



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS.

S E M I N Á R I O

S O B R E

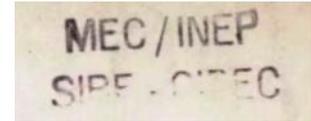
C I C L O B Á S I C O

Brasília, MEC/INEP, 1981

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA INSTITUTO  
NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

SEMINÁRIO SOBRE "CICLO BÁSICO: Questões e Perspectivas" 09  
a 11 de dezembro de 1981

## S I S T E M Á T I C A

Os trabalhos do Seminário desenvolvem-se em três momentos, assim caracterizados:

### A — Apresentação e Discussão em Plenário do DOCUMENTO BASE

Após a Abertura Oficial e um breve intervalo, a Profa. Lília Gardenal fará a apresentação do DOCUMENTO BASE, à qual se seguirão os debates, com conclusão prevista para as 12 horas.

### B — Apresentação das Comunicações e Debates

De acordo com "Horário detalhado", o Comunicador disporá de 30 minutos para apresentação da Comunicação. Os debates serão iniciados pelos Debatadores, dispondo cada qual de 10 minutos para a exposição de seus questionamentos e pontos de vista, abrindo-se em seguida o debate com a participação do Plenário.

As intervenções do Plenário poderão ser feitas de viva voz, utilizando-se o microfone, ou por escrito, encaminhando os textos a mesa.

### C — Painel de Síntese das Questões

O Prof. Helcio, juntamente com o grupo de Observadores, elaborará a síntese das questões levantadas por ocasião das Comunicações. Esta síntese será discutida em Painel na manhã do dia 11, resultando daí a postura assumida pelos participantes do Seminário e o surgimento de perspectivas para um estudo mais sistemático das mesmas.

## HORÁRIO DOS TRABALHOS

DIA 09 — 09:00 h — ABERTURA OFICIAL

10:00 h - Apresentação do DOCUMENTO\_BASE

Profa. Lília Gardenal - UEMG

Prof. Antônio Luiz Paixão - UFMG

10:45 h - Discussão e Debates em Plenário

12:00 h - INTERVALO PARA ALMOÇO

14:00 h - 1ª. COMUNICAÇÃO - UFRS

Prof. Eugênio Wedelstaedt Gruman

### DEBATES/DEBATEDORES

14:30 h - Cons. Heitor Gurgulino de Souza - CFE

14:40 h - Prof. George Browne - UFPE

14:50 h - Discussão em Plenário

15:30 h - 2ª COMUNICAÇÃO - UFPA

Prof. Artêmio da Trindade Ferreira

### DEBATES/DEBATE DORES

16:00 h - Prof. Sílvio Coelho dos Santos - UFSC

16:10 h - Prof. Mario Osório Marques - FIDENE.

16:20 h - Discussão em Plenário

16:45 h - I N T E R V A L O

17:00 h - 3ª COMUNICAÇÃO - UNICAP

Prof. Pe. Antônio Amaral Rosa, SJ

### DEBATES/DEBATEDORES

17:30 h - Profa. Afira Vianna Ripper - UNICAMP

17:40 h - Prof. Nelson Gonçalves Gomes - UnB 17:50 h -

Discussão em Plenário

DIA 10 -- 09:00 h -- 4ª COMUNICAÇÃO — PUC/SP

Prof. Marcos Tarciso Masetto

### DEBATES/DEBATEDORES

09:30 h - Prof. Cláudio de Moura Castro - CAPES

09:40 h - Profa. Sofia Lerche Vieira - UFCE

09:50 h - Discussão em Plenário 10:30 h -

INTERVALO

10:45 h - 5ª COMUNICAÇÃO - UFMG

Prof. Antônio Cândido de Melo Carvalho

### DEBATES/DEBATEDORES

11:45 h - Prof. Vitor Henrique Paro - FCC/SP

11:25 h - Profa. Luiza de Paiva Moreira da Silva - UFMT

11:35 h - Discussão em Plenário

12:00 h - INTERVALO PARA ALMOÇO

14:00 h - 6ª COMUNICAÇÃO - UFPR  
Prof. Eurico Back

### DEBATES/DEBATEDORES

14:30 h - Prof. Vicente de Paulo Carvalho Madeira - UFPB

14:40 h - Profa. Maria Cecília Pereira das Neves Volpe - UFF/RJ 14:50 h - Discussão em  
Plenário

15:30 h - 7ª COMUNICAÇÃO - UFCE  
Prof. Marcondes Rosa de Sousa

### DEBATES/DEBATEDORES

16:00 h - Prof. Sérgio Christiano de Leers Costa Ribeiro- CESGRANRIO

16:10 h - Prof. Saturnino Pesquero Ramon - UFGO

16:20 h - Discussão em Plenário 16:45 h -

INTERVALO

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

17:00 h - 87 COMUNICAÇÃO - UnB  
Prof. Henrique Tafuri Malvar

**DEBATES/DEBATEDORES**

17:30 h - Prof. Isaac Kerstenetzky - PUC/RJ

17:40 h - Prof. Walter Esteves Garcia - CNPq 17:50 h -

Discussão em Plenário

**DIA 11 — 09:00 h — PAINEL SÍNTESE DAS QUESTÕES**

Discussão em Plenário

10:45 h - I N T E R V A L O

11:00 h - Encerramento do Seminário

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA INSTITUTO  
NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

SEMINÁRIO SOBRE "CICLO BÁSICO: Questões e Perspectivas"

**PARTICIPANTES**

COMUNICADORES		ENTIDADE	RUBRICA
1	- Prof. Pe. ANTÔNIO AMARAL ROSA, SJ	UC/PE	_____
2	- Prof. ANTÔNIO CÂNDIDO DE MELO CARVALHO	UFMG	_____
3	- Prof. ARTÊMIO DA TRINDADE FERREIRA	UFPA	_____
4	- Prof. EUGÊNIO WEDELSTAEDT GRUMAN	UFRS	_____
5	- Prof. EURICO BACK	UFPR	_____
6	- Prof. HENRIQUE TAFURI MALVAR	UnB	_____
7	- Prof. MARCONDES ROSA DE SOUSA	UFC	_____
8	- Prof. MARCOS TARCISO MASETTO	PUC/SP	_____

DEBATEDORES		ENTIDADE	RUBRICA
1	- Profa. AFIRA VIANNA RIPPER	UNICAMP	_____
2	- Prof. CLÁUDIO DE MOURA CASTRO	CAPES	_____
3	- Prof. GEORGE BROWNE	UFPE	_____
4	- Cons. HEITOR GURGULINO DE SOUZA	CFE	_____
5	- Prof. ISAAC KERSTENETZKY	PUC/RJ	_____
6	- Profa. LUIZA DE PAIVA MOREIRA DA SILVA	UFMT	_____
7	- Profa. MARIA CECÍLIA PEREIRA DAS NEVES VOLPE	UFF/RJ	_____
8	- Prof. MARIO OSÓRIO MARQUES	FIDENE	_____
9	- Prof. NELSON GONÇALVES GOMES	UnB	_____
10	- Prof. SATURNINO PESQUERO RAMON	UFGO	_____
11	- Prof. SÉRGIO CHRISTIANO DE LEERS COSTA RIBEIRO	CESGRANRIO	_____
12	- Prof. SILVIO COELHO DOS SANTOS	UFSC	_____

DEBATEDORES		ENTIDADE	RUBRICA
13 - Profa.	SOFIA LERCHE VIEIRA	UFCE	_____
14 - Prof.	VICENTE DE PAULO CARVALHO MADEIRA	UFPB	_____
15 - Prof.	VÍTOR HENRIQUE PARO	USP/SP	_____
16 - Prof.	WALTER GARCIA	CNPq	_____

PARTICIPANTES		ENTIDADE	RUBRICA
1 - Prof.	ALÍPIO MÁRCIO DIAS CASALI	PUC/SP	_____
2 - Profa.	CACILDA DE OLIVEIRA BARROS	UFSE	_____
3 - Prof.	EDVALDO BOAVENTURA	UFBA	_____
4 - Prof.	HENRIQUE LUIZ ARIENTE	UGF/RJ	_____
5 - Profa.	IEDA MATOS FREIRE DE CARVALHO	UFBA	_____
6 - Profa.	IVANOVA DOS SANTOS DIAS SOARES	UFCE	_____
7 - Prof.	JOÃO BATISTA CORREIA LINO FILHO	UFPB	_____
8 - Prof.	JOSÉ CARLOS KÖCHE	UCxSul	_____
9 - Prof.	JURACY GALVÃO OLIVEIRA	UFMS	_____
10 - Profa.	JURÉSIA MENDONÇA DE SOUZA	UFF/RJ	_____
11 - Prof.	MARCOS CLÁUDIO MOREIRA	UFMG	_____
12 - Profa.	M <sup>a</sup> DE LOURDES LEAL N. DE ANDRADE BRANDÃO	UFPI	_____
13 - Prof.	MOACIR ANTÔNIO COL DEBELLA	UFMA	_____
14 - Prof.	REINHOLDO ULLMENN	UNISINOS	_____
15 - Prof.	RICARDO VALÉRIO SENATI	UFMG	_____
16 - Profa.	ROMILDA RAQUEL SOARES DA SILVA	UFMG	_____
17 - Prof.	SÉRGIO MORAES DIAS	UGF	_____
18 - Profa.	STELLA CECÍLIA DUARTE SEGENREICH	PUC/RJ	_____
19 - Prof.	FRANCISCO DE ASSIS TRINDADE	UFSCar	_____

PARTICIPANTES	ENTIDADE	RUBRICA
20 - Profa. LÍLIA GARDENAL	UFMG	
21 - Prof. ANTÔNIO LUIZ PAIXÃO	UFMG	
22 - Profa. LEDA MARIA CHAVES VAJRA	DR-MEC/MA	
23 - Profa. HELOÍSA MOREIRA LIMA LEITE	FUMA	
24 - Profa. RITA DE LIMA VELOSO	CRUB	

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA INSTITUTO  
NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

SEMINÁRIO SOBRE "CICLO BÁSICO: Questões e Perspectivas"

**OBSERVADORES**

N O M E	DEPARTAMENTO	RUBRICA
1 - Profa. MARILDA COUTINHO	SESU	_____
2 - Profa. MARIA NÉBIA GADELHA	SESU	_____
3 - Prof. GUY CAPDEVILLE	CAPES	_____
4 - Prof. RAIMUNDO TADEU OLIVEIRA	CAPES	_____
5 - Prof. JOSÉ NETO BARRETO	CAPES	_____
6 - Prof. GENUÍNO BORDIGNON	CFE	_____
7 - Prof. DIOGO JOSÉ A. SOARES	CFE	_____
8 - Prof. GOTARDO PEIXOTO BOTELHO	SEPS	_____
9 - Profa. ANA MARIA LAMBERTI	SEPS	_____
10 - Prof. JADER DE MEDEIROS BRITO	SEPLAN/SG	_____
11 - Profa. LUÍZA MASSAE UEMA	SEPLAN/SG	_____
12 - Profa. SILVIA MARIA GALLIAC SAAVEDRA	INEP	_____
13 - Profa. ELIZABETH FERREIRA BORGES	INEP	_____

**SEMINÁRIO SOBRE "CICLO BÁSICO: Questões e Perspectivas"**

**INFORMAÇÕES DO QUESTIONÁRIO**

O questionário, de caráter meramente exploratório, teve como finalidade coletar informações a respeito de alguns aspectos da implantação do Ciclo Básico nas Universidades brasileiras, acrescentando ao relato de experiências das Instituições, previamente selecionadas para as comunicações do Seminário, uma visão mais abrangente de totalidade.

