

09

em aberto

CIBEC - PERIÓDICO
N.º 20010459
ORIGEM _____
DATA _____

Brasília
ANO I
Nº 2
Jan 1982

ÓRGÃO DE DIVULGAÇÃO TÉCNICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
(CIRCULAÇÃO INTERNA)

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CICLO BÁSICO NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: TEMAS E PROBLEMAS PRINCIPAIS

Líliá Gardenal e Antônio Luiz Paixão

A concepção e implantação do Ciclo Básico na universidade brasileira fazem parte do movimento geral de reforma universitária, que pretendeu mudar o formato institucional e o caráter do ensino superior no Brasil. Procuramos, neste texto, explicitar algumas questões críticas sobre a temática do Ciclo Básico suscitadas pela revisão da literatura e pelos debates do Seminário sobre o Ciclo Básico, promovido pelo INEP, em dezembro de 1981.

I) CICLO BÁSICO: CONCEPÇÃO E OBJETIVOS

A teoria (ou ideologia) da educação no Brasil enfatiza a dimensão de integração orgânica entre os diversos níveis e componentes do sistema educacional, por módulos sucessivos, configurando um processo de crescimento onde a aprendizagem se faz por passos seqüenciais. Este foi, também, o pressuposto básico da proposta de reforma universitária: recusando o modelo até então predominante de agregação de unidades auto-suficientes, a reforma procurou institucionalizar uma estrutura orgânica, cuja base administrativa, de ensino e de pesquisa, passou a centrar-se em departamentos onde se agregam disciplinas afins. Estes departamentos podem estar diretamente vinculados aos órgãos superiores da administração acadêmica ou podem se articular setorialmente, através de administrações intermediárias, como Centros, Faculdades ou Institutos. Da mesma forma, os cursos passaram a organizar-se pela cooperação dos departamentos responsáveis pelas diversas disciplinas existentes nos currículos

e, para organizar estas interdependências, foram criados colegiados de cursos que planejavam e controlariam a execução de tarefas de ensino, através do estabelecimento de normas e estratégias que permitissem a compatibilização entre demandas e possibilidades dos departamentos envolvidos.

O significado do Ciclo Básico está diretamente relacionado ao pressuposto de integração. Se não mais existem unidades autônomas e sim a universidade, é natural que se proponha um vestibular de acesso à universidade, e não a uma determinada carreira profissional - em suma, o vestibular unificado. Decorrem daí duas das funções legalmente propostas para o Ciclo Básico: orientação para a escolha de carreiras e correção de deficiências evidenciadas no vestibular. Uniformizados os estudantes em termos de preenchimento de "lacunas" cognitivas do nível anterior, torna-se necessário, ainda em nome da integração, garantir uma base comum de conhecimentos aos alunos da universidade. Vem daí a terceira função do Ciclo Básico — a preparação para estudos posteriores - o que pode tanto significar estudos gerais de caráter humanístico como estudos de caráter propedêutico para determinadas áreas do conhecimento.

São estes os objetivos explicitamente determinados para o Ciclo Básico pela Lei nº 5.540/68. A exigência legal para sua implantação obrigou as universidades a tentarem estabelecer parâmetros que norteassem sua ação, e, dentre eles, ressalta a importância de maior precisão de ordem conceitual quanto ao Ciclo Básico. Foram colocadas questões como: **o que** são deficiências evidenciadas no vestibular? Como pode a Universidade atuar para saná-las? É este um papel específico da Universidade? Preparar para estudos ulteriores significa dar ao aluno uma formação cultural e científica que o habilite a seguir diferentes cursos profissionais

ou acadêmicos? Ou significa expô-lo a um ambiente onde as informações apreendidas são importantes como instrumento que possibilitarão maior desembaraço na utilização do método e da linguagem da ciência? As respostas dadas a estas e outras questões apresentaram tal variedade de alternativas que tornaram patente que os objetivos propostos para o Ciclo Básico eram apenas aparentemente claros e definidos. Na prática se mostravam imprecisos e vagos. Em uma palavra: ambíguos.

II) IMPLANTAÇÃO: AMBIGÜIDADE E DIVERSIDADE

O que se aprende com a análise da implantação do Ciclo Básico é como a ambigüidade dos objetivos contamina a transição do projeto para a realidade organizacional. Eles são reinterpretados na ótica de valores e interesses historicamente formulados pelas instituições.

Infelizmente, não dispomos ainda (dez anos depois) de um balanço das diversas experiências de implantação do Ciclo Básico nas universidades brasileiras. No entanto, algo próximo a isto foi conseguido no Seminário promovido pelo **INEP**, em dezembro de 1981, e os resultados de diversas experiências relatadas apresentam algumas constatações relevantes. Ficou evidente que não faz muito sentido tornar-se o **Ciclo Básico** como uma realidade uniforme e padronizada, experimentada pelas universidades brasileiras. No Seminário, foram mostradas formas variadas de estruturação de estudos básicos em todos os níveis — há variações quanto à duração destes estudos; quanto a seu escopo e abrangência; quanto a áreas na mesma universidade; quanto à mesma área em diversas universidades — e poderíamos ampliar este espectro de variações. Em síntese, a nível **das concepções** sobre o objetivo e a missão do Ciclo Básico, diríamos que as universidades brasileiras se distribuem ao longo de um **continuum** que tem como pontos extremos, de um lado, a própria negação de utilidade e relevância do Ciclo Básico e, de outro, a percepção do Ciclo Básico como elemento central e definidor da própria instituição acadêmica.

A diversidade de objetivos concretamente assumidos pelo Ciclo Básico

nas universidades brasileiras parece relacionar-se com o tipo de instituição (pública ou particular), com a época de sua implantação e as conjunturas históricas específicas vividas em cada universidade.

Mas, independentemente das explicações estruturais desta diversidade, a multiplicidade de concepções, objetivos e formas de implantação (e não-implantação) do Ciclo Básico, aponta para uma outra direção: a capacidade das organizações acadêmicas de moldarem seu próprio destino. A proposta de Ciclo Básico era uma determinação das autoridades educacionais do País e ponto central de uma política de reorganização das universidades. Sua implementação foi objeto de pressão, por parte dessas autoridades, e de demonstração de conformidade às políticas oficiais por parte das instituições acadêmicas. Entretanto, a diversidade de soluções "locais" para o problema indica que as universidades foram capazes de adaptar uma determinação central a seus interesses e valores, à sua distribuição interna de poder e prestígio. Assim, em certas organizações pode ter sido uma arma de grupos ascendentes; em outras, custo imposto a grupos menos poderosos ou simples objeto de adaptação ritualista a uma nova política. Em qualquer caso, o Ciclo Básico se transformou em um exercício — às vezes inteligente, às vezes cerimonial - da capacidade da instituição acadêmica de absorção, em seus próprios termos, de decisões centrais.

Portanto, não é surpreendente o resultado das avaliações e do estudo de caso de experiências de implantação do Ciclo Básico, se interpretadas na perspectiva do modelo racional. Na medida em que sua implementação sofre as vicissitudes conjunturais e históricas resultantes da definição, pelas unidades acadêmicas, da realidade prática de seu Ciclo Básico, ele se afasta, necessariamente, do conceito uniformizador previsto na legislação.

Talvez o modelo racional-burocrático não seja o mais adequado para o estudo e a análise de reformas de organizações acadêmicas

Com sua ênfase em objetivos precisos, estruturas efetivas de controle: e

tecnologias claras, ele desvia o foco analítico de dimensões cruciais da organização do trabalho acadêmico, que se afastam dos pressupostos do modelo racional.

Organizações acadêmicas seriam mais competentemente descritas como "anarquias organizadas" do que como burocracias e ganharíamos mais explorando a lógica e as determinações das "anarquias organizadas" do que deplorando os desvios de casos empíricos em relação aos pressupostos racionais do modelo burocrático.

Descrever universidades como "anarquias organizadas" significa, em primeiro lugar, reconhecer o caráter complexo e, na maior parte das vezes ambíguo e conflitivo de seus objetivos (qualidade do ensino, por exemplo) Em segundo lugar, implica reconhecer a dissociação estabelecida entre "classificações rituais" ou "estrutura" e "atividades técnicas" ou "instrução". Nas escolas há um claro controle burocrático sobre o sistema de classificações rituais — quem é professor, quem é aluno, qual o currículo, qual o Ciclo, qual o nível, etc. Mas estes controles não incidem sobre as atividades práticas da organização acadêmica - as atividades instrucionais — o que é ensinado de fato na sala de aula, o grau de aproveitamento real dos alunos.

Esta disjunção, que significa a aceitação de que, na realidade existencial das organizações acadêmicas, existem inconsistências e descompassos entre estrutura e atividades, é compensado pelo estabelecimento de uma "lógica de confiança" entre atores e níveis que dota o sistema educacional de uma aparência de ordem, integração e consistência.

