

UNIVER
21

CONFRONTO ENTRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR DOS ESTADOS UNIDOS DA
AMÉRICA E DO BRASIL

Somos no continente americano um grupo de nações de impressionante unidade jurídica e política e grande diversidade cultural. Podemos até acrescentar que não nos faltou imaginação para criar um sistema institucional de entendimento político. Neste sentido somos exemplo de unidade internacional.

Não significa isto, contudo, que nos conhecemos nem que nos entendemos. Pelo contrário, separam-nos incompreensões as mais radicais. Sob muitos aspectos, as múltiplas Américas se desconhecem tanto que fazem os mais injustos julgamentos umas das outras. Sobretudo entre o Norte e o Sul do continente tais julgamentos chegam a extremos de severidade. Os norte-americanos o menos mal que julgam os sul-americanos é que são insensatos. E de outro modo não pensam a respeito deles os sul-americanos, numa perfeita retribuição. É que os separam distâncias de cultura que só podem ser vencidas pelo conhecimento mútuo e conseqüente mútua compreensão.

De modo geral, a América do Sul conservou-se mais ligada à padrões e formas européias de vida, enquanto que a América do Norte avançou para uma experiência cultural nova.

Não negamos que os EE.UU. sejam uma extensão da Inglaterra e, depois da independência, tenham sofrido intensamente a influência da Europa continental e, a partir de 1875, mais especialmente a influência alemã; a despeito disto, entraram francamente a criar uma cultura própria. Os demais países deste continente têm todos de realizar percurso idêntico, dentro de suas respectivas linhas históricas e culturais.

Talvez nenhum campo seja mais adequado que o da educação para se ver e sentir quanto já é nova a experiência de sociedade que realizaram os Estados Unidos. Desde então, a nação revela a mais viva preocupação pela escola. Esta surge como insti-

tuição local, tão obrigatória quanto a capela, ou a igreja. Nenhuma comunidade podia existir sem escola. Não só a religião como também a filosofia social dominante impunham essa instituição. Já isto era novidade. O protestantismo exigia, sem dúvida a leitura para a prática religiosa, e sob este aspecto as colônias reproduziam as nações protestantes da Europa. Havia, porém, mais do que religião. Era religião e iluminismo, ou seja, confiança no saber novo. Leitura da Bíblia e ciência, como objetivos populares, senão religiosos.

As escolas surgem, assim, inspiradas pela revolução religiosa e pela revolução do novo saber. Aspirações novas, como um vinho novo, enchiam os velhos odres. A princípio, as escolas não ensinavam nada de propriamente americano: depois de ler, escrever e contar, entravam pelo ensino de latim e dos antigos, à boa maneira da paradoxal renovação renascentista. E, fosse a escola secundária ou a superior, ambas eram as mesmas escolas europeias de então, apenas, como era natural, mais modestas. A jovem nação tinha fé na escola, e repetia o modelo europeu.

A transformação se inicia, realmente, já pelo fim do século dezenove. Começa, então, a escola a ser algo diferente e, de certo modo, único, na história educacional. Concorrem para isto três fatos, que marcam ao mesmo tempo, a grandeza e a servidão da educação norte-americana: primeiro, as escolas têm organização local - e não central - sob a direção de conselhos leigos e populares; segundo, inspira-se o "praticismo" do espírito americano, concebido o saber como algo de instrumental, e não como fruição estética; terceiro, os objetivos escolares são objetivos do presente, atuais, imediatos, e não as do passado ou do futuro remoto.

Estes três fatos tornam o sistema escolar americano a coisa estranha e absurda que nenhum "europeu" consegue compreender, e ao mesmo tempo a experiência educacional mais original e mais nova dos últimos sessenta anos, incluindo-se a experiência soviética.

Como a escola americana se desenvolveu sob a dire-

ção de conselhos populares, escapou, graças a isso, ao pedagogismo. Seria tosca e simples, mas não era pedante. Mas, como o povo era prático e estava a construir uma nova civilização, a escola se fez prática e devotada ao presente, às necessidades reais e vivas do povo americano. Livrou-se, dêsse modo, dos dois mais terríveis defeitos da escola: o "intelectualismo" e o "pedagogismo". Nem se destinou a formar "intelectuais", nem se esterilizou na rotina da aprendizagem de métodos e fórmulas sem conteúdo. Em suma, escapou ao intelectualismo, ao verbalismo e à alienação cultural, que resultariam inevitáveis, caso se devotasse, como seria de esperar e como sucedia em todo o planeta, a transmitir uma cultura alheia ao meio, ou seja a cultura do passado, ou a dos povos e nações de que provinha o povo americano.

Os "conselhos" populares, que controlaram e controlam a escola americana, deram-lhe, em face do desenvolvimento econômico do país, currículos estreitamente ligados às necessidades práticas e imediatas do meio - o que constituía completa novidade.

Não só isto; deram à escola uma continuidade - até então desconhecida - entre o nível primário, o secundário e o superior. Tôdas as escolas se destinavam teoricamente a todos, dependendo o acesso às mesmas apenas de recursos econômicos. Fôsse a primária, ou a secundária, ou a superior, deviam existir em todos êsses escalões, níveis e programas suficientemente diversificados para que todos pudessem legitimamente aspirar frequentá-las. No estado da Califórnia, o próprio "college", de nível universitário, começa hoje a ser uma escola comum, isto é, destinada a todos.

Ora, tal experiência de "escola comum" em todos os graus - primário, secundário e superior - é inovação completa, já mais realizada por qualquer país. Tôda a Europa, herdeira da cultura grega e romana, mantinha um sistema dual de escolas, com a "escola comum primária" para todos, e a escola secundária para alguns, habitualmente selecionados desde os onze anos e destinados a integrarem as classes especiais dos profissionais de nível superior, ou dos "intelectuais" e cientistas do país.

Sòmente os Estados Unidos é que rompem com esta tradição e empreendem uma escola comum até os 18 anos, dividida pelos ciclos de 6 - 3 - 3 ("elementary", "junior-high" e "senior high school"), ou 8 - 4 ("elementary" e "high-school"), seguida de um "college" de artes liberais, de quatro anos (2-2), que, em alguns estados do oeste, começa, com os "municipal", "county" ou "community colleges", a ser também uma escola comum.

Pode-se imaginar a revolução que representa tal experiência. É uma verdadeira antecipação das necessidades da nova civilização industrial e científica de nossa época.

Os princípios novos que decorrem dessa experiência, e que hoje podem ser explicitamente formulados, não haviam sido sequer pressentidos pelos cãndidos promotores da experiência, os pais e mães com assento nos bancos dos "conselhos" escolares, simples cidadãos que, pela primeira vez na história, puderam fazer uma reforma escolar.

Por certo que a reforma havia de ser tósca e, sob muitos aspectos, "feita em casa" ou "homespun", como dizem os americanos. Mas estava fundamentalmente certa e correspondia às reais necessidades da nova civilização tecnológica que, a partir do século XIX, começou a se implantar no novo continente, com primazia, sem dúvida, sôbre o velho continente.

Com efeito, rompiam-se com essa nova escola americana na preconceitos seculares: primeiro, a educação escolar destinava-se a todos; segundo, por isso mesmo, não ensinava algo de especial destinado apenas a alguns, mas aquilo de que cada um e todos viessem a precisar; terceiro, a inteligência não era uma espécie de talento que uns poucos possuíssem, mas algo a todos distribuído e que se exercia em tóda e qualquer atividade.

Com êstes três novos princípios, pouco restaria na nova escola americana da velha escola européia. Os alunos não eram mais os meninos de "classe" ou de "talento", mas tódas as crianças. A Europa conhecia essa escola mas considerava-a uma escola de segunda categoria, ou seja, a escola primária, separada

do "verdadeiro" sistema escolar, que se iniciava aos dez e onze anos com os poucos escolhidos, destinados à "carreira escolar". A novidade na América é que a "educação comum" continuava no nível secundário e ia até ao superior. Foi destruída uma separação, ou dualismo, de classe social. Mais importante, porém, do que isso, destruiu-se o dualismo de conceito em relação a inteligência: o inteligente para as letras e a erudição e o inteligente para os problemas do presente, para a renovação tecnológica, para a invenção, a prática e a ação, foram considerados iguais perante a escola.

Com a mudança do aluno veio a mudança do currículo - todos aquêles alunos, de níveis de inteligência e de aptidões os mais diversos, teriam de encontrar na escola tôdas as espécies de estudos, para atender às diferenças de talento, de aptidão e de interesse. As chamadas matérias escolares ficaram, dêsse modo, imensamente multiplicadas. Na Europa, a escola era algo de especial para ensinar artes especiais, fôsem as das profissões liberais, fôsem as do estudo e saber, consideradas como atividades autônomas e específicas.

A escola americana ensinava qualquer conhecimento ou arte, pondo no mesmo nível a educação doméstica ou o latim e considerando tão digna e sobretudo tão inteligente a dona de casa sábia e eficiente quanto o poeta ou o professor. Aliás, talvez considerasse a dona de casa mais inteligente.

Não somente se elaborava assim um novo conceito de inteligência, mas um novo conceito do objeto da inteligência, ou seja, da matéria de estudo, que já não era um corpo de conhecimentos especiais elaborados no passado, mas os problemas presentes, a serem resolvidos com os conhecimentos presentes, dispostos e organizados êstes sob as mil e uma formas que a nova sociedade emergente, fundada na ciência e na indústria, estava a impor e a exigir. Ora, isto era exatamente a reprodução de uma filosofia baconiana, com os novos conceitos do conhecimento científico, todo êle fundamentalmente prático.

Nada menos do que isto resultou do fato de deixar a

escola, nos Estados Unidos de ser a escola de alguns para se destinhar a todos; de ser de preparo do "intelectual" ou do "profissional liberal" para ser de preparo para t^oda e qualquer necessidade que a vida apresentasse; de ser de transmissão de uma "cultura" passada ou alheia ao meio para ser a instituição de transmissão da cultura cotidiana e dos dias presentes.

Tais modificações, com efeito, não eram s^omente o fruto do legendário "praticismo" americano, mas uma como que intuição do gênio mesmo da nova civilização industrial, científica e tecnológica a emergir.

De fato, o estágio anterior da civilização moderna, então reinante em amplas áreas da Europa, ainda mantinha o dualismo entre o trabalho, todo êle empírico e fundado na aprendizagem empírica (artesanato), e o estudo, a vida intelectual e a vida profissional superior. A escola preparava as pessoas destinadas ao cultivo dessas artes superiores; e a vida e a oficiu, pelo aprendizado direto ou por meio de mestres individuais, preparava as pessoas que se iriam dedicar às demais artes, ou sejam, as formas gerais e comuns de trabalho.

Com o desenvolvimento, entretanto, da ciência experimental e o conseqüente desenvolvimento das técnicas, tôdas as formas de trabalho teriam de passar a ser ensinadas na escola e, o que é mais importante - repito - passariam a exigir tipo de treino, que se julgava antes apenas necessário para as artes especiais: escolares e profissionais superiores. Está-se a ver, por tanto, que a escola havia de refletir essa mudança. Tôdas as atividades humanas passavam a ser intelectuais e tôdas as atividades intelectuais passavam a ser práticas, logo a escola - fôsse a primária, fôsse a secundária, ou fôsse a superior - passaria a ser também e simultâneamente intelectual e prática.