As indagações constaram de 9 itens relacionados com a existência, a forma de organização, a duração, o tipo de coordenação, as funções, os critérios de escolha dos professores, a integração com o profissionalizante, os projetos de reformulação e o alunado do Ciclo Básico ao final de 1980.

Do total de 65 questionários encaminhados as Instituições, foram devolvidos 50, o que representa 11% de taxa de retorno, sendo 27 com dependência administrativa federal, 6 estadual, 1 municipal e 16 particular.

Os resultados globais obtidos, sem especificação da dependência administrativa, foram os seguintes:

**ITEM 1 – EXISTÊNCIA DO CICLO BÁSICO**

De 65 Universidades, 37 (57%) informaram estar o Ciclo Básico em funcionamento, 5 (8%) terem-no desativado, 8 (12%) onde nunca funcionou e 15 (23%) não forneceram informação.

NOTA: A partir do item 2 são comentados apenas os resultados referentes às Instituições que mantêm o Ciclo Básico em funcionamento.

**ITEM 2 – FORMA DE ORGANIZAÇÃO**

A organização mais comum é a do Ciclo Básico por áreas, em 30 Universidades, vindo em seguida o ciclo geral – comum a todas as áreas – em 5 Universidades e apenas 3 adotam a organização por curso.

**ITEM 3 – DURAÇÃO EM SEMESTRES**

A duração do Ciclo Básico varia entre 1 e 4 semestres, sendo mais freqüente a duração de 2 semestres, adotada por 23 Universidades, e a de 1 semestre, em 12 Instituições. A duração de 3 semestres foi registrada em 8 Universidades e de 4 semes\_ três em 8.

**ITEM 4 – COORDENAÇÃO**

O tipo de coordenação se caracteriza tanto por sua modalidade setorial em 14 Universidades, como pela subordinação à Reitoria em 10 Universidades, e a Administração Superior em 7, havendo ainda a coordenação interdisciplinar em 2 Instituições. Em 5 Universidades não há coordenação do Ciclo Básico e 5 informaram outros tipos de coordenação.

**ITEM 5 – FUNÇÕES QUE ATENDE NO MOMENTO**

Dentre as funções legais estabelecidas para o Ciclo Básico, sobressai a de realização de estudos básicos para ciclos ulteriores em 32 Instituições, seguida da de recuperação de insuficiências do 2º Grau em 19 Universidades, e da de orientação para a escolha de carreira em 11 Instituições.

**ITEM 6 – ESCOLHA DOS PROFESSORES (CRITÉRIOS)**

Os critérios vigentes para a escolha de professores dão primazia aos docentes com experiência de magistério em 15 Universidades e a escolha por titulação em 10 Instituições. Quatorze (14) Universidades adotam outros critérios e apenas uma (1) informa não haver critérios para tal escolha.

**ITEM 7 -- INTEGRAÇÃO ENTRE COORDENAÇÃO DO CICLO BÁSICO/PROFISSIONALIZANTE**

Em 23 Universidades constata-se a referida integração, não se dando o mesmo em 12 e 2 deixaram de informar este item.

**ITEM 8 – PROJETOS DE REFORMULAÇÃO DO CICLO BÁSICO**

Quanto a projetos, em andamento, para reformulação do Ciclo Básico, 21 Universidades responderam afirmativamente e 15 informaram a não existência de estudos neste sentido, ficando este item sem resposta em uma (1).

**ITEM 9 – ALUNADO AO FINAL DE 1980**

O total de alunos matriculados no Ciclo Básico em 1980, nas 36 Universidades onde se acha em funcionamento, era de 102.617, sendo 15.901 em ciclo básico geral e 86.716 em ciclo organizado por áreas de conhecimento. O número de alunos matriculados em ciclo básico por curso não foi indicado pelas Instituições que o adotam.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

SEMINÁRIO SOBRE "CICLO BÁSICO: Questões e Perspectivas"

UNIVERSIDADES	CICLO BÁSICO							ALUNADO FINAL 1980
	EXISTÊNCIA				FORMA DE ORGANIZAÇÃO			
	FUNCIONA	DESATIVADO	NUNCA FUNCIONOU	SEM INFORMAÇÃO	GERAL	POR ÁREA	POR CURSO	
<b>NORTE</b>								
01. Fundação Universidade do Acre	x	-	-	-	-	x	-	270
02. Fundação Universidade do Amazonas	x	-	-	-	-	x	-	1.411
03. Universidade Federal do Pará	x	-	-	-	-	x	-	8.688
<b>NORDESTE</b>								
04. Fundação Universidade do Maranhão	x	-	-	-	-	x	-	1.730
05. Fundação Universidade Federal do Piauí	x	-	-	-	-	x	-	1.540
06. Universidade Federal do Ceará	x	-	-	-	-	x	-	2.380
07. Universidade Estadual do Ceará	x	-	-	-	-	x	-	1.334
08. Universidade de Fortaleza	-	-	-	x	-	-	-	-
09. Universidade Federal do Rio Grande do Norte	x	-	-	-	-	-	x	s/inf.
10. Universidade Federal da Paraíba	-	x	-	-	-	-	-	-
11. Universidade Regional do Nordeste	-	x	-	-	-	-	-	-
12. Universidade Federal de Pernambuco	x	-	-	-	-	x	-	2.990
13. Universidade Federal Rural de Pernambuco	x	-	-	-	x	-	-	s/inf.
14. Universidade Católica de Pernambuco	x	-	-	-	-	x	-	2.655
15. Universidade Federal de Alagoas	-	-	-	x	-	-	-	-
16. Fundação Universidade Federal de Sergipe	x	-	-	-	-	x	-	1.110
17. Universidade Federal da Bahia	-	-	-	x	-	-	-	-
18. Universidade Estadual de Feira de Santana	-	-	-	x	-	-	-	-
19. Universidade Católica de Salvador	x	-	-	-	-	x	-	3.982
<b>SUDESTE</b>								
20. Universidade Federal de Minas Gerais	x	-	-	-	-	x	-	-
21. Fundação Universidade Federal de Ouro Preto	-	-	-	x	-	-	-	-
22. Universidade Católica de Minas Gerais	x	-	-	-	-	x	-	2.825
23. Universidade Federal de Juiz de Fora	-	-	-	x	-	-	-	-
24. Fundação Universidade Federal de Viçosa	-	-	-	x	-	-	-	-
25. Fundação Universidade Federal de Uberlândia	-	-	-	x	-	-	-	-
26. Universidade Federal do Espírito Santo	x	-	-	-	-	x	-	3.050
27. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	x	-	-	-	-	x	-	1.005
28. Universidade Federal Fluminense	x	-	-	-	-	-	x	s/inf.
29. Universidade Católica de Petrópolis	x	-	-	-	-	x	-	353
30. Universidade do Rio de Janeiro	x	-	-	-	-	x	-	436
31. Universidade Federal do Rio de Janeiro	x	-	-	-	-	x	-	4.780
32. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	x	-	-	-	-	x	-	2.200
33. Universidade do Estado do Rio de Janeiro	-	-	-	x	-	-	-	-
34. Universidade Gama Filho	x	-	-	-	-	x	-	6.454
35. Universidade Santa Úrsula	-	-	-	x	-	-	-	-
36. Universidade de Mogi das Cruzes	-	-	-	x	-	-	-	-
37. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	x	-	-	-	-	x	-	2.921
38. Universidade de São Paulo	-	-	x	-	-	-	-	-
39. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	-	-	x	-	-	-	-	-
40. Universidade Mackenzie	x	-	-	-	-	x	-	3.050
41. Fundação Universidade Federal de São Carlos	-	x	-	-	-	-	-	-
42. Pontifícia Universidade Católica de Campinas	x	-	-	-	-	x	-	3.217
43. Universidade Estadual de Campinas	x	-	-	-	-	x	-	2.370
44. Universidade Metodista de Piracicaba	-	x	-	-	-	-	-	-
45. Universidade de Taubaté	-	-	-	x	-	-	-	-
<b>SUL</b>								
46. Universidade Federal do Paraná	-	-	x	-	-	-	-	-
47. Universidade Católica do Paraná	-	x	-	-	-	-	-	-
48. Universidade Estadual de Ponta Grossa	-	-	x	-	-	-	-	-
49. Universidade Estadual de Londrina	-	-	x	-	-	-	-	-
50. Universidade Estadual de Maringá	-	-	-	x	-	-	-	-
51. Universidade Federal de Santa Catarina	x	-	-	-	-	x	-	3.715
52. Universidade Federal do Rio Grande do Sul	x	-	-	-	x	-	-	2.956
53. Universidade de Caxias do Sul	x	-	-	-	x	-	-	3.335
54. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	-	-	x	-	-	-	-	-
55. Universidade do Vale do Rio dos Sinos	x	-	-	-	x	-	-	6.110
56. Fundação Universidade do Rio Grande	-	-	x	-	-	-	-	-
57. Fundação Universidade Federal de Pelotas	x	-	-	-	-	x	-	10.397
58. Universidade Católica de Pelotas	x	-	-	-	-	x	-	5.835
59. Universidade Federal de Santa Maria	-	-	x	-	-	-	-	-
60. Universidade de Passo Fundo	x	-	-	-	-	x	-	1.525
<b>CENTRO-OESTE</b>								
61. Fundação Universidade Federal de Mato-Grosso	x	-	-	-	x	-	-	3.500
62. Universidade Federal de Goiás	x	-	-	-	-	x	x	2.022
63. Universidade Católica de Goiás	-	-	-	x	-	-	-	-
64. Fundação Universidade de Brasília	x	-	-	-	-	x	-	2.471
65. Fundação Universidade Federal de Mato-Grosso do Sul	-	-	-	x	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>29</b>	<b>3</b>	<b>102.617</b>

TABULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES DO QUESTIONÁRIO SOBRE O CICLO BÁSICO

ESPECIFICAÇÃO DOS ITENS	POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	F	E	M	P	Total	%
<b>1 - EXISTÊNCIA DO CICLO BÁSICO</b>						
. em funcionamento .....	22	2	-	13	37	57
. desativação .....	2	-	1	2	5	8
. nunca funcionou .....	3	4	-	1	8	12
. sem informação .....	7	3	-	5	15	23
<b>2 - FORMA DE ORGANIZAÇÃO</b>						
. geral .....	3	-	-	2	5	-
. por áreas .....	17	2	-	11	30	-
. por curso .....	3	-	-	-	3	-
<b>3 - DURAÇÃO EM SEMESTRE</b>						
. 1º semestre .....	7	-	-	5	12	-
. 2º semestre .....	12	1	-	10	23	-
. 3º semestre .....	6	1	-	1	8	-
. 4º semestre .....	6	-	-	2	8	-
<b>4 - COORDENAÇÃO</b>						
. subordinação à Reitoria .....	5	1	-	4	10	-
. subordinação à Administração Superior .....	2	1	-	4	7	-
. setorial .....	10	-	-	4	14	-
. interdisciplinar .....	1	-	-	1	2	-
. sem coordenação .....	5	-	-	-	5	-
. outros .....	3	-	-	2	5	-
<b>5 - FUNÇÕES QUE ATENDE, NO MOMENTO</b>						
. recuperação .....	8	1	-	10	19	-
. orientação .....	4	1	-	6	11	-
. estudos básicos .....	18	2	-	12	32	-
. outros .....	2	-	-	2	4	-
<b>6 - ESCOLHA DOS PROFESSORES</b>						
. início de carreira .....	5	1	-	-	6	-
. experiência docente .....	7	2	-	6	15	-
. titulação .....	4	-	-	6	10	-
. outros .....	11	-	-	3	14	-
. não há .....	1	-	-	-	1	-
<b>7 - INTEGRAÇÃO ENTRE COORDENAÇÃO CICLO BÁSICO/PROFISSIONALIZANTE</b>						
. sim .....	10	2	-	11	23	62
. não .....	10	-	-	2	12	32
. sem resposta .....	2	-	-	-	2	6
<b>8 - PROJETOS DE REFORMULAÇÃO DO CICLO BÁSICO</b>						
. sim .....	13	1	-	7	21	57
. não .....	10	1	-	5	16	43
<b>9 - ALUNADO AO FINAL DE 1980</b>						
. geral .....	6.456	-	-	9.445	15.901	15
. por áreas .....	47.995	2.370	1.334	35.017	86.716	85
. por curso .....	-	-	-	-	-	-
	54.451	2.370	1.334	44.462	102.617	-

## CICLO BÁSICO NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA:

### TEMAS E PROBLEMAS PRINCIPAIS

Lília Gardenal e Antônio Luiz Paixão  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Fundação João Pinheiro

## CICLO BÁSICO NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA:

TEMAS E PROBLEMAS PRINCIPAIS

*Lília Gardenal e Antônio Luiz Paixão*

Universidade Federal de Minas Gerais  
Fundação João Pinheiro

### I N T R O D U Ç Ã O

A concepção e implantação do Ciclo Básico na universidade brasileira fazem parte do movimento geral de reforma uni-versitária, que pretendeu mudar o formato institucional e o caráter do ensino superior no Brasil. Não cabe aqui uma análise sistemática da reforma<sup>1</sup>, mas alguns comentários sobre os processos, objetivos e resultados alcançados por ela ajudam a situar melhor o tema do Ciclo Básico.

O movimento reformista pode ser visto como resultante de duas pressões distintas sobre a estrutura universitária tradicional. Por um lado, uma pressão "de baixo", que somava demandas do movimento estudantil no sentido da construção de uma universidade mais "democrática" e "adequada a realidade brasileira" a proposições de professores mais jovens, ocupantes de posições inferiores na carreira e técnicos da burocracia pública educacional para elaboração de uma estrutura acadêmica mais "profissional" e menos vulnerável a pressões políticas conservadoras. Esta pressão "de baixo" foi acompanhada por uma pressão "de cima", das autoridades educacionais, visando adequar a universidade às novas realidades econômicas e demandas tecnológicas do crescimento industrial brasileiro e, ao mesmo tempo,

Para uma rápida revisão da literatura sobre a universidade brasileira e suas reformas, ver A. L. Paixão, "A Criação de uma Organização Moderna", Edmundo Campos Coelho, ed. **Estudos Organizacionais**, Rio de Janeiro, **CEBRAE**, 1980, pp. 151-168.

esvaziar o foco de contestação política representado pelo movimento estudantil.<sup>2</sup> Embora as duas pressões tivessem, em grande parte, sinais ideológicos contrários, elas se voltavam contra um mesmo alvo – o modelo tradicional de organização acadêmica no Brasil – e, radicais ou conservadoras, algumas propostas de alternativa institucional eram comuns aos críticos do sistema. Uma destas era o Ciclo Básico.

A crítica central ao modelo tradicional de organização acadêmica no Brasil centrava-se no seu caráter "quase-feudal". A universidade brasileira era, na verdade, uma federação de escolas profissionais semi-autônomas, oferecendo treinamento básico e profissional e recrutando seus próprios estudantes e professores. Este arranjo gerava, por um lado, um baixo grau de controle central sobre as atividades acadêmicas e, por outro, altos custos organizacionais e econômicos para a educação superior: como cada escola detinha autonomia para definir seu currículo e organizar seus próprios cursos, a taxa de redundância era elevada e recursos físicos e humanos se dispersavam ao longo de escolas e cátedras. O efeito da falta de integração das atividades acadêmicas sobre a pesquisa era negativo, na medida em que tornava difícil a organização de grupos de pesquisa, institucionalmente bloqueados pela autonomia e isolamento das diferentes escolas. Entretanto, mesmo neste contexto organizacional hostil, alguns centros de excelência se constituíram – alguns na própria estrutura (como a pesquisa biológica nas Faculdades de Medicina ou experimentos institucionais de tempo integral de professores e estudantes, como na Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG, por exemplo) e outros isolados em institutos de pesquisa, administrativamente autônomos em relação às escolas (como alguns centros de pesquisa física).

A perspectiva das autoridades é discutida por D. H. Graham, "The Growth, Change and Reform of Higher Education in Brazil", R. Roett, ed., *Brazil in the Sixties*, Nashville, Vanderbilt University Press, 1972, pp. 275-324.

Internamente, as escolas se organizavam em torno da instituição da cátedra vitalícia, cujo ocupante controlava as atividades de ensino e pesquisa de um grupo de disciplinas e, conseqüentemente, um elemento de controle pessoal sobre o desenvolvimento de carreiras e projetos de trabalho era introduzido na organização. Como os catedráticos detinham o monopólio de participação política na universidade, os requisitos burocráticos para o preenchimento de cátedras eram freqüentemente subvertidos por considerações de natureza política.<sup>3</sup>

Os efeitos deste modelo sobre a área de ciência básica não podem ser negligenciados. Internamente, as escolas eram estratificadas em termos de status e poder, ocupando os professores de cadeiras nas áreas especificamente profissionais as posições mais altas na estrutura, o que implicava em conflito entre professores da área profissional e da área básica.<sup>4</sup>

A autonomia das escolas profissionais e a estratificação interna, conjugadas, implicavam em fortes oposições ao desenvolvimento de uma identidade dos profissionais da área básica (alguns encontravam seu nicho institucional nas antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, mas estas eram sócias menores no sistema). Esta identidade, por sua vez, incluía uma clara demanda de diferenciação dos objetivos organizacionais: em oposição aos objetivos de treinamento e socialização de elite nas áreas tradicionais do conhecimento, típicos de estrutura tradicional, a pesquisa aparecia como um objetivo **central** para os profissionais da área básica. Mas o desenvolvimento da pesquisa encontrava obstáculos tanto a nível de formação de grupos – dada a dispersão institucional – quanto a nível da aquisição de recursos, num mercado acadêmico monopolizado pelas profissões tradicionais.

<sup>3</sup>Ver G. Germani, "O Professor e a Cátedra", *América Latina*, 13, Janeiro-Março, 1972, pp.

<sup>4</sup>Embora investigações em outros contextos (como mostra R. Bucher, "Social Process and Power in a Medical School", M. N. Zald, ed., **Power in Organizations**, Nashville, Vanderbilt University Press, 1970, pp. 3-48) apontem para uma certa generalidade neste conflito, no caso brasileiro, como procuramos descrever a seguir, ele ganhava contornos específicos.

A criação de departamentos e institutos centrais nas áreas básicas – uma proposta crucial da reforma universitária respondia a estes problemas. Por um lado, ela permitia maior racionalidade na alocação e distribuição de recursos, eliminando redundâncias e duplicações e ampliando o intercâmbio e a comunicação entre profissionais, tanto no âmbito da especialidade como entre arcos afins. Por outro lado, a extinção da cátedra vitalícia e a existência de estímulos ambientais para a pesquisa e a pós-graduação favoreceram a substituição de critérios políticos por critérios mais universalistas e profissionais no recrutamento de professores e no desenvolvimento de carreiras acadêmicas.

Assim, a área básica adquiriu identidade institucional – e esta ganhou contorno nítido na implementação do Ciclo Básico. A participação no Ciclo Básico significou, para os departamentos envolvidos, uma oportunidade de crescimento quantitativo – pela multiplicação dos encargos docentes – e qualitativo – dadas as oportunidades ambientais para a elaboração e continuidade de carreiras profissionais na universidade. Mas a situação estratégica do Ciclo Básico enquanto organizador de diversas interdependências – entre o ensino de segundo grau e a universidade e entre a formação básica e a escola profissional – introduzia novos problemas. Um destes tinha a ver com o problema de como ministrar ensino básico a grande número de estudantes: frente a este problema, a concepção geral do Ciclo Básico enfatizava a busca de tecnologias<sup>5</sup> que garantissem que as atividades práticas de instrução seguiriam cursos planejados e uniformes em termos de currículos e seqüências temporais de aprendizagem. Como analisaremos na segunda parte deste trabalho, esta resposta foi ingênua, mas ela permite algumas conclusões sobre o caráter das mudanças estruturais que acompanham a implantação do Ciclo Básico na universidade brasileira.

Utilizamos o conceito de tecnologia no sentido atribuído a ele pela teoria organizacional – "não no sentido de senso comum de máquinas ou implementos sofisticados para o alcance de alta eficiência... mas no sentido genérico do estudo de técnicas ou atividades", C. Perrow, *Complex Organizations*, Glenview, Scott, Foresman and Company, p. 162.