Aqui chegamos a uma definição precisa da universidade enquanto "anarquia organizada": como seus objetivos estabelecidos são ambíguos e genéricos, não é possível especificá-los, fatorá-los e quantificá-los (ao contrário das classificações rituais que são contabilizáveis) - logo, não faz sentido sua utilização como parâmetro de avaliação de eficiência ou qualidade. Objetivos claramente definidos não são parâmetro adequado para a avaliação de conteúdos programáticos que tendem a se basear em cren-

ças sobre a efetividade de tal ou qual processo de ensino e, em consequência, tendem a estar rotineiramente expostos a mudanças.

Assim, a realidade existencial de organização acadêmica apresenta uma clara disjunção entre estrutura formal (ou a organização das classificações rituais) e atividades. Estas se dão na sala de aula, onde o professor não está exposto a avaliações e controles organizacionais sobre o que e como ele ensina e os que o estudante aprende do que foi apresentado. Temos currículos, ementas, objetivos gerais, objetivos específicos, tópicos e seqüências, mas o produto substantivo do processo educacional — a aprendizagem de tópicos curriculares — não é inspecionada organizacionalmente. Portanto, o significado da qualidade de ensino passa a ser uma expressão indéxica de custos: o bom professor deve ser o pesquisador; maior a titulação do corpo docente, melhor a qualidade do departamento; laboratórios sofisticados demonstram ensino avançado; uma baixa relação professor-aluno é condição crucial para a boa aprendizagem. Em outras palavras, "o administrador prudente vai chamar atenção para a estrutura - elaborada e custosa - de classificações rituais de sua escola. não para a quantidade de aprendizagem per dollar".¹

Estas disjunções - entre estrutura formal e atividades práticas (ou técnicas) e entre estas e seus efeitos - são acompanhadas pelo estabelecimento de uma "lógica de confiança" que perpassa todo o sistema organizacional da educação e dá a ele a aparência de coerência e integração. A "lógica de confiança" é a suposição tácita e de boa fé que os diversos atores, posições, papéis ou níveis decisórios no sistema desenvolvem, de que todos estão cumprindo suas atividades no mesmo. Por exemplo, o CFE formula currículos mínimos para os cursos superiores. Estes, por sua vez, introduzem os títulos das disciplinas do currículo mínimo em seus próprios currículos e alteram seus conteúdos conforme crenças ou conveniências departamentais. A "lógica de confiança" torna a

¹ J MEYER e B ROWAN. "The Structure of Educational Organizations" in M. Meyer et al. *Environments and Organizations*. S Francisco, Jossey - Bass 1978 p. 100

inspeção desnecessária (ou puramente cerimonial) e permite a convivência sem conflito das múltiplas realidades do sistema educacional. Como enfatizam Meyer e Rowan, o mito do profissionalismo dos professores é o aspecto mais visível da "lógica de confiança" no sistema educacional.

Na medida em que o corpo docente é altamente qualificado profissionalmente (e qualificação profissional significa produção e produção acadêmica, aspectos externos ao desempenho do professor nas atividades instrucionais), a escola adquire a confiança dos níveis superiores de decisão e do ambiente da organização.²

Ver a universidade como uma organização servindo a múltiplos objetivos com referentes diversos, freqüentemente inconsistentes e ambíguos e experimentando múltiplas realidades, significa analisá-la como uma are-

na de conflito onde grupos com perspectivas diferentes se organizam e competem por prestígio e poder. Esta dimensão política da organização acadêmica tem sido pouco explorada pelos analistas da universidade brasileira, mas acreditamos que, ao lado de outras dimensões estruturais, diferentes estruturas de dominação ajudam a explicar a diversidade de modos de organização do Ciclo Básico. Em alguns casos, o Ciclo Básico foi o instrumento de criação de uma identidade organizacional para grupos orientados para a pesquisa e a pós-graduação. Em outros, o Ciclo Básico significou apenas uma deferência organizacional às autoridades centrais. Onde as elites tradicionalmente dominantes mantiveram-se estáveis na estrutura de poder acadêmico, o Ciclo Básico não foi implementado. Em outros casos, ele se transforma em instrumento de agregação de grupos em torno de propostas filosoficamente definidas e consistentes de educação.

² Id. art., cit., pp. 101-104.

19 CICLO - SIGNO DO CONFLITO ENTRE A CONCEPÇÃO LIBERAL E A FUNCIONAL DE CURRÍCULO NA UFC.

Marcondes Rosa de Sousa *

1. INTRODUÇÃO

Toda a história do 1^o Ciclo na Universidade Federal do Ceará está marcada por transformações bruscas, em meio a um constante e médio clima de questionamento. Transformações formais, a maior parte delas; substantivas, algumas poucas. Questionamento, por vezes, em tom exacerbadamente emotivo.

Em sua evolução histórica, com efeito, o 1^o Ciclo, na Universidade Federal do Ceará, foi-se plasmando uma figura de identidade contraditória, fruto das idéias tanto de quantos o defendiam, como postura nova de formação profissional superior, quanto dos que apenas o toleravam como imposição da lei. "1^o Ciclo" ou "ciclo básico, na UFC, portanto, não é entidade de interpretação unívoca. Em cada ponto de sua diacronia, guarda feições diversas. E, ainda, cada feição a mostrar-se em dupla face: — uma teórica e outra prática, nem sempre em consonância. Preferível, portanto, partirmos da afirmação de que se trata de uma "idéia em permanente construção".

Desde 1972, venho acompanhando a construção dessa idéia. De princí-

Assessor de Planejamento da Universidade Federal do Ceará.

pio, visceralmente envolvido, como docente e, após, coordenador geral. Há pouco mais de um ano, como um eleitor-à-distância. E é "à distância" que aqui gostaria de me situar, nessa breve "leitura" que tem mais o tom de depoimento impressionista do que de uma análise fria e com conotações tecnicistas das análises que, em geral, se exigem com dados, tabelas, gráficos e quejandos.

Mesmo "leitura" que se pretende "à distância", contudo, não poderá ela deixar de refletir o viés das convicções e idiosincrasias de quem a faz — é conveniente alertar...

2. OSCILAÇÃO ENTRE A TENDÊNCIA GENERALIZANTE E A ESPECIALIZANTE NA DIACRONIA DO 19 CICLO

Quase dez anos após implantado, o 1^o Ciclo, na Universidade Federal do Ceará, não foi, até hoje, objeto de estudos mais profundos no sentido de se averiguar sua repercussão em termos de aprendizagem pelos alunos que por ele passaram. Parece paradoxal, mas, a par desse fato, um sem-número de transformações sofreu ele, todas elas com base em uma suposta reconhecida "evidência" de sua inocuidade no quadro geral da graduação

Ao longo de toda uma década, com efeito, vem-se a discutir 1^o Ciclo, na UFC. A meu ver, apenas na aparência é que se discute 1^o Ciclo. Na realidade, o verdadeiro alvo de toda essa discussão, em essência, não é o 1^o Ciclo mas uma estrutura de maior abrangência e amplitude: a Reforma Universitária. Ciclo Básico tem sido o pretexto, já que um mero signo por trás do qual se transveste todo o conjunto de inovações que surgiu na universidade brasileira a partir dos anos 70.

De fato, na UFC, 1^o Ciclo é figura que nos chegou com a Reforma. Surgiu ao mesmo tempo em que, sob o signo reformista, destruíam-se faculdades, escolas e institutos — que cediam lugar aos departamentos e às unidades mais amplas, num violento quebrar de tradição e de ... estrutura de poder, na Universidade. Nesse contexto, o Ciclo Básico chamou para si as antipatias todas que se endereçavam às figuras outras componentes do geral quadro surgido com a Reforma.

Constituiu-se ele o passo primeiro de transição entre uma concepção liberal e outra funcional da universidade e currículo, que se impunha sem a consulta à comunidade universitária sobre se representava ou não uma resposta às expectativas de quantos se envolviam com as instituições de Ensino Superior. Natural, então, que se tornasse realidade indesejada, por mais sedutoras que lhe fossem as intenções. Sintoma da Reforma, imediatamente foi encarado incômodo e incomodante, culminando por se ir, aos poucos, tornando idéia reputada utópica, fatalmente encontrando entraves mil na passagem de sua idealização à realização. Na UFC, um índice de rejeição à idéia de 1^o Ciclo, em sua implantação, foi a atmosfera encontrada: — sem condições mínimas, instalava-se, em 1972, o 19 Ciclo, sem preparação prévia, em prédio distante e isolado do restante da vida acadêmica, com um corpo de professores arrebalhados às pressas, dias antes de se iniciarem as primeiras aulas, e entregues à própria sorte. À época, grassava um consenso: — ensinar no Básico, para os professores da Universidade, equivalia a um castigo ou *capitis diminutio de status*...