Foi essa transformação que os Estados Unidos anteci-param no mundo. No processo de antecipação, como seria inevitável, cometeram certas simplificações, mas, de qualquer modo, abri-ram o caminho para as modificações, que hoje estão ocorrendo em

tôda a Europa e que irão ocorrer em todos os sistemas escolares do planeta.

É evidente que os característicos dessa transformação, operada no sistema escolar pelos Estados Unidos, visível já antes no ensino primário, mesmo europeu, somente ganha relevo e se torna revolucionária no nível secundário e, ainda mais, no nível superior. É nesses níveis que o observador europeu e com êle muitos ainda dos observadores sul-americanos, melhor diria brasileiro, pois somente sobre êles posso falar com segurança, entram em espanto e confusão e manifestam os conhecidos juízos radicais e pouco favoráveis sobre a educação norte-americana.

Eduardo Prado, escritor brasileiro, de perfeita formação europeia, nos fins do século passado, declarando que as famílias brasileiras mandavam estudar nos Estados Unidos seus filhos incapazes, porque lá havia "universidades para tôdas as inteligências como há hotéis para tôdas as bôlsas", traía muito bem a incompreensão quase inevitável que assaltava todos os que, familiarizados com a Europa, deparavam com o sistema escolar americano, ao mesmo tempo que testemunhava o fato de ser ali a própria universidade uma escola para todos.

Não se pode examinar o sistema escolar americano sem se levar em conta essa alteração substancial dos conceitos fundamentais a respeito da educação escolar. A meu ver, essa alteração marca de originalidade a experiência educacional americana, que não é a reprodução da experiência europeia, mas a reconstrução dessa experiência, uma primeira aproximação para a criação da escola adequada às novas condições da civilização industrial e científica dos tempos presentes.

Se este fato afastou a América, culturalmente, da Europa, criando uma distância, aliás admiravelmente refletida na literatura tanto europeia quanto americana dos fins do século passado e princípios deste, também afastou os Estados Unidos da chamada América Latina.

Juntamos a proximidade cultural com a Europa ao nos

so atraso, para aumentar a distância dos Estados Unidos e a dificuldade de compreender-lhes as instituições. Tomamos, em grande parte, como modelo, as suas instituições políticas, mas nunca pretendemos sequer compreender suas instituições sociais e culturais, e quanto estas fundamentavam as estruturas políticas.

Diferenças históricas e condições adversas não permitiram instalar-se entre nós - e já agora falo do Brasil apenas - a democracia rural dos fins do século dezoito. Assim, não nos foi dado fazer a experiência democrática nas condições favoráveis do fim daquele século e princípio do dezenove, em que a simplicidade e homogeneidade da civilização permitiu e aconselhavam a organização local, a autonomia local e o perfeito individualismo, graças ao qual o cidadão, razoavelmente conhecedor do seu meio e senhor seu destino, podia exercer as funções do cidadão onicompetente a que se referia Lippman nas suas obras da década dos 30. Embora tenhamos ficado independentes no princípio do século XIX, a tradição e o regime monárquico nos mantiveram centralizados e unitários, governados, à maneira europeia, por uma classe de letrados e profissionais liberais e administrados por uma burocracia supostamente competente, mas por formação e espírito não-democrática. (1)

Por isto mesmo, nada sucedeu no Brasil que lembrasse as transformações operadas nos Estados Unidos com a Escola. Quando se proclamou a independência, cuidou-se de escolas superiores para o preparo do quadro de "profissionais liberais", e de um outro sistema a parte para educar o povo: escolas primárias e de artesanato. Era em tudo o molde europeu.

O ensino superior até muito recentemente compreendia apenas o preparo para as três grandes profissões liberais: direi

(1) A democracia é, sobretudo, o regime da participação do governado no governo, consentido pelo governado, que retém, em essência, o poder de governo em face do "governante". A burocracia brasileira não se julgava feita pelos governados, ou seja o povo, mas pela autoridade central, destinando-se a governar o povo e não a servi-lo.

to, medicina, engenharia, sem falar na teologia, que se transferiu das escolas superiores do tempo da colônia para os seminários do tempo do império e atuais.

Para tais profissões, que constituíam os quadros dominantes do país, iam alunos, devidamente selecionados, desde os onze anos de idade, por critérios de classe social ou inteligência, sendo os seus estudos secundários apenas estudos preparatórios para o ensino superior de elite, pelo qual se formavam.

Como essas escolas superiores preparavam assim a elite dirigente, pôde-se-ia pensar que as escolas superiores refletissem os problemas da evolução e desenvolvimento da nação. Com efeito, isto se dava, mas somente quanto a aspectos políticos da vida nacional. Estudantes e professores participavam desse modo da vida nacional, mas, no que dizia com os problemas práticos ou econômicos ou intelectuais, mostravam-se distantes, separados, alheios e indiferentes. Nem sequer os estudos relativos ao próprio país ou à própria cultura em formação, no sentido de cultura social, eram feitos na escola. Esta era universal e devotada à "cultura" impessoal do passado ou à "cultura" presente mas isolada ou especial, à cultura das letras, das ciências e das artes, entendidas como atividades sem maiores contatos com a vida cotidiana e prática.

Tal escola superior é, pois, totalmente diferente da escola americana e, realmente, apesar de todas as deformações, aquela antiga "universitas studiorum" da idade média, em que se encontravam os especialistas do saber com os candidatos a especialistas do saber, tal saber concebido como algo de especial e estranho à vida cotidiana, embora sumamente importante em si. Era a "corporação" dos "estudantes" e dos "mestres".

Nem o conceito de que a escola responde a necessidades presentes e resolve problemas presentes, nem o de que se destina a ensinar todas as formas e espécies de trabalho, nem o de que a inteligência é atividade comum tão indispensável para resolver os problemas práticos cotidianos quanto as dificuldades de um tex

to grego, nem o de que a ciência não é uma especulação fascinante, por certo, e abstrata, mas antes uma técnica de pensar com segurança e resolver com eficiência os problemas comuns e sempre crescentes da vida, originando-se daí todo um modo diferente de trabalho - o trabalho técnico - nada disto existia na escola superior brasileira, que estudava a própria ciência como teoria, para ser exposta e admirada. Tanto as letras como as ciências eram estudadas como algo de estético - o que, sem dúvida, são elas - mas com isto emprestava-se a umas e outras um espírito indiferente, quando não hostil, às conseqüências práticas delas próprias.

Há ainda um quarto ponto, corclário de certo modo das diferenças já apontadas, aparentemente secundário, mas que mais do que tudo até agora dito separa a escola superior americana da escola superior da América Latina, ou, pelo menos, da brasileira. É o status do professor em uma e outra. Como a escola americana não é propriedade de uma corporação de "mestres", à maneira da idade média, mas instituição popular, mantida e controlada por conselhos leigos e administrados por presidentes, nomeados pelos conselhos, sem mandato, os quais contratam os professores - a escola está sob a permanente vigilância e contróle da opinião pública que, na América, é a opinião da comunidade. Este fato põe universidade, escola, reitor e professor, todos em posição de refletir a comunidade, de atender a seus problemas, de entrar em correspondência com a mesma; enfim, obriga a escola ser a menos remota, a menos distante, a menos "superior" das instituições.

Ora, na escola brasileira, nada disto ocorre. A escola superior, como as demais escolas, pode estar sob o contróle da lei e do governo nos aspectos de organização e finanças, mas no que diz respeito ao ensino tem o professor uma situação inexpugnável. A "cátedra" é realmente soberana e a "congregação", ou seja, a assembléia dos "catedráticos", o verdadeiro órgão coletivo de governo da escola. O professor catedrático é vitalício e inamovível e tem status semelhante ao dos juizes do Supremo Tribunal. São "magistrados" do "saber", pondo e dispondo soberanamente a respeito do que seja esse "saber".

Apresento as duas posições com um intencional radicalismo, para marcar a diferença. Nas situações concretas, as coisas se passam com muito menos pureza e os dois poderes soberanos - o do "conselho", nos Estados Unidos e o do "catedrático" na América Latina - sofrem mil e uma limitações ou expansões, sem o que a instituição não funcionaria.

Importa, porém, notar que essa, mais do que qualquer outra, constitui a grande distinção concreta entre a universidade norte-americana e a universidade da América Latina. Aquela encontra-se diretamente sob o controle do povo, pelos conselhos de cidadãos, refletindo os problemas do povo e atendendo às suas necessidades, enquanto que a universidade brasileira constitui corporação autônoma ou semi-autônoma, sob o controle das "congregações" dos professores, a que se vem juntando, ultimamente, a influência dos diretórios de estudantes.

A universidade norte-americana é uma instituição aberta, batida por todos os problemas do presente, em permanente esforço de adaptação e readaptação a um mundo em transformação. Ne-la, professor, alunos e estudos estão constantemente a ser mudados, com milhares e milhares de cursos e programas novos de ano para ano, constituindo realmente um grande "forum" de debate permanente entre professores e professores mas, sobretudo, entre estes e o público, na mais íntima união com a nação e a comunidade.

A universidade brasileira é um mundo fechado de estudos remotos e distantes, controlado pelos professores e, de quando em quando, sacudida por agitações de estudantes, a que raramente se associam professores, para contatos espasmódicos e semi-revolucionários com a nação, o povo e o público. Sem nenhum desejo de estabelecer analogia, mas para ajudar a compreender as duas instituições, teremos de reconhecer que na América do Sul ainda sobrevivem aspectos da universidade medieval e que na América do Norte, embora a instituição esteja longe de possuir um só padrão, sendo as "endowed universities", as "state universities" e todas demais extremamente diversificadas, quase nada existe que ainda possa lembrar a corporação medieval, salvo os nomes dos tí

tulos universitários. São instituições modernas, planejando seus objetivos e suas atividades com a flexibilidade com que as instituições de comércio ou de indústria planejam as suas, respondendo às solicitações do meio com igual docilidade e constituindo organização sui-generis, misto de indústria, escola e igreja mas seguramente a mais democrática das instituições americanas, dominada por alto e sincero espírito de serviço e de experimentação. O "professor" americano, que não é de modo algum o todo-poderoso "catodrático" latino-americano mas, pelo contrário, um dos mais modestos profissionais dos Estados Unidos, nem por isso deixa de ser, ou melhor, por isso mesmo se faz o maior ou um dos maiores servidores da democracia na grande república do Norte. A escola, mais do que qualquer outra instituição naquela dura sociedade competitiva, é um exemplo de serviço sem "poder", misto de templo cívico, de oficina, de laboratório e de sala de aula.

