidade a capacidade de crer e de confiar em idéias, em princípios, em pessoas.

Certa vez, disse-lhe eu, conversando sobre o seu propalado ateísmo, que ele estaria, no fundo, pregando uma peça a todos quantos convencesse da inexistência de Deus e da falácia das religiões. Porque, no íntimo, tinha eu a certeza de que não haveria divindade alguma, qualquer que fôsse ela, capaz de condenar um homem puro, que teve a coragem de crer e a bravura de confessar a sua descrença com a mesma e invariável sinceridade, de um extremo ao outro.

Raros terão sido os homens cuja vida tenha seguido uma tamanha coerência, em linha tão imperturbável de pensamento, como Anísio Teixeira. Não que êle tivesse permanecido sempre com as mesmas convicções, mas porque, nas que teve e sustentou, empenhou tal grau de sinceridade, de franqueza, de coragem moral, de desassombro, de tolerância e compreensão, que faziam do seu gênio, um exemplo a emitir, espécie de farol que orienta e dirige os navegantes no mar alto do pensamento, permitindo-lhes fazer o ponto de navegação e retificar as suas rotas freqüentemente desviadas.

As circunstâncias terríveis do seu desaparecimento inesperado criaram e desenvolveram uma série de hipóteses, as mais diversas e contraditórias, com relação a sua morte. Quase tôdas monstruosas e repugnantes. Isso foi apenas uma confirmação de um velho provérbio de nossa terra comum, em que se diz que a morte tem a côr da vida.

Anísio Teixeira viveu cercado pela incompreensão dos seus contemporâneos que o acusaram de idéias opostas e contraditórias, por não entenderem a possibilidade, cada vez menos compreensível, de um homem ser livre e independente, sem nenhuma subordinação de pensamento a seitas ou dogmas de qualquer espécie.

Assim, teria que ser, por destino, a sua morte. Discutida, romaneada, destorcida, como em vida foi seu pensamento, entretanto, claro, lúcido e transparente para os que tiveram a ventura de privar com êle e de penetrar naquele mun-

do encantado que era seu gênio, seu talento e a extraordinária agudeza do seu espírito.

Anísio Teixeira guardou de sua formação, digamos sacerdotal e missionária, a bondade, a simplicidade franciscana de uma vida de asceta, a humildade cristã de um homem que tudo procurou compreender e a convicção inabalável em idéias e princípios a que serviu com firmeza, sem arrogância, com fidelidade incorrupta e com a modéstia de quem se sente a serviço da verdade.

Poucas terão sido as pessoas que realizaram no curso da vida aquele pensamento de Goethe: "Pensar é fácil, agir é difícil, mas agir segundo o seu pensamento é o que há de mais difícil no mundo." Anísio agiu sempre segundo o seu próprio pensamento.

Na política, Anísio Teixeira não poderia prosperar porque nela a mediocridade leva sempre a melhor sobre o gênio, porque aquela se dobra ao acontecimento, enquanto êsse pretende criá-lo. Além do mais, a completa e inteira independência intelectual de Anísio Teixeira o fazia suspeito a tôdas as facções: os extremistas o achavam muito liberal e os liberais, muito extremista.

Fui seu amigo durante mais de 40 anos. Os nossos caminhos nem sempre foram os mesmos, às vêzes percorreram até trilhas que pareciam opostas.

De minha parte, porém, nunca deixei de considerá-lo um ponto de referência, uma espécie de pedra de toque em que se afere o verdadeiro quilate do metal precioso do pensamento e da idéia.

Seu ateísmo me pareceu sempre, como disse, ser uma libertação das fórmulas exteriores e visíveis da fé, mas não a perda de uma consciência íntima e da existência de um ser supremo que rege os movimentos do mundo e o destino dos homens.

Acredito mesmo que, em suas horas de meditação e silêncio, lhe tenha ocorrido, como ao grande Renan, sentir no fundo do coração a cidade submersa de D'Is que, segundo a lenda bretã, nos dias de tempestade mostra, no cavado das ondas, a ponta das flechas de suas catedrais e nos dias de calmaria ouve-se subir do abismo o som dos campanários, modulando o hino do dia, chamando obstinadamente aos ofícios sagrados os fiéis que deixaram de escutá-lo.

134 Ao aproximar-se da velhice, sobretudo, confessou Ernest Renan o prazer que experimentava em recolher os ruídos longínquos dessa Atlantida desaparecida.

Assim teria sido com Anísio Teixeira. Nêle morre um justo e desaparece um homem livre.

DEMÓSTHENES MADUREIRA DE PINHO
— *Jornal do Brasil*, Rio, GB,
17-3-71.

Mestre Anísio

Anísio Teixeira era uma flama, uma labareda consumindo-se no amor ao Brasil, num trabalho ininterrupto para a construção de uma verdadeira nação feita de cultura, de liberdade, de fartura. Sua paixão maior, sua trincheira principal de luta, foi a educação, mas era

um educador no sentido mais lato do termo, um criador de civilização, um diesses homens excepcionais capazes de provocar o entusiasmo, de capacitar homens e mulheres para as grandes tarefas, de transformar o sonho mais belo na realidade mais nobre. Não parou um só minuto durante sua vida exemplar: trabalhou para todos os brasileiros sem nenhuma outra ambição senão construir. Foi o mais modesto dos grandes homens, o mais simples, o que menos desejou para si próprio. O mais ambicioso, porém, em relação ao Brasil e ao homem brasileiro. Ninguém como êle tão capaz de acreditar e confiar nos demais, de ver e revelar as qualidades de cada um e de valorizá-las, de conseguir estabelecer a confiança e descobrir valores.

Em tudo que o Brasil construiu nos últimos cinqüenta anos está, de uma ou de outra maneira, a marca desse homem magro e nervoso que foi um gigante no pensamento e na ação. Sua presença se estende sobre o Brasil, é visível em todo nosso crescimento, não há setor da vida brasileira sobre o qual o trabalho silencioso de Anísio Teixeira pela educação e pela cultura não tenha exercido influência.

Êsse homem tão importante era afetuoso e terno amigo, fácil de comover-se, puro como uma criança, sua sensibilidade era a fina e a inteligência seu chão, uma inteligência de brilho inigualável. Se possuímos um mestre de humanismo, êsse mestre foi Anísio Teixeira.

ra. Ele engrandeceu o Brasil, com sua morte apogou-se uma flama, uma labareda, uma luz a romper as trevas.

JORGE AMADO — *Tribuna da Bahia*, Salvador, BA, 20-4-71.

Anísio Teixeira, educador do povo *

Tece o destino os caminhos da vida e as encruzilhadas da morte. Anísio Spínola Teixeira sempre afastara a sedução e os encantos da imortalidade. Mas, desaparecido Clementino, era preciso convencer ao grande mestre, carpindo na modéstia e no silêncio o pecado de se antecipar, no tempo, às reformas educacionais, que terão de converter a escola de hoje no melhor e no mais hábil instrumento da grandeza de amanhã.

Essa coragem de não ter medo das idéias novas, de olhar sem prevenções para o mundo todo, o que amamos e o que não queremos, mas que existe, essa coragem de perscrutar o futuro nos roteiros do presente, sim, essa coragem era a mácula de Anísio. Subiram a serra petropolitana seus amigos mais chegados, para demovê-lo. Ele resistiu quanto pôde. A escolha, depõe Josué Montelo, já estava feita. A eleição apenas a ratificaria. Seria aquela, provavelmente, a primeira vez, nos últimos anos, que sua obra recolheria a consagração merecida. Paulo Carneiro encontrou-o na véspera da partida, mais jovem que nunca. E Odilo

Costa Filho dele ouviu que, naquele peregrinar de porta em porta, provava afinal o leite da bondade humana.

Quando entrei, ainda de calças curtas, no Colégio Antônio Vieira, a pleitear escassas menções honrosas em uma ou outra disciplina, bem poucas aliás, o grande orgulho dos jesuítas era o mocinho de Caetité, que, parece, conquistara tôdas as medalhas de ouro do curso. Todos lhe sabiam o nome, de tão repetido como exemplo aos que, no educandário do Portão da Piedade, mais se interessavam pelas absolvições do bondoso Padre Camilo Torrend ou pelo café servido lautamente após a missa dos domingos. Anísio não era apenas um pequeno sábio, era igualmente um modelo de fé. Muitos o criam um nôvo sacerdote, e os mais ousados já o poderiam ver, velhinho, os cabelos brancos caindo sôbre os óculos de grau forte, diante do altar de Maria, a fita de congregado em tórno do pescoço. Um dia, porém, libertou-se do passado, dos dogmas, dos ritos, da liturgia, de tudo quanto lhe haviam ensinado, para ser um homem inteiramente livre, de pensamento e convicções livres.

135

Os que escrevem o dia de hoje, debruçados sôbre o de ontem, não compreenderão, jamais, a Anísio Teixeira, que tratava o presente em têrmos de futuro. Sua filosofia educacional visava, como ele disse, "aos indivíduos todos da sociedade e não apenas certa categoria ou determinada classe deles. A educação deve, preliminarmente, pensar na generalidade dos indivíduos. Deve prepará-los, por-

* Tópicos do discurso proferido pelo Senador Nelson Carneiro, em sessão de 14-4-71 do Senado Federal.

tanto, para que se descubram e se relevem no relacionamento de que participam. O que se denomina elite deve ser o fruto de uma preparação geral e a mais completa possível". Foi essa preparação que êle viu nos Estados Unidos, onde estão as fontes doutrinárias de seu pensamento educacional, sobretudo em Dewey e Kilpatrick. Sem essa preparação, a elite tende a considerar-se como se ela, e só ela, fôsse representativa, ou representasse a nação.

Por isso mesmo Anísio foi, entre nós, o educador do povo. Na base da sua concepção educacional, está um sistema efetivo e eficiente de escolas primárias que, continuando na escola média, organizada em tôrno de um currículo verdadeiramente brasileiro, fizesse da língua nacional, da civilização nacional e da ciência seus verdadeiros instrumentos. A Universidade completaria essa formação.

Num país em que a educação é um bem de poucos, a tendência da elite é considerar-se como sendo, e só ela, representativa da nação. Mas o preço que paga essa elite, baseada no privilégio da educação, é de não ver que a verdadeira grandeza de um país repousa na ilustração do povo. Eis por que Anísio sofreu tantas discriminações ideológicas "e sua marginalização da vida pública — bem o destacou Afrânio Coutinho — resultou de um colossal equívoco, de uma etiquêta errada e injusta".

Êle era um filósofo da educação e, ao mesmo tempo, um executivo da educação. Sabia pensar e fazer. Sua administração à frente do ensino na Prefeitura do antigo Dis-

trito Federal, na Secretaria de Educação da Bahia, na direção da CAPES, órgão destinado a aperfeiçoar o nível universitário pela distribuição de bôlsas, ou no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, marca e caracteriza fases criadoras e organizadoras da educação.

A criação dos Centros Educacionais, de que é pioneira a Escola-Parque Carneiro Ribeiro, no Pau Miúdo, no bairro da Liberdade, em Salvador, basta para testemunhar a visão dêste eminente educador. Sua obra, que culminou com a criação das Universidades do Distrito Federal e de Brasília, representa um passo decisivo no progresso da educação em nosso País.

"A obra de Anísio Teixeira — escreveu Austregésilo de Ataíde —, obra de místico e de profeta, viverá na solidez de seus alicerces. É um pensamento nítido e luminoso, cujo traço maior é o da generosidade, tão ligada à atitude dos homens verdadeiramente livres."

O serviço da Academia Brasileira de Letras, que jamais ambicionara, acabou por traçar-lhe as linhas fatais de seu encontro com a morte. E aquêle homem livre, de horizontes sem fim, findou enclausurado no silêncio e na escuridão. Estranhos e surpreendentes desígnios, a que não logem ainda os espíritos superiores! Naquele instante derradeiro, quem sabe se êle teria reencontrado ao seu Deus da juventude, aquêle mesmo Deus que Demóstenes Madureira de Pinho viu além do ateísmo de Anísio, e que sempre lhe parecera ape-

nas “uma libertação das fórmulas exteriores e visíveis da fé”. Sim, ali deveria estar a claridade divina, a espancar as trevas do funéreo socavão, exato no instante em que se apagava uma vida luminosa de saber, de probidade intelectual, de amor à juventude, de bravura cívica, de devoção ao Brasil. A vida de um mestre de mestres, de um devassador de rumos, de um plasmador de grandezas, de um criador de futuros.

Mestre Anísio

Para dizer de Anísio Teixeira transporto-me aos tempos de estudante. Já terminava êle o curso jurídico. Morava com muitos livros numa pensão vizinha, da rua Corrêa Dutra. Era a nossa fase romântica. A dêle, era a fase teológica. Porque, enquanto pensávamos na escalada jovial, com essa audácia rutilante dos 18 anos, pensava êle noutra espécie de conquista para lá do efêmero e do profano: a aproximação do Sagrado, através de uma desenganada vocação religiosa. Alguns de nós eram endiabrados: êle era puro. Sonhávamos com a vida; êle sonhava com a eternidade. Queríamos ser urgentemente bacharéis. E êle jesuíta. Consultávamos obstinadamente o Código. Êle abismava-se na Suma, de São Tomás de Aquino.

Esta a minha primeira visão daquele miúdo rapaz de óculos faiscentes que era a um tempo a imagem da cultura e do recato; uma das inteligências mais lúcidas, uma das constâncias mais diáfanas da geração; sobretudo dessa geração

baiana que recebeu de início a influência austera do Padre Cabral. O maravilhoso Padre Cabral, a quem a República portuguesa fechara o colégio célebre de Campolide, tachando-o além disso de conspirador, e a quem o Colégio Antônio Vieira, na Bahia, abriu o “portão da Piedade” (o nome do sítio em que se instalou), deixando que, nas águas tranqüilas de uma sociedade acolhedora, fizesse pacientemente a sua pescaria de almas.

O primeiro pôsto que coube a Anísio, no serviço público, foi o de Diretor de Instrução Pública no Govêrno de Goes Calmon. Contraíu ali os definitivos compromissos com a pedagogia. Aperfeiçoou-os no *Teachers College*, da Colúmbia, de onde voltou com a religião de menos e a especialização a mais. Não podendo ser sacerdote, fêz-se professor. Construiu escolas. E Universidades; pioneira, a do Distrito Federal; em termos de reforma estrutural, a de Brasília. Levantou escolas e escreveu livros.

Não precisávamos estar de acôrdo com as suas premissas. Interessam as suas conclusões: a educação como pressuposto de Democracia; e educação não é privilégio. Aliás os pensadores de sua estatura mental são funcionalmente apolíticos. A atmosfera que respiram paira sôbre o campo da luta; reflete o idealismo que recorta nas nuvens os seus roteiros. Anísio, na sua conversa imaginosa — mestre de dialética — tinha a obstinação do melhor colégio. E, com os fios de tôdas as descrenças, tecia o paradoxo do otimismo. Confiava, como Rousseau, na humanidade; era, como Renan, um devoto da

ciência; sereno homem, uma das raras personalidades para quem a modéstia e a discrição constituem as condições necessárias do trabalho; ou o prêmio do êxito!

Com Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, compôs o triumvirato dos orientadores da instrução: os grandes nomes da década de 20 e de 30. Fernando recebeu, no limiar da velhice, a consagração acadêmica. Os olhos doentes não o deixaram ler o discurso de posse. Mas na importância dessa mensagem se lhe revê o espírito sempre miúdo. Desapareceu Lourenço Filho, quando ainda muito prometia às letras eruditas. Chegara para o terceiro dêles a vez da láurea.

138

Anunciava-se, líquida, a vitória de Anísio Teixeira no próximo pleito da Academia Brasileira, para o preenchimento da vaga de outro baiano ilustre, mestre Clementino Fraga. Entraria na Casa de Machado de Assis (outro tímido e outro excêntrico), como caminhará até então; sem barulho; muito vexado pelo constrangimento da publicidade, e o horror ao fardão que lhe vestiria a humildade, na noite brilhante da recepção, êle, que nascera para o burel, de fra-de, ou para a beca, de lente ... Foi aí que o surpreendeu a morte, um acidente que teve a brutalidade do imprevisto. E que ficou ecoando na consternação geral, como uma grave perda. Perda grave para a Cultura; e para a Bahia, que não pode esquecer o sertanejo de Caetité, que tão largamente ensinou neste País.

PEDRO CALMON — *A Tarde*, Salvador, BA, 3-4-71.

A brutalidade da morte que levou, há pouco mais de uma semana, Anísio Teixeira do convívio dos homens, obriga-nos a meditar sobre a inexorável fatalidade que às vezes escolhe, para escândalo dos justos, os mais puros, os melhores, para ferir com a mais funda tragédia. Ao representar mentalmente como teria se desenrolado a cena final de tão brilhante e nobre vida, ocorreu-nos à memória a cena descrita por Eva Curie na biografia de sua mãe, madame Curie, passada numa manhã luminosa de Paris, quando Pierre Curie, o sábio de 47 anos, morreu esmagado por uma carruagem. Os cavalos, assustados e incontidos, ultrapassaram seu corpo e a pesada roda esmagou-lhe o cérebro. Nos anos tranquilos e pouco motorizados do início do século, só a fatalidade poderia coadunar os minutos e estabelecer êsse encontro fatal. Como também, nos dias de hoje, quando milhões de pessoas transitam diariamente pelos elevadores, sem o menor risco, só a fatalidade poderia fazer com que as adversidades se conjugassem no episódio terrível. Uma visita protocolar, uma porta de elevador, já consertado, que se abre para o abismo, o engano do andar que buscava, a volta rápida e a imprevista queda.

Perdeu, assim, o Brasil, um dos espíritos mais lúcidos e uma inteligência para postos a serviço, dia a dia, do generoso e nobre impulso de ajudar o seu país e o homem brasileiro a se elevarem através do ensino e da educação do povo.