Sem filosofia explícita ou implícita, instalava-se o 1^o Ciclo, na UFC. Aos alunos, impunha-se um currículo único, desenvolvido por uma plêiade docente sem o mínimo preparo (em conteúdo e pedagogia) para a realização da idéia que se escondia nas entrelinhas dos documentos ou, quando muito, ensaiava-se, ambígua, nos escritos de seus idealizadores.

Não poderia o 1^o Ciclo, a essa época, aspirar mais do que a ser um curso preparador para o vestibular. Por isso, nessa fase, teve de colocar a sua maior ênfase em sua tarefa recuperativa, para o grande desestímulo dos alunos, que não sentiam o impacto da transição entre o 2^o e o 3^o graus. A

grita dos alunos e a frustração dos professores tornou-se geral.

Um semestre e a experiência estava já a exigir reforma. E a reforma veio. Veio formal apenas, incidente sobre o plano curricular, que tentava restaurar a situação anterior à Reforma, mantendo, porém, no que respeitava aos males de substância, a mesma situação.

Talvez fosse de se esperar que a mudança, que se propunha a corrigir distorções, procurasse orientar-se em perseguir a idéia que, então, era posta como 1^o Ciclo. Isso, porém, não ocorreu. Ao invés de delinear ela um currículo de caráter fundamentalizante e genérico, optou, ao contrário, pelo retorno à situação anterior à Reforma, estruturando um 1^o Ciclo com 42 disciplinas, o que equivalia quase a um currículo para cada curso

Pouco tempo duraria a nova experiência. Tratava-se, em verdade, dos currículos tradicionais camuflados em 1^o Ciclo e (o que era pior) sem as condições dos tempos das faculdades, escolas e institutos. Logo, o Conselho Federal de Educação se pronunciaria não reconhecendo tal estrutura como... 1^o Ciclo.

Veio, então, uma tentativa de síntese: - um currículo dividido em duas áreas (ciências e humanidades). Não obstante essa série de mudanças formais, persistiam as insatisfações e 1^o Ciclo era tema freqüente de questionamento. Mais e mais, era preciso mudar. E no que mudar foram-se delineando duas posições bem firmes e persistentes. Havia quem queria mudar a partir do formal, optando pela eliminação ou redução ao mínimo do 1^o Ciclo; havia, em contrapartida, os que prognosticavam mudanças de maior substância, colocando entre parênteses as meias alterações de plano curricular.

Inicialmente, deu-se crédito aos partidários da mudança a partir da substância. Entre os que se ocupavam de 1^o Ciclo, foi-se gerando um questionamento constante em busca de uma teoria e um modelo de graduação que oferecesse parâmetros para uma possível configuração e identificação do 1^o Ciclo. A graduação - era a teoria - teria por tarefa a formação

de profissionais generalistas. E tal formação se agenciaria suportada por um tipo de currículo que, partindo de uma base generalizante, fundamentante e interdisciplinar, iria, gradativamente, à feição de uma pirâmide, penetrando em espaços crescentes de especialização. Nessa pirâmide, a base estaria representada pelo 1º Ciclo.

A idéia 1º Ciclo foi crescendo e tomando corpo na prática. Tomou dimensão de um projeto e, por alguns anos, apoiando-se nos parâmetros do Projeto de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES/ CAPES), foi-se desenvolvendo, incluindo, simultaneamente, uma capacitação docente, instrucional e organizacional, à luz da teoria e do modelo propostos. Redimensionaram-se as funções de 1º Ciclo, que amenizou o afã recuperativo e acentuou seu caráter embasativo. E 1º Ciclo, em seu todo, passou a ser um processo de ativação da capacidade discente de perceber, pensar e comunicar, procurando desenvolver, nos alunos, uma visão do Homem, de seu espaço vital (natureza e sociedade) bem como dos mecanismos de comunicação desse Homem com seu espaço vital, isto é, as linguagens.

Conquanto não se tenha, de maneira formal, avaliado o processo de aprendizagem dos alunos nessa fase, foi sensível o desenvolvimento da capacidade de percepção, raciocínio e comunicação dos estudantes. No entanto, um outro problema se evidenciou: o 1º Ciclo orientava-se numa direção, enquanto os ciclos profissionais, em outra. Fundamentalmente, acutizou-se o conflito de concepções até aí velado e crônico. Reclamavam os professores do 1º Ciclo que eram esforço vão posturas mais funcionais, que apenas tornavam o ensino do 1º Ciclo intrinsecamente bom, mas sem efeito nos Ciclos Profissionais, nos quais estavam imanentes posturas de caráter tradicional e liberal. Insurgiam-se os docentes envolvidos com o Ciclo Profissional contra o ensino do 1º Ciclo, que, na opinião deles, era "embasamento inútil", já que sem condições de operacionalização no Ciclo Profissionalizante. Daí, por parte dos próprios professores que defendiam o 1º Ciclo, foi crescendo o pensamento de que pensar 1º Ciclo só alcança sentido no contexto global da graduação. E novamente volta a questão da mudança. Os mais ligados ao 1º Ciclo exigindo a de-

finição de parâmetros gerais para a construção de um modelo de graduação; os demais, a exigir, como pressuposto para a discussão da reforma curricular dos cursos de graduação, a eliminação ou a redução do 1º Ciclo. Só assim (era o argumento) haveria espaços curriculares para que se processassem as mudanças.

E terminou por vir mais uma reforma formal: o 1º Ciclo se reduziu a um semestre. Suas duas áreas partiram-se em nove, agrupando-se os cursos sob o critério de uma suposta "afinidade" cujo conceito não se explicita e é de difícil apreensão.

Por baixo dessa seqüência de alterações formais de currículo, infere-se um evidente jogo dialético, que oscila entre uma tendência ao embasamento generalizante, de um lado e ao especializante de outro, na diacronia do 1º Ciclo da Universidade Federal do Ceará. São duas concepções em conflito a se digladiar por toda uma década. A cada movimento do jogo, porém, decresce a idéia da generalização, avultando-se o retorno a compromissos com a concepção tradicional. Uma sinopse de tais mudanças tornaria mais clara essa afirmação:

- A. Cria-se um 1º Ciclo comum a toda a Universidade, com um quadro curricular único (tendência generalizante);
- B. Em antítese, retoma-se o modelo anterior à Reforma, com um suposto 1º Ciclo específico a cada curso (tendência especializante);
- C. Antiteticamente, retoma-se o modelo generalizante (numa que como síntese, porém), com a construção de um 1º Ciclo dividido em duas grandes áreas;
- D. Em antítese, constrói-se um 1º Ciclo retalhado em novos grupos afins (tendência especializante).

3. PERSPECTIVAS PARA O 1º CICLO NA UFC

Da diacronia do 1º Ciclo na UFC, uma conclusão se torna a tendência do

1º Ciclo é morrer. Com certeza, desaparecerá. Nessa instituição o compromisso com a tradição é mais forte que os impulsos renovadores.

Ao longo de sua história, no entanto, cumpriu ele um papel renovador. Conquanto, por muito tempo, tenha atraído para si a pecha de bode expiatório de todos os males da graduação, conseguiu, como permanente o intenso laboratório de ensino, lançar posturas novas em toda a Universidade. Por outro lado, colocou a nu a inocuidade do ensino de 1º e 2º graus, forçando a Universidade a assumir compromissos maiores no sentido de definir sua contribuição para o processo de melhoria do ensino de 1º e 2º graus cearenses.

Nos anos 80, pois, o 1º Ciclo, na UFC, foi teatro de operações do guerrear intenso entre os que negavam a Reforma e os que consideravam esta; uma realidade, devendo, portanto, ser assimilada em algo. Por isso, pagou o 1º Ciclo atraindo para si todos os ódios dirigidos à Reforma.

No início destes anos 80, prenunciam-se já atitudes de retorno aos tempos ante Reforma. Na Universidade Federal do Ceará, há muitos que estão a pregar o retorno à estruturação administrativa em faculdades, escolas e institutos, unidades organizadas sob o critério da afinidade curricular, em oposição aos departamentos e centros, entidades supostamente integrativas das atividades acadêmicas, responsáveis porém pela fragmentação dos currículos. Há, contudo, os que não chegam a tanto: preconizam a contenção da exacerbação departamental pela vitalização das "coordenações de curso", entidades que se configurariam sob o critério da afinidade curricular. 1º Ciclo decai para segundo plano e cede seu lugar de destaque, nas discussões, à preocupação com os cursos de graduação.

Ao pensar os cursos de graduação, porém, estão chegando os professores à conclusão de que não é possível reformatem-se os currículos sem a definição de parâmetros prévios e que tais parâmetros têm seus fundamentos no perfil do profissional que se quer formar. E que perfil seria esse? A própria Universidade não sabe. E não saberá (todos concordam)

enquanto não se abrir, em diálogo, com a Comunidade, única capaz de lhe fornecer tais dados.