Essa nova escola de uma sociedade democrática, de tipo competitivo, fundada na indústria e na técnica, tem os seus defeitos, como não podia deixar de ter. Os dois maiores parecem ser os seguintes: como todos os estudos são considerados equivalentes, os alunos escolhem os mais fáceis e não os mais difíceis, deixando a escola de estimular adequadamente aqueles alunos capazes de estudos abstratos e acadêmicos; e, segundo, diante do caráter duramente competitivo da vida norte-americana, a escola se faz, por compensação, uma sociedade um tanto sentimental, com ênfase talvez excessiva em certa complacência humana suscetível de desencorajar o aluno para os esforços vivos e extremos.

Tais sombras são contudo relativamente explicáveis, sobretudo se levarmos em conta a complexidade da tarefa que cabe à escola realizar para oferecer a todos os jovens da nação, entre os 12 e 18 anos, uma série de estudos, que se diversificam em mais de 300 diferentes cursos. Se recordarmos que essa escola secundária não se distingue pelo ensino de línguas nem vivas nem mortas, nem pelo ensino sistemático das ciências, pode-se bem avaliar o engenho e a imaginação necessárias para a série de cursos oferecidos, divididos em "acadêmicos" e "não-acadêmicos", isto é,

curso por meio dos quais se adquirem conhecimentos de cultura geral ou de cultura vocacional. Ninguém pode afirmar que exista uma "escola típica" norte-americana. Existe, pelo contrário, uma extrema variedade de escolas empenhadas na mais extensa experimentação que se possa conceber, com o fito de levar a termo a transição a todos os adolescentes dos Estados Unidos de uma nova forma de cultura, a cultura de uma civilização industrial e tecnológica.

Que essa escola teve êxito em sua missão, confirma-se pelos resultados obtidos por cerca de sessenta milhões de trabalhadores, cuja produtividade excede tudo que se tenha conhecido na história até hoje.

Como a escola secundária se fez, assim, uma escola destinada a prolongar até a adolescência um preparo, em grande parte, prático e endereçado ao trabalho, a educação de "cultura geral" ou "preparatória" para os estudos propriamente acadêmicos foi transferida para outra instituição também única - o colégio de artes liberais, cujos cursos de quatro anos constituem novos exemplos da amplitude, variedade e novidade do sistema educacional norte-americano.

Nesse "college" é que se forma a parte mais alta dessa sociedade de classe média que é a sociedade americana. Só depois do "college" é que, verdadeiramente, têm início os estudos superiores profissionais à maneira da Europa e da América Latina. A "escola graduada", cujos alunos de primeiro ano já têm dezesseis anos de estudo, é que corresponde às escolas superiores europeias e latino-americanas, destinadas propriamente à formação dos quadros profissionais.

A originalidade do sistema norte-americano do ensino não está nessa escola graduada, mas nos dezesseis anos de estudo que a antecedem. Compreendem esses dezesseis anos a escola elementar de 6 ou 8 anos de estudo, a escola secundária de 6 ou 4 anos de estudos e o "college" de 2 e 4 anos de estudos. Aí é que se encontra a escola diferente, pela qual a mais moderna nação do

Todos esses defeitos parecem-me decorrências do novo espírito da civilização industrial moderna, que se irão corrigir a si mesmos com a marcha do desenvolvimento humano.

A emulação que se estabeleceu ultimamente entre o sistema americano e o sistema soviético de estudos pode produzir alguns resultados bons, desde que não leve os Estados Unidos a nenhuma alteração de sua filosofia educacional, mas tão somente à busca de um melhor equilíbrio entre o espírito prático, que deve

ALGUMAS QUESTÕES GERAIS E RESPECTIVOS COMENTÁRIOS

SÔBRE O "RECONHECIMENTO"

Este trabalho levanta questões sôbre o "reconhecimento", assunto que deve ser considerado por todo aquêles que está ligado a educação superior no Brasil. Preparado por estrangeiros, reflete necessariamente a nossa falta de informações e alguns dos nossos equívocos. Ainda assim êle terá seu valor ao levantar questões básicas, que têm validade para qualquer nacionalidade ou cultura.

Creemos que o processo de reconhecimento é um processo importante, merecendo cuidadosa atenção, e tanto êste como o nosso trabalho anterior são unicamente passos iniciais para o estudo do assunto. Responder à maioria das questões aqui levantadas demandará considerável meditação, pesquisa, compromisso e tomada de decisões. Neste estágio do trabalho não há nada mais importante do que identificar as questões mais relevantes e começar a procurar suas respostas.

Questão 1

A Portaria nº 4, de 4.4.1963, dá especial atenção à "autorização" e ao "reconhecimento", dando prioridade ao primeiro provavelmente em virtude das exigências da situação atual. Entretanto, claro está que o "reconhecimento", a longo prazo, é infinitamente mais importante pois virá a ser um "carimbo de aprovação" final, e pragmaticamente porque é presumível que muitas das instituições "autorizadas" em 1963 venham brevemente a buscar o seu "reconhecimento".

Embora a autorização apareça em primeiro lugar no processo, nossa atenção deve ser dirigida ao problema mais importante — o do reconhecimento. Como se poderia chegar a esta prioridade, de modo que o problema da autorização

fôsse solucionado através de um estudo em que se voltaria
atras, a partir da solução do problema do reconhecimento?

Questão 2

Entendemos a relutância do Conselho para envolver-se em trabalhos que demandariam um secretariado profissional próprio. Esta Questão nº 2 baseia-se em duas premissas que podem simplesmente ser duas maneiras de dizer-se a mesma coisa. Premissa nº 1: Podemos esperar um melhor trabalho e atividades mais leais de nossos próprios empregados — pessoas que contratamos, promovemos, recompensamos, dirigimos e disciplinamos. Especificamente: o considerável trabalho de equipe que envolve um reconhecimento seria — do ponto de vista do C.F.E. — melhor realizado por seus próprios funcionários do que pelos funcionários da DESu. Premissa nº 2: A "coleta de informações" é uma parte do processo de "tomada de decisões". Assim, é mais provável que o funcionário ou grupo de funcionários encarregados de receber, verificar, tabular tôdas as informações a serem fornecidas pelas instituições pretendentes saibam mais a respeito do requerente do que qualquer outra pessoa. Os responsáveis pelas decisões finais sentir-se-ão mais seguros ao terem suas informações coligidas e verificadas por sua própria equipe ao invés de por qualquer outro alguém.

A atual relutância do C.F.E. representa unicamente um ponto de vista provisório ou exclui a possibilidade da criação no futuro de uma equipe própria, competente e profissional?

Questão 3

Se a educação superior no Brasil atualmente está aquém dos padrões que quase todos nós gostaríamos de encontrar, e se não se pode melhorar rapidamente a qualidade da educação, con-

clui-se que os padrões realistas para o reconhecimento hoje de vem ser mais baixos do que esperamos venham a ser daqui a dez ou vinte anos. A ser isto verdade, infere-se que os padrões para as instituições educacionais têm que "subir" — melhorando em qualidade — através dos tempos.

- A. É o reconhecimento um importante instrumento de planejamento para manter e melhorar a qualidade da educação superior?
- B. Se é, não será quase obrigatório que os critérios sejam inflexíveis através dos tempos e que o "reconhecimento" seja um processo repetido e contínuo?
- C. A ser aceito o que está dito em "B", não deverão os critérios atualmente previstos indicar a direção da mudança para o futuro? Como?

Questão 4

Faz sentido tentar estabelecer critérios de reconhecimento que sejam específicos e concretos sem antes possuir uma enunciação clara e concisa dos objetivos da educação brasileira?

Questão 5

Qual é a razão para restringir-se o processo de reconhecimento as "profissões liberais" e ao ensino para o provimento de outros cargos públicos? Isto é considerado uma solução ótima?

Questão 6

É imperativo que exista um reconhecimento geral para toda uma instituição (para as universidades ao invés de para uma faculdade separadamente) bem como reconhecimento profissional específico? Se assim for, como e por quem deve ser manipulado este último?

Questão 7

Segundo a Portaria nº 4, o reconhecimento deve ser requerido um ano antes da primeira graduação de alunos, o que indica que isto deverá ocorrer após três ou quatro anos de funcionamento. Considerando-se a vida de uma instituição talvez seja muito cedo para conceder-lhe uma aprovação permanente ou pseudo-permanente. Uma possível alternativa talvez seja a de conceder o primeiro "reconhecimento" como necessariamente provisório e para um período pré-determinado de, digamos, cinco anos. Isto significa que as verdadeiras decisões seriam tomadas após 9-10 anos de vida da instituição. Note-se que esta questão não é igual à Questão nº 3.

Em que estágio ou estágios o reconhecimento poderá vir a ter sua maior utilidade?

Questão 8

Tratando-se de critérios específicos, é preciso notar que existem miríades de subquestões da questão principal: que critérios são relevantes e como podemos medir ou tentar medir os desempenhos aos quais serão aplicados êsses critérios? As subquestões enumeradas abaixo acham-se dispostas de certo modo ao acaso, com perguntas e comentários em um mesmo item, e não seguem realmente nenhuma ordem de importância.

A. Ao enunciarmos questões a respeito de instituições qual devera ser o prazo limite exigido para que elas elaborem seu planejamento? É relevante perguntar, por exemplo, qual é o atual número de livros da biblioteca, mas também será de grande interesse perguntar quantos livros espera-se possuir em 5 anos, 10 anos, etc. A mesma questão aplica-se as matrículas, edifícios, etc.

B. Com relação ao corpo docente :

1. A idéia do título máximo é factível para uma dada percentagem do corpo docente?

2. É factível ou desejável exigir que uma certa percentagem do corpo docente trabalhe em regime de dedicação exclusiva?
3. É possível e desejável estabelecer alguma proporção mínima e desejável em termos de "professor de tempo integral/aluno"?
4. Existem encontros profissionais e certificados de conhecimentos que pudessem ser usados como medidas suplementares da competência e atualização do corpo docente?
5. É válido perguntar-se a uma instituição quais são os seus critérios para julgar a "competência" e "incompetência" dos membros do seu corpo docente, bem como perguntar pelos resultados desses julgamentos? O facto de que muitos dos professores são funcionários públicos não viciaria a utilidade deste procedimento?
6. Que medida de estabilidade do corpo docente poderia ser desenvolvida? Isto é um fator importante de carácter positivo ou negativo?
7. Seria desejável examinar as diferenças geográficas e de formação universitária do "background" do corpo docente?

C. Com respeito às finanças :

1. Deveria ser formulado um sistema comum de contabilidade? Recomendado? Se não, qual será o significado das demonstrações de contas?
2. Serão necessárias as execuções orçamentárias atuais e dos anos passados. Até que ponto podem ser úteis as previsões orçamentárias para o próximo ano, e para os próximos 5 ou 10 anos a partir de hoje? As previsões orçamentárias podem ser úteis como uma verificação cruzada das estimativas do requerente?
3. Até que ponto as despesas por estudante constituem uma medida útil?

4. Fará sentido sugerir que, para os salários dos professores, bibliotecas, etc., sejam gastas percentagens mínimas das verbas totais, excluindo aquelas de inversão?
5. Pode ser exigido das instituições particulares uma base financeira mínima (doações, propriedades) a fim de que elas não sejam totalmente dependentes de sua renda atual?