O modelo organizacional que emerge destas mudanças distingue-se claramente do modelo "quase-feudal". Recursos físicos e humanos são estruturados em unidades técnicas (departamentos) que reúnem especialistas em áreas autônomas de ensino e pesquisa. As atividades instrucionais implicam em interdependências entre departamentos, organizados por colegiados, e seguem cursos uniformes e planejados, de forma a eliminar redundâncias e exceções. Em outras palavras, a racionalidade a que aspirava a reforma era do tipo burocrático – e a burocratização permitiu à universidade responder, por um lado, as exigências formais de inspeção e controle por parte das autoridades educacionais do Estado e, por outro, aproximar-se dos padrões legítimos de organização da sociedade – centrados na capacidade organizacional de controlar membros e atividades no sentido de cumprimento dos objetivos da organização.

Entretanto – e aqui antecipamos o argumento central deste estudo – se a análise da concepção do Ciclo Básico evidencia uma estratégia de incorporação na universidade de um modelo burocrático de organização das atividades práticas de instrução, este modelo é pouco capaz de explicar as realidades existenciais da instituição acadêmica, caracterizada por objetivos ambíguos e inconsistentes, tecnologias difusas e disjunções entre estruturas formais, atividades práticas e seus efeitos. Assim, na segunda parte do documento, analisamos a concepção do Ciclo Básico e, na terceira, as vicissitudes de sua implementação são interpretadas na perspectiva de um modelo mais sensível aos "desvios" da realidade existencial da organização em relação aos modelos racionais de estruturação de atividades. Na última seção, deduzimos alguns temas importantes para a reflexão e estudo da problemática do Ciclo Básico.

## **CICLO BÁSICO**

### **1 – A EXPERIÊNCIA PROPOSTA**

Para facilitar a discussão do papel do ciclo básico no ensino superior, é necessário analisar sua proposição inicial, sua forma de incorporação legal e seus desdobramentos pos-

teriores.

### 1. A proposta inicial

A primeira proposta de ciclo básico surge com a criação da Universidade de Brasília, na tentativa de apresentar um novo modelo para a universidade brasileira. Tal modelo buscava superar a existência de faculdades e escolas profissionais auto-suficientes, que se agregavam em uma estrutura universitária compartimentalizada. Para tanto, propunha uma estrutura baseada em três componentes básicos: Institutos Centrais, dedicados à docência e à investigação nos campos básicos do saber; Faculdades Profissionais, organizadas para absorver estudantes egres-sos da formação universitária básica, oferecendo cursos de treinamento profissional e especialização para o trabalho, e Órgãos Complementares, instituídos para prestar serviços à comunidade universitária e para colocar a universidade em contacto com a sociedade global (*Ribeiro*, 1969).

Caberia aos Institutos Centrais, entre outras atividades, ministrar cursos introdutórios para todos os alunos da Universidade, a fim de dar-lhes preparação intelectual e técnico-científica básica para seguir cursos profissionais nas Faculdades.

Ao lado da experiência da Universidade de Brasília, a Universidade Federal do Ceará iniciou, experimentalmente, em 1962, o projeto "Ano Vestibular", que apresentava como objetivos "... atribuir novo sentido ao antigo curso de habilitação através de um esquema que possibilite maior tempo para a observação dos candidatos e inclua, obrigatoriamente, o aconselhamento vocacional e a revisão de matérias básicas, encaradas estas sobretudo como recurso destinado à avaliação do grau de maturidade intelectual dos estudantes para a realização de estudos superiores". (*Chagas*, 1961).

Ao mesmo tempo em que se extinguia a experiência do "Ano Vestibular", o Conselho Federal de Educação lançava, através de Pareceres e Indicações, as bases da proposição do primeiro ciclo, tendo como objetivo principal a articulação do ensino médio com o superior.

Os pontos-chave da argumentação favorável à implantação do ciclo básico podem ser apreendidos pelos argumentos da Indicação 48/67 do C.F.E. ... "Não ha, pois, como admitir possa haver universidade sem um primeiro ciclo tão indiferenciado cm sua estrutura quão rico em suas funções pedagógicas... , que seriam: ..."a reunificação dos estudos": ..."o início da Educação Geral Superior"...; "os estudos básicos para um ou mais ciclos profissionais"...; "a orientação dos alunos com vistas ã escolha de carreira ou mesmo, quando for o caso, a uma orientação para o trabalho"...; "a recuperação dos estudantes reconhecidamente dotados que apresentem falhas corrigíveis a curto prazo"... e ..."uma sexta função síntese, que será a seleção" (*Ramos, 1979, pág. 42*).

Essa indicação recomendava também que a seleção para os cursos superiores devia ser feita em duas etapas: imediata, pelo concurso vestibular e mediata, após o primeiro ciclo de estudos e orientação comum a várias opções profissionais.

Assim, entre 1962 e 1967, estabeleceram-se as bases para a implantação do ciclo básico no ensino superior.

## **2. A proposta legal**

O grupo de trabalho, encarregado de "estudar a reforma da universidade brasileira, visando ã sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país", en caminhou seu relatório final após 30 dias de trabalho, onde ex\_ punha:

- I - Filosofia que orientou os estudos e propostas de solução.
- II - Regime jurídico das universidades.
- III - Estrutura ideal para o ensino superior.
- IV - Articulação da escola média com a superior, através de:
  - a) profissionalização do ensino médio;

- b) reformulação do exame vestibular, de seletivo para classificatório e unificado, para o completo aproveitamento das vagas existentes.
- V - Reformulações quanto a cursos, currículos e regime escolar, propondo:
- a) criação do ciclo básico nos cursos de graduação, com as seguintes funções:
    - . recuperação de deficiências evidenciadas no vestibular;
    - . orientação para a escolha de carreiras;
    - . realização de estudos básicos para ciclos ulteriores.
  - b) criação de carreiras de curta duração.
- VI - Indissociabilidade do ensino e da pesquisa e importância do estabelecimento de uma carreira de magistério com ênfase na dedicação exclusiva dos docentes de áreas consideradas prioritárias para o desenvolvimento do país.
- VII - Implantação da pós-graduação.
- VIII - Recursos para a educação.

Este relatório dá origem à lei da reforma universitária, onde a reorganização curricular faz parte de um conjunto muito mais amplo de medidas adotadas em relação ao ensino superior.

A determinação legal para a criação do ciclo básico colocou as universidades frente à necessidade de estabelecer alguns parâmetros que norteassem sua ação. Para tanto, era necessário que problemas de ordem conceitual fossem resolvidos para que mecanismos de implantação do ciclo básico pudessem ser acionados. Neste sentido, o Conselho Federal de Educação e o Conselho de Reitores realizaram seminários para debater os temas considerados mais relevantes, dentro da reforma universitária. Em 1970, o tema Ciclo Básico é abordado pelo Conselho de Reitores,

com o texto de *Sucupira*, o "Ciclo Básico: sua natureza e problemas de sua organização".

Para *Sucupira* (1970) , a criação do Ciclo Básico "é um imperativo da presente situação educacional brasileira. É, no momento, a solução mais indicada para se efetuar a articulação entre o ensino médio e o superior, corrigir as falhas do vestibular como mecanismo de selecionar os mais aptos e assegurar melhor preparo, seleção e orientação dos alunos dentro da universidade". Acentuando a necessidade de que o Ciclo Básico atenda aos três objetivos propostos em lei, faz distinção entre ciclo básico geral, que "fornece ao aluno uma formação cultural e científica fundamental que o habilite a seguir diferentes cursos profissionais ou acadêmicos" e aqueles "específicos de um curso de graduação no qual podem figurar disciplinas aplicadas". O autor apresenta um modelo de organização era que o ciclo básico seria organizado em "função de uma pluralidade de cursos afins". Para isso, em sua organização, "os diversos ramos do saber devem ser agrupados em grandes divisões que não excedam a quatro ou cinco, a fim de que o primeiro ciclo não perca o caráter de generalidade e cada divisão seja suficientemente ampla para servir de base a vários cursos".

*Santos* (1973) apresenta outro enfoque quanto ao assunto. Para ele, o sentido do Ciclo Básico é permitir que o aluno que ingresse na universidade seja "inicialmente exposto a ambiente onde as informações apreendidas não valem, essencialmente, pelas suas aplicações potenciais a uma profissão e sim como instrumentos que propiciarão maior desembaraço na utilização do método e da linguagem da ciência".

Ambas as abordagens do papel do Ciclo Básico permanecem em tal grau de generalidade que permitem que as universidades adotem múltiplas formas concretas de organização e funcionamento da estrutura pedagógica de graduação.

### 3. Implantação do Ciclo Básico

Dada a imprecisão de conceituação das funções legalmente estabelecidas para o Ciclo Básico, as dificuldades de sua

implantação tornaram-se maiores e as soluções concretas encontradas em cada universidade, sofreram influencia acentuada de conveniências conjunturais e dos recursos infra-estruturais já existentes.

Dos três objetivos legalmente definidos para esse Ciclo, o de orientação para escolha de carreiras teve vida breve. Foi revogado em 1971, por Portaria Ministerial. E, dos três, era, sem dúvida, o que implicava em alterações administrativas e pedagógicas mais acentuadas a nível do ensino superior. Seu funcionamento exigia que os alunos não fossem previamente admitidos a determinada carreira, e após período inicial de estudos, é que se orientariam para opções profissionais definitivas.

O verdadeiro papel do Ciclo Básico decorria, em essência, da adoção dessa função orientadora que, no entanto, foi "esquecida" pela maior parte das instituições até a sua revogação. O questionamento dessa prática levanta a possibilidade de que, da reforma universitária, só tenham sido efetivados os pontos sobre os quais havia alto nível de consenso. Assim, as instituições procuraram evitar, tanto quanto possível, a implantação de medidas que ocasionassem impasses internos como, por exemplo, a necessidade de periódica alteração de vagas por curso ou o estabelecimento de critérios não ambíguos para a seleção dos alunos às vagas existentes em cada curso.

Restavam, portanto, duas funções: corrigir falhas evidenciadas no vestibular e preparar para estudos ulteriores. Ambas eram enfatizadas como mecanismos importantes para a maior articulação entre o ensino médio e o ensino superior. Parece-nos, no entanto, que a primeira função está ligada à determinação legal de alteração do concurso vestibular. De fato, o vestibular classificatório é um simples critério de distribuição das vagas existentes, não garantindo avaliação mínima do grau de conhecimentos do aluno que ingressava na universidade. Face a possibilidade da queda do nível dos alunos admitidos, esta função tornava-se necessária à garantia da qualidade do ensino ministrado nas escolas superiores.

Quanto à preparação para estudos superiores, como vimos anteriormente, possuía pelo menos dois sentidos: formação geral ou específica para áreas de conhecimento.

Do entendimento do significado de preparação para estudos superiores, como estudos fundamentais a vários cursos profissionais, ou como estudos humanísticos de caráter educativo ou introdutório dos alunos à universidade, aliado à função de recuperação de falhas evidenciadas no vestibular, tem-se as seguintes alternativas de conceituação para o Ciclo Básico adotadas pelas universidades (*Reis, 1976*):

- 1 - estudos gerais complementares do ensino médio e, ao mesmo tempo, propedêuticos ou pré-profissionais;
- 2 - estudos gerais introdutórios de um ou vários cursos profissionalizantes afins;
- 3 - estudos humanísticos de caráter educativo ou formativo, introdutório do aluno a universidade.