No momento, dedica-se a Universidade, esquecida de suas preocupações com o 1º Ciclo, a essa tarefa ingente de, com a colaboração dos diversos segmentos da Comunidade, delinear o perfil do profissional desejável para a Região Nordeste. Com base em tal perfil, terá condições de construir a matriz que desenhará o modelo curricular da graduação. Tudo nos leva a crer que, de tal tarefa, uma evidência se imporá: o profissional que a Região Nordeste está a exigir terá de ser um generalista. E talvez, nesse processo, chegará a Universidade Federal do Ceará à conclusão de que, na formação de seus graduados, deva-se abrir espaço para a formação fundamentalizante e geral, única capaz de uma formação durável e de menor fungibilidade.

Ironicamente, (é meu pensamento), negando, reduzindo ou eliminando o 1º Ciclo é que a Universidade Federal do Ceará terminará por encontrá-lo. Mas, dessa vez, não como o produto de uma imposição legal não assumida, mas resultante de um processo de maturação de seu questionamento.

4. CONCLUSÃO

Dissemos que o 1º Ciclo, na UFC, entendeu-se como um signo da Reforma. Na verdade, foi mais do que isso, já que se constituiu no estopim que desencadeou discussões sobre a formação dos profissionais em nível superior, a universidade e o próprio sistema educacional.

Em todas essas discussões, imanentizam-se, antitéticas mas não contraditórias, duas posturas de universidade: a) uma universidade reprodutora do conhecimento; b) uma universidade instauradora.

Os que acusam o 1º Ciclo fazem-no na crença de que a uma universidade cabe transmitir conhecimentos. Formar um profissional, portanto, seria instrumentá-lo de técnicas para um exercício capaz na sociedade. Os que

o defendem propõem um profissional de capacidade durável, consciente de que lhe cabe um papel instaurador na sociedade onde ele irá atuar.

Os anos 70, no plano semântico, procuraram sintetizar essas duas posturas. E o 1º Ciclo foi o signo primeiro dessa mensagem. O contexto em que se mergulharam as universidades, contudo, não permitiu que a práxis assimilasse a abstratidade da semântica. Na prática, coexistiam, separadas (uma no Básico e outra no Ciclo Profissional) as duas posturas. É que educar, na década de '70, correspondia a formar "capital humano". E capital humano equivalia a know-how. Não era possível, numa atmosfera gerencial em que estavam imersas as universidades, emprestar-se a capital humano inferências de criatividade, de pensar e de crítica...

Nos anos '80, já se entende educar numa dimensão tríplice: basicamente capital político a social e, secundariamente, capital econômico.

Educar seria investir na formação do cidadão, em sua inteligência e potencialidades criativas para que ele possa viver em sociedade (capital político) e, em vivendo nela, contribua para a redução de suas desigualdades (capital social) através do emprego da ciência, da cultura e da técnica (capital econômico).

Já se inicia um clima que permite integrem-se as visões reprodutora e instauradora de conhecimento por parte da universidade. Dessa forma, as perspectivas de "capacidade" e "consciência", que se crêem imanente» em dois perfis de profissional em nível superior, também podem coabitar. Em consequência, as concepções liberal e funcional de currículo podem-se incorporar uma a outra. E 1º Ciclo e Ciclo Profissional podem-se juntar numa só teoria e modelo curricular da graduação.

Se essa visão integrada é realidade no plano semântico, infelizmente ainda não o é em termos de prática universitária.

Na Universidade Federal do Ceará, que, há dois anos, vem pondo em prática os princípios de planejamento participativo, essas duas concepções,

antes de atingirem uma síntese, ainda estarão em confronto por algum tempo. O resultado desse confronto será, com certeza, um redimensionar] de sua graduação e da própria Universidade. Aí então talvez surja um 1º Ciclo redimensionado. Desse 1º Ciclo, algumas características já se delineiam, em primeiro lugar, não será um segmento estanque em relação! ao currículo global dos cursos. Perseguir-se-á uma integração maior entre a formação básica e a profissionalizante. O pensar não será mais um verbo intransitivo. Será pensar, mas tendo por objeto as realidades substrato de cada campo profissional. Haverá (é o que se espera) uma física. Mas uma física cujos princípios se aplicarão, diferentemente, em realidades que se encontrem no campo de cada campo profissional. Também não será uma física aplicada. Será ciência básica lidando com realidades mais próximas ao interesse dos estudantes. Antes do 1º Gelo tal como está, a formação básica, nos cursos, era ministrada por professores sensíveis ao para que profissional (já que integrados às escolas profissionalizantes), insensíveis, muita vez, ao conteúdo (já que não especialistas). Hoje, no 1º Ciclo, é ministrada, ao contrário, por professores especialistas no que mas, ao mais das vezes, insensíveis ao para que. A síntese que se procura, num longo trabalho de integração interdisciplinar, é a aproximação do que o para que na formação básica. O 1º Ciclo Ideal seria o ministrado por professores com tal ótica dual.

Talvez desapareça a característica da linearidade na concepção do currículo de graduação. Melhor dizendo, a relação de anterioridade e posterioridade entre 1º Ciclo e Ciclo Profissional — um 1º Ciclo como um degrau anterior ao restante da graduação. A simultaneidade talvez seja um elemento a mais para a resolução do problema crônico da falada farta de integração entre os dois ciclos.

Por outro lado, com o esforço que atualmente se está fazendo no sentido de elevar os padrões de ensino da escola de 1º e 2º graus, o 1º Ciclo futuro perderá sua função vicária de recuperação das insuficiências de tal nível de ensino. Aí então poderá dedicar-se ao trabalho de um real embaçamento em referência à graduação.

E, sobretudo, se conseguir ser encarado sob uma perspectiva de **processo de conhecer transitivo**, não lhe importará que disciplinas lhe componha o currículo. Será, muito mais, o desenvolvimento de uma consciência epistemológica que o quadro curricular de um conjunto de técnicas instrumentais para uma suposta e inócua recuperação das insuficiências de aprendizagem anterior. Então, as ciências básicas, vistas mais como processo de conhecer do que como um conjunto de informações, encontrarão seu verdadeiro e útil espaço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - **Ciências Básicas no Currículo de Graduação**. Fortaleza, Imprensa Universitária, 1981

(Coleção Documentos Universitários, 1);

2. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - **A idéia '1º Ciclo nas Universidades do Norte a Nordeste**. Fortaleza, Imprensa Universitária, 1981 (Coleção Documentos Universitários, 6);

3. SOUSA, Marcondes Rosa de — **Para uma teoria e modelo de organização curricular de 1º Ciclo**. Fortaleza, Imprensa Universitária, 1981 (Coleção Documentos Universitários, 2);

4. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - **Seminário Geral - tentativa de administração solidária**. Fortaleza, Imprensa Universitária, 1981 (Coleção Documentos Universitários, 3).

O CICLO BÁSICO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Eurico Back

1. Introdução

Convidado a falar sobre a experiência da UFPr na implantação do ciclo básico, sinto-me embaraçado; pois, a nossa Universidade jamais o implantou e tende a se distanciar cada vez mais de tal idéia.

A nossa Universidade foi a última a entrar na reforma; mas não por livre vontade. A reforma foi implantada repentinamente e se instalou a confusão cujos reflexos perduraram alguns anos. Algumas das más consequências estão sendo eliminadas agora, gradativamente.

O Estatuto e o Regimento Geral são de 1974 (Estatuto, artigos 9º, 11, 12, 42 e 45; Regimento Geral, artigos 45, 47, 48 e 81): estabeleceram o ciclo básico e o sistema de créditos, assuntos que ficaram apenas no papel.

Reza o Art. 42, item I, do Estatuto:

... "I — O primeiro ciclo geral, comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins, no qual se objetivará:

- a) corrigir as falhas na formação intelectual do aluno, evidenciadas pelo concurso vestibular;
- b) ampliar os conhecimentos básicos necessários aos estudos ulteriores;
- c) propiciar elementos de cultura geral."

O Estatuto repete, com outras palavras, apenas parte do que estabelece o Art. 5º do Decreto-Lei nº 464, omitindo a "orientação para escolha da carreira".

Como é que se explica?

É que a nossa Universidade entrou na reforma depois da Lei nº 5.692/71. E entendemos como revogado o 1º ciclo, em face das características de terminalidade que a nova Lei deu ao ensino de 2º grau.

Que a atitude da UFPr foi legal e correta, verifica-se pelo Parecer nº 1.041-CFE, de 13.04.77, com estas palavras:

A "CLN já reconheceu, nos termos de sua Indicação nº 37/73 (Documenta 153, 191), que o 1º ciclo está hoje esvaziado de seu conteúdo, por absorção deste pela Lei 5.692, de 1971".