D. Com relação à biblioteca :

1. Podem ser encontradas significativas medidas da utilidade de uma biblioteca a partir da percentagem uso da biblioteca/número de estudantes? Percentagem do número de volumes/estudante? Número de assinaturas de revistas científicas/aluno?
2. Podem ser feitas recomendações relativas a uma biblioteca central, a um sistema de compras e catalogação por intermédio da biblioteca central? a métodos de classificação, catalogação e organização dos livros nas prateleiras?
3. Pode-se idealizar alguma medida razoável da qualidade da biblioteca além do número de volumes?
4. O que pode ser inferido de aspectos práticos como número de cadeiras e mesas, livros e dias de funcionamento, qualificações profissionais das bibliotecas ou bibliotecários?

E. Com relação às necessidades sociais dos programas deve-se atentar para o potencial e para o status industrial e cultural da comunidade e da área em que a proposta instituição está localizada. O trabalho de preparação de um relatório sobre esses assuntos deverá ficar a cargo da instituição.

1. Faz sentido solicitar que a instituição defina seus objetivos específicos? Especificamente, o que se

espera que seus graduados façam de sua formação — imediatamente após a graduação e daqui a 10 anos?

2. Até que ponto os objetivos citados em "1" ajustam-se a prioridades sociais? Vide Questão nº 4.
3. Poder-se-ia solicitar da instituição uma especificação de seus planos para os serviços a serem prestados a comunidade: esclarecimentos quanto a natureza dos propostos programas orientados para a comunidade, quanto a razão de tais programas, quanto a possíveis e identificáveis fontes de apoio local (financeiro e moral) para essas atividades e quanto a extrapolação desta função (plano para a expansão dos serviços)? Isto poderia ser um critério importante e mesmo decisivo para a autorização.
4. Quais são as projeções de matrículas e graduações para a próxima década? São elas realistas em função das necessidades da sociedade e das projeções de graduações de outras instituições? Como se adequam essas projeções as expectativas de graduações das escolas secundárias?

Existe alguma noção de um tamanho ótimo ou de um alcance ótimo para os vários tipos de instituições? Supõe-se que geralmente existe. Sabe-se que, numa abordagem inicial, o custo médio por item de educação cai inicialmente muito rapidamente à medida que a instituição cresce. Provavelmente estes custos começarão a aumentar à medida que aumenta o tamanho das turmas, que os prédios se tornam mais complexos, que os alunos precisam deslocar-se por maiores distâncias, etc. Em qualquer caso, é razoável esperar-se que as instituições demonstrem seu desejo de exceder um tamanho mínimo, a fim de não desperdiçar recursos sociais?

5. Como se resolve o dilema decorrente de: (1) do fato de que a educação tem que ser ministrada — até certo ponto — pessoalmente, i.e., envolve uma transferência direta e interpessoal de alguma coisa; e (2) o desejo natural dos estudantes viverem em seus próprios lares e (3) o desejo das comunidades possuírem suas próprias instituições de ensino superior e (4) o fato de que o dinheiro é escasso e que a qualidade dos recursos educacionais (i.e. professores) é finitamente escassa? Livros, TV educativa, rádio, etc., são reforços para encontrar substitutos para uma confrontação direta pro

feitor-aluno, mas presume-se (corretamente?) que estes são substitutos imperfeitos. Até certo ponto, os estudantes têm que vir ao professor. Que relação tem isso com o tamanho ótimo? A faculdade de dois anos da comunidade ("junior college") tem alguma coisa a oferecer em relação a isto?

6. As matrículas projetadas para as próximas décadas são adequadas as futuras necessidades da sociedade? Estão elas a quem dos planos educacionais?

F. Quanto aos currículos :

1. Qual a quantidade de componentes dos currículos que, dentre os vários existentes, deve ser determinada a partir de um eixo central? 20%? 60%? 100%?. A especificação de detalhes das matérias exigidas — caso existam — deveria ser determinada até que profundidade?
2. Como podem ser determinados os currículos, mesmo que parcialmente, e como se pode estimular a flexibilidade, inovação e experimentação?
3. Como se pode medir o valor e a validade de um currículo em particular, frente aos objetivos educacionais do curso?
4. É adequado exigir-se (recomendar?) que uma certa proporção do estudo do aluno se constitua de matérias adequadas a liderança e cidadania, sejam ou não sejam estas ministradas em institutos centrais, departamentos comuns, etc.?
5. Cada currículo é especializado. Quem pode ser o melhor juiz para julgar a adequação dos currículos?(N.B. Não é suficiente dizer que qualquer um pode fazê-lo simplesmente comparando "o que é" com "o que foi determinado". A verdadeira questão é: quem melhor pode determinar os currículos adequados?)

G. Quanto ao corpo discente :

1. Existe algum significado no comportamento das matrículas

las e graduações do passado?

2. Teria alguma relevância a distribuição geográfica do atual corpo discente ao se considerarem as futuras matrículas?
3. O padrão das evasões de alunos no passado teria talvez algum significado? especialmente se a instituição tiver feito algum estudo para saber a causa dessas evasões?
4. Existem métodos razoáveis de se obter alguma noção acerca da moral e das opiniões dos estudantes?

H. Com relação aos recursos materiais :

1. Quais são, além dos metros quadrados, as medidas relevantes para os recursos materiais? idade?
2. A fim de reduzir o desperdício de recursos escassos não deveria ser recomendado um uso mínimo dos recursos por dia? dias por ano?
3. Existem outros importantes itens que sejam de interesse? terrenos? proximidade das construções? espaço para laboratórios? várias espécies de equipamento incluindo equipamento de auxílio visual?
4. O reconhecimento deve relacionar-se aos planos das futuras construções?

* * * * *

Está claro que pode ser solicitada uma quantidade quase infinita de informações e trazidas para o estudo do problema do reconhecimento. Existe algum mérito por si ao tornar este um processo trabalhoso, simplesmente para desencorajar requerimentos que não sejam suficientemente sérios, embora este aspec

to seja de menor importância. É geralmente melhor termos mais informações do que menos, mas isto também complica drasticamente as coisas. Se temos um único critério de determinação, nossas medidas resultarão numa afirmativa não ambígua ou numa resposta negativa. Mas se temos dois critérios para decisões, e uma das medidas está além da norma mínima, e outra está abaixo desta norma, temos então a ambiguidade. Se existem cem medidas, como uma lista de verificação para o reconhecimento pode conter, são grandes as possibilidades de ambiguidade. Este é o problema de uma avaliação para parcelas múltiplas de informação — uma questão vital mas que não pode ser significativamente levantada até que os vários critérios tenham sido selecionados.

J. Hunter

Segunda Revisão

11 de agosto de 1967

JRV/mq.

NOTAS SÔBRE A HETEROGENEIDADE

Há na educação superior brasileira uma forte tendência para que exista uma identidade entre todos os elementos do sistema, para a tentativa de fazer de cada instituição educacional a imagem das demais. Encontra-se esta tendência nos regulamentos federais e no reconhecimento das profissões, nos vários dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases, nos poderes e atividades centralizados do Conselho Federal de Educação. Sugere-se neste trabalho que a heterogeneidade entre as instituições é de considerável valia — é uma característica que merece, por si só, ser buscada. Este tópico será desenvolvido em duas partes: na primeira encontraremos uma breve caracterização ou descrição da educação superior nos EE.UU., no que toca a este tema. Escolhi os EE.UU. porque é esta área geográfica com a qual estou mais familiarizado, porque ilustra convenientemente a segunda parte deste trabalho, e porque, através da pouca experiência que possuo, verifiquei que os brasileiros estão bastante mal informados sobre a natureza da educação nos EE.UU. Na segunda parte veremos algumas das vantagens encontradas na heterogeneidade. Mas antes de tratarmos destes pontos principais, existem alguns aspectos suplementares a serem considerados:

1) A heterogeneidade ocorrerá, até certo ponto, mesmo que não tenha sido planejada ou desejada, ou mesmo que contra ela existam leis. Instituições tais como as universidades são instituições sociais e suas características são provenientes da legislação básica existente, dos seres humanos que a elas estão ligados, das características nacionais e regionais, dos recursos disponíveis e das capacidades para utilizar estes recursos, etc. Mesmo que existisse uma lei descrevendo minuciosamente as universidades, e mesmo que esta lei determinasse que todas deveriam ser iguais nos mínimos detalhes, isto simplesmente não ocorreria. Contudo, não é nesta heterogeneidade acidental e marginal que estou interessado.

2) Ainda não está definido até que ponto a heterogeneidade

pode ser "planejada". Parece um tanto duvidoso que vários graus de heterogeneidade possam ser criados ou exigidos por meio de leis ou ordens administrativas. Mas se ela não pode ser especificamente planejada, certamente pode-se "criar condições" para que ela ocorra, tendo-se o cuidado de — ao planejar-se a educação — dar à legislação básica uma natureza geral, que permita experiências, e tendo-se realmente em vista a expectativa de que instituições e circunstâncias não previstas possam desenvolver-se.

3) A heterogeneidade no sistema de educação superior implica num considerável grau de mobilidade entre os estudantes. Assim, se um país tiver três escolas para especialização em economia (não confundir^{com} administração de emprêsas ou contabilidade), isto implica em que os estudantes interessados nesta matéria devem poder e querer ir para as localidades onde se encontram estas escolas. Estou perfeitamente ciente de que esta mobilidade não é, hoje em dia, comum entre os brasileiros, mas desejo frisar que não existe alternativa prática para encontrar meios de desenvolver êste tipo de mobilidade. Êste assunto será discutido posteriormente, mas permitam-me ilustrá-la rapidamente, com um simples exemplo. Suponhamos que seja bastante desejável que o Brasil tenha um aumento anual de 40 psicólogos altamente treinados. Eles poderiam estudar em duas ou três escolas que graduariam 15-20 estudantes por ano, ou nas universidades federais que diplomariam 2 estudantes anualmente, cada uma. O custo da última alternativa será muito maior e a qualidade dos resultados muito menor. Sugiro também que não devemos supor uma falta total de mobilidade: há evidências, desde os dias de Brás Cubas, que os brasileiros estão dispostos a migrar em busca da educação quando esta migração parece ser compensadora. Embora no passado esta disposição tenha sido amplamente demonstrada pela migração internacional, isto não exclui necessariamente a mobilidade dentro do país em busca da educação.

I

Espero mostrar nos próximos parágrafos alguma coisa sôbre a heterogeneidade da educação nos EE.UU. Não porque penso que ês-

te seja um padrão que deva (ou que não deva) ser aplicado ao Brasil, mas porque é um padrão de heterogeneidade que auxiliará a esclarecer o que nós, naturais dos EE.UU., temos em mente quando falamos da educação superior deste país.