Nada mais apropriado à missão de Anísio Teixeira nesses quase cinqüenta anos de vida pública e intelectual, do que a denominação de apostolado. Apostolado que iniciou aos 24 anos de idade ao assumir a direção do Ensino da Bahia. Teve êle a sorte de, muito jovem, unir o seu destino a uma causa que seria, através de tôda a vida, a sua grande missão, a de ajudar a transformar o Brasil, a despertar as consciências, pondo na ordem de tôdas as discussões a reforma educacional, o melhoramento do ensino, e sua prioridade absoluta. E o fêz com destemor, com serena confiança, sem recuar e sem transigir, mesmo quando as ondas de intolerância e do sectarismo político tentaram esmagá-lo.

Do jovem inspetor geral do Ensino na Bahia ao mestre consagrado internacionalmente, a trajetória foi brilhante, mas, áspera e espinhosa. Contra êle se conjugaram, em dados momentos, o obscurantismo, a ignorância, os falsos mestres, e sobretudo a incompreensão e a maldade. Imperturbável, êle foi até o fim coerente e fiel ao seu pensamento. Deixa, assim, ao morrer de maneira tão trágica, uma obra extraordinária de renovação, o quanto pôde, nos cargos que ocupou, mas sobretudo, o que é importante, deixa um verdadeiro ideário da educação no Brasil, através de sua obra escrita que, é oportuno lembrar no momento, precisa ser reeditada na sua totalidade.

Quero, pois, chamar a atenção para uma tarefa que se impõe aos seus amigos e discípulos, especialmente à Editôra Nacional, à qual

se ligou há mais de 40 anos levado por Monteiro Lobato, a de reunir tôda a obra de Anísio Teixeira, sobretudo o que deixou disperso em revistas e publicações nacionais e estrangeiras.

Há cêrca de sete anos, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais cogitou de realizar essa tarefa. Chegou mesmo a ser feito um levantamento de seus trabalhos até aquela data e sua ordenação em volumes de uma coleção que seria dedicada à obra dos grandes educadores brasileiros. Vale dizer, no entanto, que essa iniciativa foi tomada a sua revelia, e quase contra sua vontade, pois, na sua modestia e simplicidade, não animava a tarefa. Infelizmente êsse trabalho em prol da educação sofreu solução de continuidade, e teve que ser abandonado por fôrça de circunstâncias irrecuráveis. A parte já ordenada, no entanto, foi entregue ao autor, a fim de que êle próprio pudesse revê-la e entregá-la a um editor particular.

139

Não sabemos que maior homenagem se poderá prestar ao mestre morto do que a publicação completa de sua obra; e não sabemos também que maior serviço se poderá prestar à educação no Brasil do que divulgar o pensamento de Anísio Teixeira. E é importante que esta tarefa se inicie quanto antes, ainda sob o impacto de seu trágico desaparecimento. Afora os livros que publicou em vida, é imensa a sua obra dispersa, talvez maior em volume e mesmo em importância do que aquela que foi editada. E ainda acrescenta os trabalhos inéditos, mesmo porque, tudo que êle realizou e escreveu teve

um sentido social. Afeito à vida ascética do intelectual e do filósofo, pois êle foi sobretudo um pensador e um filósofo da educação, não emprestou a nenhuma de suas páginas a gratuidade, o acomodamento e a superfluidade. Navegava em águas límpidas, e tudo que escreveu e realizou traz a marca dos grandes de espírito e de inteligência, e visava exclusivamente ao bem público.

Os educadores, os discípulos e os amigos de Anísio Teixeira que, como todo brasileiro, choram a morte do mestre, devem, antes mesmo de secarem as lágrimas, iniciar a tarefa de reunir, publicar e divulgar tôda a sua obra.

SANTOS MORAES — *Jornal do Comércio*, Rio, GB, 23-3-71.

140

Anísio Teixeira *

Não quero iniciar esta sessão sem manifestar o meu estado de angústia produzida pelo impacto da morte trágica de Anísio Teixeira. A injustiça do destino está em haver submetido a tal violência quem foi na vida o oposto da violência e da brutalidade, num homem delicado e fino ao extremo, um verdadeiro passarinho, "flor de ponta de galho", como dêle dizia Afrânio Peixoto.

É que Anísio Teixeira foi dos maiores e melhores homens que o Brasil produziu em tôda a sua história. Inteligência peregrina, bondade excelsa, espírito público mag-

* Tópicos do discurso do Prof. Afrânio Coutinho, Vice-Presidente do Conselho de Cultura da Guanabara, em sessão de 16-3-1971.

nífico, era realmente um desses espetáculos humanos que só ocorrem de tempos em tempos. Eu disse certa vez, e repito: só um país profundamente defeituoso em sua formação e em sua vida pública se dá ao luxo de colocar à margem homens da qualidade de Anísio Teixeira. E o pior é que essa marginalização resultou de um colossal equívoco, de uma etiqueta injusta e errada.

Anísio seria um místico se nêle o saber racional não fôsse de tal modo predominante. Era uma máquina de pensar. Ninguém chegava junto dêle e lhe dava cinco minutos de ouvidos que não saísse contaminado, fascinado, enriquecido, estimulado, por sua extraordinária força mental. Eram definições, formulações, distinções, apreciações, de uma lucidez, de uma penetração, de uma justeza, que resistiam a qualquer dialética, mesmo porque a sua dialética era irresistível.

Sempre via atrás dêle um mestre de sua adolescência, o jesuíta padre Gonzaga Cabral, do Colégio Antônio Vieira de Salvador, para onde veio de Caetité, sua cidade natal, a fim de educar-se. A escolástica do Padre Cabral forneceu-lhe as armas do raciocínio lógico a que submeteria tudo. Era o mais eloquente exemplo do poder da inteligência criadora.

A Bahia é um arquipélago cultural. Disso é que resulta a sua riqueza em espécimes humanos. Riqueza e diversidade. Há os homens da capital, herdeiros de uma tradição de humanismo, refinamento, civilidade, cultura. Há os

homens do Recôncavo, floridos, eloqüentes, extrovertidos. Há os homens do sertão, secos, severos, rijos, ascetas, irônicos, batalhadores. Anísio veio do pleno sertão. Seu pai era um varão austero de grande envergadura moral, um chefe respeitado na sua Caetité, pai de grande prole. Anísio herdou-lhe a rijeza de caráter e a bravura mental.

Sua obra aí está, falando à História. Criador de duas universidades, as primeiras universidades autênticas do Brasil. Criador da escola-parque, instalada pela primeira vez na Bahia, num plano pioneiro, hoje vitorioso e repetido em outros lugares. Criador dos centros regionais de pesquisas educacionais, aos quais se devem iniciativas fecundas na pesquisa e na ação. Participante do grande movimento de reforma educacional desencadeado depois de 1930 em nosso País. Hoje em dia, ninguém que pense em educação pode mostrar-se imune às idéias de Anísio.

Além de sua obra de administrador, comprovada na Bahia e no antigo Distrito Federal, a maior que já teve este País no terreno educacional, legou-nos uma obra escrita, que honra a cultura nacional. E por tudo isso, estava às vésperas de receber a consagração unânime da Academia Brasileira de Letras.

Batalhador pugnaz, crente fervoroso de suas idéias, o que é perigoso em meio a essa geléia, a esse espírito acomodaticio, à massa de descrentes e conformados, um lutador nítido como Anísio só podia sofrer incompreensões e ataques.

Ele era o homem que se tornava desagradável por dizer as verdades duras de serem ouvidas. Nós não permitimos que falem de nossas mazelas. Em vez de procurar corrigi-las, preferimos orgulhar-nos delas.

Meus senhores, iria longe falando de Anísio. Foi um dos maiores prêmios de minha vida ter sido seu íntimo, meu mestre em muitas coisas, meu amigo. Mas não é por essa razão íntima que aqui estou falando. Falo cumprindo um dever cívico, procurando exprimir a comoção pública. Porque Anísio foi dos maiores homens públicos que este País já teve. Sua perda é uma perda pública. Foi o País que perdeu com seu desaparecimento. E eu me orgulho de haver sido seu contemporâneo.

141

Anísio Teixeira

A educação brasileira perde sua figura mais ilustre, no plano executivo e na dimensão criadora. O pensamento nacional perde uma de suas expressões culminantes.

Anísio Teixeira não era apenas um talento enriquecido pela cultura, incessantemente renovada. No homem de pequena estatura cintilava um pensador, cujo idealismo não temia perigo nem se dobrava a interesses. Humilde nos gestos e nas palavras, revelava força invencível na enunciação de suas idéias. Não convencia pela ênfase. Dominava pela dialética.

Sem erguer a voz, nem no discurso, elevava o pensamento a altitudes só atingíveis por cérebros privilegiados. A imaginação do ideólogo,

porém, era disciplinada, superiormente, pela objetividade do espírito científico e experimental. A abstração não o empolgava, senão na medida indispensável a conferir base lógica ao raciocínio. Foi, ao mesmo tempo, um filósofo da educação e um realizador de larga e humana visão.

Em meio a incompreensões repetidas, sustentou, da mocidade à velhice, a exigência sociológica de ser a educação um instrumento para a democracia. Por isso mesmo deixou a Secretaria de Educação do antigo Distrito Federal, no governo Pedro Ernesto, em hora de grave obscurantismo. Em carta que constituiu documento histórico, lavrou o protesto da consciência tranqüila. E interrogou, com tristeza e coragem: "se, porém, os educadores, os que descrevem da violência e acreditam que só as idéias e o seu livre cultivo e debate é que operam pacificamente as transformações necessárias, se até esses são suspeitados e feridos e malsinados nos seus esforços, que outra alternativa se abre para a pacificação e conciliação dos espíritos?".

Banido da atividade educacional durante todo o Estado Novo, não abjurou seus compromissos culturais, apesar das ocupações de homem de empresa, a que foi compelido. Somente depois de 1945 voltou a ocupar funções públicas. A de maior produtividade e alcance social, ao que nos parece, foi a de Secretário da Educação e Saúde, no governo Otávio Mangabeira. A par do prestígio assegurado à professora primária, libertando-a do jôgo de pequeninos

interesses políticos locais, bastam duas iniciativas para dignificar-lhe a ação executiva, nesse período.

Uma, a inspiração do capítulo da educação na Constituição baiana de 1947. Influuiu decisivamente para que a Assembléia lhe imprimisse sentido novo e destinado a integrar a comunidade no zelo pela escola e por seu destino. A outra foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Implantou-o no bairro da Liberdade, para que a população mais pobre da Capital tivesse um estabelecimento exemplar, de ensino integrado, elementar e profissional, assistido pelo Estado de modo a facilitar a assiduidade dos filhos dos proletários. Consagrou, assim, na prática, a doutrina, vigorosamente sustentada de que "educação não é privilégio".

A fidelidade a essas diretrizes gerou situações assinaláveis em sua vida. Em virtude da coerência iluminada pela aptidão excepcional, mereceu a honra de participar de trabalhos e de organismos internacionais, inclusive na UNESCO. Por igual motivo foi pôsto à margem da administração educacional em seu país, sempre que a reação, dominando, temeu e perseguiu as personalidades evoluídas. Não se exacerbou, nem ce-deu. Se não o arrebatava a glória, também não o abatia a injustiça. Reflexivo e desambicioso, perseverou na defesa dos princípios em que alicerçou sua individualidade, atualizando-os com o entusiasmo de um reformador pertinaz. Daí seu concurso no planejamento da Universidade de Brasília. E em 1970, quando lhe pedimos suges-

tões sôbre o problema institucional brasileiro, remeteu-nos, "como primeira contribuição para o grave e urgente estudo", o livro de John Dewey, *Liberalismo, Liberdade e Cultura*, que havia traduzido. Na apresentação dessa obra, a nobre paixão do educador timbra em considerar a "democracia como forma humana de vida".

O homem experiente, entretanto, advertiu: "A democracia não é uma permissão; mas um programa difícil, que tem de ser trabalhado passo a passo."

Como a conquista da democracia sua vida foi um programa de trabalho, árduo, sério, esclarecido. Quase aos 71 anos, era um trabalhador obstinado. Supervisionava publicações especializadas da Companhia Editora Nacional, escrevia, elaborava estudos a respeito de questões educacionais. Educou, portanto, pelas idéias e pelo trabalho, até a morte. Em homenagem a êsse labor profícuo e fulgurante, a Academia Brasileira de Letras preparava-lhe, sem competição, o voto da imortalidade laureada. Não o permitiu o destino, confirmando que há injustiças na vida e injustiças na morte. Contudo, do poço do elevador, que desgraçada e fatalmente o colheu, Anísio Teixeira lança para repercussão imorredoura a solidez de sua obra fecunda e lúcida. No fim trágico que coroou tantas injustiças, avulta o educador incansável, tolerante, de singular espírito público. Um mestre autêntico, na limpidez do pensador insigne.

JOSAPHAT MARINHO — *Jornal da Bahia*, Salvador, BA, 21/22-3-71.

Hermes Lima insiste para que eu escreva uma série de perfis de homens públicos que conheci. A generosidade dêsse velho e grande amigo quer fazer de mim um "perfilista", sem levar em conta que o perfil é um dos gêneros literários mais difíceis. E bem sabe êle que, se eu tivesse de escrevê-los, o primeiro seria o de Anísio Teixeira, a maior figura de nossa geração, e, sob certo aspecto, ímpar na história do pensamento político brasileiro, homem público é sempre uma soma de qualidades, ou de defeitos. Entre aquelas, algumas há que podemos chamar de qualidades mestras, pois são a tônica de uma personalidade.

Não é fácil dizer quais eram as qualidades mestras em Anísio, por serem muitas e peregrinas. Mas, ainda que a título de exemplo, citarei duas:

A primeira era uma tal irradiação de espírito que, ao contato com outra inteligência, logo a seduzia, arrastava-a, como que a siderava e subjugava para sempre.

Foi assim com o padre Luiz Gonzaga Cabral, um dêsses jesuitas visceralmente apóstolos que, desde Nóbrega, Portugal tem dado ao Brasil. Anísio era uma criança tão insciente do mundo que, aos 11 ou 12 anos, quando veio de Caetitê, onde nasceu, para a Capital e para o Colégio Antônio Vieira, ao ver em Machado Portela a locomotiva e ao ouvir seu berro espavorido, embarafustou pela catinga a dentro, espantado com aquêle monstro que vomitava fogo. O Pa-

dre Cabral tomou-o aqui sob sua direção desde a primeira hora. Confessaria mais tarde a seus alunos, em aula, que muitos haviam sido os sacrifícios para os jesuítas retornarem ao Brasil, mas considerava-os todos pagos pelo fato de haverem encontrado no Brasil um Anísio Teixeira.

Foi assim com vários professores da Faculdade de Direito da Bahia, onde cursou o 1.º e 2.º anos jurídicos. Cito exatamente entre esses professores um deles, excelente advogado, homem franco e justo, um tanto ríspido e pouco simpático a estudantes: Guerreiro de Castro, Catedrático de Direito Público e Constitucional. Feitas as provas escritas de junho, Guerreiro, depois de corrigi-las, trouxe-as consigo para a aula com as respectivas notas, e sobre cada uma teceu seu comentário por vêzes severo, e sempre com franqueza. Quanto à de Anísio, deixou-a por último:

144

— O sr. é uma inteligência já formada. Vejo no sr. uma bossa de juriconsulto. É muito raro eu dizer isto, mas tenho agora o prazer de dizê-lo. E daí em diante sublinhava sempre a admiração com que cercava o jovem calouro.

Foi assim com Calmon, que iniciava o seu governo, quando veio de Caetité. Anísio, bacharel recém-formado, com carta do Pai, o velho Dr. Deodéciano Teixeira, sobre política sertaneja.

Goes Calmon foi uma das inteligências mais intensamente irradiantes, e, ao mesmo tempo, mais intensamente receptivas que já conheci. Advogado, banqueiro, homem de larguíssima influência, era no fundo um professor, alma au-

têntica de mestre e iniciador, que amava formar e incentivar jovens. Sabia conhecê-los. A descoberta do jovem Anísio maravilho-o. Não menos maravilhado ficou o nôvo discípulo por haver encontrado tal mestre. Acreditavam muitos que o nôvo bacharel de 23 anos retornaria logo ao sertão como promotor de uma comarca sertaneja. Com surpresa geral, viu-se nomeado Inspetor Geral do Ensino, logo mais Diretor-Geral da Instrução, e bem dizer Secretário de Estado, incumbido da maior e mais larga reforma de ensino primário, normal e profissional que já houve no País, marco decisivo, até hoje, na história educacional do Brasil. Goes Calmon, "professor de Governo", como o chamou o próprio Anísio, dera ao Brasil a figura que faltava à galeria dos seus estadistas: a do estadista educador.

O mesmo ocorreu com Pedro Ernesto, quando interventor na Cidade do Rio de Janeiro, após a Revolução de 30. Dizia Otávio Mangabeira, com aquela graça tão sua, que, apesar de tôdas as suas restrições a Pedro Ernesto, a êle fazia a mesma justiça que os historiadores costumavam fazer a D. José, rei de Portugal, em cuja mediocridade houve um rasgo de gênio, quando entregou todo o poder ao Marquês de Pombal e nada reservou para si, senão a força de sustentá-lo e apoiá-lo. A mesma coisa fôra feita com Anísio Teixeira, no Rio, e a obra que ali deixara era motivo de orgulho para o próprio Brasil.