Assim, a nossa Universidade não instituiu o ciclo básico.

2. As funções do ciclo básico

E que soluções encontramos para os problemas existentes que o ciclo básico deveria eliminar?

2.1. A 1ª função do ciclo básico: a recuperação.

A recuperação de insuficiências do ensino de 1º e 2º graus.

A solução encontrada foi instituir, no Início de gestão do atual Reitor, antes de se tornar obrigatória, nota mínima em cada prova do concurso vestibular, o que elimina os incapazes de estudos superiores de todos os cursos muitos procurados e reduz o número de classificados nos cursos de pouca demanda, possibilitando melhor atendimento individual àqueles que têm pelo menos condições mínimas, embora nem sempre suficientes.

Contra a idéia de recuperação de insuficiências militam os seguintes argumentos:

I. A procura de cursos superiores pelos vestibulandos é muito maior do que a Universidade pode atender: faz-se a seleção dos mais bem preparados, forçando-se o ensino precedente a buscar maior eficiência.

II. Os males do ensino de 1º e 2º graus devem ser corrigidos nos seus próprios estágios e não nos cursos de graduação; as deficiências de graduação na pós-graduação; as deficiências de pós-graduação no pós-doutorado. É preciso pôr a mão na ferida e curar a doença onde e quando se encontra. Não é solução levar os pacientes e carregar consigo as suas mazelas por períodos sucessivos. É preciso preparar melhor o professorado de 1º e 2º graus, modificando-se sobretudo a metodologia de ensino.

III. Os professores de ensino superior, em sua imensa maioria, exceção! feita aos licenciados, não têm nenhum preparo, nenhum treinamento pedagógico, para lecionar disciplinas correspondentes ao 1º e 2º graus. Como é que poderiam lecionar, neste sentido, em ciclo básico, se não sabem como fazê-lo?

IV. A recuperação se torna praticamente impossível, porque as deficiências são as mais variadas. O exame vestibular não as aponta a todas. A mesma turma teria alunos a serem recuperados em pontos diferentes. O ensino se tornaria ineficiente, obrigando alunos a assistir a aulas de que não teriam necessidade, a aulas que não teriam condições de acompanhar!

por estar faltando base. As perguntas que ficam: Recuperar a quem? Recuperar em quê? Recuperar como? Recuperar onze anos em quanto tempo?

De qualquer forma, a nossa Universidade tem alguma experiência de recuperação. Exemplifico pela disciplina Língua Portuguesa, ou, se preferirem, Comunicação e Expressão:

Os alunos ingressam no curso superior e, após 11 anos de estudos de Português, com raras, raríssimas exceções, não sabem português:

- a) Não sabem utilizar a língua como instrumento de comunicação não sabem escutar; não sabem falar (até há os que se recusam a falar), expor um assunto na frente dos colegas; não sabem ler, entendendo, interpretando um texto; não sabem escrever. Pior do que isso: têm raiva de leitura e ódio de redação. A escola diz que ensina a ler e a escrever. Que ensino é esse que ensina a odiar o que o aluno deveria aprender?
- b) Não sabem utilizar a língua como Instrumento de raciocínio. Não sabem pensar, e os piores resultados se demonstram não nas infelizes provas de memória, mas naquela em que o aluno deve revelar sua capacidade de raciocinar.
- c) Não sabem utilizar-se de variantes, variações da linguagem para se Integrarem a grupos sociais diversos: não sabem utilizar a língua como instrumento de Integração social.

Em resumo, não sabem português. Como recuperar milhares de estudantes naquilo que não aprenderam em onze anos de escola? Em um ano, excelente professor até que realiza pequeno milagre. Mas o departamento não envia seus melhores docentes para a recuperação. Quem o faria? Chamar os professores do ensino primário e médio? De nada adianta; pois, se não ensinaram em onze anos, não vão ensinar em um ano.

Não tem solução o problema. Tem, sim, tem: é adotar outra metodologia de ensino de português, desde a alfabetização. E se corrobora mais uma vez: As falhas do ensino de 1^o e 2^o graus devem ser sanadas na escola primária e de grau médio.

Que resta à Universidade? A solução é detectar as falhas de cada aluno e indicar o que deve estudar e em que livros encontrar o assunto que não domina.

Exemplificando, ainda em Português, em vez de Matemática, Química, Física ou outra disciplina. Um aluno desconhece acentuação, outro não domina o fenômeno da crase, outro erra na divisão silábica, etc... O professor indica onde o aluno pode estudar o assunto. São exemplos corriqueiros de ortografia, mas são os que mais caem na vista, e o aluno pode aprender estudando um pouco e, sobretudo, estando mais atento. Se, porém, não sabe raciocinar ou interpretar um texto, não vai aprendê-lo em um ano, mesmo com o melhor professor.

Como todo professor é professor de língua, pelo menos de linguagem (ensina em português, ensina termos técnicos e científicos, ensina a raciocinar dentro dos novos conhecimentos que o aluno vai adquirindo na respectiva ciência), o aluno há de aprender a dominar melhor a nossa língua, desde que o mestre esteja atento a ensinar novos conhecimentos, novas atitudes e raciocínio, segundo os princípios de sua ciência.

Por esta argumentação, não há sentido no ciclo básico.

2.2. A 2^a função do ciclo básico: Orientação **para** escolha **da** **carreira**.

Neste caso, não é preciso encontrar solução para a maioria dos estudantes, pois eles já escolheram no vestibular, conscientes, o seu curso. Quando permitíamos livremente a 2^a opção, os classificados na 2^a opção tentavam novo vestibular e, quando alcançavam o seu intuito, abandonavam o curso de 2^a opção.

É insignificante o número de alunos que depois se arrependem da decisão tomada e pretendem ingressar em outro curso. A Universidade atende naqueles cursos em que restam vagas; nos cursos muito concorridos, só há um meio: outro vestibular, já que deve demonstrar sua capacidade de classificação.

2.3. A 3^a função: Realização de estudos básicos para ciclos ulteriores.

Disciplinas básicas

Esta função a UFPr tem cumprido desde a reforma, em maior ou menor grau. Desde 1971, tivemos disciplinas básicas que fundamentavam o estudo das disciplinas profissionalizantes. De uma primeira idéia - ter disciplinas exatamente iguais para cursos diferentes até durante dois anos - evoluímos para disciplinas iguais em ementa, mas diferenciadas nos objetivos, nos programas, no enfoque dos assuntos, na profundidade da matéria e na exemplificação. E começa a predominar a idéia de termos disciplinas diferentes para cursos diferentes, pelo menos tão diferentes que não haja equivalência entre elas.

Da idéia de Anatomia, disciplina comum para todos os cursos interessados — Medicina, Veterinária, Odontologia, Agronomia, Educação Física. Nutrição e Ciências Biológicas - passamos para disciplinas diferentes. Anatomia Geral, Anatomia Médica, Anatomia Veterinária, Anatomia Odontológica, etc, de acordo com as necessidades dos cursos.

Em vez de Resistência dos Materiais, comum a todas as Engenharias, temos agora Resistência dos Materiais A (concreto, laje, vigas) para Engenharia Civil; Resistência dos Materiais B (plásticos, fibras) para Engenharia Química; Resistência dos Materiais C.

Esta atitude não significa que determinadas disciplinas não tenham pontos em comum.

Quais são as causas que levaram a UFPR a mudar?

1ª) O desânimo dos alunos: passaram por um vestibular concorrido e têm a maior expectativa e as melhores esperanças de curso eficiente; mas durante dois anos não sentem nada de sua futura profissão e não sabem por que têm que aprender uma série de noções sem valor para sua vida futura.

2ª) A reforma esfacelou os cursos. Em nosso entender, o currículo deve ser um conjunto coerente que atenda aos objetivos do curso. Entretanto, o colegiado do curso não tem poder nenhum, pois toda a força administrativa e docente foi concentrada nos departamentos. Não adianta o Regimento Geral estabelecer que o colegiado do curso deve definir o horário e o conteúdo programático das disciplinas. Por não ter ação o curso, o departamento decide tudo. A reforma reuniu todas as disciplinas afins no mesmo departamento, que "atende" a todos os cursos. E têm voz ativa os docentes que nada sabem a respeito dos objetivos do curso, tratando igualmente os desiguais sem levar em conta as necessidades de cada curso.