A Escola "Superior". Um tipo de universidade é aquela instituição pequena, de artes liberais,⁽¹⁾ de nível superior e de cursos para graduação, tais como o Swarthmore College, e os de Oberlin, Reed, Pomona, etc. São de nível "superior" no sentido de que aceitam para matrícula somente a elite intelectual. Não possuem cursos de pós-graduação e concentram-se num ensino excelente para os seus estudantes de primeira categoria. O número de alunos por professor é geralmente baixo, mas espera-se que os alunos realizem uma boa parcela de seu estudo por eles próprios. Em Swarthmore, por exemplo, os estudantes "honors" do terceiro e quarto anos não frequentam aulas — no sentido usual de expressão — e realizem a maior parte do seu "aprendizado" através de trabalho independente de pesquisa. Uma grande parte de graduados destas instituições frequentam escolas de pós-graduação para fazerem seus estudos de pós-graduados em medicina, administração, educação, etc.

A "Liga da Hera".⁽²⁾ Outro grupo de instituições, que poderíamos chamar de "Liga da Hera", é certamente mais conhecido dos brasileiros: Harvard, Yale, Princeton, Columbia, Massachusetts Institute of Technology, John Hopkins, entre outras. Foram, há algum tempo, a elite das instituições para cursos de graduação nos EE.UU., mas atualmente têm importância muito maior como as mais notáveis instituições para estudos de pós-graduação. Sua função mais importante é, evidentemente, a de proporcionar um nível de estudos o mais elevado possível para o preparo dos futuros pesquisadores e professores de todo o país. Todas possuem cursos de graduação e selecionam rigorosamente aqueles que são admitidos, e seus diplomas de graduação são muito procurados. Mas o conjunto de excelentes professores, magníficas bibliotecas, os milhões de dólares destinados a pesquisas (que auxiliam a financiar os estudantes de pós-graduação) são fundamentalmente destinados a manter o setor de pós-graduação.⁽³⁾

As instituições "land grant". Outro grupo de instituições extremamente importantes são as universidades estaduais tais como a Universidade da Califórnia, a Universidade de Minnesota, a Universidade de Wisconsin, a Universidade do Estado de Michigan, a Universidade de Illinois, a Universidade de Pennsylvania, dentre as mais conhecidas. Estas podem ser consideradas como o principal sustentáculo do sistema. Historicamente tiveram a função de levar a efeito, ao nível do ensino superior, a filosofia característica da educação nos EE.UU., ou seja, a de que todos os cidadãos capazes têm de ter uma oportunidade de estudar. As principais instituições estaduais são instituições land grant, cuja existência tornou-se possível graças à Lei Morrill de 1865 que determinava a doação de terras federais a cada estado, para que a renda destas terras fôsse destinada ao estabelecimento de instituições de ensino superior. Estas deveriam dedicar-se, dentre outras coisas, a ensinar "artes agrícolas e mecânicas" aos filhos e filhas dos fazendeiros e trabalhadores. Nenhuma destas instituições atualmente se considera dentro de limites tão restritos, mas a concepção de uma universidade em cada estado, dedicada ao desenvolvimento e ao ensino na área de assuntos tão mundanos como agricultura e artes mecânicas (a precursora da engenharia) foi algo de revolucionário nos dias em que a maioria do conteúdo da educação era de natureza clássica ou teológica.

Assim as instituições land grant começaram com uma orientação para a educação vocacional — e para as profissões que tornaram-se então da maior importância para o desenvolvimento do país. Estas instituições não eram destinadas a serem unicamente instituições de ensino mas também de pesquisa, particularmente dedicadas à aplicação dos conhecimentos básicos das ciências para uso prático pelas populações a quem as universidades, ao serem fundadas, eram destinadas a servir. Não é decorrente de razões acidentais o fato de que agricultura dos EE.UU. tornou-se a mais produtiva do mundo: a base de recursos naturais foi evidentemente importante mas não a única. As instituições land grant que concentraram recursos na pesquisa agrícola e que desenvolveram o mecanismo para a transmissão dos resultados destas pesquisas às fazendas e fazendeiros (uma outra forma de en-

sinar) são em grande parte responsáveis por esta revolução agrícola sem precedentes.

Mas este grupo de instituições tem sido uma mola mestra de imensa importância também em outras fases da educação. Até recentemente haviam absorvido, mais por omissão do que por planejamento, o crescente número de jovens que procuram uma educação universitária. As instituições particulares limitam sua matrícula e assim as instituições públicas tinham de decidir se se expandiam ou não. E com a firme convicção de que a educação era um "direito da pessoa humana", as instituições estaduais foram compelidas a crescer. Esta pressão decorreu de uma série de fatores: 1) o crescimento da população e especialmente, a partir da II Guerra Mundial, a existência de um crescente número de jovens na idade universitária, 2) o crescimento da renda per capita, o que permite que uma maior percentagem da população possa arcar com as despesas educacionais⁽⁴⁾, 3) as maiores demandas da economia que exige e paga uma mão-de-obra crescentemente especializada, e assim uma percentagem cada vez maior dos graduados de nível secundário percebe que deve, a todo custo, obter uma educação superior. Dêste modo, estas instituições tiveram a responsabilidade de fornecer educação superior a um crescente número de jovens, tentando fazê-lo a um custo mínimo a fim de que os recursos econômicos limitados fôsem uma barreira mínima para obter uma educação universitária⁽⁵⁾. Inicialmente a orientação era em grande parte vocacional, mas atualmente o é menos pois as universidades compreenderam que também é sua responsabilidade a de preparar futuros cidadãos e líderes, além de formar profissionais.

As universidades estaduais, land grant, além da orientação para a agricultura e engenharia (serviços diretos e imediatos, prestados às sociedades que as mantinham) e dos ensinamentos ministrados a um crescente número de estudantes ao nível de graduação, desempenharam um importante papel no ensino pós-graduação. As instituições para pós-graduação como Harvard, Yale, etc. não podiam atender às necessidades de formação de professores de nível médio e superior e de pesquisadores exigidos pelo governo, pelo sistema educacional, pela indústria, e assim estas instituições dedicaram uma parte substancial de suas energias

aos estudantes de pós-graduação.

Portanto, em resumo, êste grupo de instituições tem como suas multifunções (e daí o termo "multiversidade", atualmente em voga):

1) Educação de um grande número de estudantes a um custo relativamente baixo para os próprios estudantes e ao menor custo possível para a população contribuinte.

2) Educação de estudantes pós-graduados para a maioria de cargos de ensino, de pesquisa e do govêrno que exigem pessoal com nível de pós-graduação.

3) Pesquisa, tanto básica como aplicada (se esta distinção for significativa).

4) Contínua atenção voltada para as necessidades imediatas da sociedade nos seus vários aspectos e para satisfazer a estas necessidades, como é próprio da universidade. Como resultado disto, foram criados programas de real projeção no setor da educação de adultos.

As escolas normais estaduais. Com o desenvolvimento de escolas normais separadamente das universidades, a maioria dos estados criou um segundo sistema estadual de educação superior com a finalidade de preparar professores primários e secundários. Estas geralmente tendiam a ser menores, fisicamente separadas, sem cursos de pós-graduação e eram reconhecidamente de qualidade inferior. Entretanto, a partir da II Grande Guerra, como muitas destas instituições expandiram-se rapidamente para que pudessem satisfazer às crescentes matrículas, aumentaram também o número de cursos oferecidos, deixando de ser especializadas unicamente em educação, e algumas começaram também a oferecer cursos de pós-graduação. O que conhecíamos, há alguns anos atrás, como pacatas faculdades para a formação de professores são hoje universidades com 10-15-20 mil estudantes. Em muitos casos as diferenças entre estas e as universidades estaduais, descritas na parte anterior dêste trabalho, são muito menores do que eram há duas décadas atrás.

Apêndices do sistema universitário estadual. Vários esquemas foram utilizados na "guerra dos números". As instituições simplesmente cresceram; algumas dividiram-se como amebas (a Universidade da Califórnia, com cerca de 100.000 alunos, tem atualmente 10 campus); em outros casos, as instituições de nível inferior anteriormente existentes subiram de nível, como é o caso das escolas normais; mas a ocorrência mais importante talvez tenha sido a crescente importância da faculdade júnior (junior college) ou escola da comunidade (community college). Para todas as especializações (ou para a maioria delas) os primeiros dois anos de estudos na faculdade são comuns, de disciplinas básicas: ciências naturais básicas, história e pensamento político dos EE.UU., inglês, matemática, etc. Estas disciplinas geralmente exigem menos em termos de equipamento de laboratório e em termos de professores que podem ser menos especializados, que não precisam ter formação tão completa. Assim, a experiência que está sendo levada a efeito é a de criar cursos de dois anos nas grandes e médias cidades (que ainda não possuem suas próprias instituições de ensino superior) para que: 1) os estudantes possam viver em suas casas durante os primeiros dois anos de estudos, o que representa economia de despesas, 2) as universidades que atualmente já enfrentam dificuldades com um grande número de alunos possam concentrar seus recursos nas áreas mais necessitadas — nos estudantes de terceiro e quarto anos, já em desenvolvimento e parcialmente formados, bem como nos trabalhos de pós-graduação. Existem problemas com este sistema e ele é relativamente novo, mas há muito para recomendá-lo. Poderia ter consideráveis atrativos para os brasileiros pois reduz em muito as exigências de mobilidade do estudante.

Instituições menores, predominantemente particulares. O quadro é completado por centenas de instituições menores, via de regra particulares — na sua maioria escolas de graduação, com cursos de quatro anos. Algumas destas são — ou foram — relacionadas à igreja. Existem algumas faculdades municipais que também cabem nesta categoria, e existem algumas escolas mantidas pelos estados.

Estas instituições prestam um serviço muito útil. O grande número de jovens que aí está matriculado pode não desejar, por

uma ou outra razão, frequentar uma das instituições gigante. (6) Alguns pais e estudantes podem gostar das bases morais e religiosas das escolas ligadas à igreja e mesmo da instrução religiosa que aí é ministrada. E até certo ponto a existência destas instituições possibilitou a alguns estudantes a frequência a uma faculdade por causa da proximidade de suas residências, o que talvez não ocorresse caso ela não existisse. Entretanto, esta última consideração provavelmente não é de grande importância.

As grandes omissões. Nenhum resumo ligeiro como este poderia incluir todas as instituições, e mesmo algumas categorias gerais encontram-se excluídas. O principal tipo de instituição que estou ciente de haver excluído é o dos institutos tecnológicos (Illinois "Tech", Michigan School of Mines, Colorado School of Mines, etc.). Estes preenchem uma função definida, mas mesmo assim minha impressão é que estão tendendo a se tornarem cada vez mais semelhantes às universidades, dando atenção à "cultura geral" além da educação técnica. As principais faculdades mantidas por cidades, como o New York City College e algumas das grandes instituições particulares também não foram incluídas, tais como a University of Southern California, Notre Dame, Northwestern University. Contudo, minha intenção não era a de ser completo mas a de pintar, em largas pinceladas, o quadro geral.