De vários homens públicos brasileiros e estrangeiros ouvi sempre a mesma observação: a faculdade miraculosamente instantânea que

possuía Anísio Teixeira de side-
rar, ao primeiro impacto, a inteli-
gência de seu interlocutor, não raro
de seu opositor, de conquistá-la
para sempre. Isto mesmo ouvi de
Afrânio Peixoto, de Monteiro Lo-
bato, de Paulo Carneiro, de tantos
outros. Charles Wagley, professor
da Universidade de Colúmbia, me
deu certa vez as razões da indis-
cutível e instantânea capacidade
de liderança intelectual do Anísio,
que êste exercia mesmo sem quer-
rer: 1. — porque tudo o que o
Anísio dizia ou fazia era indis-
cutivelmente o melhor, o mais efi-
caz, e no tempo mais oportuno,
sem que nisto ninguém o pudesse
exceder; 2. — porque sendo o Aní-
sio tão impessoal e tão despido de
todo e qualquer sentimento de vai-
dade, e tão humilde de coração,
logo o interlocutor ou opositor se
sentia também impedido de qual-
quer sentimento de emulação, e
isto já era o caminho da rendição
incondicional e da adesão. Junte-
-se a isto aquela capacidade ilimita-
da de admirar, e admirar sem
reservas e fervorosamente, tudo o
que lhe parecia merecedor dessa
admiração. Não conheci um ho-
mem com tamanha e tão generosa
capacidade de admirar como Aní-
sio Teixeira.

E foi assim com Mangabeira,
quando governador da Bahia.
Otávio Mangabeira era um igno-
rante de gênio. Uma das caracte-
rísticas de seu talento político era
a de saber descobrir e reverenciar
as pessoas que conheciam com ver-
dade e sem intrujice as coisas que
êle ignorava. Homem de espírito
como poucos, pronto a sorrir de si

mesmo e a manejar contra si pró-
prio a ironia, disse-me bem antes
de assumir o Governo:

— Vou-lhe dar uma grande notí-
cia: o Anísio vai ser o Secretário
da Educação, com carta branca, o
verdadeiro Governador da Instru-
ção Pública. Êle vai ter os podê-
res mais completos. Mas é claro
que eu não poderia ficar atrás do
Pedro Ernesto ...

Outra qualidade de Anísio Teixei-
ra, na sua devoção constante e mi-
litante à causa pública, era a de
que nesta devoção, tudo no seu
pensamento resumava a ação e se
dirigia retilinearmente à ação. Na-
poleão dizia de si próprio que seu
braço não estava ligado ao seu
ombro, mas diretamente à sua ca-
beça. A mesma coisa podia Aní-
sio Teixeira confessar de si mes-
mo. O meio em que nasceu, a ín-
dole de sua família e sua índole
própria, a férrea disciplina interior
que aprendeu com os jesuítas e
com seu mestre admirado, o Padre
Cabral, fizeram dêle, como de ne-
nhum outro brasileiro, o que se
pode chamar um "intelectual da
ação". Muitas vêzes o "intelectual
da ação" se torna um intolerante,
um espírito rígido ou estreito. O
admirável em Anísio é que tanto
mais êle se afirmava um "intelec-
tual da ação", quanto mais seu es-
pírito se alargava e superava e
vencia, por seu desdobramento,
qualquer dogmatismo. Na sua pai-
xão pelo diálogo e pela dialética,
parecia estar sempre à procura de
um dogma, que afinal lhe bastas-
se. Mas a todos sobrepujava, e pas-
sava além.

De Hamlet se disse que era um
sonhador constrangido à ação. De

Anísio Teixeira pode-se dizer o contrário: que era um homem de ação constrangido a teorizá-la. Não são comuns os estadistas educadores, e os países que os possuem veneram-nos. O Brasil tinha um, por sinal de projeção universal: Anísio Teixeira. Mas fez questão de afastá-lo da direção de sua política educacional. Porque este país — convém repetir sempre — tem muitas singularidades. Aprimorou-se então o doutrinador em escrever sua doutrina tôda energia, músculos e ação.

146 Não sei qual o maior legado de Anísio: se a sua obra de administrador e homem de govêrno, se a sua doutrina política de educador visceralmente democrático. Creio que a sua doutrina, porque impecível. O pensamento político de Anísio, como educador, procura o povo e para êle se dirige. Tem sido moda dêste século o que podemos chamar de democratismo e o que chamam de populismo. Conforme sua desgraçada filosofia, é necessário grosseirizar política, arte, literatura, filosofia e tu-

do mais para o povo, incapaz como é de se elevar a um clima mais alto. A lição de Anísio é uma veemente e constante condenação dêsse inferiorismo. O povo tem direito AO MELHOR, e portanto, A MELHOR EDUCAÇÃO. O povo é capaz de tôda a sensibilidade, tôda a inspiração, todo o gênio. Mais capaz, por vêzes, que elites, aristocracias e classes dominantes. Muitas críticas e restrições a Anísio Teixeira lhe advieram por alimentar esta convicção. Mas esta convicção foi sempre, na sua peregrina ortodoxia, a de todos os pensadores democráticos, em todos os tempos, máxime neste último século, nascidos da Renascença e do ideal de dignificação do homem, na sua vida terrena, como homem.

Morto Anísio, alguém com certeza tomará os seus livros para difundir bem claramente para os tempos futuros, na sua pátria, sua fecunda e sinceríssima doutrina.

JAYME JUNQUEIRA AYRES — *Tribuna da Bahia*, Salvador, BA, 3-4-71.

Educação e Cultura Na Mensagem Presidencial de 1971

Na abertura dos trabalhos legislativos do Parlamento Nacional a 31 de março último, o Presidente da República, Gen. Emilio Garastazu Médici, encaminhou ao Congresso a 2.ª Mensagem de sua gestão, em que relata as diretrizes adotadas pelo Governo Federal nos diversos setores administrativos.

Transcrevemos da Mensagem o capítulo dedicado à Educação e Cultura:

A nova estrutura do Ministério da Educação e Cultura levou à departamentalização da Secretaria de Estado e à distribuição racional de seu trabalho administrativo, agrupado em duas grandes linhas:

- a) as atividades-fim, coordenadas pela Secretaria-Geral;
- b) as atividades-meio, coordenadas pela Secretaria de Apoio.

Em 1971, com o desdobramento da reforma administrativa, atuam os departamentos mediante a

administração por objetivos, quiçá a primeira experiência que, nesse sentido, se fará em tôda a América Latina.

O Governo, partindo da premissa de que educação é investimento, prosseguiu em 1970 no incremento da aplicação dos meios destinados ao ensino. Pela primeira vez em muitos anos, coube individualmente ao MEC a maior parcela do orçamento, fato que se repetiu em 1971.

Vale ressaltar que só em 1971, para matrículas nos primeiros anos dos cursos superiores, foram oferecidas 170.000 vagas, o que é quase equivalente ao total das matrículas nas séries e cursos superiores existentes em 1966.

Por outro lado, alterou-se o sistema de exames vestibulares, passando-se a realizá-los nas mesmas datas nas Universidades públicas. Com isso se obviou a um procedimento antidemocrático: o do vestibulando que tentava, na mesma área de opção, o exame su-

cessivamente em várias cidades. Como democracia é, acima de tudo, igualdade de oportunidade, a coincidência de datas impedirá que os mais abastados possam deslocar-se para vários Estados, em exames sucessivos, o que, de resto, causava transtornos à administração.

Desaparece, outrossim, a partir de 1971 a figura legal do excedente, isto é, o aprovado e não matriculado. O vestibular, em todo o Brasil, passou a ser classificatório, com o aproveitamento de todos os candidatos, até o limite de vagas.

Com esse critério teve-se em vista:

- a) eliminar a figura jurídica do excedente;
- b) organizar vestibulares sem a preocupação de evitar a aprovação de candidatas acima do número de vagas oferecidas.

148

Pela primeira vez realizou-se no Ministério o levantamento, antes dos vestibulares, das vagas fixadas em todo o País, registrando-se um total de 168.291. Como ainda falta computar algumas escolas, a cifra pode ser arredondada para 170.000, conforme se indicou atrás. A julgar pela estimativa do número de vagas correspondente a 1970, ou seja, cerca de 130.000, teremos este ano um aumento de 30%, bem superior ao crescimento de 1970 em relação a 1969.

Em 1972 será o vestibular programado em termos de unificação regional.

Conquanto a educação de nível primário e médio seja obrigação predominante dos Estados, cabendo à União tão-somente ação su-

pletiva a respeito, a aplicação dos recursos derivados do salário-educação incrementou grandemente a escolarização em todo o País.

Em 1970, as transferências de recursos para os ensino primário e médio atingiram a cifra de Cr\$ 106.930.373,17.

O êxito na implantação do programa de ginásios orientados para o trabalho assinala o ponto alto do esforço pela reformulação do ensino secundário. O programa prossegue com absoluta regularidade, revelando o seguinte desenvolvimento:

— Programa de construção — etapa 1970/71:

a) construção de ginásios	49
b) transformação de ginásios	5

Total de recursos: Cr\$ 25.500,00.

— Programa de recursos humanos — 1970/71:

a) professores em treinamento	1.048
b) professores em reciclagem	616
c) técnicos administrativos em reciclagem ..	300

Recursos aplicados: Cr\$ 10.359.610,00.

A nova estrutura do ensino fundamental, segundo o projeto de lei a ser enviado em abril próximo ao Congresso Nacional, marcará a ruptura definitiva com a nature-

za do ensino de mera preparação geral, passando tôdas as crianças pelas oficinas de prática (eletricidade, motores, madeira, massas, agricultura etc.), a fim de despertar vocações e orientar a escolha da futura carreira profissionalizante.

O Programa é ambicioso e requer apreciáveis dispêndios em sua implantação, pois para cêrca de 300 milhões de cruzeiros há a previsão de construir 300 ginásios, equipá-los e treinar todo o pessoal docente necessário ao seu funcionamento.

Por meio dêle será, contudo, possível revolucionar a educação, pondo-a a serviço da preparação dos estudantes para serem úteis desde cedo, à comunidade.

O MOBREAL já não é uma sigla a mais, na longa trajetória de insucessos nas campanhas de alfabetização.

Judiciosamente planejado, foi lançado no ano internacional da educação, a 8 de setembro de 1970, dia mundialmente consagrado à luta contra o analfabetismo.

Graças à excepcional participação de todos os brasileiros, em regime de esforço comunitário, foi possível obviar à insuficiência de recursos programados para 1970 e, ultrapassando tôdas as expectativas, pode-se afirmar que, de 8 de setembro de 1970 a 28 de fevereiro de 1971, nada menos de 500.000 brasileiros adultos deixaram de ser analfabetos.

O Movimento prosseguirá com maior intensidade em 1971, visan-

do a incorporar à sociedade, de que se acham marginalizados, mais 1,5 ou 2 milhões de adultos ainda não alfabetizados.

Além disso, dá o MOBREAL seguimento à segunda fase do ensino dos alfabetizados, para propiciar-lhes educação de base e, possivelmente, proporcionar-lhes em futuro próximo o chamado curso de madureza do primário.

A melhoria dos níveis de remuneração dos professores primários, secundários e superiores é um dos instrumentos para promover a revolução no ensino.

A retribuição insuficiente gerava desalento e falta de dedicação ao magistério, sendo os professores quase meros visitantes de diversas escolas, onde buscavam, em troca de presença fugaz, somar parcelas aviltadas de remuneração. Em consequência, a qualidade do ensino sofria. Gerava-se um círculo vicioso: o ensino era mau porque o professor não se dedicava à escola e o professor não podia dedicar-se ao ensino porque tinha de buscar, fora da sala de aula ou em muitas salas de aula num só dia, nova fonte de subsistência.

Um professor titular universitário, em regime de 12 horas semanais de trabalho, percebia menos de Cr\$ 800,00. Hoje, no mesmo regime, faz jus a Cr\$ 1.198,00, mas em regime de tempo integral e dedicação exclusiva a sua remuneração é de Cr\$ 4.790,00.

Visa, assim, a política salarial a desencorajar o regime de doze horas semanais, para poder fazer do magistério verdadeira e digna profissão.

Em tempo integral e em regime de 24 horas semanais, só no ano de 1970 foram incorporados ao sistema educacional 8.000 docentes.

Em 1971 prosseguirá a experiência, mas já se lhe acrescentando o monitor, isto é, o estudante universitário que se vai integrar, mediante retribuição, no magistério superior.

O programa de monitores compreenderá inicialmente 4.000 estudantes.

Constituiu preocupação do Governo corrigir a curto prazo o despreparo de grande parte do magistério, onde se encontram somente no nível primário 40% de professores leigos.

150

Com êsse objetivo, em 1970 foram treinados 8.260 professores pelo Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP) em curso de férias, sob regime de tempo integral.

Em 1971 será o Programa dinamizado de maneira intensiva.

No ensino superior, prossegue o aperfeiçoamento de professores, em cursos de mestrado e doutorado, tanto no Brasil como no exterior.

Visando, contudo, ao preparo do pessoal da administração para os novos encargos da Reforma Administrativa, o Ministério da Educação e Cultura aplicou Cr\$ 37.416,68 no CETREMEC (Centro de Treinamento de Pessoal).

Alterou-se a sistemática anterior, no que concerne à assistência ao estudante. Para fazer jus à bolsa, deve agora o estudante atender a algumas exigências, entre as quais a de que a renda domiciliar de seu responsável não ultrapasse, dividida pelo número de dependentes, a um salário mínimo.

Outra inovação consistiu em diferenciar as bolsas, em função do valor do salário mínimo regional. Assim, as bolsas para as cidades capitais de Estado foram estabelecidas em cifras maiores que as do interior.

Pela primeira vez foram as bolsas rigorosamente pagas dentro do ano letivo.

No total, concederam-se mais de 48.000 bolsas individuais e destinaram-se mais Cr\$ 4.115.640,00 para a outorga de bolsas em convênio com os Estados, aos quais incumbe dar igual quantia em contrapartida.

Constituiu promissora inovação a bolsa de trabalho, implantada, com êxito, em dez Universidades: o estudante trabalhará 4 horas na empresa privada ou de capital misto e receberá igual valor da Universidade para dedicar 4 horas por dia às aulas.

A Campanha de Alimentação Escolar serviu a 10.850.000 escolares, ou seja, 8,6% mais que em 1969. Para 1971 a Campanha espera atingir 11 milhões de escolares, o que significará 80% de toda a população escolar de ensino primário no Brasil.

A Comissão do Livro Técnico e Didático investiu, na aquisição de

livros para as escolas,
Cr\$ 74.000.000,00.

É de salientar, ainda, o congelamento por três anos do texto dos livros didáticos, de modo a impedir o aumento do preço de venda por motivo de novas edições.

O Instituto Nacional do Livro teve, em 1970, notável êxito ao assinar 103 convênios de co-edição, no total de 582.000 exemplares, vendidos com redução de 40% sobre seu preço normal de venda.

Por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação foram distribuídos, em 1970, recursos ao ensino primário, médio e universitário, assim como, entre outras finalidades, à assistência aos educandos, à educação complementar e a desportos e cultura, no total de Cr\$ 49.884.246,80.

O encontro de Brasília, com a presença de todos os Governadores ou seus representantes, assinala uma tomada de posição, consubstanciada no texto da "Carta de Brasília", em defesa do patrimônio histórico, artístico e cultural do Brasil.

E como decorrência já se começam a colhêr frutos do conclave. A criação, por alguns Estados, de uma Secretaria de Patrimônio Histórico, seguiram-se convênios, como o que acaba de ser estabelecido com Minas Gerais, alocando recursos do fundo de participação para o emprêgo na preservação sistemática das obras de arte, que são o acervo histórico, artístico e cultural, sobretudo do Brasil-Colônia-e-Império.

Os planos diretores de Ouro Preto e de Parati, bem como a res-

tauração do bairro do Pelourinho * e a transformação em monumento nacional da cidade baiana de Cachoeira, são resultados da crescente preocupação do Governo com a cultura, em seu sentido mais amplo e mais nobre.

Uma das formas — infelizmente das mais frutuosas — de ataque dos materialistas à sociedade contemporânea é a agressão insidiosa aos seus pilares vitais: a moral e o civismo.

No campo moral, os esforços dos niilistas concentram-se na tentativa de destruir, especialmente pelo ridículo, os valores fundamentais em que se assentam as nossas tradições: a família, o culto dos antepassados, a dignidade do sexo, a fé em Deus e a crença de que o Homem foi feito à imagem e semelhança do Criador.

Tentam os marxistas revolucionários uma revisão da História, para substituir, no altar da Pátria, os nossos heróis pelo anti-herói, como forma de agressão ao cerne da sociedade.

Por isso, o Decreto-lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969, é peça de alta significação no quadro do ensino brasileiro, restaurando a antiga e saudável prática de apresentar aos jovens, no seu aprendizado de cidadania, os pró-homens de nossa nacionalidade, ao mesmo tempo em que se lhes fortalece a crença nos superiores princípios da democracia brasileira.

* Em Salvador, Bahia (N. da R.).

Este projeto faz parte de um programa de pesquisas relacionadas com a transição entre a escola média e a escola superior, iniciado pela Fundação Carlos Chagas desde a sua criação, em 1964, e que tem como objetivo fornecer elementos para o aperfeiçoamento do processo de seleção de candidatos ao ensino superior, tarefa da mais alta importância para o máximo aproveitamento dos recursos humanos e materiais na experiência educacional.

Introdução: Objetivos

O presente relatório descreve a primeira fase de um projeto que visa estudar a relação entre o comportamento de candidatos nos exames de seleção e seu desempenho, na condição de alunos, na vida

acadêmica. Inclui os dados referentes aos candidatos selecionados através dos exames realizados pela Fundação Carlos Chagas - CESCEM e destinados à Faculdade de Medicina Veterinária da Universidade de São Paulo, nos anos de 1966 e 1967. Sendo um estudo correlacional, não se preocupa com a questão da causalidade. Um dos objetivos será indicar se os estudantes selecionados são mais bem sucedidos do que o seriam os estudantes não selecionados, indicação que é feita através do estabelecimento do valor preditivo do instrumento de seleção. Embora novos testes sejam usados em cada vestibular, são construídos visando aos mesmos objetivos, de forma que se justifica a extrapolação cautelosa dos resultados para os anos subsequentes, e a análise dos dados obtidos fornece

• Relatório preparado com base em pesquisa empreendida pela Fundação Carlos Chagas, com financiamento da Ford Foundation.