3ª) A falta de integração didática e pedagógica entre as disciplinas. A reforma veio por causa de duas queixas;

a) As faculdades eram estanques e a Universidade apenas um conglomerado muito frouxo de faculdades. Mas a reforma destruiu os cursos, fortalecendo os departamentos. Resultado: piorou a qualidade do ensino.

b) A segunda queixa era dirigida contra as cátedras:

I. **porque o** catedrático tinha todo poder na seleção de seus colaboradores; o recrutamento de sangue novo era prejudicado;

II. porque tinha todo o poder sobre a disciplina ou conjunto de disciplinas.

Aboliu-se a cátedra e se atribuiu todo o poder ao departamento. E tudo piorou. Antes, cada catedrático era um general. E logo se sabia quem era ruim e quem tinha ensino eficiente. Hoje, há muito cacique e pouco índio. As disciplinas continuam ligadas a um professor. E piorou, porque aumentou tremendamente o número de disciplinas e o departamento procura aumentar ainda mais. E cada professor é dono da disciplina. Cada um faz o que quer na sua disciplina, e, no departamento, se aprovam mutuamente os planos de ensino ("Eu aprovo a sua; você, a minha"): falta integração didático-pedagógica. Piorou por falta de hierarquia. Poderá alguém objetar: "Mas existe a figura do chefe do departamento". Sim, por dois anos. E aí do chefe! Depois de dois anos, deixa a chefia... Aí dele se não agradou a todos!... E o departamento fica na mão de grupos; as disciplinas na mão de cada professor. O departamento envia ao curso de Agronomia um botânico que nada sabe de Agronomia e dá apenas uma botânica geral sem interesse algum ao agrônomo; o departamento envia um professor de cálculo que dá o mesmo cálculo de Engenharia, pois não sabe dar um problema de cálculo em assunto de Agronomia; envia um professor de Física, só cheio de teorias e de nenhuma aplicação prática. Não basta procurarmos qualidade de ensino. Que adianta excelente qualidade de ensino, se não visamos aos objetivos do curso? Devemos procurar qualidade de ensino em função dos objetivos de cada curso.

A reforma quis acabar com dois defeitos:

- as faculdades estanques (e criou departamentos estanques, impenetráveis, prejudicando o essencial: os cursos);
- a vitaliciedade e a intocabilidade da cátedra (e criou algo muito pior: os donos intocáveis de disciplinas subdivididas).

Almejando maior racionalidade e economia, a reforma está causando gastos muito maiores: aumentou o número de departamentos; aumentou tremendamente o número de professores, sem haver correspondente aumento de vagas. Aumentaram os gastos, mas não proporcionalmente ao número de alunos; aumentaram as despesas, mas diminuiu a qualidade de ensino.

São estas as causas que nos fizeram introduzir as modificações.

Que dificuldades encontramos?

Exatamente a resistência nos departamentos, com o seguinte falso argumento: "Tenho que dar a ciência toda. Citologia é Citologia. Não posso fracionar a ciência. Por isso, tenho que dar o mesmo programa a cursos diferentes".

Ora, ninguém domina a ciência toda, nem o próprio professor, diante dos avanços diários do conhecimento humano. Nem em curso de pós-graduação se consegue dar a ciência toda.

Qual o resultado?

a) Havendo disciplinas específicas para o curso, sabemos quantos alunos vão precisar da disciplina: o aluno do curso tem garantida a matrícula. Não lhe é rejeitada a inscrição por falta de vagas, por se terem matriculado alunos de outros cursos.

A rematrícula dos alunos passou a ser tranqüila, introduzindo a Universidade a rematrícula automática. Doze cursos já não mais precisam apresentar pedido de inscrição em disciplinas: ela se processa automaticamente no Centro de Computação Eletrônica.

b) Volta a se estabelecer o espírito da turma, que havia desaparecido com a possibilidade de o aluno se matricular em qualquer disciplina. Aos alunos é mais fácil apresentar suas reivindicações concernentes a uma turma, que se sente unida e sente os problemas em comum, do que recorrer a lideranças estudantis estabelecidas entre alunos que mal se conhecem.

c) O aluno começa a sentir o curso desde o começo. Entusiasma-se muito mais e começa a se empenhar desde o princípio: sabe o que estuda e para que estuda.

d) Melhorou a qualidade de ensino, não só por causa de enfoque específico, mas porque não se encontram na mesma turma alunos de Medicina com notas altíssimas no vestibular e alunos de Licenciatura curta em Ciências com notas baixas: as turmas são homogêneas, o que possibilita melhor desempenho do professor.

O ciclo básico era o meio de unir as faculdades em Universidade. Mas essa medida prejudicou os cursos e os alunos, porque agora falta unidade aos cursos pelo fato de cada departamento, ou melhor, cada professor, lecionar o que bem entende.

3. Conclusão

Devemos conservar o que de bom trouxe a reforma, e mudar para melhor aquilo que não nos serve, o que não contribui para a melhoria da qualidade de ensino.

Havendo feito as críticas e demonstrado algumas soluções da UFPr, é preciso indicar o que pode ser retificado:

a) O elemento essencial para a boa qualidade do ensino é o homem. Não adiante ter as melhores condições de ensino, se não houver mentalidade correspondente. Tudo depende, antes de mais nada, do professor: o professor bem qualificado, sobretudo qualificado pedagogicamente. Os cursos de pós-graduação devem ter a disciplina de Didática do Ensino Superior. E todos os que não estudaram didática devem ter um curso de especialização em Didática. Pessoalmente, prefiro o professor que menos sabe, mas sabe dar aulas, ao professor que é grande cientista, mas não sabe comunicar-se com os alunos.

A maioria dos nossos docentes não estudou Didática e nem sabe que o essencial de cada disciplina são os objetivos. A pergunta "De que meu, aluno deve ser capaz" nos leva a descobrir os objetivos do curso, as capacidades, a competência do futuro profissional.

REIS FILHO, Casemiro. Reforma universitária e ciclo básico. In: GARCIA, Walter. E. Org. **Educação** brasileira **contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil; Rio de Janeiro; MEC/FENAME, 1978. p. 195-224.

Um modelo de ciclo básico para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como resposta ao problema da falta de articulação entre o ensino médio e o superior, é apresentado a partir de uma problemática maior da Universidade Brasileira com suas funções e características próprias, e analisado numa perspectiva histórica que retoma a origem da instituição universitária.

Nas sociedades primitivas, a ação educativa realiza-se de forma muito simples, através da participação da criança e do jovem na vida social. À medida em que a sociedade vai se tornando mais complexa, em decorrência da diferenciação social, econômica e técnica, surgem "instituições de ensino extremamente diferenciadas e até hierarquizadas para atender às exigências da pluralidade dos grupos sociais. Assim, as primeiras escolas superiores; aparecem, em sociedades muito complexas, na Antiguidade Clássica (escolas da Medicina, Filosofia e Retórica, Direito) e apenas serão organizadas em Universidades a partir do século XI, para garantir a formação inicial básica para todas as especialidades. Com o Renascimento, a Universidade Medieval cede lugar à Universidade Napoleônica que caracterizar-se-á pela "progressiva perda do sentido unitário da alta cultura e a crescente aquisição do caráter profissional, na linha do espírito positivo, pragmático e utilitário do iluminismo".

No Brasil, os primeiros cursos superiores são instalados a partir de 1808, com a vinda de D. João VI. Ao contrário dos países desenvolvidos onde

é resguardada a "autonomia cultural" das universidades, de modo a permitir que as mesmas realizem suas funções contribuindo para o desenvolvimento econômico, social e garantindo a independência política, os países da América Latina, em decorrência do processo de transplante cultural, fizeram com que as funções da Universidade voltassem para os interesses e propósitos do colonizador, afastando-a das "condições e valores essenciais para a sua organização, funcionamento e crescimento normais". Em consequência, o ensino superior brasileiro organizou-se "como uma fração destacada da universidade européia, destinada a servir a interesses profissionais e imediatos de uma elite rarefeita". Desse modo, permanece até a Revolução de 1930 que irá marcar profundas modificações na sociedade brasileira e é a partir daí que há "a concretização da idéia de universidade". O Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, determina a organização do ensino superior em universidades com base na Incorporação de pelo menos três escolas superiores: Direito, Medicina e Engenharia, ou no lugar de uma delas, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Inicia-se "uma lenta, mas profunda transformação do ensino superior brasileiro".

O processo de expansão desse ensino vai manter, entretanto, duas formas de organização - a escola superior e a universidade - que passam por profundas crises "resultantes das distorções e disfunções originárias"

A idéia de Universidade, que vinha ao encontro das aspirações da classe média urbana, é logo distorcida já que a Universidade vai assumindo a forma do conglomerados e federações de Escolas superiores. Esta situação é agravada com a incapacidade de atendimento à demanda pelo sistema de ensino superior e, mais ainda, pela inadequação do mesmo em relação ao processo de transformação técnico científico que se acentua notadamente, a partir de 1950.

Mas, ao mesmo tempo, é a própria crise que cria condições para o "desenvolvimento de uma consciência crítica" na comunidade acadêmica e, depois, na classe dirigente interessada no papel da universidade de "núcleo pensante da sociedade". Esta consciência crítica irá desencadear um processo de reflexão sobre a sociedade brasileira e a universidade que estão em crise, provocando uma série de mudanças que culmina com a Reforma Universitária, em 1968, cujas diretrizes procura "superar o anacrônico modelo universitário vigente". Os princípios estabelecidos impunham uma nova estrutura mais racional que atendesse às exigências do ensino e da pesquisa.