Em qualquer opção adotada, a implantação do Ciclo Básico só se tornava viável após a reestruturação da universidade, com a implantação de estruturas organizacionais capazes de assegurar a plena utilização dos recursos materiais e humanos, no ensino superior. Em suma, a departamentalização.

A elaboração dos currículos do ciclo básico pressupunha a definição de suas funções e de suas relações com os ciclos profissionais. Só a partir do tratamento adequado desses elementos é que se poderia tomar decisões quanto a questões tais como: que ênfase será dada aos aspectos gerais de fundamentação científica? E aos aspectos instrumentais? Como esta ênfase será traduzida em termos de carga horária? Métodos de ensino e orientação de conteúdo? Como será estabelecida a seqüência dos conteúdos? Em ciclos estanques, ou mediante pré-requisitos que permitam a interpenetração do desenvolvimento das disciplinas do Ciclo Básico e do Profissionalizante?

Respostas a estas questões não foram dadas a nível nacional; o C.F.E. estabeleceu apenas que, "para todos os efei-

tos de conteúdo e duração, o 1º ciclo ficará incorporado ao currículo do curso de graduação profissional" (Indicação 8/68). Assim, decisões cruciais sobre o funcionamento do ciclo básico passaram a ser tomadas no âmbito de cada universidade, segundo a racionalidade que lhe era própria.

Não se trata, aqui, de criticar a inexistência de normas gerais de funcionamento para o Ciclo Básico, mas de evidenciar o grau de flexibilidade real de uma proposta estabelecida dentro de um modelo que se propunha único para o país e que visava alta racionalidade e eficácia.

As indefinições em nível mais geral somaram-se a imposição legal para a criação do ciclo básico, e as instituições encarregadas de realizá-lo reinterpreteram as demandas que lhes foram feitas, dando respostas peculiares, de acordo com sua "vocação", isto é, com valores surgidos e consolidados no decorrer de sua história.

## II - A EXPERIÊNCIA ANALISADA

O Ciclo Básico tem sido considerado como foco relevante para estudos e avaliações. A literatura existente sobre o tema pode ser classificada em dois grandes grupos: documentos avaliativos de universidades, quer para reestruturação de seu trabalho quer como contribuição a Seminários Regionais e teses de mestrado. Em ambos os casos os trabalhos apresentam-se setorializados referindo-se, em geral, a uma determinada instituição e, por vezes, privilegiando um certo ângulo de análise (opinião de professores, por exemplo).<sup>6</sup>

<sup>6</sup>Ver - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO PIAUÍ - Relatório do Seminário sobre 19 ciclo. Teresina, MEC/DAU/FUBI, mimeo, 1977; GRUMAN, Eugênio. O Primeiro Ciclo na UFRS em 1972: resultados do processo de classificação; MESSEDER, Ana Maria. O Primeiro Ciclo na UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Rio de Janeiro, PUC. mimeo, 1976; SILVA Maria Nazaré. Implantação do 1º Ciclo na UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: uma avaliação junto ao aluno. Rio de Janeiro, PUC. mimeo. 1974; UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS - Primeiro Ciclo. Objetivos e eficiência do 19 Ciclo: um inquérito. Belo Horizonte, UCMG, 1973; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, Relatório de Cursos de Trabalhos do Seminário de Assuntos Curriculares; 19 Ciclo, Aracaju, MEC/DAU/UFS, mimeo, 1977.

A única pesquisa de caráter nacional foi desenvolvida pela Universidade Federal da Bahia em convênio com o MEC. Realizada entre 1973/74, seu objetivo principal era de diagnosticar a implantação da reforma universitária, não se detendo, portanto, em aspectos mais analíticos.

Os resultados dos trabalhos apontam as dificuldades encontradas na implementação do 1º ciclo, dentre as quais se destacam: articulação com o Ciclo Profissional; seleção e qualificação do corpo docente; problemas de natureza didático-pedagógica; coordenação dos trabalhos do Ciclo Básico.

#### **CICLO BÁSICO E UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UMA REINTERPRETAÇÃO**

Como vimos anteriormente, a concepção do Ciclo Básico orientou-se por uma visão burocrática da organização e da atividade acadêmicas: objetivos explícitos e definidos ("recuperação de deficiências evidenciadas no vestibular". "orientação para a escolha de carreiras" e "realização de estudos básicos para ciclos ulteriores") incorporam-se em estruturas de co-ordenação e controle (departamentos, institutos básicos e colegiados de coordenação didática) das atividades práticas de instrução, orientadas por tecnologias claras, implicando na criação de sólidos laços entre ensino de segundo grau (os objetivos de recuperação) e formação profissional universitária (objetivos de escolha de carreira e preparação para estudos posteriores) .

Entretanto, o debate entre *Sucupira* e *Santos* já antecipava áreas de opacidade na problemática do Ciclo Básico. Aparentemente claros e definidos, os objetivos do Ciclo Básico ganham, ao longo do debate, contornos imprecisos e vagos – a disputa sobre os limites da generalidade e da especialização aponta diretamente para a dificuldade prática de combinar, num mesmo ciclo de estudos, a recuperação de deficiências de formação anterior, a reorientação vocacional e a preparação para estudos posteriores.

Esta opacidade se amplia quando a intenção se transforma em decisão – e o que aprendemos com a análise da implan-

tação do Ciclo Básico é como a ambigüidade de objetivos contamina a transição do projeto para a realidade organizacional. Objetivos irrealistas, na perspectiva das instituições acadêmicas, são rapidamente esquecidos. Os demais são reinterpretados na ótica dos valores e interesses historicamente formulados pelas instituições. Em outras palavras, todo o modelo racional de articulação de níveis decisórios e níveis de implementação de atividade de ensino se dissolve: órgãos nacionais de coordenação (como o CFE) transferem para as instituições acadêmicas responsabilidades de definição de critérios, currículos e modelos de organização do Ciclo Básico: as instituições acadêmicas, por sua vez, adaptam as responsabilidades a suas rotinas, valores e interesses.

Portanto, não é surpreendente o resultado das avaliações e estudo de caso de experiências de implantação do Ciclo Básico, se interpretadas na perspectiva do modelo racional. Na medida em que sua implementação sofre das 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. A imposição de cursos uniformes de estudos a uma clientela heterogênea e ampla implica em problemas de representação e desarticulação com o ciclo profissional – ou seja, a tecnologia do Ciclo Básico não é clara nem intersubjetivamente inteligível. Enfim, a impressão que recolhemos destes estudos é melancólica – o Ciclo Básico na universidade brasileira apresenta um desempenho ineficiente em relação a todos os objetivos imputados a ele.

Entretanto, o que ressalta desta discussão é o caráter problemático da utilização de objetivos genéricos e imprecisos como parâmetros de avaliação de uma experiência de inovação educacional. Não se trata, evidentemente, de negar as ineficiências ou efeitos negativos do Ciclo Básico sobre o ensino – os estudos analisados apresentam evidências suficientes neste sentido. Nosso argumento aponta para outra perspectiva. Talvez o modelo racional tenha orientado nossa atenção para a direção errada – com sua ênfase em objetivos precisos, estrutu-

**ras** de controle efetivas e tecnologias claras – ele desviou o foco analítico de dimensões cruciais da organização do trabalho acadêmico, que se afasta dos supostos 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 supostos racionais do modelo burocrático.<sup>7</sup>

Descrever universidades como "anarquias organizadas" implica mais do que reconhecer o caráter ambíguo de seus objetivos e tecnologias: organizações educacionais dissociam suas "**classificações rituais**" (alunos, professores e currículos) ou "estrutura" de suas atividades técnicas (instrução). Esta disjunção (que significa a introdução, na realidade existencial das organizações acadêmicas, de inconsistências e descompassos entre estrutura, atividade, efeitos, graus, níveis e ciclos de instrução) é "compensada" pelo estabelecimento de uma "lógica de confiança" entre atores e níveis, que dota o sistema educacional de uma aparência de ordem, integração e consistência. É em torno destas categorias que desenvolvemos nossa reinterpretação do Ciclo Básico na universidade brasileira.

Em um certo sentido, como mostram *Meyer* e *Rowan*, organizações acadêmicas são burocracias de credenciamento de pessoas na sociedade moderna: escolas "usam tipos padronizados de tópicos curriculares e professores para produzir tipos padronizados de graduados... alocados a posições nos sistemas econômico e de estratificação com base em um *background* certificado de educação"<sup>8</sup>. Ou seja, há um claro controle burocrático sobre o

<sup>7</sup>Ver sobre este tema, entre outros: M. D. Cohen, J. G. March e J. P. Olsen, "A Garbage Can Model of Organizational Choice", *A.S.Q.*, 17, 1 (Março, 1972): 1-25; M. D. Cohen e J. G. March, **Leadership and Ambiguity**, New York, McGraw-Hill, 1974; J. G. March e J. P. Olsen, op. cit.; M. Meyer et al., **Environments and Organizations**, San Francisco, Jossey-Bass, 1978 e K. Weick, "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", *A.S.Q.*, 21-1 (Março, 1976): 1-19.

<sup>8</sup>J. W. Meyer e B. Rowan, "The Structure of Educational Organizations", M. Meyer et al., op. cit., p.79.

sistema de **classificações rituais** das escolas – quem é professor, quem é aluno, qual o currículo, qual o Ciclo, qual o nível, etc. E, como lembram os Autores citados, o sistema de classificações rituais da escola é institucionalizado a nível da sociedade e do sistema político. Na medida em que organizações acadêmicas se conformam às teorias e ideologias educacionais que dão conteúdo e definição às classificações rituais, elas se tornam legitimadas e aptas a adquirirem recursos ambientais.

Mas estes controles não incidem sobre as atividades práticas da organização acadêmica – as atividades instrucionais. 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 parâmetros de avaliação de eficiência ou qualidade. Como as tecnologias organizacionais são incertas, políticas curriculares tendem a ser genéricas ou baseadas em crenças sobre a efetividade de tal ou qual processo de ensino e, em consequência, rotineiramente expostas a mudanças face a alguma indicação de que "não funcionam" ou "necessitam reformas", quando o sistema de processamento temporal da classificação ritual "estudante" apresenta indicadores de interrupção – nos Ciclos Básicos, evidentemente, na forma de "represamento" –, avaliações de efetividade do ensino mostram "insatisfação" por parte dos estudantes ou há alterações de crenças paradigmáticas por parte dos professores.