• Responsável pela pesquisa, com a colaboração de A. Ribeiro Netto e Maria Helena Mendonça Coelho.

subsídios valiosos para o planejamento de futuros vestibulares.

Estudos de predição do sucesso acadêmico — ainda não realizados sistematicamente entre nós — têm uma longa história em países desenvolvidos, pois, com o desequilíbrio entre oportunidades e aspirações, tornou-se necessário o desenvolvimento de uma metodologia tão precisa quanto possível para a distribuição das oportunidades escassas. Logo após a II Guerra Mundial — já tendo sido matematicamente demonstrada a relação entre notas da escola secundária e do ensino superior — a tecnologia básica de predição das notas da universidade foi desenvolvida e começou a ser empregada em larga escala.

O crescimento geométrico do número de candidatos e a conseqüente pressão para o aperfeiçoamento dos processos de seleção, têm sido tão grandes, que, nos últimos 25 anos, não menos que 1 000 estudos foram empreendidos a fim de validar e aperfeiçoar as técnicas disponíveis, segundo relato de Fishman,² que assim sumariza os resultados obtidos: Os preditores mais comuns são as notas na escola secundária e escores em medidas standardizadas de aptidão acadêmica. O critério usual é a média no 1.º ano da universidade. A média das correlações múltiplas obtidas é aproximadamente 0,55. O aumento da correlação múltipla causada pela adição de um teste de personalidade é geralmente menor do que $+0,05$.

a) amostra

Durante o primeiro semestre de 1969, a equipe de pesquisas da Fundação, sob a direção do Dr. Adolpho Ribeiro Netto e orientação de Maria Helena Mendonça Coelho, colheu — diretamente junto às secretarias de tôdas as Faculdades que integram o CEECEM — informações a respeito do comportamento acadêmico de seus alunos, admitidos à matrícula nos anos de 1966 e 1967.

Em 1966, 81 alunos foram matriculados no 1.º ano da Escola de Medicina Veterinária da Universidade de São Paulo, depois de passarem pelos exames do CEECEM. Outros alunos daquele ano (repetentes, bolsistas estrangeiros, ou transferidos), num total de 31, não foram incluídos no presente estudo, por não haver informações a respeito de seu comportamento no vestibular. Em 1967, com igual critério, estudamos os 89 candidatos que, tendo se classificado no vestibular daquela data, matricularam-se no 1.º ano.

153

Numa primeira abordagem, êsses grupos podem ser considerados como a população que nos interessa. Como, porém, pretendemos fazer inferências em relação a vestibulares subseqüentes, tais grupos podem ser considerados amostras, a partir das quais se busca a generalização dos resultados obtidos. Há também extrapolação num outro sentido, uma vez que buscamos a

comprovação de que os candidatos admitidos apresentam maior capacidade para o trabalho acadêmico do que os candidatos não admitidos.

b) *instrumentos de medida*

Tanto em 1966 como em 1967, o CESCOEM realizou exames de Biologia, Física, Química, Matemática, Português, Inglês, Conhecimentos Gerais, Nível Intelectual, e provas práticas de Física, Química e Biologia. Com exceção da prova de Matemática de 1966, que consistiu de 50 questões, todas as demais tiveram um mínimo de 75 questões e um máximo de 150. As questões foram todas do tipo objetivo, de múltipla escolha, com 5 alternativas cada uma. As provas foram administradas de forma rigorosamente padronizada, nas manhãs de dias consecutivos da 1.^a semana de janeiro. O tempo de duração de cada prova variava entre 2:30 horas e 3:30 horas, com exceção da prova de Nível Intelectual, fixada em 40 minutos.

154

Os testes foram cuidadosamente elaborados por bancas compostas de autoridades em seu campo de especialização, assessoradas pela equipe técnica da Fundação. Procuraram refletir as tendências mais modernas do currículo secundário e não se limitar à avaliação de uma assimilação passiva de conhecimentos, mas incluir a medida da capacidade de aquisição contínua de novas formas de resolução de problemas. Como qualquer exame, são amostras de comportamento. Um conjunto de 150 questões de Nível Intelectual, administrado num período limitado de tempo, não pode, obviamente, incluir todas as formas de comportamento inteligente possível, nem cobrir todas as aptidões necessárias ao sucesso na Universidade. O teste é útil para a seleção, na medida em que serve como amostra dos tipos de problemas que o universitário vai enfrentar. Uma das grandes vantagens do teste objetivo é a possibilidade de inclusão de matéria representativa de todo o programa.

Pesos relativos das provas

PROVAS	1966	1967
Física	100	100
Química	100	100
Biologia	100	100
Nível intelectual	100	100
Português	70	80
Matemática	60	60
Inglês	40	50
Conhecimentos Gerais	40	50
Física (prático)	30	30
Química (prático)	30	30
Biologia (prático)	30	30

No ato de inscrição para o exame, o candidato indica, na ordem de sua preferência, as carreiras e os cursos em que pretende ingressar. No sistema de opções adotado até o ano de 1967, as vagas de cada um dos cursos foram preenchidas obedecendo à classificação dos candidatos que optaram por aquele curso, independentemente da ordem desta opção. Aquela época, as Faculdades integrantes do CESCOEM ofereciam 18 cursos distribuídos em 5 carreiras.

Faculdades que integravam o CECEM em 1966 e 1967

CARREIRA	ESCOLA	CURSOS
Medicina	1. Fac. de Medicina da USP 2. Escola Paulista de Medicina 3. Fac. Medicina de Sorocaba 4. Fac. Med. Campinas U.E.C. 5. Fac. C. Méd. Biol. Botucatu 6. Fac. Med. Rib. Prêto	Medicina Medicina Medicina Medicina Medicina Medicina
Med. Veterinária	7. F. Med. Veterinária da USP	Med. Veterinária M. Vet.
Far. Bioquímica	8. F. C. Méd. Biol. Botucatu 9. F. Far. Bioquímica da USP 10. F. Far. Bioquímica da USP	F. Bioq. (diurno) F. Bioq. (noturno)
Ciênc. Biomédicas	11. Escola Paulista de Medicina	C. Biomédicas
Ciênc. Biológicas	12. F. Med. Ribeirão Prêto	Ciênc. Biológicas
Biologia	13. F. Ciênc. Méd. Biol. de Botucatu	Riologia
Odontologia	14. F. Farm. Odont. de Rib. Prêto 15. F. Odontologia da USP 16. F. Odontologia da USP 17. F. Odontologia de Piracicaba U.E.C.	Odontologia Odontologia (diurno) Odontologia (noturno)
Farmácia	18. F. Farm. Odont. de Rib. Prêto	Odontologia Farmácia

Assim, suponhamos que a ordem de preferência de um candidato fôsse:

- 1) Medicina — Faculdade de Medicina da USP
- 2) Medicina — Escola Paulista de Medicina
- 3) Veterinária — Fac. de Medicina Veterinária da USP
- 4) Veterinária — Fac. de Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu.

Se êsse candidato fôsse classificado em 180.º lugar, e os 179 candidatos que tivessem classificação melhor que a sua já tivessem preenchido as vagas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, mas ainda não tivessem preenchido as vagas de nenhuma das demais escolas, êsse candidato

seria convocado para a Escola Paulista de Medicina.

O significado de “ordem de opção atendida” é o seguinte: se o candidato indicasse a ordem de preferência do exemplo acima, a opção atendida poderia ser:

1.ª por carreira, 1.ª por curso, se êle fôsse convocado para a Faculdade de Medicina da USP.

1.ª por carreira, 2.ª por curso, se êle fôsse convocado para Escola Paulista de Medicina.

2.ª por carreira, 1.ª por curso, se êle fôsse convocado para Faculdade de Medicina Veterinária da USP.

2.ª por carreira, 2.ª por curso, se êle fôsse convocado para Faculdade de Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu.

c) *tratamento estatístico*

Os procedimentos usados neste estudo são as estatísticas comumente usadas para descrever a relação entre, de um lado, os escores de um teste, de outro, a medida de um critério. São coeficientes de correlação ou índices objetivos do grau em que altos escores em um instrumento estão associados a altos escores em outro instrumento. Seu valor pode ir de 0,00, que indica nenhuma relação entre as medidas, até 1,00, que indica uma relação perfeita, isto é: se o 1.º classificado no vestibular tirasse a nota mais alta na Faculdade, o 2.º no vestibular tivesse a 2.ª nota mais alta na Faculdade, e assim por diante até o último, que também teria a nota mais baixa na Faculdade. Um sinal negativo diante de um coeficiente indica uma tendência para um valor alto, em uma medida, estar associado com um valor baixo, na outra medida. O valor 1,00 quase nunca ocorre nas Ciências Humanas. Nos estudos de validade preditiva, os valores encontrados são geralmente entre 0,20 e 0,60.

Com variáveis qualitativas, medidas com escalas nominais, em que só distinguem categorias, tal como, por exemplo, sexo, a análise é feita através de tabelas de contingência. Estas também permitem apreciação de relações entre variáveis, embora com um grau de precisão menor.

Com ambas as técnicas de análise, convém ter em mente que uma associação significativa não impli-

ca causalidade. Muitas relações não são simples e diretas. A relação causa-e-efeito pode ser circular, isto é, o efeito das variáveis pode ser mútuo, e a relação interdependente. Estudos em outros países têm, geralmente, indicado que o desempenho na escola secundária é um dos melhores preditores do desempenho na universidade. Isto quer dizer apenas que as variáveis que explicam o desempenho na escola secundária também estão em ação no nível universitário. O objetivo do presente estudo é descobrir correlatos do desempenho acadêmico sem preocupação com a questão de causalidade.

Para fins de predição, a utilidade dos dados pode ser aumentada através de tratamento estatístico apropriado, que indique a melhor combinação entre os elementos. No entanto, a manipulação estatística não pode criar dados bons; os índices preditivos não podem ser melhores do que os dados que neles entram. Na avaliação da qualidade dos dados obtidos por um teste, duas características principais são levadas em consideração: validade e confiabilidade.

Nos vestibulares do CEECEM, a validade de conteúdo que se refere à cobertura adequada da área designada — é assegurada através do julgamento de especialistas. A confiabilidade — índice da consistência dos dados fornecidos pelo teste — tem se revelado altamente satisfatória nos estudos empíricos realizados rotineiramente. (O uso da fórmula K-R. 20 (5) tem fornecido valores entre 0,83 e 0,91.)

Tabela 1 — Candidatos inscritos no vestibular e candidatos admitidos na Faculdade de Medicina Veterinária da Universidade de São Paulo, segundo o ano e a característica considerada.

GRUPO	1966		1967	
	Inscritos	Admitidos na FMV	Inscritos	Admitidos na FMV
Característica	%	%	%	%
Sexo masculino	75,3	69,1	73,4	65,2
Estado civil: Solteiro	97,8	100,0	98,2	97,7
Idade: 20 anos ou menos	59,1	51,8	59,7	61,8
Naturalidade: Brasileira	95,4	87,0	95,1	97,7
Vestibulares prestados anteriormente:				
Nenhum ou um (1)	80,1	61,2	81,6	75,0
TOTAL	(4602)	(81)	(5673)	(80)

Tabela II — Médias e desvios — padrão dos escores dos candidatos segundo o grupo a que pertence e a prova do vestibular (1966).

PROVA	CANDIDATOS		CANDIDATOS	
	INSCRITOS		ADMITIDOS NA FMV	
	MÉDIA	DESVIO	MÉDIA	DESVIO
Física	39,51	10,45	32,19	6,04
Química	34,85	12,33	37,25	7,16
Português	55,00	15,16	62,76	9,62
Inglês	33,20	12,06	37,75	9,34
Nível intelectual	78,30	15,40	85,40	11,51

157

Tabela III — Candidatos admitidos à FMV segundo o ano de ingresso e a ordem da opção atendida (por carreira).

OPÇÃO ATENDIDA	1966	1967
	%	%
1.ª opção	65,4	32,2
2.ª opção		
3.ª opção	34,5	64,8
4.ª opção		
5.ª opção		
TOTAL	(81)	(89)

Tabela IV — Medianas das notas finais no 1.º ano da FMV dos alunos admitidos através dos exames vestibulares da Fundação Carlos Chagas (CESCEM) segundo o ano de ingresso e a matéria da Faculdade.

MATÉRIA	1966	1967
Bioquímica	5,45	5,00
Anatomia descritiva	7,00	5,75
Parasitologia	7,10	7,00
Histologia	5,37	5,75
Bioestatística	5,25	3,00
Média Geral	6,00	5,25

* Totais das diversas tabelas nem sempre são iguais, por causa de respostas sem branco.

Tabela V — Alunos da FMV admitidos através de exames vestibulares da Fundação Carlos Chagas (CECEM) segundo o ano de ingresso e situação ao final do 1.º ano da Faculdade.

SITUAÇÃO	1966	1967
	%	%
Aprovados	33,3	10,1
Dependentes	30,0	46,1
Reprovados		
Desistentes	35,8	43,5
TOTAL	(81)	(89)

Tabela VI — Aumento percentual de candidatos aos vestibulares da Fundação Carlos Chagas (CECEM), segundo a carreira de primeira opção, e o ano.

CARREIRA	1966		1967		1968		1969		1970	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Medicina Veterinária	19	100,0	56	291,7	76	400,0	110	736,8	231	1215,7
Medicina	4346	100,0	5381	123,8	5398	124,2	5373	123,3	6167	118,5
Grupo Total	4630	100,0	5758	124,3	6660	143,8	9103	196,6	13490	291,3

Tabela VII — Percentagem de alunos da Faculdade de Medicina Veterinária admitidos através do vestibular do CECEM e que interromperam o primeiro ano na Faculdade, antes de sua conclusão.

CARACTERÍSTICA	1966 %	1967 %
<i>Sexo:</i>		
Masculino	42,9 (56)	44,8 (58)
Feminino	20,0 (25)	41,9 (31)
<i>Número de vestibulares que prestaram anteriormente</i>		
Nenhum ou um	31,0 (20)	36,4 (22)
Dois ou mais	38,4 (52)	47,0 (31)
<i>Idade:</i>		
20 anos ou menos	45,2 (42)	49,1 (55) ¹
21 anos ou mais	25,6 (30)	35,3 (34) ¹
<i>Escore de nível intelectual</i>		
Acima da Mediana	30,0 (40)	57,8 (45)
Abaixo da Mediana	41,5 (41)	29,5 (44)
<i>Escore global</i>		
Acima da Mediana	37,5 (40)	50,0 (44)
Abaixo da Mediana	34,1 (41)	37,8 (45)
<i>Opção atendida</i>		
Primeira ou segunda	34,0 (53)	41,9 (31)
Terceira, quarta ou quinta	39,3 (28)	45,6 (57)

Tabela VIII — Percentagem de alunos da Faculdade de Medicina Veterinária admitidos através do vestibular do CECEM, e que obtiveram média geral maior do que a Mediana das notas no final da primeira série do curso.

CARACTERÍSTICA	1966 %	1967 %
<i>Número de vestibulares que prestaram anteriormente</i>		
Nenhum, ou um.	53,2 (32)	54,3 (35)
dois ou mais	45,0 (20)	42,0 (14)
<i>Idade:</i>		
20 anos ou menos	60,9 (23)	67,9 (28)
21 anos ou mais	41,3 (29)	27,3 (22)
<i>Opção atendida</i>		
Primeira ou segunda	42,9 (35)	38,9 (18)
Terceira, quarta ou quinta	64,7 (17)	58,1 (31)

(Números entre parênteses indicam o total de candidatos em dada categoria. Por exemplo: Dos 56 candidatos do sexo masculino, admitidos em 1966, 42,9% desistiram).

Tabela IX — Matriz de coeficientes de correlação: média geral no 1.º ano da Faculdade e escores nos exemplos do vestibular (1966).

	MED.	FIS.	QUIM.	BIOL.	MAT.	PORT.	INCL.	C. N.	N. I.	TOTAL
Média Geral		0,08	- 0,01	0,13	0,13	0,16	- 0,13	0,13	0,37	0,32
Física			0,51	0,06	- 0,11	- 0,09	- 0,37	- 0,22	- 0,20	0,04
Química				0,38	- 0,15	- 0,29	- 0,29	- 0,14	- 0,41	0,04
Biologia					0,07	- 0,03	- 0,24	- 0,06	- 0,28	0,17
Matemática						0,06	- 0,06	0,05	0,37	0,31
Português							0,05	0,23	0,24	0,51
Inglês								0,39	0,05	0,33
Conhecimentos Gerais									0,14	0,61
Nível intelectual										0,50

N=52 (r= 0,29 p < 0,05)

Tabela X — Variáveis empregadas na análise de regressão por passos — Critério: média geral das notas no 1.º ano da Faculdade, em 1966.

N = 52

VARIÁVEL EM ORDEM DE ENTRADA	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	AMPLITUDE DE ESCORES	CORREL. PARCIAL C/ CRITÉRIO NO 4.º PASSO	CORREL. MÚLTIPLA A CADA PASSO
Nível intelectual	85,40	11,51	56 — 107	0,45	0,37
Biologia	34,67	6,72	19 — 47	0,27	0,44
Física	32,19	6,04	20 — 49	0,20	0,47
Conhecimentos Gerais	41,33	9,04	21 — 50	0,13	0,49

159

Tabela XI — Percentagem de alunos da Faculdade de Medicina Veterinária admitidos através do CEECEM em 1966, e que voltaram a prestar vestibular do CEECEM em 1966, e que voltaram a prestar vestibular do CEECEM em 1967.