Com um novo compromisso de atender aos três níveis de ensino: o básico, o profissional e o de pós-graduação, a universidade deveria agora modernizar-se, ampliando as suas bases, possibilitando maior articulação com o ensino médio, tanto no sentido de uma recepção melhor de sua clientela na graduação, como no sentido seletivo das capacidades destinadas à pós-graduação, realizando assim a sua função no preparo de "pessoal altamente especializado, inclusive o de seu próprio magistério". Nesse contexto, o Decreto-lei 464, de 11 de fevereiro de 1969, criou um ciclo básico de estudos que teria as seguintes funções: recuperação de falhas anteriores, orientação para escolha de carreira, e embasamento para ciclos ulteriores.

Essa definição legal foi amplamente debatida em seminários promovidos pelo Conselho Federal de Educação e pelo Conselho de Reitores

que conduziram a diferentes conceituações de ciclo básico e, conseqüentemente, a diferentes formas de organização desse ciclo de estudos. Assim, existem ciclos básicos que caracterizam-se como estudos gerais, complementares do ensino médio e, ao mesmo tempo, propedêuticos ou pré-profissionais", outros organizam-se como "estudos introdutórios de um ou vários cursos profissionais afins, e, finalmente, alguns fizeram opção por um curso de "estudos humanísticos de caráter educativo ou formativo, introdutórios do aluno à universidade". A PUC de São Paulo optou por essa terceira alternativa que tem como pressuposto uma nova teoria de universidade cujas diretrizes filosóficas fundamentam-se na concepção de que a ação educativa deve voltar-se essencialmente para a promoção do homem comprometido com a transformação de sua realidade sócio-cultural. Essa opção não é resultante apenas de uma imposição legal, mas decorre de reflexões de autoridades eclesiais que definiram um novo papel para as Universidades Católicas da América Latina. (Documento de Buga, do Ceiam, 1967). Seguindo essas orientações e atendendo às novas exigências legais foi constituída, em 1971, uma comissão que deveria propor um projeto de ciclo básico para aquela universidade. Em seguida, foram organizados seminários para discutir o projeto apresentado. Devido à resistência dos professores para aceitarem a proposta de um Ciclo Básico comum para todos os cursos, decidiu-se pela alternativa de ciclos básicos diferenciados para as áreas de Matemática e Física, Ciências Biológicas e Médicas e Ciências Humanas e Educação.

RAMOS, Annita Guerra. **O primeiro ciclo na universidade brasileira: contribuição para o estudo de sua implantação e funcionamento.** Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas/Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Psicologia, **1979.** 300 p. Tese (Mestrado).

O processo de implantação e funcionamento do primeiro ciclo dos cursos da área de ciências humanas das universidades federais e católicas do Brasil é o tema abordado no presente estudo. Considerado como um importante mecanismo de articulação entre a escola média e a superior, ele surge como um dos fatores que poderão contribuir para uma maior eficácia do ensino universitário.

Após a implantação das leis da reforma do sistema educacional brasileiro - a Lei nº 5540/68, referente ao ensino superior, e a Lei nº 5692/71, relativa ao ensino de 1º e 2º graus — a constatação de que o ensino, e em particular o superior, passa por uma crise de qualidade tem levado a comunidade acadêmica a reflexões constantes. Depois de um período de expansão muito intensa, a política educacional atual procura equilibrar esse crescimento quantitativo com a "consecução do objetivo de aprimorar-lhe a qualidade".

Todavia essa proclamada "crise da qualidade do ensino superior" também é algo questionável se atentarmos para o fato de que o movimento reformista do ensino brasileiro representou uma tentativa de adequação do projeto educativo ao projeto global de desenvolvimento e, além disso, não há uma definição muito clara do que seja "**qualidade do ensino**" que sirva de parâmetro para uma comparação entre a situação anterior e a atual.

Colocada a questão da alegada "crise qualitativa do ensino superior brasileiro" tanto a partir da análise do sistema educacional em si, como em termos de sua adaptação as condições sócio econômicas do País, a instituição legal, através do Decreto-Lei 464/69, do primeiro ciclo, teria condições de atenuar aquela "crise", a partir da realização das funções que

lhe foram atribuídas, ou seja, de "recuperação de insuficiências evidenciadas, pelo concurso vestibular, na formação dos alunos; orientação para escolha da carreira e realização de estudos básicos para ciclos ulteriores".

Neste contexto, o presente trabalho foi desenvolvido com o propósito de "oferecer subsídios para reflexões e questionamentos mais profundos" sobre o primeiro ciclo dos cursos de graduação, e abrange duas partes: a primeira, bibliográfica, compreende a literatura referente à reforma universitária no Brasil e, em especial, ao primeiro ciclo ressaltando seus "aspectos psicológicos implícitos ou explícitos nos dispositivos legais e em outros documentos significativos para sua conceituação e implantação";, a segunda, baseada numa pesquisa de campo que envolveu 17 universidades federais e 9 católicas, representativas das diferentes regiões físicas do País, objetivou-se na análise do primeiro ciclo, no que se refere às suas funções, à forma de implantação, à duração, ao currículo, às modalidades de coordenação e à existência de serviços de orientação educacional e vocacional e de aconselhamento pedagógico, apresentando ainda algumas propostas de reformulação do primeiro ciclo para os cursos da área de ciências humanas.

A partir da pesquisa realizada, algumas conclusões foram formuladas, sobre as quais faremos uma apresentação sucinta.

Quanto às condições de funcionamento do primeiro ciclo, constatou-se que em algumas instituições ele aparece nos estatutos e regimentos, e na prática procura-se atender aos pressupostos estabelecidos. Em outras universidades, o ciclo básico é oferecido para cada um dos cursos isoladamente, destituído de todo o caráter de generalidade.

Outra constatação feita pela pesquisa refere-se ao fato de que nas universidades onde existe uma coordenação específica para as atividades didáticas e administrativas do primeiro ciclo, esse é mais dinâmico e eficiente do que quando inexistente esse tipo de coordenação. Essa tendência foi observada na maioria das universidades e, sobretudo, naquelas estruturadas em departamentos coordenados por centro.

Quanto aos currículos, o princípio da flexibilidade adotado pela legislação que disciplina o primeiro ciclo possibilitou uma proliferação de modelos curriculares. Mesmo assim, foi possível verificar uma coincidência das disciplinas comuns obrigatórias mais freqüentes nos cursos da área de ciências humanas, em 1978 — Sociologia, Filosofia ou outra disciplina de caráter filosófico, Língua Portuguesa, Lógica e Metodologia Científica e Estudo de Problemas Brasileiros. Entre os objetivos mais comuns, verificou-se os indicados por Gruman, coordenador do 1º ciclo na UFRS: "integração do conhecimento, recondicionamento intelectual do aluno, seu posicionamento sócio-cultural, a instrumentalização do conhecimento e a integração do estudante no espírito universitário". A pesquisa revelou ainda que entre os projetos de reformulação do primeiro ciclo, os mais freqüentes referem-se ao currículo e à interdisciplinaridade.

No tocante às funções atribuídas ao primeiro ciclo, verificou-se a falta de consenso entre as universidades. No que se refere à função de recuperação, em algumas instituições, ela é considerada como "complementação cultural", isto é, deve complementar a formação intelectual oferecida para o aluno na escola de 2º grau, e em outras, ela é vista como "retificadora de atitudes e hábitos inadequados de estudo e de trabalho". Quanto à função de orientação para a carreira, a pesquisa revelou que são poucas as universidades que dispõem de serviços de orientação e de aconselhamento pedagógico e de recursos humanos necessários para oferecer aos alunos do ciclo básico a "orientação de ordem vocacional, pessoal ou acadêmica, de que é carente". Em relação à função embasadora, obser-

vou-se certa dificuldade em definir o que se entende por "básico" - "programas de disciplinas que se constituem em pré-requisitos para disciplinas do ciclo profissional ou acadêmico; operacionalização de técnicas utilizáveis em estudos posteriores; ou desenvolvimento de atitudes científicas — mas, também, na determinação do que corresponde ao interesse comum dos cursos de uma ou mais áreas de conhecimento". Finalmente, em relação à explicitação das funções legais do ciclo em objetivos, constatou-se que as universidades acrescentaram-lhe outros objetivos de natureza diversa, comprometendo, com essa dispersão, o atendimento das funções legais.