Uma palavra sobre a qualidade. Deve ser lembrado que num sistema tão vasto como este — se é que podemos chamá-lo de "sistema" — uma grande variedade de instituições está incluída. Esta é, talvez, sua principal característica — a diversidade — e isto torna muito difíceis os julgamentos a seu respeito. Um brasileiro disse-me recentemente que ele não tinha boa impressão acerca da qualidade da educação nos EE.UU. Um filho de um amigo seu, que não pôde ingressar numa universidade aqui (em nenhuma?), ingressou numa universidade americana e suas notas lá obtidas foram todas "A". Perguntei que instituição este jovem havia frequentado e rapidamente compreendi que de um brasileiro com inteligência suficiente para concluir seu curso secundário aqui (situando-se nos 10% superiores de sua turma) temos que esperar um bom desempenho naquela instituição que frequentou.

Para fazermos julgamentos com respeito à qualidade, confiamos no método formalista do "reconhecimento" — um tipo de "reconhecimento diplomático", dado por associações profissionais, indicando que a instituição alcançou determinados padrões mínimos. Além disso sabemos, a partir de nossa experiência, que os melhores engenheiros provêm de dez instituições, e que se selecionarmos os segundos melhores estudantes de certas instituições êstes serão melhores do que os melhores de outras, etc. O mercado, pode-se dizer, aprendeu a selecionar dentre os produtos diferenciados. Certamente nossos julgamentos não são perfeitos e são perpetradas injustiças mas, pesados os prós e os contras, o sistema funciona bem razoavelmente. Após cêrca de um ano de trabalho, o progresso do graduado na indústria, educação ou no govêrno depende muito mais do seu desempenho do que da instituição que lhe concedeu o diploma. (7)

Ademais, a qualidade varia dentro das próprias instituições. Uma universidade é conhecida por ser da mais alta qualidade em, digamos, "história", mas é muito fraca em "arte", ou boa em biologia mas fraca em física.

Para dar a êstes comentários com respeito à qualidade um aspecto prático, tomemos o caso dos latino-americanos, que ao estudarem nos EE.UU., na sua maioria gravitam em tórno das escolas da "Liga da Hera" quer para estudos de graduação quer de pós-graduação. No tocante ao primeiro caso não há certeza de que estas sejam as melhores instituições ou que sejam as mais adequadas para os latino-americanos. Além disso, não são sempre as melhores em têrmos de estudos de pós-graduados, especialmente tendo-se em mente a grande variação com respeito aos campos de estudo. As melhores das universidades estaduais têm tanto quanto ou mais ainda a oferecer em áreas específicas.

Como modêlo, eu pessoalmente estou mais interessado em que os latino-americanos se tornem familiarizados com as instituições land grant do que com Harvard ou Yale. Estas últimas não são realmente importantes para o atual meio latino-americano, nem correspondem à educação dos EE.UU. como um todo pois constituem parcela pequena e atípica. As instituições land grant,

grandes, mantidas pelo governo e de anuidades mínimas, "representam" muito mais verdadeiramente a média da educação nos EE.UU.

II

A heterogeneidade da educação tem demonstrado, na experiência educacional dos EE.UU., três grandes vantagens: 1) a diminuição dos custos através do aproveitamento das vantagens oferecidas pelas economias de escala; 2) uma tendência de elevar ao máximo os benefícios para o estudante através da especialização institucional não em disciplinas mas de acordo com a vocação dos próprios estudantes; 3) o progresso, a experimentação e a disciplina através da competição interinstitucional. Examinaremos individualmente estas vantagens e também sugeriremos alguns dos problemas a elas relativos.

Porém, antes de continuarmos, deve ficar claro que não se sugere que o Brasil adote ou mesmo adapte o sistema ou padrão acima descrito. Mas é conveniente sugerir que as vantagens da heterogeneidade são de uma variedade técnica que é aplicável através de fronteiras internacionais.

Deve-se ter em mente um aspecto da vida nacional dos EE.UU. Aceitamos como um valor nacional (e como tal ele é singularmente nosso e incontestável) a noção de que a educação não é somente um direito do indivíduo, mas para a população até uma certa idade é uma exigência imposta socialmente. O significado disto é que todos aqueles que completam o nível médio devem ter uma oportunidade para ter assegurada a sua educação universitária, caso realmente a desejem. De fato, alguns estados exigem que as universidades por eles mantidas aceitem todos os graduados de nível médio daquele estado que queiram frequentar uma universidade, mas reconhece-se geralmente que nem todos os graduados de nível médio podem ou devem frequentar uma faculdade. (8)

As economias de escala. Ninguém consideraria seriamente a afirmativa de que todas as instituições de ensino superior têm de oferecer os mesmos cursos. Existem importantes diferenças

regionais que explicam porque o City College of New York tem cursos sôbre as técnicas de comércio e finanças internacionais e não tem nenhum sôbre agricultura, porque a University of Illinois é boa em agricultura mas só tem cursos teóricos sôbre a economia do comércio internacional, porque o curso de engenharia de minas é um curso importante no Colorado e não na Flórida. Mas estas diferenças regionais não são suficientes para explicar as diferenças entre as instituições. As economias de escala são uma importante consideração neste aspecto. Por exemplo: o estado de Michigan tem cêrca de 70 instituições de ensino superior públicas e particulares, mas sômente duas ou três destas oferecem cursos que levam à obtenção de um diploma em medicina e sômente uma oferece curso em medicina veterinária. Uma das razões é que os custos fixos mínimos do ensino médico são elevados (hospitais, laboratórios, professores muito bem pagos, bibliotecas, etc.) e portanto procuramos dividi-los por um grande número de estudantes a fim de reduzir o custo por aluno. O mesmo pode ser dito da engenharia, física, agricultura, etc., em que os laboratórios, o equipamento e a terra desempenham um importante papel. (9)

Se uma instituição produz anualmente 20 estudantes de administração de emprêsas, é anti-econômico (ou seja, é desperdício) permitir-lhes muita escolha de disciplinas, e certamente não se pode pensar em sub-especialização. Mas se são 200 ou 500 alunos, então, após uma base de estudos comum a todos, pode-se permitir uma considerável escolha de disciplinas (10), podendo-se permitir também alguma especialização, dentro do amplo campo da administração de emprêsas, digamos em "marketing" ou contabilidade. (11)

Em resumo, portanto, para muitas especialidades universitárias, tem-se constatado que a alta qualidade da educação requer custos fixos elevados e que o número de estudantes a serem preparados não garantem que cada instituição possa arcar com estas despesas. Consequentemente, as instituições tendem a especializar-se procurando, sem dúvida alguma, aperfeiçoar a qualidade da educação, obter custos muito mais baixos e uma maior variedade. Êstes são lucros que não são facilmente perdidos.

Ajustando os estudantes e as instituições. Talvez a maior vantagem da heterogeneidade seja a grande variedade oferecida ao estudante em perspectiva. Até certo ponto êste é um serviço prestado ao consumidor, um "balangandã" que talvez não possa ser oferecido pelos países pobres, mas que de qualquer modo tem seu relevante mérito social.

A maior vantagem provém do reconhecimento de que nem todos os estudantes universitários em potencial são iguais. Eles não somente diferem quanto às preferências intelectuais mas também são pessoas diferentes quanto a outras características: alguns são brilhantes enquanto que outros são obtusos, alguns aprendem bem de modo independente enquanto outros exigem supervisão, alguns são maduros enquanto outros são infantis, alguns sentem-se à vontade e aprendem no meio da multidão da educação de massas, outros aprendem melhor num ambiente mais calmo e com um menor número de pessoas. Talvez seja de bom alvitre selecionar os intelectualmente brilhantes (nas escolas superiores) onde possam realizar o aprendizado de acôrdo com seu próprio ritmo sem serem atrasados pelo estudante médio. Talvez também o estudante médio se sinta mais à vontade e aprenda melhor sem a dura competição de seus colegas que tiveram a fortuna de serem mais bem dotados. Supondo que é desejável para a sociedade, até certos limites, desenvolver cada indivíduo até um máximo possível, então esta heterogeneidade contribui para êste objetivo. (12)

Analogias são constantemente perigosas e algumas vezes úteis. Podemos ilustrar esta afirmativa sugerindo que os estudantes são algo parecidos com a terra. Alguns solos produzem milho, arroz, centeio, etc., etc., melhor do que outros. Alguns exigem grandes quantidades de investimento e fertilizantes mas tornam-se então produtivos, enquanto outros produzem prodigiosamente com uma pequena aplicação de adubos. A elevação de uma produção ao seu máximo (com recursos finitos) exige um cuidadoso discernimento na administração da terra. A heterogeneidade das instituições tem-nos permitido, embora de modo imperfeito, ajustar os estudantes às instituições a fim de nos aproximarmos do máximo de produtividade do sistema educacional. (13)

Os efeitos da competição. Educação, conhecimento, ensino, aprendizado, são todos aspectos dinâmicos do mundo moderno. Há tanto a ser ensinado, tanto a ser aprendido, e sabemos tão pouco quer sôbre o aprendizado quer sôbre o ensino. As instituições educacionais trabalham nas fronteiras do conhecimento e preocupam-se — ou deveriam preocupar-se — acêrca do que fazer com seus achados. No meio cultural dos EE.UU. a competição interinstitucional — nunca formal mas sempre presente — tem levado à experimentação; à inovação; a testar, rejeitar e aceitar novos dispositivos, novas técnicas, novas filosofias. O efeito total tem sido o de um sistema educacional vibrante, dinâmico, tendendo a liderar ao invés de seguir, a antecipar-se ao invés de atrasar-se. Parece provável que êste tipo de atmosfera competitiva (com todos seus problemas) de alguma forma é mais capaz de levar ao desenvolvimento de instituições de sejáveis do que um sistema cujo contrôle e leis partem de um poder centralizado, resultando em que grande parte das energias das instituições sejam gastas na luta para alcançar e manter a identidade externamente imposta — que talvez seja pouco desejada e imperfeitamente compreendida.

John M. Hunter

EAPES

Michigan State University

Tradução de
Jacques R. Velloso
Janeiro - 1968

N O T A S

- 1 - A função das faculdades de artes liberais se assemelha àque-la das faculdades de filosofia no Brasil.
- 2 - Assim chamada porque as universidades são antigas, têm prédios de tijolos cobertos de hera. Isto teve uma conotação de riqueza e de elevado nível social que agora está desaparecendo.
- 3 - Os brasileiros que frequentam uma destas instituições como estudantes em nível de pós-graduação aprendem muito pouco sobre as universidades e sobre a educação nos EE.UU.
- 4 - Espera-se que as despesas de uma família com a educação cresçam como um percentual à medida que aumenta a renda.
- 5 - É bem possível que anuidades mais modestas ao lado de uma alta renda per capita não sejam mais-ou menos pesadas quando comparadas ao orçamento de famílias de localidades pobres.
- 6 - Embora as instituições possam ser menores, isto não significa necessariamente que o número de alunos por professor seja menor, resultando presumivelmente numa maior disponibilidade de tempo do professor por cada aluno.
- 7 - Naturalmente os estudantes das melhores escolas devem ter um melhor desempenho.
- 8 - Para dar uma dimensão estatística a este fato, temos: as matrículas nas universidades em 1965 eram de 5.526.000 alunos, ou cerca de 2,9% da população total e cerca de 40% da população na faixa de 20-24 anos. Em 1960, segundo dados do recenseamento, de todas as pessoas de 25 anos e mais cerca de 8% haviam frequentado uma universidade por quatro ou mais anos. Fonte: Statistical Abstract of the United States , 1966.