CARACTERÍSTICA	%
<i>Situação ao final da primeira série do curso</i>	
Concluíram	13,5 (52)
Interromperam	55,2 (29)
<i>Sexo:</i>	
Masculino	33,9 (56)
Feminino	10,0 (25)

CARACTERÍSTICA	%
<i>Idade:</i>	
20 anos ou menos	35,7 (42)
21 anos ou mais	20,5 (39)
<i>N.º de vestibulares prestados anteriormente</i>	
Um ou menos	30,7 (52)
Dois ou mais	24,1 (29)
<i>Escore no teste de nível intelectual</i>	
Acima da Mediana	37,5 (40)
Abaixo da Mediana	19,5 (41)
<i>Escore global no vestibular</i>	
Acima da Mediana	35,0 (40)
Abaixo da Mediana	22,0 (41)

Discussão

1.º) DESCRIÇÃO:

Os resultados do estudo descritivo dos candidatos admitidos à Faculdade de Medicina Veterinária — que aqui chamamos de “veterinários” — podem ser assim sumariados:

Em relação a idade, estado civil e naturalidade, o grupo de veterinários praticamente não se distingue do grupo total (ver Tabela I). Há entre os veterinários uma proporção maior de môças — o que contraria a imagem tradicional da veterinária como uma profissão “masculina” —, e de candidatos que já prestaram mais de um vestibular anteriormente. Esta última observação talvez se explique pelo fato de que os candidatos “veteranos” tenham maior probabilidade de ser classificados e, portanto, selecionados.

Quanto aos escores obtidos nos testes do vestibular, os veterinários colocam-se acima do grupo total (ver Tabela II). Algumas das diferenças entre as médias não são significantes, isto é, não são suficientemente grandes para que se possa afirmar que a probabilidade de que elas tenham ocorrido por mero acaso seja menor do que 0,05, limite convencionalmente usado nas ciências humanas.* Entretanto, a direção das diferenças é consistente através dos diversos testes.

Na comparação entre as turmas de 66 e 67 (ver Tabela I) a observação mais notável é a diminuição do número de candidatos “veteranos” que, ainda assim, mantém elevado. No levantamento efetuado pela Fundação Carlos Chagas na rede de institutos isolados de ensino superior do Estado de São Paulo, verificou-se que 75% dos alunos haviam prestado apenas um vestibular. Na Faculdade de Medicina Veterinária encontravam-se nessa situação 25% dos primeiranistas de 1966 e 40% dos de 1967. Esta indicação da dificuldade de acesso à Faculdade é confirmada pela proporção reduzida dos que a ela são admitidos na idade adequada (18 anos): 17% em 1967 e 12% em 1966. Observe-se que no curso secundário, em São Paulo, a percentagem de alunos do sexo masculino em idade adequada no fim do 2.º ciclo varia de 39 (origem social inferior) a 57 (origem social média).*

O excepcional aumento da procura da carreira de Medicina Veterinária entre 1966 e 1970 (ver Tabela VI) provavelmente estará ligado a uma série de fatores. Em primeiro lugar, o mercado de trabalho para os formandos tem apresentado perspectivas encorajadoras. A lei de regulamentação da profissão de veterinário, a criação dos Conselhos de Medicina Veterinária, os programas de desenvolvimento do Governo visando fazer com que a exportação da carne se transforme na 2.ª fonte de divisas para o País, a atuação de organis-

* Para maiores detalhes a respeito de inferência sobre médias, consultar o capítulo 7 de Walker, H. M. e Lev. J. “Statistical Inference”. Holt Rinehart; Winston, 1953, ou qualquer outro livro sobre inferência estatística.

mos internacionais, — tais como o BID, o Banco Mundial e a OMS — em campanhas de profilaxia de âmbito continental, a expansão das indústrias de laticínios, farmacêuticas, de rações e outras, a valorização do animal produtor, o fortalecimento do cooperativismo, o desenvolvimento da inseminação artificial, tudo isto tem contribuído para que as perspectivas profissionais do veterinário se tornem cada vez mais atraentes.

Paralelamente, o mercado de trabalho para médicos tem atingido um ponto de saturação com a recente criação de grande número de Faculdades de Medicina. É possível que candidatos, que inicialmente se dirigiam a esta carreira, passem a procurar a Veterinária, tendência para a qual talvez tenha contribuído a elaboração e divulgação pelo CESCEM do folheto de informação profissional sobre Veterinária, salientando a importância da função social da profissão.

Por outro lado, a mudança do sistema de opções, que a partir de 1968, dá prioridade a candidatos que indiquem o curso como sua primeira opção, possivelmente terá atraído para a Veterinária os candidatos que estivessem igualmente interessados em Medicina, mas buscassem um campo em que o risco de não ser admitido fôsse menor.

Paradoxalmente, embora o número de candidatos que indicaram a Veterinária como sua 1.^a opção tivesse quase triplicado de 1966 para 1967 (ver Tabela VI), a Veterinária passou a ocupar uma posi-

ção mais baixa entre as opções dos candidatos a ela admitidos (ver Tabela III). Este fato provavelmente se explica pelo seguinte: dos 19 que indicaram a Veterinária como 1.^a opção em 1966 só 3 foram admitidos à matrícula; 62% dos admitidos a haviam indicado como sua 2.^a opção. Em 1967, apenas 32% dos candidatos admitidos haviam indicado a Veterinária como sua 1.^a ou 2.^a opção. É provável, portanto, que embora se tenha registrado um aumento da indicação da Veterinária como 1.^a opção, tenha havido uma diminuição do número de candidatos que a indicaram como 2.^a opção. A razão deste fato seria que, a partir de 1967, um curso muito popular — Ciências Biomédicas — passou a integrar o CESCEM.

2.º) PREDIÇÃO:

Os resultados do estudo de predição podem ser assim sumarizados:

Em primeiro lugar, a probabilidade de que o aluno venha a desistir do curso de Veterinária (ver Tabela V) — inusitadamente grande — é ainda maior para os que:

- a) sejam mais jovens;
- b) tenham prestado menor número de vestibulares anteriormente (ver Tabela VII).

Verifica-se, também, que a proporção de desistentes é maior entre os que não haviam colocado a Veterinária como uma de suas primeiras opções e entre os alunos do sexo masculino. No entanto, essas diferenças são muito pequenas para que se possa considerá-las de alguma importância prática.

A falta de relação com a ordem de opção atendida é inusitada. Se a posição da carreira entre as opções do candidato é uma indicação do seu grau de interesse por este ramo de estudos, esperar-se-ia alta associação. Por que isto não ocorre? Em primeiro lugar, os alunos — em sua maioria — se distribuem entre os que haviam colocado a Veterinária como a sua 2.^a ou 3.^a opção. Muito poucos, entre os admitidos, a indicaram como 1.^a opção. Ainda assim, por que a proporção de desistentes seria praticamente a mesma entre os de 2.^a e 3.^a opção? Duas explicações ocorrem. É possível que, para os candidatos, haja uma carreira pela qual estejam interessados, estando todas as demais no mesmo nível de interesse secundário. Por outro lado, é provável que, embora os de 2.^a opção tenham mais interesse pela carreira do que os de 3.^a opção, para aqueles, o alvo inicial (sua carreira de 1.^a opção) se coloca mais próximo, percebido como mais fácil de ser atingido, o que lhes dá disposição para um novo vestibular.

As associações com idade e número de vestibulares anteriores parecem indicar que a desistência se prende a uma disposição para a realização de novas tentativas. Isto é comprovado quando se verifica que cerca da metade dos desistentes voltam a prestar vestibular do CEECEM nos anos subsequentes (ver Tabela XI). Não temos informações a respeito de outros vestibulares. As variáveis associadas à desistência estão igualmente associadas à volta aos vestibulares do CEECEM (ver Tabela XI). Difícil é determinar se o aluno volta

ao vestibular por ter desistido do curso, ou desiste por pretender voltar ao vestibular.

Contrariamente ao que em geral se verifica nos estudos realizados nos Estados Unidos, parece que, no Brasil, a retenção dos alunos na Faculdade de Veterinária não se liga a problemas de ordem acadêmica, isto é, não é por falta de capacidade para seguir o programa de estudos que eles desistem. Tanto em 1966 como em 1967, o índice de desistência foi maior entre os mais bem classificados no vestibular. Esta diferença entre os dois países provavelmente se explica pelo teor altamente seletivo de todo o sistema educacional brasileiro.

Em segundo lugar, a probabilidade de obter notas mais altas no 1.^o ano da Faculdade (ver Tabelas VIII, IX e X) é maior para os que:

- a) sejam do sexo feminino;
- b) tenham prestado menor número de vestibulares anteriormente;
- c) sejam mais jovens;
- d) tenham alcançado scores mais altos no vestibular;
- e) não tenham colocado a Veterinária como uma de suas primeiras opções.

A observação a respeito dos sexos já está fartamente documentada na literatura, e tem recebido as mais diversas interpretações. Há os que atribuem à maior condescendência dos professores para com as moças, assim como os que a consideram resultado de sua

maior dedicação ao estudo. Também as moças provavelmente constituem um grupo mais diferenciado. Uma hipótese interessante a estudar é a relação entre o sucesso do sexo feminino e o seu processo socializador que, visando à submissão, facilita a concordância com os rituais acadêmicos.

Quanto à idade e ao número de vestibulares anteriores, é inteiramente lógico que os fatores que explicam o atraso na vida escolar também expliquem as notas mais baixas. A curiosa relação com a ordem de opção atendida é parcialmente explicada pela relação desta com o número de vestibulares anteriores (ver Tabela XII).

A relação com os escores nos testes do vestibular indica a validade desses testes. As correlações parciais entre os testes do vestibular e a média das notas (ver Tabela X) indicam os pesos relativos que deveriam ser atribuídos aos testes para a mais exata previsão possível das notas. Como, porém, são sensíveis a flutuações amostrais, qualquer decisão a respeito deve aguardar replicações.

Ao interpretar estes resultados, deve-se levar em consideração que estes dados apresentam limitações, das quais alguns aspectos precisam ser especificados:

a) Critério

Em estudos de predição de sucesso acadêmico, este tem sido tradicionalmente medido através de notas obtidas na Faculdade. O uso deste critério tem sido determinado não somente pela facilidade de obten-

ção, mas também por sua importância prática, pois a nota é que determina a aprovação e a própria possibilidade de conclusão de curso.

No entanto é preciso observar que a nota não tem o valor terminal de um fim em si mesma. De perspectiva mais ampla, outros aspectos do comportamento estudantil podem ter maior importância. A própria educação formal não é senão um aspecto do processo de socialização. Esta, por sua vez, visa à preparação para o desempenho de diversos papéis adultos.

Competência profissional, espírito crítico e responsabilidade são muitas vezes colocados como objetivos educacionais, não definidos operacionalmente, difíceis de medir. As notas têm sido usadas como um índice da competência para o trabalho escolar. São úteis para uma primeira abordagem, mas é necessário desenvolver medidas de outros critérios de sucesso acadêmico.

É preciso deixar bem explícito que a adoção do critério de sucesso acadêmico envolve um julgamento de valor. Então é necessário perguntar se o sucesso acadêmico é obtido através de meios racionais, e se depende apenas das qualificações individuais. Um teste não pode ser condenado por não prever as notas altas de um aluno pouco capacitado, mas hábil em conseguir criar uma imagem de eficiência.

Outra limitação da utilidade das notas como critério refere-se a sua reduzida fidedignidade. Grande quantidade de estudos tem de-

monstrado ser pequena sua estabilidade e precisão. A média das notas na Faculdade apresenta-se como um dado altamente móvel e instável. É até ilógico esperar que uma variável possa prever outra "que não prediz a si própria". Observa-se, por exemplo, a diferença nas medianas (Tabela IV). Acrescente-se a isso que em 1967, em 4 das 5 matérias, pelo menos 80% dos alunos fizeram 2.^a época. Estudos futuros, programados pela Fundação Carlos Chagas, incluirão a correlação entre as notas do 1.^o e do 2.^o ano.

Pode-se argumentar que as notas não constituem uma escala intervalar porque são conferidas em diferentes níveis de decisão (aprovação anual, ou exame final, ou 2.^a época). No entanto, há uma tendência para as notas mais altas serem atribuídas em níveis mais "altos". Por outro lado, um aluno que fique para 2.^a época pode não ser necessariamente menos qualificado do que outro que passou através de exame final, especialmente no ensino superior onde é comum que alunos responsáveis preferam deixar uma ou outra matéria para 2.^a época a fim de preparar-se melhor, ainda que tenham possibilidade de passar em 1.^a época.

Outro critério usado nas tabelas de contingência é conclusão ou interrupção do 1.^o ano de curso. Esta classificação parece válida, pois, dos 29 que interromperam o curso em 1966, só 2 voltaram a cursá-lo. Dos 52 que concluíram o 1.^o ano, apenas 3 desistiram do curso.

b) Tratamento estatístico

Uma vez que este relatório não tem caráter técnico, não cabe aqui uma discussão dos pressupostos básicos dos modelos matemáticos subjacentes às técnicas empregadas.

Nas tabelas de contingência, preferiu-se fazer inferências apenas quando as diferenças eram de mais de 10% e se repetiam na mesma direção nas duas amostras de 66 e 67. Testes para o estabelecimento de níveis de significância poderiam dar a falsa impressão de uma precisão que não existe em estudos não experimentais como este.

Embora estes dados — como grande parte dos dados do "mundo real" — não se enquadrem inteiramente no modelo normal multivariado, usou-se a regressão linear múltipla por ser muito eficiente, por permitir a combinação de diversas variáveis e, sobretudo, por permitir comparação com resultados de estudos recentes, grande parte dos quais, devida ou indevidamente, vêm adotando esta técnica. O Apêndice A contém alguns esclarecimentos a respeito de seu significado.

Em relação a questões substantivas, o primeiro ponto que merece referência é o pressuposto de linearidade, ou seja, de que a relação entre as variáveis pode ser melhor expressa através de uma equação do 1.^o grau. Existe um salto qualitativo na transição para o ensino superior? Existe um ponto além do qual as diferenças de capacidade não afetam o desempenho?

Uma das dificuldades constantes na predição do desempenho é que, com o passar do tempo, podem ocorrer mudanças tanto no critério segundo o qual o desempenho é avaliado, quanto na própria capacidade de desempenho do indivíduo. Ainda que o potencial inato do indivíduo seja constante, é óbvio que se deva esperar grande variação de seu comportamento, em função das inúmeras variáveis que o influenciam.

Ao se transformar em universitário, o vestibulando admitido muda sua posição e assume um novo papel. Sua nova situação apresenta exigências bastante diversas das apresentadas ao estudante secundário e ao aluno de cursinho. A competição diminuiu radicalmente e é possível que as solicitações do novo ambiente não sejam suficientes para levá-lo a estudar com o afincamento que estudava antes. Também pode ser que se verifique o inverso.

Todo o ensino brasileiro tende a assumir um sentido estreitamente profissionalizante. O curso universitário é importante na medida em que fornece um diploma permitindo exercer uma profissão considerada desejável. Em termos de oportunidades profissionais, o importante é a aprovação; fazendo pouca diferença se com nota 5 ou nota 10. No vestibular — obstáculo importante à obtenção do registro profissional — um aumento mínimo da nota pode fazer uma diferença decisiva. Alunos limitados a essa "motivação extrínseca" desinteressam-se do curso e a ele pouco se dedicam, a menos que a reprovação se coloque como um risco.

O desinteresse pode ter outras razões: estafa causada pelo excesso de estudo antes do vestibular, enfado porque algumas matérias das faculdades repetem os programas dos cursinhos, divisão do tempo entre estudo e trabalho, são as mais comuns.

Assim, o novo ambiente pode fazer com que o interesse pelo estudo diminua. Além disso, é possível que o rendimento acadêmico passe a depender menos da capacidade individual, pois alguns psicólogos admitem que inteligência seja uma variável do tipo limiar, isto é, uma vez que a pessoa tenha certo nível de inteligência, seu desempenho além de certo ponto não é correlacionado com sua capacidade intelectual.

Ann Roe encontrou grande variação entre os resultados de testes de inteligência obtidos por cientistas eminentes. O escore médio era muito alto, mas, alguns cientistas obtiveram escore apenas ligeiramente acima do escore médio da população. Segundo a interpretação de McClelland, desde que se tenha um grau de inteligência só ligeiramente acima da média, é possível ser um dos maiores cientistas vivos do mundo.⁶

Um outro ponto relacionado com este consiste na variância na distribuição dos escores.

É óbvio que a predição do nível relativo de sucesso acadêmico é muito mais fácil e segura para o grupo em que haja grande variação de capacidades. O exemplo dado por Goslin³ é bem claro: consideremos o caso de 2 grupos, cada um de 3 indivíduos. O pri-

meiro é composto por um idiota, um gênio e um estudante comum. O segundo consiste de 3 indivíduos que obtiveram QI entre 95 e 105. No 1.º grupo a predição do sucesso acadêmico é muito mais segura, e os escores dos testes serão bons preditores de sucesso diferencial.

A Tabela II mostra a restrição da amplitude da amostra de "Veterinários", no que se refere a escores obtidos no vestibular.

Burnham¹ comparou dados referentes às classes da década de 30 e de 60, na Universidade de Yale. Em ambas as ocasiões, os testes de escolaridade prestaram valiosa contribuição estatística ao teste de nível mental (SAT). Nos dados anteriores, o SAT tinha um coeficiente de validade preditiva de 0,41, passando para aproximadamente 0,50, quando combinado com os testes de escolaridade. Nos dados mais recentes o coeficiente de validade do SAT de 0,30 passou a 0,38 quando combinado com os de escolaridade. O resultado paradoxal (diminuição da validade preditiva) é explicado pelo A. como resultado da imposição de padrões de seleção cada vez mais altos e conseqüente restrição na amplitude de capacidade.