Assim, a existência de alguns ciclos básicos destituídos das condições que possibilitam a realização das funções estabelecidas pela legislação, podem transformá-los em ciclos básicos de cada curso. Entretanto, a implantação adequada de alguns modelos desse primeiro ciclo permite evidenciar a viabilidade prática de seu funcionamento, podendo "constituir-se em força revitalizadora do ensino superior", contribuindo para a elevação de sua qualidade, pelo tipo de formação que poderá oferecer ao aluno, além de permitir a articulação entre o ensino de 2º e 3º graus.

Essas conclusões em confronto com os pressupostos teóricos previstos na legislação reforçam a necessidade de realização de outros estudos que possam servir de subsídios para o esforço de reformulação, em algumas instituições, do processo ora em estudo.

BIBLIOGRAFIA

- ABU-MERHY, Nair Fortes. O primeiro ciclo e os problemas de sua implantação e funcionamento. Documenta, Brasília, (186):20-45, maio 1976.
- ALBUQUERQUE, Lynaldo Cavalcanti de. Um depoimento sobre o primeiro ciclo da experiência da UFPB. Documenta, Brasília, (186):45-9, maio 1976.
- ANTONIAZZI, Alberto. Relatório preliminar sobre a implantação do "ciclo básico" (1º ciclo geral de estudos) na Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, UCMG, 1971, 11 p. mimeo.
- ARAGÃO, Raymundo Moniz de. O ciclo básico dos cursos universitários. Rev. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 53(1181:429 33, abr./jun. 1970.
- AVERBUCK, Ligia Morrone. Expressão verbal escrita de alunos do primeiro ciclo da UFRGS: a estrutura do parágrafo e processos de pensamento lógico. Cad. Pesq., São Paulo, (26).35-42, set. 1978.
- BACK, Eurico. Ciclo básico; Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1981. 9p. mimeo. Apresentado no Seminário Ciclo Básico: questões e perspectivas, Brasília, INEP, 9 a 11 dez. 1981.
- BARNECHE, Ruth Mary. Fatores que levam os alunos do I Ciclo da Faculdade Camaquense de Ciências Contábeis e Administrativas à escolha do curso de administração de empresas — modalidade rural; um estudo descritivo. Porto Alegre, PUC, 1979. 52p.
- BARRETO, José Anchieta E. & LEITE, Raimundo Hélio. As áreas básicas da universidade e o ensino de 1º e 2º graus. Educação Brasileira, Brasília, 7 (5):229-41, 2. sem. 1980.
- CARVALHO, Antonio Cândido de Melo et alii. Ciclo Básico: a experiência da UFMG — Belo Horizonte, 1981. 10p. mimeo. Apresentado no Seminário Ciclo Básico: questões e perspectivas, Brasília, INEP, 9 a 11 dez. 1981.
- CHAGAS, Valnir. A seleção e o vestibular na reforma universitária. In: CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. O Ciclo básico; 1º ciclo geral de estudos. 2 ed. Florianópolis, UFSC, 1970. p. 20-43.
- EVALUACION de los ciclos de iniciación en educación superior en Venezuela. Mérida, Reunión de Vicerrectores Acadêmicos, 1977. 12p.
- FERREIRA, Artêmio T. Uma concepção sobre o primeiro ciclo. Belém, 1981. 25p. mimeo. Apresentado no Seminário Ciclo Básico: questões e perspectivas, Brasília, INEP, 9 a 11 dez. 1981.
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO PIAUÍ Relatório do Seminário Sobre o 1º Ciclo. Teresina, MEC/DAU/FUPI, 1977. 3p. mimeo.
- GARCIA, Walter E., org. Educação brasileira contemporânea; organização e funcionamento. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1978. 277p.

GARDENAL, Lília & PAIXÃO, Antonio Luiz. Ciclo básico na universidade brasileira: temas e problemas atuais. Belo Horizonte, UFMG, Fundação João Pinheiro, 1981. 24p. dat. Documento apresentado no Seminário Ciclo Básico: questões e perspectivas. Brasília, INEP, 9 a 11 dez. 1981.

GRUMAN, Eugênio Wedelstaed. Objetivos e funções do primeiro ciclo. Aracaju, 1977. 6p.

———. O primeiro ciclo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1981. 6p. mimeo. Apresentado no Seminário Ciclo Básico: questões e perspectivas, Brasília, INEP, 9 a 11 dez. 1981.

———. O primeiro ciclo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. classificação. Porto Alegre, 1973. 13p. mimeo.

22 A IDÉIA "1º Ciclo" nas Universidades do Norte e Nordeste; reflexões sobre 1º ciclo geradas em seminários promovidos por Universidades das Regiões Norte e Nordeste. Fortaleza, UFCE, 75p. (Col. documentos universitários, 6).

LACERDA, Roberto Mündell et alii. O ciclo básico; 1º ciclo geral de estudos. Florianópolis, UFSC, 1971. 102p. Trabalho apresentado pela UFSC ao Simpósio para Avaliação da Reforma nas Universidades Brasileiras, Juiz de Fora, 29 nov. a 3 dez. 1971.

LINS FILHO, João Batista Correia. Primeiro ciclo das universidades brasileiras e interdisciplinaridade. Rio de Janeiro, PUC, 1979. 121p Tese (mestrado).

MACIEL, Rubens. Organização e funcionamento do ciclo básico. In. CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. O ciclo básico; 1º ciclo geral de estudos. 2 ed. Florianópolis. UFSC, 1970.

MASETTO, Marcos T. Primeiro ciclo; questões e perspectivas. São Paulo, 1981. 16p. mimeo. Apresentado no Seminário Ciclo Básico: questões e perspectivas, Brasília, INEP, 9 a 11 dez. 1981.

MESSEDER, Ana Maria Silva. O primeiro ciclo na Universidade Federal da Bahia. Rio de Janeiro, PUC/Depto. de Educação, 1976. 298p.

MUNIZ, Amauri Pereira. Algumas reflexões sobre o primeiro ciclo superior; seminário sobre integração do ensino estadual de educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, CEE/UERJ, 1977. 10p.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Serpa de. Relacionamento do terceiro com o segundo grau: o acesso ao ensino superior. Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, 1977. Apresentado no I Encontro das Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro.

RAMOS, Annita Guerra. O primeiro ciclo na universidade brasileira: contribuição para o estudo de sua implantação e funcionamento. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1979. 312p.

REIS FILHO, Casemiro dos. Reforma Universitária e ciclo básico: modelo viável. In: GARCIA, Walter E.. org. Educação brasileira contemporânea; organização e funcionamento. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil. 1978. p. 195-224.

RIBEIRO, Nelson de Figueiredo. A teoria curricular do primeiro ciclo; seminário de assuntos curriculares. Aracaju, MEC/DAU/UFSE, 1977.

SILVA, Maria de Nazaré Gomes da. Implantação do 1º ciclo na Universidade Federal do Pará: uma avaliação junto ao aluno. Rio de Janeiro, PUC/Depto. de Educação, 1974. 228p.

SOUSA, Marcondes Rosa de. Para uma teoria e um modelo de organização curricular do 1º ciclo. Fortaleza, UFCE, 1979 27p mimeo.

SOUSA, Marcondes Rosa de. 1^o **Ciclo**; signo do conflito entre a concepção liberal e a funcional de currículo na UFC. Brasília, 1981. 12p. mimeo. Apresentado no Seminário Ciclo Básico: questões e perspectivas, Brasília, INEP, 9 a 11 dez. 1981.

SOUZA, Edson Machado de. **O Ciclo básico e qualidade do ensino**. Vitória, 1976. mimeo.

SUCUPIRA, Newton. O ciclo básico: sua natureza e problemas de sua organização. In: CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. O ciclo básico; 1^o ciclo geral de estudos. 2. ed. Florianópolis, UFSC, 1970. p. 5-19.

———. O 1^o ciclo e suas relações com o 2^o grau. Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, 1976. Apresentado no 3^o Encontro das Escolas de 1^o e 2^o Graus.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Primeiro ciclo; objetivos e eficiência do primeiro ciclo: um inquérito. Belo Horizonte, UCMG, 1973. 51p.

———. Primeiro ciclo. Boletim **Informativo**, Belo Horizonte, UCMG, (8) dez. 1974; (9) mar. 1975; (12) **jun.** 1975.

———. Conselho de Ensino e Pesquisa. **Resolução n. 03/75**. Estrutura o primeiro ciclo da área de ciências humanas e disciplina o seu funcionamento. Belo Horizonte, 1975. 4p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Superintendência Acadêmica. **Regulamento** geral de matrícula; normas referentes ao 1^o ciclo de estudos regulamentação para os cursos de verão. Salvador, UFBA, 1978. 17p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Ciências básicas **no currículo de graduação**; reflexões geradas no Seminário sobre Ensino de Ciências Básicas, realizado na UFCE. Fortaleza, 1981. 39p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Relatório **do primeiro ciclo da área de ciências sociais**. Belo Horizonte, 1976.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)