- 9 - Um outro aspecto que os brasileiros devem ter em mente é que utilizamos um grande número de professores em tempo integral, dos quais exigimos que realizem trabalhos de pesquisa. Assim, se uma instituição quer construir e manter um departamento de física, ela deve contar com a necessidade de fornecer laboratórios e equipamentos não somente para os estudantes em nível de graduação — com instalações relativamente elementares — mas também para os estudantes de pós-graduação e para os membros do corpo docente, o que requer um equipamento completo e requintado.
- 10 - Uma das grandes vantagens do sistema de "departamentos", e que não existe no sistema de "faculdades", é que no primeiro todas as disciplinas da universidade estão disponíveis para todos seus alunos, tornando possível uma variedade muito maior de disciplinas, o que de outro modo não seria possível. Se um estudante em cada 25 cursos, por exemplo, desejasse cursar uma disciplina sobre crítica musical, seria possível, para o departamento de música, fornecê-la, enquanto que em outras circunstâncias não se poderia reunir um número suficiente de alunos para permitir a existência de tal disciplina. Portanto, todas as disciplinas não somente tornam-se disponíveis para cada aluno mas muitas outras tornam-se factíveis.
- 11 - Temos sido justamente criticados pela excessiva especialização e pela demasiada subdivisão das disciplinas ministradas. Mas o que não é usualmente reconhecido por tais críticos é que, via de regra, esta superespecialização é construída sobre uma base muito ampla. Por exemplo: nos estudos de um aluno de administração de empresas que obteve seu diploma em "vendas a varejo" (uma subdivisão de "marketing", que é por sua vez uma subdivisão de "administração de empresas"), provavelmente 25% das disciplinas cursadas terão sido de matérias tais como matemática, economia, estatística, outros 25-35% de suas disciplinas terão sido em administração de empresas, e os 15-25% restantes em matérias sobre "vendas a varejo".

- 12 - O economista pode descrever teòricamente êstes limites: é vantajoso continuar a investir num indivíduo enquanto cada aumento no investimento custar menos que o atual valor descontado do futuro fluxo de benefícios, decorrentes dêstes investimentos. Contudo, as possibilidades práticas de descrever êstes limites são muito, muito menores, devido a problemas de mensuração.
- 13 - Uma das principais imperfeições do processo de ajustamento está no fato de que a renda dos pais não é distribuída de acôrdo com as necessidades dos futuros estudantes. Diante da crescente confirmação dêste fato, principalmente no que toca às dispendiosas escolas "superiores", o desenvolvimento de extensivos programas de bôlsas de estudo, tanto públicos como particulares, tem reduzido a importância da situação financeira dos pais como um determinante de escolha das instituições.

.....

Dr. John Hunter

ACADEMIC CURRENCY: the "Credit"

University reform plans have caused a good deal of intellectual turmoil in Brazil as various proposals, counter - proposals, techniques, ideals, and so forth have been widely discussed in the Faculties, University Councils, in students groups, in Congress, and in the newspapers. Some want to follow the U. S. ; some are ready to condemn any aspect of U.S. education -- both without examination or understanding. There are certain political, socio-economic implications in emulating U.S. universities, and I have no intention of discussing those here. Nor will I propose anything here for Brazilian adoption. Rather, my propose is to explain the use of the academic "credit" about which there is considerable confusion in Brazil and about which a number of people have asked me.

The "credit" is as a-political as the dollar, the ruble, or the piastre. One might attack the U.S., Russia, or the Vietnamese and their economic, political, religious, and/or social systems but one hardly does this by attacking the unit of account, the medium of exchange, the currency. And the "credit" is simply no more - or less - than the unit of account which is widely used in U.S. university education. And I propose to explain it as such - a unit of account. It has proved useful to us in a system where we needed it. Brazil does not now need it since the university system does not have the characteristics which would require it. I might or might not favor changes in the system which would require some similar system, but this is another matter not to be here discussed.

The three characteristics which have led us to require an academic accounting system are the following: (1) There is great student mobility between institutions and courses. We utilize "credits" to evaluate what he is permitted to carry over from one institution to another, from one degree program to the others. (2) Academic programs in general have great flexibility and include possibilities for many electives. No two programs may be exactly the same in terms of classes taken and some device for establishing equivalence is needed. (3) Even in following a

single course, a student ordinarily takes classes in many departments other than that of his major field of study. When he does this, some sort of evaluation of the offerings is necessary. These are the characteristics which have made the "credit" system or something similar to it ^{or} indispensable but entirely ancillary part of the university community.

* * *

"Credits" are simply "weights" given to each course offered by the university. The standard for assigning credits to a course generally is the number of hours which it meets per week. Modifications are made from this "norm". Thus, a mathematics course meeting five times per week (and requiring on the average two hours of outside study for each hour in class¹) would carry "five credits" while an English class meeting three hours per week would be a "3-credit" course. This can be interpreted to mean the mathematics course is "worth" 1.67 times the English course. Some courses may have laboratory periods which substitute for outside study, so that the hours-in-class standard requires modification. A physics class with two hours of lectures and six of laboratories might be evaluated as a 5-credit course. Others, such as physical education, which require little outside preparation might meet two hours per week but only be designated as 1-credit or even 1/2-credit courses. Thus, each course offered by the university has its "credit" evaluation -- its weight.²

Universities generally describe their graduation requirements in terms of minimum credits³ or "minimum grade points", leaving to each department the description of its own specific requirements.

-
- 1 This is a critical but very ambiguous part of the definition.
 - 2 "Non-credit" courses exist, too, which may be taken for remedial purposes (e.g. to study some subject which should have been mastered earlier) or simply for cultural or professional purposes not related to seeking a degree.
 - 3 Not all curricula may be the same. Most undergraduate degree programs are four-year programs, however, which permits an equal credit requirement for all degrees. There are occasional exceptions.
 - 4 To be explained later.

Thus, if the normal academic year is three quarters³ of ten weeks each, and the normal student can be expected to spend about 48 hours per week at his education, we would have a "normal" load of 16 credits per term (16 hours in class and 32 hours in outside preparation). Three terms per year then would give 48 credits to be earned per year times a four-year normal program giving a total of 192 credits. This, then, is the basis for university-wide graduation requirement. With respect to this requirement alone, then, the student's objective is to successfully take courses whose total "credits" will equal or surpass 192.

Another part of the university's graduation requirement will be a minimum "grade-point". This requires explanation. Essentially, this attempts to measure in one index student performance based on the explicit value of the courses themselves (i.e. credits) and the student's performance. We generally mark students A, B, C, D, F at the end of each course and have now assigned numerical scores to these as follows:

- A = 4
- B = 3
- C = 2
- D = 1
- F = 0 and Failures

If a student had a program as follows for a term, he compute his "grade-points" as follows:

a Course	b Credits Carried	c Grade	d Credits earned	e Points	f Grade points	
					g	h
Mathematics 101	5	C	5	2		10
English 201	3	B	3	3		9
Philosophy 201	3	A	3	4		12
German 101	3	F	0	0		0
Accounting 101	4	C	4	2		8
	<u>18</u>		<u>15</u>			<u>39</u>

3 Many institutions operate on a 16-week semester basis instead of 10-week quarters (both periods exclude term devoted to vacation and registration). This makes no difference in principle.

Column a represents the course names, identified by number for convenience. Column b represents the credits for each course the student carried. Column c indicates the grade he received in each course. Since he failed German, he earned (Column d) fewer credits than he carried. Column e simply include the numerical equivalent to the letter grade, and Column f records the grade points for each course and is the product of Columns b and c. Note, for example, that the 5-credit mathematics course with the C grade gave our student more points than the 4-credit, C-grade accounting course. Our student earned 15 credits toward graduation and had a 2.17 grade-point average for the term (total grade-points earned divided by "credits carried", not "credits earned").

If we look a little deeper, we discover that this is the fourth term for our student and that previously he had:

Credits carried	51
Credits earned	51
Grade-points	117
Grade-point average	2.29

This is easily brought up to date to include the term we just looked at:

Credits carried	69 (51 + 18)
Credits earned	66 (51 + 15)
Grade-points	156 (117 + 39)
Cumulative grade-point average	2.26

From this rather detailed explanation⁶, one of the principal uses of the credit system should be clear: in conjunction with numerical grades, a numerical summary of student performance is possible. This grade-point-average summary is very important to

⁶ This is not a definitive statement and some details are left out. Different grades may be given the student who fails to complete a course depending on whose fault it is, etc. Different treatment may be given to grades received when a course is repeated (does the 1st grade only count?).

us. Among others, it has the following uses:

- a. University graduation requirements are described in terms of minimum credits and minimum grade points, i.e. a cumulative "2-point" might be required.
- b. Students are required to maintain a stated grade point average in order to remain in school. If they fall below a 2.0, for example, they might be placed on academic probation for one term in which they would be required to bring their performance back up to a 2.0 or to leave school.
- c. A department may not permit a student to graduate with a degree in its speciality without the student's having some minimum performance in the courses of that department -- e.g. having a 2.0 average in all physics courses to receive a degree in physics.
- d. For some purposes, it is important for us to describe a student as a first-year, second-year, third-year student[?]. We do this simply by defining these in terms of credits earned. Students having less than 45 credits might be called first-year students 45 to 89, second-year students, etc.
- e. Maximum course loads are described in terms of credits and student participation in extra loads in terms of grade points. Students with a 3.5 grade point average might be permitted to "over-load" to 20 credits per term while those with less than 2.2 might be restricted to 15.
- f. For some purposes (such as fee collection), it is necessary to classify students as "full-time" or "part-time" students. The former might be defined as ^{one} enrolled for 11 or more credits" and fees collected on a "per credit" basis. For

? As for example in distributing tickets on a semipro basis to some function. A high degree of non-ambiguity is required.

students enrolling for fewer credits.

- g. At some eastern universities programs are divided into lower division (called basic) and upper division or specialized (called professional) sub-programs. Passing from the lower to the upper generally requires a certain grade point average -- either on an over-all basis or in certain specific courses.

The "credit" as an accounting and descriptive device has another important use in the development of specific curricula. In economics, for example, we require students to take the following courses:

Course	Credits
Introduction I, II	3
Money and Banking	4
Labor Economics	3
Industrial Organization	3
Price Theory	3
Value Theory	3
	<u>22</u>

and in addition other economics courses to total 45 credits (about one-fourth of the graduation requirement). We require him to take eighteen credits of "tool" subjects, twelve of which must be chosen from a single discipline. We have one course designed to treat of current topics for the general student but not for the specialist so we add to the description of that course "not for credit to economics majors". The mathematics department teaches a particular subject at different levels of intensity so it distinguishes one of its courses "not for credit to students with credit in math 20".

1. A "major" is a student who has definitely selected his field of specialization. An "economics major" is a student of the Department of Economics, follows its curriculum through to the end, is officially advised by the Department, and will eventually be certified for a degree in economics by the Department.