Além da restrição causada pelo próprio processo de seleção, note-se que o objetivo de um treinamento eficiente é capacitar todos e, portanto, em última análise, reduzir a variância.

A escola realmente serve para diminuir a correlação possível entre capacidade e desempenho real,

através da redução da variância em capacidade prática manifestada depois do treinamento. Quanto mais eficaz o treinamento, mais homogênea a capacidade de desempenho do grupo treinado e, conseqüentemente, mais difícil a tarefa de avaliar diferencialmente seu desempenho.

Conclusão

Em vista do que foi discutido, as seguintes conclusões foram formuladas:

1) O coeficiente de validade de 0,49 apresenta magnitude tão alta quanto a geralmente encontrada em estudos de predição do comportamento acadêmico realizados nos mais desenvolvidos centros de seleção. Este índice de eficiência na predição do sucesso acadêmico pode ser considerado altamente encorajador.

2) O alto índice de desistência verificado na Veterinária não se relaciona à ordem de opção atendida, quando a variação neste atendimento se restringe à 2.ª opção em diante.

3) A desarticulação entre a escola secundária e a escola superior não apresenta vantagens. Em geral, os candidatos que não prestaram vestibulares anteriormente são mais bem sucedidos na Faculdade. Portanto, os candidatos menos capazes que só entram depois da 1.ª tentativa, não conseguem superar suas deficiências no intervalo de preparação para o 2.º vestibular.*

* A generalização destas conclusões para outras escolas deve aguardar a confirmação destes dados, em estudos que estão sendo realizados.

4) A atribuição de pesos relativos aos testes, de acordo com os coeficientes de correlação parcial com a média das notas, deve aguardar uma validação cruzada e levar em consideração a importância das notas entre os objetivos da universidade e finalidades da seleção.

5) Com as mudanças que se estão verificando na estrutura ocupacional, o número de candidatos atraídos pela carreira de Medicina Veterinária tem aumentado extraordinariamente. Por outro lado, a mudança do sistema de opções adotado pelo CESCEM a partir de 1968, faz com que uma população diferente seja admitida à faculdade. Estes fatores criam uma situação nova, que merece ser investigada.

Leser⁷ assinala que, "em última análise, o futuro da universidade depende da seleção adequada de candidatos". Querol⁹ concorda que da solução dos problemas de seleção depende a possibilidade de a universidade cumprir sua missão essencial de serviço à sociedade. Rosemberg¹⁰ assinala que, no ato de admissão da juventude às universidades se joga com a sorte (...) do futuro do país. Mas é importante observar com Zurayk¹² que o processo de seleção e admissão não é mais que um instrumento; sua eficácia depende dos objetivos a que deve servir e é limitada pe-

las situações sociais e educacionais nas quais opera.

De qualquer forma, estudos como este devem ser realizados rotineiramente por universidades que se preocupem com sua eficiência em atingir os objetivos educacionais propostos. Muito importante é que estes objetivos sejam operacionalizados a fim de fornecer critérios válidos para uma avaliação objetiva.

APÊNDICE A

O coeficiente de correlação múltipla obtido foi de aproximadamente 0,50 (ver Tabela X).

Consideremos um grupo de 100 estudantes classificados segundo seus escores nos testes do vestibular, combinados segundo a fórmula da regressão obtida. Este grupo poderia ser subdividido em 3 subgrupos — os 20 superiores (os de classificação mais alta), os 60 em posição intermediária e os 20 inferiores. Estes subgrupos, por sua vez, poderiam ser subdivididos em outros subgrupos segundo a nota no 1.º ano da Faculdade.

A Tabela A mostra a percentagem de cada subgrupo baseado no preditor (vestibular) que se esperaria estar em cada categoria do critério (média do 1.º ano), quando a correlação entre preditor e critério é 0,50.

167

Tabela A

CATEGORIA DO PREDITOR	CATEGORIA DO CRITÉRIO		
	20% SUPERIOR	60% INTERMEDIÁRIA	20% INFERIOR
20% superior	44	52	4
60% intermediária	17	66	17
20% inferior	4	52	44

Ao todo, 44% dos estudantes superiores no vestibular estão também entre os superiores na Faculdade, e 44% dos estudantes inferiores no vestibular estão também entre os inferiores na Faculdade; 4% dos estudantes do grupo superior e do grupo inferior não estão classificados corretamente, porque estão no grupo superior numa medida e no grupo inferior na outra.

Ainda que se obtivesse uma medida exata da capacidade de aprendizagem do indivíduo, não se teria conseguido uma classificação perfeita pois ainda restaria controlar os fatores de personalidade e as variáveis contextuais que atuam no rendimento escolar.

168 É interessante observar a discrepância entre os valores observados da média geral e os valores obtidos através da equação de regressão (ou seja, valores "preditos").

Para alguns alunos, esta discrepância é ínfima. Para o aluno número 22, por exemplo, a média prevista era 6,69, e sua média foi 6,68.

No outro extremo, estão os casos em que a previsão falha. Apresenta particular interesse a exposição das grandes discrepâncias no sentido negativo: os indivíduos que produziram menos do que deles se esperava.

Em nove dos 10 casos extremos, tratava-se de alunos que tinham

zero (0) em uma ou duas matérias, por terem perdido o exame, ou desistido por outro motivo qualquer, não relacionado com a capacidade individual.

OBSERVAÇÃO:

Numa análise de regressão *stepwise*, em cada passo sucessivo a variável que entra é aquela que faz a maior redução na soma dos quadrados de erro. Portanto, se há 2 ou 3 variáveis correlacionadas entre si, uma delas pode entrar na equação e servir como substituta para as demais. Por este motivo, não foram incluídos todos os testes do vestibular na equação. Os demais testes continuavam a prestar contribuição significativa para a correlação múltipla, mas sua correlação parcial com o critério já não era significativa. Muitos estudos⁸ costumam incluir variáveis cuja correlação parcial com o critério não é significativa, mas, por medida de prudência, preferiu-se não incluí-las aqui porque o coeficiente de correlação múltipla é muito sensível à flutuação amostral.

Também não foi usada a fórmula para a "correção por atenuação" — valor hipotético do coeficiente de correlação, caso as medidas das variáveis fossem perfeitamente fidedignas — porque, uma vez que tais medidas não existem, o raciocínio baseado neste cálculo torna-se bizantino e até mesmo ilusório.

Referências

- 1 BURNHAM, Paul S. — "Prediction and Performance" — *From High School to College* — College Entrance Examination Board, 1965.
- 2 FISHMAN, Joshua A. — "Some Social-Psychological Theory for Selecting and Guiding College Students" — *Newitt Sanford* (ed.). The American College Wiley, 1967.

- 3 GOSLIN, David A. — "*Standardized Testing in Social Perspective*" Wiley, 1966.
- 4 GOUVEIA, Aparecida J. e HAVIGHURST, Robert J. — "*Ensino Médio e Desenvolvimento*" — S. Paulo, Melhoramentos, 1969.
- 5 KUDER, G. F. and RICHARDSON, M. W. — "The Theory of Estimation of Test Reliability" *Psychometrika* 2 (3) 1937, 151-160.
- 6 LAVIN, David E. — *The Prediction of Academic Performance — A Theoretical Analysis and Review of Research*. Russel Sage Foundation, 1965 (discute o tópico com clareza).
- 7 LESER, Walter — "Exame conjunto para Seleção de Candidatos a Faculdades de Currículo Biológico".
- 8 "Validity Studies Section" em volumes recentes de *Educational and Psychological Measurement*. Entre eles, Mehrabian, Albert: "Undergraduate Ability Factors in Relationship to Graduate Performance" *Ed. and Psych. Meas*, 1969, 29, 409-419.
- 9 QUEROL, Mariano e Colaboradores — *Métodos de Selection y Rendimiento Acadêmico*, Lima, 1965.
- 10 ROSENBERG, Morris — "Occupations and Values", The Free Press, 1957, conforme citação em CUNHA, Nádia F. — *Festibular na Guanabara*, MEC, 1967.
- 11 WALKER, Helen M. and LEO, Joseph — "Statistical inference" — Holt, 1953.
- 12 ZURAYK, C. K. — "Foreword" — Bowles, Frank: "*Access to Higher Education*" UNESCO, Columbia University Press N. York, 1963.

I Encontro Nacional de Educação Artística

170

Por iniciativa da Divisão de Educação Artística da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio G. do Sul, realizou-se em Pôrto Alegre, de 19 a 28 de abril de 1970, o I Encontro Nacional e VI Estadual de Professores de Educação Artística.

A coordenação geral do Encontro esteve a cargo da Prof.^a Antonieta Barone, diretora da referida Divisão, que conseguiu reunir, pela primeira vez no Brasil, cerca de 800 professores, oriundos de vários Estados, a fim de comunicar experiências e debater os princípios, a metodologia da educação artística, em nível primário e médio.

O Encontro deu oportunidade aos professores para um primeiro confronto do trabalho que realizam nesse campo. Os debates enfatizaram a idéia de que o respeito à liberdade de expressão da criança é condição fundamental para o desenvolvimento de sua capacidade criativa e sua formação integral.

Além das sessões de estudos e debates, mereceu destaque a série de visitas realizadas a escolas experimentais e centros de artesanato, bem como a programação artística realizada no Teatro São Pedro e no Auditório da Reitoria da Univ. Fed. do Rio G. do Sul, sede do Encontro.

No dia do encerramento, a Divisão de Educação Artística promoveu o "Festival de Arte", reunindo 5.000 crianças gaúchas no Parque Farroupilha, que, espalhadas no campus em grupos variados, desenhavam, pintavam, gravavam, cantavam, representavam, comunicando a quantos ali estiveram o sentimento de plenitude que a alegria da criança é capaz de transmitir.

Eis as **RECOMENDAÇÕES**:

CONSIDERANDO que a criação artística responde a uma necessidade comum a todos os homens e, como tal, deve ser

proporcionada a todos, sem exceção, a possibilidade de exploração e desenvolvimento da criatividade;

CONSIDERANDO que a Educação só assegura a verdadeira formação do indivíduo quando se apóia nesta necessidade básica do homem;

que a arte é meio de expressão e comunicação, consequentemente de individualização e integração;

que a arte como forma de conhecimento constitui meio natural de cultura e através dela pode o homem chegar à descoberta de valores e disciplinas essenciais à vida;

que ela integra o homem no universo, mas a compreensão deste deve partir do conhecimento, de seu próprio meio e suas implicações culturais e sócio-econômicas;

que o aceleração tecnológico para a conquista do universo na atualidade determina profundas necessidades de reformulação da filosofia e dos processos de educação;

que esta reformulação deve atribuir significado realmente humano ao domínio tecnológico do universo, sendo indispensável que se busque aprofundar a conquista interior do homem através de maior respeito à pessoa e suas capacidades criadoras;

que é fundamental para a pessoa humana o atendimento de suas necessidades afetivas e emocionais;

que a realização artística em quaisquer de suas áreas propicia o mais completo meio de expressão e comunicação;

que a causa da paz entre todos os homens e todos os povos representa o mais alto pressuposto da educação,

R E C O M E N D A :

I — Princípios gerais

1. As atividades criadoras, e em particular as atividades artísticas, devem estar integradas no processo educativo, pressupondo-se o atendimento das seguintes exigências:
 - 1.1. tôdas as disciplinas curriculares devem, no âmbito específico de suas atividades, estimular o sentido de criatividade no trabalho de professores e alunos, tendo em vista o desenvolvimento integral da pessoa humana;
 - 1.2. o desenvolvimento de atividades de criação relativas às artes plásticas, à música, às artes dramáticas, à expressão corporal, ao cinema e outras formas de manifestações artísticas deve constar regularmente do currículo das escolas de todos os níveis;
 - 1.3. a vivência dessas atividades criadoras deve refletir o inter-relacionamento da escola com a comunidade e o meio físico;
 - 1.4. no processo criativo deve-se oferecer ao professor e

- ao aluno oportunidade para conhecer-se a si mesmo, avaliar sua capacidade de selecionar materiais, agrupá-los, compô-los e construir com êles símbolos e imagens que contituam uma linguagem, por meio da qual possam expressar suas emoções e comunicar-se, mais em termos de percepções que de conceitos.
2. Para que a arte se integre realmente no processo educativo, é necessário que sua teoria e prática não se limitem apenas às informações de base, mas que se tornem, de fato, instrumentos de intercomunicação das várias disciplinas curriculares.
 3. A motivação do educando, condição primeira para a criatividade, deve apelar para todos os fatores capazes de influir no despertar da atitude criativa, merecendo destaque:
 - 3.1. relacionamento espontâneo, num clima de empatia, entre professores e alunos;
 - 3.2. valorização da experiência do educando.
 - 3.3. ambiente físico da escola acolhedor, o que implica bom gosto da arquitetura, equilíbrio na decoração, racional aproveitamento do espaço e adequada programação visual das atividades, realçando centros de interesse constantes da vivência escolar.
 4. A liberdade individual na atividade criativa, tanto artística como científica, deve ser inteiramente preservada de qualquer limitação a seu desenvolvimento, seja em se tratando dos interesses e procedimentos, como da divulgação de seus resultados.
 5. A espontaneidade do trabalho artístico deve ser preservada, a fim de que seja possível o desenvolvimento da auto-expressão.
 6. A atividade artística e a atividade científica na era tecnológica se inter-relacionam, devendo estar intimamente entrelaçadas no processo educativo, de modo que os recursos atualmente oferecidos pela tecnologia contribuam para a realização de novas formas de criatividade.
 7. A arte integrada na educação deve contribuir, como supremo objetivo universal para a causa da paz e da confraternização entre os homens e os povos.
- II — Formação do professor para o ensino de arte integrada na educação**
8. O professor deve receber conhecimentos essenciais de arte e seus fins na educação.
 9. A formação de professores para as atividades artísticas, realizadas pelas Escolas de Belas Artes, Faculdades de Filosofia e Educação, Insti-

- tutos de Licenciatura, Escolas de Música e de Arte Dramática e outros cursos de formação, deve abranger conhecimentos psicopedagógicos específicos, de modo a capacitar o educador ao bom desempenho de seu trabalho nos diversos níveis de ensino.
10. O professor deve desenvolver atividades artísticas no sentido de ampliar sua capacidade criadora, tanto em função de seu crescimento estético, como de integração de sua personalidade, o que predispõe a compreender e estimular o processo criador do educando.
 11. O professor precisa estar habilitado a aplicar na escola as técnicas de trabalho em grupo, atendendo às solicitações da comunidade para liderança de grupos humanos, seja em relação aos problemas escolares e à política educacional, seja em relação a outras necessidades sociais.
 12. A fim de estimular a capacidade criadora dos professores em qualquer nível, conviria promover anualmente feiras de artes para apresentação de suas realizações, à semelhança do que acontece com as feiras de ciências.
 13. A formação do professor primário em escolas normais deve abranger conhecimentos teóricos e práticos sobre as atividades artísticas que serão desenvolvidas na escola elementar. Para tanto, deverá o normalista dominar habilidades, métodos, processos, materiais e técnicas constantes do programa de educação artística daquele nível.
 14. O programa de educação artística nas escolas normais, devidamente atualizado, deverá atender às seguintes finalidades:
 - 14.1. desenvolver potencialidades inerentes à arte como processo criativo;
 - 14.2. proporcionar alegria, enriquecimento de vida, estados emocionais de empatia e plenitude;
 - 14.3. facilitar a percepção e compreensão da obra de arte;
 - 14.4. valorizar o fenômeno artístico e o senso estético.
 15. Assumindo o professor de classe a responsabilidade de ensinar os diferentes aspectos do programa educacional, inclusive os relacionados com a educação artística, será imprescindível que ele receba, em caráter permanente, a supervisão de professores especializados nas áreas artísticas integrantes do currículo do curso primário.
 16. O professor supervisor do ensino de música, de desenho e artes plásticas, artesanato e técnicas dramáticas, deverá, em seu trabalho, atender aos seguintes objetivos:

- 174
- 16.1. planejar com os professores atividades escolares e de classe;
 - 16.2. instruir individualmente os professores que desejem sua colaboração;
 - 16.3. informar os professores sobre novas atividades, novos procedimentos, novos materiais e equipamentos e ajudá-los em sua seleção e emprêgo;
 - 16.4. assumir extraordinariamente a regência do ensino em determinada classe, com o fim de demonstrar uma nova técnica, um procedimento ou emprêgo de determinados materiais e equipamentos;
 - 16.5. conhecer os talentos, interesses e problemas de cada professor;
 - 16.6. freqüentar as salas de aula e conhecer as crianças;
 - 16.7. cooperar com as instituições locais que cultivam e difundem a arte;
 - 16.8. contribuir para o enriquecimento das experiências artísticas dos alunos.

III — Atividades artísticas — Procedimentos e recursos

A — Educação Musical

17. Para que a Educação Musical se integre realmente na escola, é necessário que sua aprendizagem não se limite apenas às noções que corresponderiam à "gramática mu-

sical", mas que a música seja, pela sua excepcional capacidade de comunicação, o traço de união entre as várias disciplinas curriculares, assim como é o traço de união entre os povos.