Assim, a realidade existencial de organizações acadêmicas 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 o 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*".<sup>9</sup>

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 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 titulação 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.<sup>10</sup>

<sup>9</sup>Id., art. cit., p. 100. <sup>10</sup>Id., art. cit., pp. 101-104,

Acreditamos que esta perspectiva teórica possibilita uma reorientação analítica talvez mais produtiva a nível do levantamento de novas questões e da ênfase em aspectos, até aqui negligenciados, da problemática do Ciclo Básico.

Revedo o que foi dito neste documento, toda 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 ou reuniões de 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 planejariam 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 unifica. 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 conhecimento 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 ou estudos de caráter propedêutico para determinadas áreas do conhecimento.

Ora, o que as avaliações do Ciclo Básico sugerem é exatamente o contrário desta imagem integradora do processo educacional: desenhado para integrar efetivamente o ensino de segundo grau e a formação universitária de profissionais, o que os diagnósticos indicam é que o Ciclo Básico experimenta, ao mesmo tempo, duas formas de disjunção. Por um lado, ele evidencia deficiências e inconsistências da formação de segundo grau: se o vestibular funciona como parte da "lógica de confiança" que articula ensino médio e ensino superior, seu caráter classificatório rompe a lógica e transfere, para o Ciclo Básico, o objetivo de correção de lacunas e deficiências anteriores. Este objetivo, ao se sobrepor ao de preparação uniforme para estudos ulteriores, evidencia uma segunda disjunção, desta vez problematizando a articulação entre ensino básico e ensino profissional. Currículos flexíveis funcionam aqui como uma "lógica de confiança" articulando os dois níveis, mas esta resolução é problemática: se, por um lado, a "flexibilidade" responde a problemas como os de represamento ou de óbvias insatisfações estudantis, por outro implica em perda do caráter "integrador" e "uniformizador" do Ciclo Básico, porque a flexibilidade curricular disfarça o retorno a cursos específicos para carreiras específicas.

Mas estes diagnósticos, ao se fixarem na avaliação da implementação de objetivos legalmente estabelecidos na perspectiva dos efeitos do Ciclo Básico sobre os estudantes, eliminam o que a perspectiva analítica proposta neste trabalho apresenta como elemento definidor da organização acadêmica – a idéia de uma organização servindo a múltiplos objetivos com referentes diversos, freqüentemente inconsistentes e experimentando múltiplas realidades. Os estudos revistos aqui constituem relatos de experiências em curso feitas por seus experimentadores ou analistas e de respostas de amostras de estudantes e professores a perguntas sobre a experiência do Ciclo Básico. Está

ausente de todos eles uma questão fundamental – o que significou a implementação do Ciclo Básico na Universidade Brasileira, em termos de mudanças na distribuição interna de prestígio e poder e qual o efeito destas mudanças sobre as atividades práticas da Universidade. Ou seja, que objetivos e propósitos, além daqueles legalmente estabelecidos, estavam em jogo na criação institucional do Ciclo Básico e como a implementação destes objetivos "reais" ou "operacionais" afetaram (e foram afetados) pelos objetivos legalmente prescritos.

Apenas um estudo<sup>11</sup> se ocupa destas questões a respeito da criação do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais, e, mesmo assim, de maneira exploratória. O estudo do ICB-UFMG aponta para realidades bem diversas em relação à problemática de como recuperar falhas anteriores de estudantes e prepará-los para estudos posteriores. Tratava-se de dotar a ciência básica da área biológica de uma identidade organizacional precisa que solucionasse os problemas institucionais da pesquisa científica "moderna" (grupos relativamente grandes e diferenciados com financiamentos estáveis) numa universidade voltada, historicamente, para a formação de profissionais em áreas convencionais. Como já dissemos na introdução deste trabalho, a proposta de criação de Institutos Centrais respondia ao problema institucional da identidade, insulando organizacionalmente os grupos de ensino e pesquisa da área básica. Por outro lado, a proposta de ensino básico a todos os estudantes da área biológica dotava estes grupos de um grande poder de barganha na estrutura universitária, na forma de grandes números de estudantes. A departamentalização criava a massa crítica necessária para o investimento destes grupos na pós-graduação. Em outras palavras, a problemática do Ciclo Básico, na perspectiva de seus implementadores práticos, centrava-se muito mais na criação de uma arena não "contaminada" pelo tradicionalismo e convencionalismo da estrutura universitária e menos nos problemas de integração entre ensino de segundo grau e formação profissional universitária.

<sup>11</sup>A. L. Paixão, art. cit. (Nota 1).

Não queremos dizer com isto que estes problemas fossem encarados cinicamente como recursos pelos grupos orientados para a pesquisa. Eles existiam, como ainda existem, e mobilizavam energia e intenção, como ainda hoje mobilizara. O que estamos dizendo, baseados nas informações da pesquisa, é que eles não esgotavam e muito menos definiam a problemática do Ciclo Básico. Esta encontrava seu paradigma na institucionalização do prestígio das áreas básicas na distribuição interna de poder e recursos na Universidade, seguindo não mais linhas de prestígio profissional e político, mas referenciada a critérios "universalistas" – o envolvimento em e a produção de pesquisas; a capacidade de aquisição de recursos externos; a capacidade de recrutamento de pessoal altamente qualificado e profissionalizado: estes são os recursos políticos mais valorizados no ICB-UFMG. Assim, embora a nível da avaliação dos "problemas de ensino" (ou da implementação prática de objetivos legais) o ICB-UFMG sofresse das mesmas vicissitudes de outras experiências de implantação de ensino básico, ele foi extremamente bem sucedido na implementação de alguns dos objetivos "reais" dos grupos envolvidos na realização da experiência – alterar substancialmente os mecanismos de distribuição de poder, e de recursos na universidade, no sentido de ampliar a saliência de atividades de pesquisa e pós-graduação.

#### QUE FAZER? RECOMENDAÇÕES PARA A DISCUSSÃO

É possível agora, conjugando a perspectiva teórica proposta e a revisão da literatura empírica disponível sobre o Ciclo Básico, deduzir algumas implicações a nível de uma definição inicial e provisória de linhas de reflexão em torno do tema. Antes, talvez seja interessante um comentário de natureza metodológica. Grande parte dos trabalhos analisados aqui são estudos de caso com forte orientação para o enfoque e a resolução de problemas de ordem prática que visivelmente afetavam experiências em curso ou teses de mestrado sobre "casos" de Ciclo Básico – estes trabalhos podem, evidentemente, expressar idios-sincrasias "locais" ou temporais. Além disto, a apresentação dos dados permite pouca comparabilidade entre os diversos casos.

Daí, torna-se precário qualquer exercício de especulação em torno do grau de generalidade das constatações empíricas do caso da Universidade Federal da Paraíba ou do ICB-UFMG. Assim, uma recomendação inicial para uma compreensão empiricamente orientada do Ciclo Básico tem a ver com a produção de estudos comparativos de experiências de implementação de Ciclos Básicos, seja entre universidades, seja entre áreas de ciência, como condição de acumulação de material cognitivo sobre o Ciclo Básico na Universidade Brasileira.

Do ponto de vista substantivo, três grandes áreas se candidatam como áreas críticas para a discussão:

- a) As articulações entre os diversos componentes de estrutura universitária – Ciclos Básicos, Profissional e Pós-Graduação.

Esta área mostra-se problemática em teoria embora como límpida e linear no instrumento legal.

Uma hipótese a ser discutida sustenta que a relação orgânica suposta nos planos entre Ciclo Básico, Ciclo Profissional e Pós-Graduação é uma imagem ideológica de afirmação da racionalidade organizacional. Esta imagem encobre uma clara disjunção entre os diversos componentes, que ganham vida e objetivos próprios, voltados, em grande parte, para a aquisição interna de poder e recursos. A reafirmação desta imagem é condição, entretanto, de ampliação da consistência entre universidade e meio-ambiente (Estado, grupos profissionais, mercado de trabalho ou opinião pública), na medida em que ela assegura, a estes investidores e avaliadores externos, o controle organizacional sobre atividades e investimentos.

- b) O relacionamento necessário entre os departamentos, colegiados de curso e colegiados superiores frente ao Ciclo Básico.

Nossa hipótese é de que grande parte da atividade de controle volta-se para as classificações rituais – estudantes, professores e currículos. A dimensão substantiva do processo

educacional – o que se ensina e o que se aprende não é avaliada. Assim, avaliações de prestígio de cursos e instituições, são contingentes não de sua eficiência no processo instrucional, mas de sua adequação a classificações rituais valorizadas no ambiente político e social da universidade – titulação, investimentos e pesquisas, publicações, participação em associações profissionais, etc.

- c) A terceira área tem a ver com as repercussões de (a) e (b) sobre as atividades praticas de estudantes e professores do Ciclo Básico. Uma hipótese inicial, referida a estudantes, tem a ver com os modos de utilização de recursos como a "flexibilidade curricular" ou a "uniformização de currículos" no encaminhamento de suas carreiras acadêmicas: na medida em que estudantes percebem a existência de múltiplas alternativas futuras de utilidade de seus créditos na área básica, talvez se implemente, na pratica estudantil de manipulação da grade curricular, o objetivo esquecido de "reorientação da carreira". Do ponto de vista do corpo docente, trata-se de analisar o efeito, sobre o ensino básico, de variáveis como a diversificação de atividades (ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa, orientação de teses, extensão, etc), a profissionalização e as qualificações. Nossa hipótese é de que estas variáveis, da do o baixo grau de controle sobre a implementação de objetivos substantivos e dada a distribuição interna de prestígio, tendenciosa no sentido da pesquisa e da pós-graduação, não afetam substancialmente o nível de ensino de graduação: profissionais com altos níveis de qualificação tendem a investir mais em pesquisa e no desenvolvimento de suas carreiras profissionais do que na formação a nível de graduação.

**BIBLIOGRAFIA CITADA**

- CHAGAS, Walnir. "A Reforma Universitária e a Faculdade de Filosofia". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, MEC/INEP, vol XXXVI, n. 83. jul/set. 1961.
- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. O Ciclo Básico (1º Ciclo Geral de Estudos), CR 14, 1970.
- RAMOS, Annita Guerra. O Primeiro Ciclo na Universidade Brasileira: contribuição para o estudo de sua implantação e funcionamento. Tese de Mestrado - IESAE, 1979.
- REIS FILHO, Casemiro. Reforma Universitária e Ciclo Básico: Modelo Viável. In: **Educação Brasileira Contemporânea**. Rio de Janeiro, McGraw-Hill, 1978.
- RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- SANTOS, Roberto F. A Reforma Universitária. Condição Atual de sua Implantação. Revista da PUC/SP, 1975.

O propósito deste artigo é apresentar algumas idéias sobre a discussão da educação geral e suas repercursões no currículo de graduação. Com as solicitações crescentes e pressionantes, como poderá a universidade manter e melhorar a educação geral em seus programas acadêmicos?