One final use of credits should be mentioned. When a student transfers from one institution to another, his work at the first is evaluated in terms of the courses he took, how well he did, and finally, what he is allowed to carry over into the new institution. This is finally converted into "transfer credits".

* * *

We have attempted herein to describe this peculiar animal, the U.S. university's accounting "credit". It must be remembered that it is just that: an accounting device, a unit of account. It grew out of a system with considerable mobility and flexibility and the necessity of handling large numbers of students.

It is, as its critics claim, mechanical, mechanical and puts a good deal of emphasis on grades. But in the final analysis, the credit system exists only to weigh courses in relation to each other. It is supposed to be mechanical and unambiguous in this respect. Coupled with grades (attempts to "objectivize" an essentially subjective matter) credits can be used in a logical procedure to give a weighted summary of individual performance. This is what we ask the system to do; whether we treat the results properly is another matter.

John W. Hunter
EAPIS
Michigan State University

January, 1968.

March 5, 1968

MEMORANDUM

To : Accreditation workshop
From : J. Hunter

The attached is a first effort at an evaluatory formulário for accreditation purposes. I chose to deal with library aspects for reasons about which I am not quite clear. The principal purpose was to put something on paper to demonstrate the sort of formulário which I would require of institutions seeking accreditation.

The procedure is mostly a self-evaluation in which the institution itself would be required to do the work. This has merit for two reasons: (1) Only the very serious would undertake to fill it out. It is intended to be something of a barrier. (2) Demanding this sort of information will lead to better record-keeping and will also make explicit the goals and objectives which we (the Federal Council or whoever) think are important.

I am under no illusions that this is a finished document. In particular, the weights and ratios used are entirely arbitrary and should be given no particular significance. Considerable research would be necessary to establish reasonable ratios for Brazil, and considerable thought should be given to relative weights both within and between questions. Among other things, this clearly calls for the consultative services of a wise and knowledgeable librarian.

This becomes a statement of what its promulgators want libraries to become. As a statement of objectives backed by considerable enforcement power, it deserves great attention.

As one works out something like this, he becomes very much aware that what he is trying to do is to find quantifiable measures for quality. Some are poor representation of what we would really like to measure. In the end, judgment must be given some weight even though precise "measurement" and "objectivity" will be lost in so doing.

I gradually evolved the procedure as I worked through this. I envisage the institution desiring accreditation filling out the formulário. If it appears then that the institution is to be seriously considered a "visitation" committee would be sent, partly to verify the information already supplied but also to make some judgements of its own.

Part X THE LIBRARY

Personnel

1.0 With respect to the person in charge of the library, indicate the following:

1.1 Name _____

1.2 Number of hours worked per week (average for year)

1.3 Formal professional training _____

1.4 Professional experience _____

Evaluation (encircle one)

1.5 No training	0
Some professional training	2 or 3
Professional library degree	5

1.6 Full-time (40 or more hours per week)	5
Half-time (20-40 hours)	3
Less than half-time	0

2.0 With respect to other professional workers in the library, indicate the following:

2.1 Name _____

Training _____

Duties _____

2.2 Name _____

Training _____

Duties _____

2.3-2.n Continue on additional page if necessary

EvaluationFull-time equivalent librarians*

Number of students**

more than 1/300	5
between 1/300 and 1/1000	3
between 1/1000 and 1/2000	1
less than 1/2000	0

*to be computed adding personnel from 1.0 and 2.0 with 5 hours per week equalling 0; 5 to 15 hours equalling one-fourth of a full-time equivalent; 15 to 25 hours equalling one-half a full-time equivalent; 25 to 35 hours, three-fourth ; and > 35 hours, one full-time.

**Number of students to come from another section. I have no idea about what would be reasonably required in these ratios.

Books

3.1 How many books (exclude bound journals, all pamphlets) are now owned, catalogued, and shelved? _____

Evaluation

number of books/ number of students

if numerator less than 1000	0
less than 5/1	0
5/1 to 10/1	1
10.1/1 to 50/1	2
50.1/1 to 100/1	3
over 100/1	5

N.B. I have little notion of what these ratios should be. Perhaps they should vary from faculty to faculty? If the number of books is more important than how they are shelved, then perhaps the maximum weight here ought to be "10" while that of 3.2 would be "5".

3.2 How are the books shelved?

Dewey decimal system	5
Library of Congress system	5
Date of acquisition	0
Size	0
Other	-

3.2.1 Which of the following best describes your book collection?

Mostly text books required for courses _____
 Mostly supplemental books, not texts _____
 An indescribable mixture of the above _____

3.3 How are volumes listed in the card catalog?

No catalog exists	0
By author only	1
By title only	1
Author and title	1
Author, title, and subject	5

3.4 The average age of the books now owned, catalogued, and shelved is _____ years. (Average age is to be determined by subtracting publication date from current date, summing the results, and dividing by the number of volumes).

0-4 years	5
4.1-10 years	3
10.1-20	2
over 20	0

N.B. I am uncertain about this. This is one way to get at the average age of a collection which I would like to know. But, I am uncertain as to how one evaluates the information; for some faculties, an antique collection would be valuable; for others, a liability.

Additional information could be gleaned by requiring a frequency distribution as follows:

<u>Age</u>	<u>Number of volumes</u>
less than 2	_____
2-5	_____

6-10 _____
 11-20 _____
 20-50 _____
 over 50 _____

3.5 How much money was spent last year for book purchases alone? NCr\$ _____.

NCr\$ per student

less than NCr\$ 10 0
 10-20 1
 20.1-50 3
 50.1-100 4
 over 100 5

N.B. This should be related to the ratios in 3.1 to avoid the possibility of overvaluing book purchases by libraries with no books. The following attempts to do this:

books/ students 3.1 NCr\$/ student 3.5	if < 1000 books	< 5/1	5.1/1 - 10/1	10.1/1 - 50/1	50.1/1 - 100/1	> 100/1
< 10	0	0	0	0	0	0
10 - 20	0	0	0	1	2	1
20.1 - 50	0	0	1	2	3	3
50.1 - 100	2	1	2	3	4	4
> 100	3	5	5	5	5	5

3.6 Which of the following best describes the circulation of the library?

3.6.1 Check one.

Mostly in-library use _____
 Mostly lending for external use _____
 About equal parts of each _____

3.6.2 Check that one which mostly nearly describes the number of books loaned per student during the year:

less than 10 _____
 10.1 - 20 _____
 20.1 - 50 _____
 more than 50 _____

N.B. I don't know how to evaluate either of these.

Journals

4.1 How many professional journals does the library regularly receive? _____

less than 10	0
10-20	1
21-30	3
31-50	4
more than 50	5

4.1.1 How many of the above are received on a paid subscription basis? _____

4.1.2 How many of the above (4.1) are in languages other than Portuguese? _____

(to be evaluated and counted only if there are 20 or more journals)

less than 10%	0
11-20%	3
over 20%	5

4.2 How much was spent last year for the purchase of journals alone? NCr\$ _____.

NCr\$ per student

less than NCr\$ 5	0
5-10	1
10.1-20	3
over 20	5

4.3 With respect to the collections of journals, what is the length of the average subscription? (The denominator will be the number of journals listed in 4.1 and the numerator will be the sum of the number of years for which collections are complete for all journals).

less than 3 years	0
3-5 years	1
6-10 years	3
over 10 years	5

N.B. This provides for a little internal control. A new library can subscribe to many journals and score highly in 4.1, but it will lose here by having incomplete collections.

Space

5.1 How many m^2 of reading room space are there at present?

m^2 per student enrolled

less than 2	0
2.1-4	3
over 4	5

N.B. Any exaggeration of the number of students enrolled will be expensive in terms of questions such as these.

5.2 How many chairs at tables are now provided?

seating capacity as percent of student body

less than 25%	0
26-35%	2
35-50%	4
over 50%	5

N.B. I think these percentages are very high. Are 5.1 and 5.2 alternative measures of the same thing?

5.3 The present collection of books and journals occupies what percentage of the available standard shelf space?

$$\frac{\text{running feet occupied}}{\text{running feet available}} \times 100 = \text{-----} \%$$

more than 100%	0
90-100%	0
80-90	2
70-80	4
less than 70	5

Miscellaneous

6.1 How many hours per week are all library facilities open during the normal school year?

72 or more	5
60-72	4
48-59	3
36-47	2
less than 36	0

Please attach the schedule of open hours.

6.2 How are purchasing decisions actually made?

Independently by librarian?	0
Only on order of individual professors and/or students?	2
By the librarian on advice of standing committee of professors possibly including students?	5

Future Plans

Please fill in the following table in accordance with your plans:

(This is perhaps the most important activity in this section).

Item	Y= Current Year*	Y ₁ = Current year plus 5	per student ** Y.
Number full-time librarians			
Number of volumes			
Number of journal subscriptions			
Square meters reading room			
Chairs at tables			

* to be filled in from above information

** enrollment to be estimated in another portion of the report

- 8.1 Estimate the added cost of librarians. (average salary Y_1 x full time librarians Y_1) - total salaries paid in Y = increase NCr\$ _____ for the year Y_1 .
- 8.2 Estimate the annual cost of the proposed expansion of book holdings. $Y_1 - Y$ x estimated cost per volume divided by 5 to five annual rate = NCr\$ _____ per year.
- 8.3 Estimate the cost of additional journal subscription. $Y_1 - Y$ times average annual subscription price = NCr\$ _____.
- 8.4 Additional square meters of space planned will equal $Y_1 - Y$ times cost per square meter - NCr\$ _____ (Divide by 5 to give annual rate of investment).
- 8.5 Explain in detail how the additional expenditures foreseen in 8.1 through 8.4 will be financed. Care in answering this question is critical).

TO BE COMPLETED BY VISITATION COMMITTEE

9.1 With respect to the plans given in the preceding table, assess the reasonableness of the objectives of the projections on a scale of 0-10. It is to be noted that a library in very poor condition at the beginning would have greater strides to make than one which starts well endowed. A rapidly growing institution, too, will require more than a less rapidly growing one. No appreciable improvement in the "per student" ratios of Y_1 compared to Y should merit the mark of "0".

9.2 On the same basis (0-10), assess the reasonableness of the financial expectations. Any grade of greater than "5" should carry a detailed explanation of what it is in the situation that convinces you that funds will be available as suggested.

Explanation _____

10.0 Over-all evaluation of the library

Minimum acceptable number of points for library

80 of possible 105

Points earned by this library (total of above)

Recommendation for adjustment by visitation committee. If there is anything unusual about the library or circumstances surrounding it, the visitation committee may adjust the earned score in either direction for each specific paragraph above but not to exceed the limits of the paragraph and by explaining below. (E.G., the library might qualify for a "3" under the number of chairs at tables, but their condition might be so poor that the visitation committee would want to reduce that to a "1" or even to a "0").

Modifications and explanations _____

Revised final score _____

=====

Additional information which might be included:

Interlibrary loans, micro film reader, lending policy,
duplicating machines, shelving policy, cataloging
backlog, etc.

I do not yet quite know how to handle the central
library question: perhaps it will be necessary to
develop a special questionnaire to cover libraries
which service more than one faculty.