18. A fim de que as atividades musicais constituam realmente fator de integração no processo educativo, é necessário que delas participem, não apenas os bem dotados, mas toda a comunidade escolar.
19. A iniciação musical infantil, motivada por oportunos "centros de interesse", em ambiente adequado e agradável, deve ter caráter recreativo, favorecendo uma atmosfera propícia ao surgimento da criação musical, prevendo inteira liberdade de ação.
20. A criação musical deve surgir espontaneamente, em função de vivências pessoais e depois que o educando já tenha integrado em sua personalidade os elementos musicais contidos na atividade motivadora, que poderá provocar ritmos, melodias e poesia.
21. Em nenhuma hipótese deve ser iniciada a leitura musical antes da musicalização da criança, por meio de atividades rítmicas e sonoras.
22. Ouvindo e interpretando, o aluno será levado naturalmente a desejar escrever o

que ouve e canta, surgindo assim a oportunidade para o início da grafia musical.

23. A leitura musical será feita por meio de solfejos, de canções folclóricas e de músicas em estudo, através de técnicas atualizadas, sem preocupações de aprofundamento teórico, éste a cargo das escolas especializadas.
24. A prática musical compreenderá:
 - 24.1. côro orfeônico, abrangendo os vários gêneros;
 - 24.2. formação de conjuntos instrumentais;
 - 24.3. danças folclóricas;
 - 24.4. audições de discos comentadas;
 - 24.5. projeções de *slides* e filmes;
 - 24.6. visitas a museus e instituições musicais;
 - 24.7. reportagens;
 - 24.8. entrevistas;
 - 24.9. clubinhos de música;
 - 24.10. intercâmbio escolar e cultural;
 - 24.11. excursões.
25. A apreciação musical, realizada através da análise rítmica, melódica, estrutural, histórica e estética, deve ser iniciada com os elementos técnicos compatíveis com o nível do desenvolvimento intelectual e emocional do

educando, de modo a levá-lo a captar o conteúdo da obra artística, através da audição consciente do repertório universal e nacional.

26. O repertório musical deve atender às necessidades técnicas, educativas e culturais do meio, do calendário escolar e do nível do ensino para o qual é destinado, respeitando a extensão vocal dos alunos, sejam êstes crianças, adolescentes ou adultos.
 27. Sendo a música o melhor veículo para despertar e fixar a consciência cívico-social-artística da infância e da juventude, o professor deve estar consciente de sua responsabilidade, ao preparar seus alunos para a execução correta dos hinos pátrios e das canções cívicas.
- B — *Artes Dramáticas*
28. A atividade dramática, embora realizada geralmente em grupos, deve proporcionar ao educando oportunidades de expressão pessoal, com plena liberdade.
 29. A estrutura da ação dramática deve resultar inicialmente da elaboração das próprias crianças. O professor interfere apenas com o objetivo de permitir maior introspecção criativa e intensificar a ação dramática.
 30. As preocupações do professor devem voltar-se mais para a projeção do mundo in-

terior do educando do que para atender às exigências formais do teatro.

31. O educando precisa estar consciente de que a atividade dramática na escola se exprime sobretudo pelo movimento corporal, pelo gesto e pela palavra expressiva, evitando o teatro conceitual.
32. Ao propor um tema, o professor deve procurar assunto relacionado com as vivências do grupo, sugerindo alternativas que permitam a cada um possibilidades de identificação e escolha. As situações vividas em classe, por exemplo, podem ser transformadas em ações dramáticas.
33. O professor deve permitir, como método básico de trabalho, que o próprio educando construa seu personagem, o que lhe dará oportunidade de projetar através dele, suas experiências vitais ao se estruturar a ação dramática.
34. No trabalho com as crianças e adolescentes, convém evitar a utilização do texto favorecendo a projeção dos sentimentos pessoais e de grupos.
35. A partir do nível colegial o texto pode ser usado, sem visar, porém, às características do teatro profissional, tarefa específica dos cursos especializados.
36. Convém estimular, em todos os níveis, iniciativas no campo da pesquisa e da experimentação individual, como por exemplo as experiências de laboratório sobre diferentes gêneros e técnicas de expressão dramática.
37. A sala ideal para a atividade dramática, pela concentração que exige, pressupõe a ausência de ruídos e quaisquer interferências estranhas à atividade. O ambiente físico para representação do teatro deve permitir modificações, a fim de que os elementos permanentes não prejudiquem a ação dramática, podendo ainda ser utilizados outros locais da escola, que ofereçam melhores condições.
38. Na dramatização livre, não havendo materiais qualificados para um enriquecimento maior da expressão, pode-se empregar quaisquer materiais, mantendo-se todavia a preocupação de selecioná-los em função de sua qualificação expressional.
39. Para a atividade dramática na escola, o essencial é a dinâmica do processo criativo, não o espetáculo.
40. Não se deve estimular nas crianças e jovens a preocupação em fazer um espetáculo para o público, podendo realizá-lo, no entanto, quando a grande elaboração permita organicidade da ação dramática, evitando-se tanto o exibicionismo como as frustrações.

41. O teatro não deve ser meio auxiliar de outras disciplinas; no entanto, poderá incorporar seus aspectos significativos, elaborando-os através de respostas criadoras na ação dramática.

C — Artes Plásticas

42. Tendo em vista o desenvolvimento das artes plásticas na escola, deve o professor promover os meios materiais e a preparação de um ambiente propício à atividade criadora.

43. O professor deve ser um observador atento, participando da alegria do processo criativo, a fim de conhecer melhor a criança e se capacitar para intervir apenas no momento justo e de forma adequada.

44. A intervenção do professor deve preferencialmente visar à ampliação dos interesses da criança, atendendo mais à dinamização do processo do que à obtenção de respostas na execução do trabalho.

45. Os temas poderão ser sugeridos sem delimitações, a fim de permitir a expansão imaginativa e a projeção dos conhecimentos e vivências da criança.

46. Nos procedimentos e técnicas, deve o professor permitir que a criança experimente e encontre suas próprias soluções, ajudando-a apenas

para intensificar o interesse pelo trabalho ou superar dificuldades.

47. O professor deve valorizar o trabalho de cada criança, de modo que ela adquira autoconfiança e respeito pelo trabalho dos demais.

48. O professor deve utilizar como elementos básicos das artes plásticas as técnicas fundamentais — desenho, pintura e trabalhos tridimensionais.

49. O professor deve evitar o uso de livros ou desenhos para colorir e figuras desenhadas para recortar, pois esses processos podem levar a criança a perder a confiança em sua capacidade criadora e alienar-se de suas motivações internas.

50. A fim de exercitar a atividade criadora, deve a criança dispor de materiais e meios para fazer brinquedos e o jovem construir máquinas.

51. O equipamento cibernético deve ser utilizado na escola pela criança e pelo jovem a fim de integrá-los na cultura tecnológica de nosso tempo.

52. A expressão livre na escola de nível médio, através da atividade artística, constitui imperativo pedagógico, em virtude da complexidade do processo de crescimento do jovem que se opera de forma tensa nos planos biológico, psicológico e social.

53. As artes plásticas no ensino médio, o desenho em particular, têm a função de desenvolver no educando a capacidade de analisar as formas naturais, a percepção de valores cromáticos e relações espaciais dos objetos, a capacidade de visualização, o espírito de pesquisa, a habilidade manual e métodos de ordem e precisão.

54. Por outro lado, as artes plásticas nesse nível poderão libertar os jovens da forma padronizada, ajudá-los a superar conflitos emocionais, a construir uma personalidade sadia, apurando a sensibilidade para o conhecimento e apreciação da obra de arte, contribuindo enfim para que se tornem seres produtivos e criativos na sociedade.

55. O ensino das artes plásticas no meio rural deve estimular maior exploração de recursos naturais, visando tanto à educação estética como à integração do homem na natureza e na comunidade.

56. A prática do artesanato nas escolas rurais deve ser enfatizada, dadas as condições favoráveis do meio, e tanto pelo significado educativo como pelo valor econômico da produção artesanal.

IV — Folclore

57. Sendo o Folclore elevada expressão de cultura, é imprescindível sua presença no processo educativo, quer como

motivação, quer como fator de integração das várias atividades escolares, estejam elas ligadas às artes plásticas, à música, à arte dramática, à dança ou às ciências.

58. Para que o Folclore seja devidamente valorizado nas atividades escolares, é indispensável que os professores recebam informação científica correta, a fim de que não haja deformação de conceitos relativos ao documento folclórico, ou de sua função específica na vida das comunidades.

V — A Administração Pública do Ensino e aos Diretores de Escolas

59. Sejam atribuídos nos orçamentos públicos amplos recursos econômicos para as atividades artísticas nas escolas, a fim de que elas possam desempenhar na educação seu papel formativo, tanto em função do homem como do desenvolvimento do País.

60. Seja intensificado o ensino das artes na formação do professor primário e médio e promovida em forma sistemática a criação de cursos de aperfeiçoamento nos campos específicos. Seja também assegurada a presença de representante da Educação Artística nos Conselhos Federal e Estaduais de Educação.

61. Promova-se a ampliação da carga horária do currículo destinado às atividades artísticas, no ensino primário e médio.
62. Seja atribuída aos professores de nível primário e médio remuneração que lhes permita manter *status* sócio-econômico condizente com a relevância de suas funções.
63. Que a arte na Educação conste dos temários propostos para encontros de diretores de estabelecimentos de ensino primário e médio.
64. A fim de assegurar aos professores condições vocais indispensáveis a sua prática docente, seja introduzida a Técnica Vocal nos currículos de escolas normais, faculdades de filosofia, de educação e demais cursos de formação e aperfeiçoamento de professores.
65. Que a educação musical seja incluída nos currículos escolares de todos os níveis, a fim de que seja cumprida a Lei Federal n.º 5.443, de 28-5-68, que determina a obrigatoriedade de aprendizagem do Hino Nacional por todos os brasileiros.
66. Que o professor de Educação Musical de formação universitária, seja também indicado para ministrar aulas de Educação Moral e Cívica, dada sua habilitação específica para atender às exigências artísticas dessa disciplina.
67. Seja incluída a prática educativa Arte Dramática nos currículos do ensino primário e médio.
68. Que o Conselho Federal de Educação efetue a revisão do currículo de licenciatura em Arte Dramática.

VI — 2.º Encontro Nacional

69. Por aclamação do plenário, a cidade de Curitiba foi indicada para sede do próximo Encontro, a realizar-se em 1972.

Teleducação e Telecomunicações *

180

1. Antecedentes

Em decorrência do plano de trabalho do convênio "Andrés Bello", firmado pelos ministros de educação dos governos da Bolívia, Colômbia, Chile, Equador, Peru e Venezuela, realizou-se em Caracas, de 18 a 20 de janeiro de 1971, a 1.^a Reunião de Especialistas em Teleducação e Telecomunicações, atendendo a convocação do Ministro da Educação da Venezuela, com o objetivo de discutir e homogeneizar critérios relativos ao projetado sistema de Telecomunicações a serviço da integração educativa, científica e cultural dos países signatários do Convênio.

De acordo com o item 3 do referido Plano, a Venezuela solicitou assistência técnica da UNESCO,

* Documento básico expedido pela 1.^a Reunião de Especialistas em Teleducação e Telecomunicações, firmado pelos representantes dos Ministros de Educação dos países andinos. A tradução é de Genêrice Albertina Vieira, de nossa Redação.

tendo em vista o estudo da factibilidade da utilização de satélites na região.

Esta solicitação, realizada em março de 1970, foi submetida à apreciação dos países andinos e posteriormente apresentada ao PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) pela Venezuela, em nome dos países do Convênio, em julho de 1970.

Argentina e Paraguai manifestaram de imediato seu interesse em aderir ao Projeto, através de cartas ao PNUD. Após essa solicitação e em consequência de atenta análise e da necessidade de caracterizar com precisão seus objetivos, a Venezuela começou a formular algumas observações ao texto inicial. A reorientação visava, de acordo com as necessidades inerentes a cada país, examinar a viabilidade de várias alternativas de execução do projeto, distintas do satélite, com o propósito de fixar um conjunto de prioridades.

Tais modificações foram aceitas tanto pela Unesco como pelo PNUD, segundo comunicação oficial de cada um desses organismos, recebida em dezembro de 1970.

Dada a urgência de consulta entre os países do Convênio para atender às fases prévias do projeto de "estudo da factibilidade", que já estavam sendo concluídas de forma acelerada, e para estudar um critério uniforme que servisse de base a decisões futuras, a serem tomadas pelos ministros da educação, em seu próximo encontro de Lima, a 1.^a Reunião de Especialistas em Teleducação e Telecomunicações examinou os assuntos relacionados com perguntas anteriormente formuladas pelos Chefes de Planejamento do Convênio "Andrés Bello", reunidos em Lima no mês de novembro de 1970 e com outras levantadas por especialistas em teleducação dos diferentes países.

Os debates revelaram ampla coincidência de pontos de vista entre os peritos que representaram os ministérios de educação dos países andinos.

2. Definição dos objetivos

2.1. O problema fundamental que deu origem ao "Estudo da Factibilidade" refere-se à teleducação, isto é, a possibilidade de programas educativos, através dos meios de comunicação de massa para ajudar na solução dos problemas quantitativos, qualitativos e econômicos da educação em nossos países.

2.2. A teleducação implica problemas de duas categorias: a) os de transporte e difusão de sinais visuais e sonoros; b) os da estrutura teleducativa, que supõe um processo de produção, emissão, recepção, supervisão e avaliação dos programas teleducativos.

2.3. Dêstes dois grupos de problemas, os mais prementes são os relativos ao item 2, letra b. Cada país terá de solucioná-los o melhor possível e dentro do mais curto prazo, contando apenas com seus próprios recursos e com a ajuda dos demais países da Região. Sem a solução desses problemas seria inútil, na prática, qualquer alternativa adotada para o transporte e difusão de sinais visuais e sonoros com finalidades educativas.

2.4. As idéias e previsões do "Estudo de Factibilidade", referentes ao processo de Teleducação, são válidas, mas devem ser analisadas com muito maior largueza pelas comissões nacionais e pela Comissão Regional, das quais se tratará mais adiante.

2.5. O problema central do estudo proposto originalmente pelo Governo da Venezuela, em nome dos governos do Convênio "Andrés Bello", ao PNUD, se efetiva no transporte e na difusão de sinais auditivos e visuais, com fins educativos. Na apresentação inicial do projeto êste transporte e difusão far-se-ia por meio de um satélite especial; posteriormente, ampliou-se, a pedido do mesmo governo da Venezuela, a consideração de outros meios de emissão, o que foi aceito.

Para o transporte e difusão de imagens e sons com fins educativos, muitas e com alcance diverso são as alternativas possíveis. Eis as principais:

- a) Aproveitamento total dos sistemas de rádio e televisão, estatais e privados, existentes em cada país;
- b) Programas gravados em vídeo-tapes;
- c) Filmes para serem usados através da TV ou diretamente em projetos convencionais;
- 4) Sistemas de microondas como meio de transporte;
- e) Utilização de satélites em toda a extensão do país (os atuais);
- f) Cassetes para televisão e cinema;
- g) Satélites de distribuição a estações fora dos padrões de recepção para retransmissão;
- h) Satélites de radiodifusão direta.

Existem atualmente, em serviço ou em processo de implantação e ou ampliação, meios capazes de satisfazer as demandas da Teleducação numa primeira etapa, tanto em nível nacional como regional. Esses meios são os compreendidos entre as letras a e e, inclusive. Do ponto de vista técnico e econômico, o sistema de cassete já é, praticamente, uma realidade de muito fácil acesso.

O satélite para recepção por meio de estações não estandardizadas (letra g) é possível dentro da técnica atual, embora alguns aspectos de sua tecnologia não tenham sido desenvolvidos especificamente.

O satélite de radiodifusão direta acha-se em fase de pesquisa e por outro lado continuam sem solução problemas difíceis relativos à potência, frequência e estabilização do satélite.

Para tirar o máximo proveito da capacidade de cobertura de todas as modalidades teledifusoras, descritas anteriormente, torna-se indispensável criar infra-estruturas educativas e técnicas correspondentes (receptores).

2.6. Concluindo, julgamos que os objetivos do referido "estudo de factibilidade" devem ser expressos de maneira mais precisa, como seja:

- a) estudar a estrutura teleducativa de cada país, em sua realidade atual, considerando suas possibilidades e necessidades nacionais, imediatas e mediatas, bem como as solicitações e perspectivas de integração regional;

- b) Estudar todas as alternativas de transporte e difusão audiovisuais, de acordo com a enumeração indicada no item 2.5 deste documento, levando em conta:

- a capacidade técnica em quantidade e qualidade (branco e preto e em cor);
- a capacidade econômica do país e da região;
- a conveniência e possibilidade de integração, em nível nacional e regional.

- c) projetar, a curto prazo, programas regionais de teleducação, contando com os recursos existentes.

3. Instrumentos de ação

Tomando por base aspectos examinados no item anterior, foi considerado de vital importância estabelecer os instrumentos que assegurem um ótimo desenvolvimento do programa de teleducação nos países signatários do Convênio "Andrés Bello" e nos demais países interessados em participar do programa.

3.1 Acredita-se, no momento, que tais instrumentos devem operar, atendendo à seguinte coordenação:

3.1.1 Primeiro, em nível mais restrito, uma *Comissão Regional* constituída dos representantes permanentes (os coordenadores dos Comitês Nacionais) dos países signatários. Tal Comissão deve ter uma *secretaria permanente*, com responsabilidade inicialmente do país sede do projeto.

3.1.2 Em segundo nível, uma *Comissão Nacional* constituída por representantes com poder decisório de cada um dos organismos comprometidos com o desenvolvimento da teleducação e presidida pelo Ministério da Educação.

3.1.3 Em terceiro nível, de caráter nacional, formação de *Grupos de Trabalho Multidisciplinar*, tendo em vista a necessidade da comunicação de massa. Haverá uma equipe de trabalho de tempo integral, cujo coordenador será membro da Comissão Nacional.