Por educação geral – estudos gerais ou estudos básicos – na universidade, se entenda aquela que objetiva a melhoria da comunicação pela aprendizagem da língua materna, o conhecimento instrumental pelo estudo das ciências físicas e sociais, o desenvolvimento da sensibilidade visual, auditiva, rítmica e corporal pela educação artística e física e a colocação e resposta dos problemas do homem, do mundo, do universo e de Deus, pela reflexão filosófica. A educação geral visa, assim, em contraste com a formação acadêmica de cunho terminal, conhecimentos, comportamentos e atitudes **não** afetados pelo viés da formação profissionalizante, por demais tradicional e presente na educação brasileira.

Precisando ainda mais o entendimento, Carter V. Good e colaboradores (1973, p.258) compreendem educação geral como 1. aquelas fases da aprendizagem que devem constituir numa experiência comum para todos os homens e mulheres, e 2. bem como a educa

Professor Titular da Universidade Federal da Bahia e Ph.D. em administração educacional.

ção adquirida pelo trato com problemas pessoais e sociais com os quais são confrontados. Good, explicitando os pressupostos da educação geral, observa que os seus objetivos e programas podem ser baseados em três diferentes e opostos fundamentos: racionalismo, neo-humanismo e naturalismo ou instrumentalismo. Com a educação geral das matemáticas e não matemática geral, um curso é planejado para melhorar o desenvolvimento de todas as habilidades, compreensões, atitudes e padrões de comportamentos que devem formar uma experiência comum para todas as mulheres e homens educados (Good, 1973, p.354). Em suma, Brubacher preceitua: "a educação por si mesma e o estado do homem como ser educado são os principais propósitos da educação geral" (1977, p.69).

Neste estudo preliminar, interessará, primeiramente, apresentar a discussão sobre a educação geral no currículo acadêmico e, em segundo lugar, situar o problema dos estudos básicos na universidade brasileira.

### *Educação Geral no Currículo Acadêmico*

Como a educação geral tem relação mais estreita com o conhecimento organizado didaticamente no currículo de graduação, buscar-se-á uma primeira aproximação filosófica da questão para depois correlacioná-la com os modelos universitários. Evidentemente, que o caráter instrumental e progressivo dos estudos gerais superou o racionalismo em que se baseava a educação liberal ou clássica. A discussão sobre a presença dos estudos gerais procurará caracterizar as suas principais manifestações, tipos de

componentes e conteúdos na programação acadêmica.

### *A Abordagem Epistemológica e Didática da Educação Geral*

Nas considerações sobre um programa de estudos gerais, Nicolás Barros (**Atlântida** p.23) levanta alguns problemas de ordem epistemológica e didática, por exemplo, como integrar o núcleo de problemas num programa de estudos gerais dentro de uma carreira profissional? Como conjugar interdisciplinarmente as áreas de conhecimento da educação geral? Por fim, como abordar estes problemas para a efetividade do ensino? Dentro de tal ordem de considerações, Barros pondera que qualquer tipo de organização didática para o processo de ensino supõe um modelo de sistematização do conhecimento. Chama, assim, a atenção para dois perigos constantes na educação superior: 1. uma especialização acentuada que vai de encontro às aproximações interdisciplinares, que são de importância crescente no pensamento científico moderno, e 2. uma departamentalização excessiva do saber que impede a visão global dos problemas, que o desenvolvimento científico e tecnológico coloca para o homem do nosso tempo.

Barros advoga, com base nas contribuições de Piaget (1970, pp.142-143), uma formação tripla nas Ciências Sociais e Humanas, nas Matemáticas e nas Ciências Físico-Naturais. A unidade da formação básica, proporcionada pelos estudos gerais, estaria nessa integração de conhecimentos. No que concerne às Ciências Sociais e Humanas, vistas no conjunto das áreas que servem de base ao plano dos estudos gerais, cabe distinguir aquelas dis\_

ciplinas que têm como denominador comum encontrar "leis", "princípios", "sistemas de regularidades" ou "estruturas", tais como, Antropologia Cultural, Economia, Sociologia, Psicologia e Lingüística, submetidas a um instrumental metodológico de natureza experimental e lógico-matemático, daquelas outras Ciências Sociais tomadas num sentido mais geral e amplo, incluindo-se nessa categoria as disciplinas histórico-literárias, jurídicas e filosóficas.

Por último, Barros trata dos problemas didáticos concernentes aos estudos gerais. Não basta a estruturação lógica, epistemológica e psicológica, há de se levar em consideração a seleção da matéria didática, o desenho das estratégias e a motivação. Barros sugere uma série de medidas para manter a motivação do aluno, a inovação do conhecimento e o contacto professor-aluno.

Finalizando e desdobrando o que foi pensado por Barros, como fundamentação para os estudos básicos, há aí um duplo problema. Quanto aos alunos, não é fácil voltá-los para os estudos gerais num mundo de solicitações e compensações profissionais e econômicas a curto prazo. Acerca dos professores, embora os estudos gerais sejam de racional compreensão num currículo acadêmico, todavia são pouco compensadores para o professor, pois, são a especialização e a *line of inquiry* que projetam os docentes.

### *Modelos de universidade e educação geria*

Drêze e Debelle (1968) classificam as universidades em

dois grandes grupos: idealistas e utilitários. A concepção idealista, liberal ou "interna" desenvolve uma idéia de universidade a partir de normas próprias da instituição de educação superior, a ênfase é colocada no ensino, na pesquisa ou na simbiose de ambos. Drèze e Debelle tomam como exemplo: 1. a universidade inglesa, concebida como "um meio ambiente de ensino", foi expressa pelo Cardeal Newman: "se o seu objeto (da universidade) fosse a descoberta científica e filosófica, eu não vejo porque a universidade deva ter estudantes" (1852, *new -impression*, p.ix); 2. a universidade germânica, entendida como "uma comunidade de pesquisadores", está descrita por autores da maior envergadura filosófica como Kant, Fichte, Schelling e modernamente por Karl Kaspers (1959); e 3. a universidade americana, descrita como "um centro de progresso", encarada especialmente por Whitehead (1929). Já a concepção funcional, utilitária ou "externa" encontra-se vinculada aos serviços necessários a serem prestados ao Estado, cujas diretrizes vêm de fora, procedendo mais da utilidade coletiva do que mesmo da autonomia da instituição universitária propriamente dita. Ilustram a concepção utilitária de universidade a 1. universidade francesa, precisamente napoleônica, que perdurou até 1968, concebida como "um molde intelectual para formar profissionais" (1939) e a 2. universidade soviética, definida como um "fator de produção" (Drèze e Debelle, 1968, p.105).

O referencial elaborado por Drèze e Debelle pode ser complementado, especialmente, no que concerne à universidade americana, por outros autores que estabeleceram um *set of university ideas*. Robert P. Wolff (1969), por exemplo, estabelece quatro modelos de universidades: 1. a universidade como santuário da eru-

dição, 2. a universidade como agencia de treinamento para profissionais, 3. a universidade como supermercado, e 4. a universidade de "crítica".

Apontados os dois conjuntos de modelos universitários, a tarefa seguinte é correlacioná-los com os estudos gerais. Quanto ao esquema traçado por Drèze e Debelle, pode-se estabelecer certa relação entre as concepções idealistas, especialmente a inglesa e americana, com os estudos gerais (Boaventura, 1978). Dentro da concepção utilitária, particularmente a francesa até 1968, a estrutura por faculdades privilegiava a educação profissional, pelo menos é o que se deduz do estudo de Capdecome (1964). O melhor é se concluir pela ênfase do ensino profissional sobre o geral naquelas universidades tidas como esposando uma concepção utilitária no movimento de mudança nas organizações de educação superior nesta virada do século.

#### *Santuário, Supermercado e Treinamento de Profissionais*

A situação da universidade americana é bem mais complexa do que na descrição apontada por Drèze e Debelle, que tomaram tão somente o texto de Whitehead. Além de Robert P. Wolff (1969) já citado, há muitos outros como John S. Brubacher (1977), Levine (1978) e Carnegie Foundation (1978) que pesquisaram a idéia de universidade. Ademais, é preciso não perder de vista a influência da concepção e da estrutura da universidade americana em todo o mundo acadêmico atual.

A universidade continua sendo um santuário de erudição pelo ensino através dos primeiros princípios de cada ciência, dentro da melhor tradição aristotélico-tomista. Segundo tal concepção, desenvolve-se a sensibilidade refinada e a sábia apreciação das complexas buscas da verdade e de Deus. Uma das bases desta concepção foi, ontem, a educação liberal, e, é hoje, a educação geral, instrumental e progressiva. Segundo Wolff, a teoria da educação geral emergiu dentro da grande tradição cultural desenvolvida nesta concepção universitária (1969, p.6).

A universidade como supermercado de conhecimentos *a social service station*, é uma complexa organização ou talvez um agregado de instituições que desempenham um conjunto de papéis educacionais, de pesquisas, de consultas e de muitos outros serviços (Wolff, 1969, p.28). O teórico deste modelo é Clark Kerr em *The Uses of the University* (1966, 1967). Wolff vê na multiversidade um instrumento de igualdade de oportunidades e um fator de mobilidade para milhões de americanos que poderão ir dos níveis mais baixos aos mais altos da pirâmide social (1969,p.32).

O modelo da universidade como campo de treinamento para profissionais não é novo. As universidades fundadas na Europa no século XIII e XIV acentuavam a formação profissional, quer nas Faculdades de Direito, especialmente a de Bolonha, quer nas Faculdades de Medicina, exemplo Salerno; quer, enfim, nas Faculdades de Teologia, como a de Paris, como Stephen D'Irsay descreveu na sua *História das Universidades Francesas e Estrangeiras* (1933). A oposição à profissionalização em nível de graduação fez apelo às teorias da natureza do objeto da educação (Wolff, 1969,pp.18-19), bem como aos estudos interdisciplinares e à orientação de

problemas. . . . .

Com os fundamentos epistemológicos e didáticos dos estudos gerais e com os cenários dos modelos universitários onde agem as estratégias dos componentes básicos e profissionais do currículo de graduação, passa-se a dialética do racionalismo da educação liberal-clássica versus instrumentalismo da educação geral.