3.2 O funcionamento destes três níveis obedecerá ao seguinte esquema:

3.2.1 Os vários Grupos de Trabalho serão responsáveis pela coleta e análise de toda a informação

básica, tendo em vista o diagnóstico da teleducação em cada país.

3.2.2 A Comissão Nacional, baseada no diagnóstico apresentado pelos grupos de trabalho e nas metas e objetivos do desenvolvimento educativo, recomendará, à Comissão Regional, a política a seguir no campo da teleducação visando à integração regional.

3.2.3 A Comissão Regional ordenará os planos de desenvolvimento da teleducação regional, baseando-se nos projetos submetidos a sua consideração pelas várias Comissões Nacionais.

3.2.4 Cada Comissão Nacional, firmando-se nas recomendações da Comissão Regional e em estreita vinculação com os Grupos de Trabalho respectivos, elaborará o novo Plano de Desenvolvimento Nacional da Teleducação. O Plano será submetido à Comissão Regional com o propósito de assegurar a coordenação entre a política geral aprovada e os planos apresentados.

4. Recomendações

A I Reunião de "Experts" em Teleducação e em Telecomunicações recomenda por unanimidade aos Senhores Ministros de Educação dos países do Convênio "Andrés Bello":

4.1 que antes da negociação do Plano de Operação com o PNUD se constituam as Comissões Nacionais e os Grupos de Trabalho dos países e a Comissão Regional, visando a sua participação ativa nessa etapa do Projeto.

4.2 que se definam os objetivos da solicitação inicial, formulada pelo Governo da Venezuela ao PNUD, em termos de estudar a factibilidade de um sistema de Teleducação a serviço da integração e o desenvolvimento da América Latina; que se modifique o título do projeto de maneira que venha a refletir o espírito do mesmo. (Ver ponto 2 do presente documento).

4.3 que as recomendações da CITELE* sejam acolhidas com a maior brevidade possível, no sentido de ser criado um organismo responsável pelos programas de Teleducação nos países do Convênio, que ainda não o tenham constituído.

184 4.4 que se determinem maiores recursos humanos e materiais e se dê mais decidido apoio aos programas nacionais de Teleducação.

* CITELE - Comissão Interamericana de Telecomunicações.

4.5 que se intensifiquem os ensaios nacionais de Teleducação e se iniciem ensaios da mesma natureza em nível regional.

4.6 que atendam, com prioridade, ao estudo da infra-estrutura educativa e técnica para assegurar a eficiência de qualquer modalidade Teleducativa.

4.7 que a delegação que acompanhe os ministros seja integrada por especialistas em Telecomunicações, Teleducação e Planejamento.

4.8 que propiciem a participação de *experts* dos países do Convênio "Andrés Bello" no próximo Seminário Interdisciplinar de Investigação e Planejamento da Tecnologia aplicável à Teleducação na América Latina, aprovado pela V Reunião da CITELE (Bogotá, julho 1970), que se realizará na cidade de Lima no próximo mês de abril, e apóiem, ante a Organização dos Estados Americanos (OEA), a realização desse Seminário.

resumos

TEIXEIRA, Anísio — *Cultura e Tecnologia. R. bras. Est. pedag.*, 55 (121): 11-37, jan./mar. 1971.

Segundo Whitehead, o homem terminou a evolução biológica nas alturas do Sec. V, antes de Cristo, e daí por diante não houve mais saltos biológicos e sim desenvolvimentos sociais — saltos tecnológicos de extensão dos sentidos e das faculdades mentais do homem.

A substituição dos instintos humanos pelas tecnologias reduziu a existência do homem a algo equivalente a uma de suas máquinas, criando-se organizações com tal força de dominação de sua vida material que, em máquina, teria êle de se transformar para ajustar-se à imensa transformação operada pela indústria.

O Sec. XX representa um período de transição da cultura impressa para a cultura eletrônica. Nela, o microfilme, como processo de miniaturização da cultura no espaço e no tempo, completa a obra de universalização do conhecimento.

CDU 37.01 PHILOSOPHY OF EDUCATION

TEIXEIRA, Anísio — *Cultura e Tecnologia. R. bras. Est. pedag.*, 55 (121): 11-37, jan./mar. 1971.

According to Whitehead, man ended his biological evolution at the height of the 5th century before Christ, and from then on there were no more biological advances but rather social development. Today these social advances constitute technological leaps in the extension of man's senses and mental faculties.

The substitution of technology for human instincts reduces the existence of man to something equivalent to one of his machines, creating organizations with such dominating force in his material life, that he will have to transform himself into a machine in order to adjust to the immense transformation undergone by industry.

The 20th Century represents a period of transition from the age of priting to the age of electronics. In this age, microfilm, as a process of the miniaturization of culture in space and in time, completes the process of the universalization of knowledge, allowing peoples lacking the resources of the past access to all human culture.

CDU 37.01 PHILOSOPHIE DE L'EDUCATION

TEIXEIRA, Anísio — *Cultura e Tecnologia. R. bras. Est. pedag.*, 55 (121): 11-37, jan./mar. 1971.

Selon Whitehedd, l'évolution biologique de l'homme n'a pris fin que vers le Vème siècle avant Christ et depuis lors il n'y eut plus de sauts biologiques, mais bien des développements sociaux, et aujourd'hui des sauts technologiques d'extension des sens et des facultés mentales de l'homme.

La substitution des instincts humains par les technologies a réduit l'existence de l'homme à quelque chose d'équivalent à une de ses machines, et l'on créa des organisations possédant une telle force de domination de sa vie matérielle, qu'en machine il devrait se transformer pour s'adapter à l'immense bouleversement apporté par l'industrie.

Le XXème siècle représente une période de transition de la culture écrite vers la culture électronique. Dans celle-ci le microfilm, comme processus de miniaturisation de la culture dans l'espace et dans le temps, complète l'oeuvre d'universalisation de la connaissance.

Notre adaptation au nouveau monde créé par les technologies n'a été ni lucide, ni dirigée, mais arbitraire, confuse, donnant lieu à des conséquences dont nous devons nous guérir a posteriori.

R.H.T.

Our adaptation to this new world, created by technology, was not lucid or directed, but arbitrary and confused, producing consequences which we have to cure a posteriori.

P.G.

Nossa adaptação ao novo mundo, criado pelas tecnologias, não foi lúcida, nem dirigida, mas arbitrária, confusa, produzindo consequências de que temos que nos curar a posteriori.

J.M.B.

CDU 373.5 ENSINO MÉDIO

ABREU, Jayme — Natureza do 2.º ciclo do ensino médio. *R. bras. Est. pedag.*, 55 (121): 38-68, jan./mar. 1971.

Organização do segundo ciclo do ensino médio no Brasil, em seus aspectos formativo, profissionalizante e preparatório a estudos de nível superior, a partir da Lei de Diretrizes e Bases.

O exame de dados estatísticos sobre a distribuição dos alunos no 2.º ciclo do ensino médio conduz a estas conclusões: o ensino secundário continua sendo a grande matriz dos candidatos aos cursos superiores no Brasil; necessidade de triplicar seus efetivos de matrícula; maior participação do poder público em sua expansão; ampliação do esquema de formação cultural e profissional nesse nível; incremento da aprendizagem em serviço; preparo propedêutico especializado em âmbito universitário; revisão completa da sistemática dos atuais concursos vestibulares; cultura geral com ênfase em ciência e tecnologia; revisão do processo de formação do pessoal docente de 2.º ciclo do ensino médio.

G.A.V.

CDU 373.5 SECONDARY EDUCATION

ABREU, Jayme — Natureza do 2.º ciclo do ensino médio. *R. bras. Est. pedag.*, 55 (121): 38-68, jan./mar. 1971.

Organization of the second cycle of the secondary level of education in Brazil, illustrating its formative and professionalizing aspects, as well as those relating to preparation for university study, as set forth in the Law of Directives and Bases.

An examination of statistical data on the distribution of students in the second cycle of the secondary level yields the following conclusion: secondary education continues to be the principal factor for candidates for higher education in Brazil; it is necessary to triple the number of matriculating students; there is a need for greater participation of the public sector in its expansion as well as for amplification of the schema of cultural and professional formation at this level, for an increase in in-service apprenticeship and for specialized preliminary training in the university. Furthermore, there is a need for a complete revision of the actual system of university

CDU 373.5 ENSEIGNEMENT MOYEN

ABREU, Jayme — Natureza do 2.º ciclo do ensino médio. *R. bras. Est. pedag.*, 55 (121): 38-68, jan./mar. 1971.

Étude sur l'organisation du second cycle de l'enseignement moyen au Brésil, en ses aspects formatif, professionnalisant et préparatoire à l'enseignement supérieur, à partir de la Loi de Directives et Bases.

L'examen des données statistiques sur la distribution des élèves au second cycle de l'enseignement moyen, apporte les conclusions suivantes: l'enseignement secondaire est encore au Brésil la grande matrice des candidats à l'enseignement supérieur; il est nécessaire d'augmenter ses effectifs; élargir la participation du pouvoir publique pour son expansion; élargir le schéma de formation culturelle et professionnelle; révision complète de la systématique des concours d'entrée; culture générale portée vers la science et la technologie; révision du processus de la formation du personnel enseignant du second cycle de l'enseignement moyen.

R.H.T.

entrance exams; for emphasis on science and technology in the general culture program; and for a revision of process of training teachers for this level.

P.G.

CDU 37.015.6 ECONOMIA DA EDUCAÇÃO

POIGNANT, Raymond — Financiamento das despesas educacionais. R. bras. Est. pedag., 55 (121): 69-79, jan./mar. 1971.

Nos últimos dez anos, as despesas com educação aumentaram mais que o produto nacional e o orçamento do Estado, na maioria dos países.

A introdução de novas técnicas de ensino (rádio, TV, ensino programado) impõe-se como condição imediata para melhorar sua qualidade e ao mesmo tempo reduzir os custos unitários.

Tanto a curto prazo, como ao longo da próxima década, a expansão do financiamento continuará sendo uma das exigências primordiais à realização das metas educativas dos planos governamentais.

Os países em desenvolvimento têm o máximo interesse em diversificar suas fontes e modos de financiamento a fim de ampliar o montante dos recursos e escolher as estratégias mais adequadas para elevar a rentabilidade dos sistemas educativos.

G.A.V.

CDU 37.015.6 ECONOMICS OF EDUCATION

POIGNANT, Raymond — Financiamento das despesas educacionais. R. bras. Est. pedag., 55 (121): 69-79, jan./mar. 1971.

In the last ten years, educational costs have grown more than the national products and state budgets of a majority of countries.

The introduction of new teaching techniques (radio, TV, programmed instruction) imposes itself as a condition for qualitative improvement and, at the same time, for the reduction of unit costs.

For the short term as well as long (the following decade), the expansion of financing will continue to be one of the primary requirements for the realization of educational goals in government plans.

Developing countries have a great interest in diversifying their means and methods of financing in order to increase the amount of resources available and to choose those strategies most adequate for raising the rate of return of their educational systems.

P.G.

CDU 37.015.6 ECONOMIE DE L'ÉDUCATION

POIGNANT, Raymond — Financiamento das despesas educacionais. R. bras. Est. pedag., 55 (121): 69-79, jan./mar. 1971.

Ces derniers dix ans, les dépenses avec l'éducation ont augmenté d'avantage que le produit national et que le budget de l'Etat dans la plupart des pays.

L'introduction de nouvelles techniques d'enseignement (radio, TV, enseignement programmé) s'impose comme condition essentielle pour améliorer la qualité de l'enseignement et pour autant réduire les couts unitaires.

L'expansion du financement, soit a court délai, soit au long de la prochaine décennie, continuera d'être une des conditions de base pour la réalisation des objectifs éducatifs des plans gouvernementaux.

Les pays en voie de developpement ont le plus grand intérêt de diversifier ses sources de financement a fin d'élargir le montant des ressources et de jouir des bénéfices des differents moyens de financement e de pouvoir choisir les stratégies les plus adéquates à élever le niveau de rentabilité des systèmes éducatifs.

R.H.T.

CDU 37.012.85 PESQUISA EDUCACIONAL

QUIRINO, Tarcízio — TV Educativa, suas intenções e seu público. **R. bras. Est. pedag.**, 55 (121): 80-90, jan./mar. 1971.

Relato da pesquisa realizada conjuntamente pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife e TV Universidade de Pernambuco, em 1969, tendo em vista analisar as relações entre a TV e a sociedade em que atua.

Hipótese básica: as diferenças de caracterização social correlacionam-se com o acesso diferencial das pessoas à TV Educativa.

Metodologia e amostra: aplicação de questionário a 400 residências domiciliares do município do Recife.

Conclusões: a diferença do padrão de consumo dos bens duráveis é o fator de diferenciação social que mais se correlaciona com a posse de TV; há uma correlação positiva entre o status ocupacional do chefe de família e a posse de TV; os filhos vêem mais a TV que os pais; a característica social individual que se correlacionava em mais alto grau com diferente padrão de

CDU 37.012.85 EDUCATIONAL RESEARCH

QUIRINO, Tarcízio — TV Educativa, suas intenções e seu público. **R. bras. Est. pedag.**, 55 (121): 80-90, jan./mar. 1971.

Relates research done by the Regional Center of Educational Research in Recife and the TV University of Pernambuco, in 1969, dealing with an analysis of the relationship between TV and the society in which it operates.

Basic hypothesis: differences in social characterization correlate with differential access to educational TV.

Methodology and sample: questionnaires applied to 400 homes in the municipality of Recife.

Conclusions: a difference in the level of consumption of durable goods is the factor of social differentiation which correlates most closely with the possession of a television set; there is a positive correlation between the occupational status of the head of the family and the possession of a TV; children watch more television than their parents; the individual social

CDU 37.012.85 RECHERCHE PEDAGOGIQUE

QUIRINO, Tarcízio — TV Educativa, suas intenções e seu público. **R. bras. Est. pedag.**, 55 (121): 80-90, jan./mar. 1971.

Exposé de la recherche réalisée par le "Centre Regional de Pesquisas Educacionais do Recife" avec le concours de la "TV Universidade de Pernambuco", en 1969, ayant pour but d'analyser les rapports entre la TV et la société où elle agit.

Hypothèse de base: les différences de caractérisation sociale peuvent-elles être en rapport avec celles des possibilités d'écoute des individus à la TV Educativa.

Méthodologie et échantillon: application de questionnaire à 400 domiciles de la municipalité de Recife.

Conclusions: la différence de norme de consommation de biens durables est le facteur de différentiation sociale qui est le plus en rapport avec la possession d'un poste de TV; il y a un rapport positif entre le estatus

occupationnel du chef de famille et la possession d'une TV; les enfants assistent d'avantage à la TV que les parents; la caractéristique sociale individuelle, qui en plus haut degré est en rapport avec une différente norme de comportement quant à l'audience de la TV, est le niveau d'éducation formelle de la population; ceux qui se trouvent dans les niveaux plus élevés de la société ont plus de possibilité d'accès à la TV que ceux des niveaux inférieurs.

R.H.T.

characteristic which correlated most closely with the level of behavior of the television audience is the level of formal education; those in the higher strata of society have greater access to television than those in lower strata.

P.G.

comportamento quanto à audiência de TV é o nível de educação formal da população; os que se acham nos estratos superiores da sociedade têm melhor acesso à TV que os de estratos inferiores.

J.M.B.

REIS, Taunay Drummond Coelho — As Secretarias Estaduais de Educação e a TV. R. bras. Est. pedag., 55 (121): 91-93, jan./mar. 1971.

A competência na execução dos serviços de radiodifusão, segundo legislação de telecomunicações, cabe às pessoas jurídicas de direito público. Incluem-se entre elas, na execução de serviços de TVE, os Estados que atendem — em decorrência da legislação, da organização federativa e de nossos costumes — à educação em níveis elementar e médio.

O êxito na execução de um plano de TVE depende, basicamente, da capacidade de coordenação dos responsáveis pela educação de massa, tanto a convencional como a não convencional.

Os resultados da experiência de grandes países, também federativos, como Estados Unidos e França, devem ser examinados por aqueles que organizam e planejam e são responsáveis pelas decisões nacionais na área da TVE.

G.A.V.

CDU 371.687 EDUCATIONAL TV

REIS, Taunay Drummond Coelho — As Secretarias Estaduais de Educação e a TV. R. bras. Est. pedag., 55 (121): 91-93, jan./mar. 1971.

The competence to execute radio broadcasting services, according to telecommunications legislation, belongs to public juridical persons. Included among these, in the execution of educational television services, are the States which — according to law, to our federative organization and our customs — have responsibility for elementary and secondary education.

Success in the execution of an educational TV plan depends, basically, on the coordinating capacity of those responsible for mass education, conventional as well as non-conventional.

The results of the experiences of large federative countries, such as the United States and France, should be examined by those responsible for organizing and planning and by those responsible for national decisions in the area of educational TV.

P.G.

CDU 371.687 TV EDUCATIVE

REIS, Taunay Drummond Coelho — As Secretarias Estaduais de Educação e a TV. R. bras. Est. pedag., 55 (121): 91-93, jan./mar. 1971.

La compétence en ce qui concerne l'exécution des services de radiodiffusion, d'après la législation des télécommunications, revient aux personnes juridiques de droit public. Parmi celles-ci, quant à l'exécution des services de TVE, les états, qui ont a leur charge — d'après la législation, l'organisation fédérative et nos coutumes — l'éducation de niveau élémentaire et moyen.

Le succès de la mise en marche d'un plan de TVE dépend essentiellement de la capacité de coordination des personnes en charge de l'éducation de masse, soit la conventionnelle, soit celle non conventionnelle.

Les résultats de l'expérience des grands pays, également fédératifs comme les États Unis et la France, doivent être examinés par ceux qui organisent et planifient et sont responsables des décisions nationales dans la sphère de la TVE.

R.H.T.