### *Do Racionalismo ao Instrumentalismo*

Flexner (1972), Brubacher (1977) e outros que revisaram a literatura sobre educação geral enfatizaram a diferença entre educação liberal e geral. O termo liberal academicamente falando, tem sido pouco empregado. Liberal parece ter para nós, latinos, um sentido mais político do que universitário. Etimologicamente, liberal significaria que pelo conhecimento dos primeiros princípios o intelecto se liberaria. Segundo Brubacher, a idéia de educação liberal vem das fontes grego-romanas. O termo se originou de *liber*, significando **livre** ou **independente**. Educação liberal foi o objetivo das Faculdades de Artes Liberais, que visavam a formação do homem livre pela aprendizagem dos primeiros princípios, especialmente via o racionalismo. O manuseio do raciocínio lógico desempenhava grande função nessa pedagogia. Liberal foi conceituado, em educação, como tudo aquilo que fosse capaz e desejável para tornar o ser humano livre. Todavia, em tal progressão qualitativa, a educação liberal tornou-se o apanágio da educação elitizante. Brubacher conclui que, a educação libe-

ral, como uma fase da educação superior, foi o privilégio de poucos antes que de muitos (1977, p.70). Brubacher alinha os apolo-gistas da educação liberal e ao mesmo tempo elitizante, tais co-mo, o Cardeal Newman, no século passado. Adler e Robert M.Hutchins, neste século, propugnaram também por uma educação que seja a mes-ma para a natureza humana em qualquer tempo e lugar (Brubacher, 1977, p.71). O princípio comum dos teóricos da educação liberal se lastreava no racionalismo.

Hans Flexner (1972), professor de educação superior em Penn State, oferece mais elementos para a concepção da educação geral, com apoio na revisão de autores, discute o assunto. McCon-nell, por exemplo, referenciado por Flexner, afirma que o adjeti-vo "geral" deslocou o antigo "liberal" da discussão educacional. Estabelece uma série de distinções entre educação geral e libe-ral; entre conteúdo e ensino para enfrentar a vida moderna; en-tre contemplação e ação; entre desenvolvimento, principalmente in-telectual do estudante e crescimento integrado na vida intelec-tual, emocional, social e moral; entre diferenciação de conheci-mento e currículo integrado e em outros aspectos. Harold Taylor, citado também por Flexner, finca a distinção fundamentalmente em termos filosóficos; a orientação da educação geral é para o ins-trumentalismo, enquanto a educação liberal é para o racionalismo. Baseando-se em Dewey, afirma que a educação, filosofia e socieda-de, estão estreitamente relacionadas. Flexner, todavia, pondera que o "desenvolvimento completo", objetivado pela educação geral, é outra fonte de confusão, considerando sobretudo a variedade de interpretação dentro do próprio movimento dos estudos gerais. To-Todavia, a real diferença está entre uma tradicional educação ba-

seada na cultura geral e os programas instrumentais da educação geral. Do caráter instrumental da educação geral, Flexner passa para outro aspecto, o progressivo, conforme a contribuição de Dewey e Kilpatrick. A ênfase aí, é colocada nos estudos interdisciplinares.

### Tipos e *Cocomponentes da Educação Geral*

Arthur Levine (1978) apresenta uma análise da educação geral rica em segmentos e plena de elementos constitutivos. Inicialmente, traça uma interessante perspectiva histórica da educação liberal e geral nos E.U.A., sobretudo a tradição do *College* em oferecer quatro anos de educação geral. Tempos depois, vieram as disciplinas eletivas, já nas últimas décadas do século passado. Com o exagero das especializações, um segundo movimento de educação geral começou ainda no final do século dezenove. Novas formas de educação geral surgiram, Harvard, por exemplo, criou as disciplinas obrigatórias de educação geral. Outra inovação foi os cursos *survey*, como também os cursos de núcleo comum de educação geral. Um programa de educação geral foi estabelecido pela Universidade de Chicago e pelo St. John's College (as cem obras clássicas ou grandes livros). Outra manifestação foi a criação de sub-unidades temáticas de educação geral em grandes instituições de educação superior. Depois da segunda guerra mundial, novo impulso à educação geral foi dado com o livro publicado por Harvard, *General Education in a Free Society* (1945) .

Levine classifica em três categorias os tipos de disci\_

plinas da educação geral: núcleo comum, obrigatórias e eletivas. As três representam um continuum do "core curriculum" para as "free electives", voltando aos extremos de uma maneira pendular. Levine também estuda o volume dos estudos gerais no currículo de graduação.

Quanto aos componentes das disciplinas, Levine distingue três tipos: introdutório, avançado e interdisciplinar. São exemplos as disciplinas introdutórias de Biologia, Administração, Sociologia, Arte ou Educação. Como ilustram as disciplinas avançadas, cursos sobre Escultura Européia e Americana ou sobre Citologia. Por fim, as disciplinas interdisciplinares podem ser exemplificadas com o curso sobre civilização asteca, visto, sobre o complexo prisma de arte e literatura, organização social e política, educação, literatura e outros aspectos. Outros tipos de disciplinas para a educação geral podem ser concebidos como seminários para calouros, para veteranos e cursos sobre "grandes obras" (Levine, 1978, pp.18-19).

Outro problema dos estudos gerais é o seu conteúdo, variando de universidade para universidade. Contudo, alguns assuntos são mais comuns, tais como: habilidades avançadas em aprendizagem, temas obrigatórios por campo de conhecimento e disciplinas de compreensão geral. São típicos como habilidades avançadas em aprendizagem os cursos de composição em língua materna, em matemáticas, em língua estrangeira moderna e em educação física. Levine as define como "ferramentas que os estudantes geralmente necessitam para sustentar o nível de educação superior" (1978, p.20). Segundo a Fundação Carnegie (1978, p.167), as mais comuns

habilitações avançadas em aprendizagem incluem inglês, matemáticas, línguas estrangeiras e educação física. Temas obrigatórios por campo de conhecimento não especificam determinadas disciplinas, mas indicam cursos pelas grandes áreas do conhecimento humano, ciências naturais e sócias ou humanidades. O estudante deve tomar um certo número de créditos por área. Por fim, as disciplinas de compreensão geral objetivam dotar o estudante de larga e básica aprendizagem em belas artes, instituições governamentais, religião, que são as mais comuns nesta categoria.

#### *Outros Pontos de Discussão sobre os Estados Gerais*

Muitos são ainda as questões concernentes á adoção da educação geral no currículo de graduação. A Fundação Carnegie(1978, pp.165-166) considera importante a educação geral por várias razões: 1. as pessoas necessitam aprender mais habilidades durante a vida, 2. todos nós necessitamos nos preparar para as incertitudes do futuro, 3. existe um crescente reconhecimento como o povo é afetado pelos grandes problemas do mundo, 4. há uma nova apreciação pela qualidade de nossas vidas totais, e 5. nós precisamos entender e participar como cidadãos na vida do mundo.

Diferentemente, Levine apresenta seis pontos críticos da educação geral: 1. a educação geral é boa na teoria, mas na prática é um fracasso, 2. os cursos de educação geral são impopulares entre os estudantes, 3. a clientela dos estudantes americanos para as faculdades e universidades é por demais heterogênea para permitir uma educação geral comum. 4. a educação geral é de

pequeno valor econômico para o estudante que é forçado a fazê-la, 5. os cursos de educação geral são fracos na sua integridade educacional e filosófica, e 6. a educação geral é pobre em tempo (1978, pp.21-26).

No plano teórico e acadêmico há outras colocações e contribuições que poderiam ser analisadas, como, por exemplo, o Relatório da Universidade de Colúmbia (1977) e os muitos outros estudos produzidos por Harvard (1978) ou por Stanford (1976). Contudo, o objetivo deste trabalho é apresentar alguns pontos da discussão sobre educação geral para formar um referencial que sirva de base para a análise dos estudos gerais em uma estrutura universitária específica, a universidade brasileira.

### *Estudos Gerais na Universidade Brasileira*

Na universidade formada por "ordem de faculdades", segundo o modelo estrutural francês que perdurou entre nós até fins da década de sessenta, não havia muito lugar para a educação geral. Como era a estrutura curricular nesse tipo de universidade? Possibilitava o desenvolvimento dos estudos gerais? Como a reforma da universidade dos anos sessenta encarou o problema? Qual a situação dos estudos gerais na universidade reformada?

### *Das Cadeiras Propedêuticas ao Ciclo de Estudos Básicos*

Na antiga estrutura, que perdurou até fins de sessenta,

as matérias que encerravam o conhecimento básico estavam comprometidas com as disciplinas profissionalizantes. Salvo as Faculdades de Filosofia que se destinavam à formação de professores secundários, não existiam unidades universitárias específicas para as Matemáticas, Ciências Físicas e Sociais. O esquema de faculdade afetava todo o ensino para os fins da formação profissional. O problema não era somente de educação geral, mas do próprio conhecimento independente da sua aplicação. Alguns exemplos ilustrarão a situação pretérita. Nas Faculdades de Direito, Teoria Geral do Estado, Economia Política e Ciências das Finanças eram ministradas com o fim de ajudarem o conhecimento jurídico (Boaventura, 1971, p.75). Situação semelhante tinha-a Física numa Escola de Engenharia ou a Fisiologia numa Faculdade de Medicina, que eram ensinadas como cadeiras propedêuticas.

A Universidade de Brasília enfatizou os "Institutos Básicos" e a reforma dos anos sessenta procurou corrigir as duplicações e concentrou os estudos básicos em unidades específicas.

Assim, a reforma criou o primeiro ciclo de estudos gerais pelo menos para determinada área.

### *Concentração dos Estudos Básicos*

A importância de ordem didática e epistemológica é considerável quando se agregam disciplinas de um mesmo ramo do saber em um departamento ou unidade. A reforma retirou do cadinho profissional as disciplinas de estudos gerais ou básicos, localizando-as e integrando-as em unidades próprias. Evidentemente que

as perspectivas para a formação instrumental, pelas Ciências Sociais e Físicas, e artística, pelas Artes e Desenho, são bem mais claras. Ao ingressar na universidade, o aluno dispõe de certas matérias que poderão solidificar a sua formação científica, lingüística ou humanística, pois, as funções do ciclo básico são: 1. recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular na formação dos alunos; 2. orientação para escolha da carreira; e 3. realização de estudos básicos para ciclos ulteriores (*Conselho de Reitores, 1970*) .

### *Problemas de Educação Geral*

Houve, na década passada, uma clara preocupação com o entrosamento das universidades com os sistemas de ensino (Ministério de Educação e Cultura, 1975). Todavia, apesar da reforma do ensino primário e secundário de 1971 ter colocado ênfase no núcleo comum, um dos elementos mais importantes da educação geral, não houve ainda a explicitação de estratégias que permitissem a continuidade do aluno alcançar na educação superior os estudos gerais via o currículo. O universitário deveria continuar as disciplinas de núcleo comum, que são de educação geral - linguagem, estudos sociais e ciências -, com as disciplinas do ciclo básico, que são essencialmente de estudos gerais. O núcleo comum da escola de segundo grau deveria ter a necessária continuidade, didática e epistemológica, nas matérias do ciclo básico da universidade. Tal passagem permitiria ao aluno ingressar na educação superior sem os traumas e dramas dos exames vestibula-

## *Sumário, Conclusões e Sugestões*

A educação geral como componente do currículo de graduação possibilita uma experiência comum para todos os estudantes numa universidade ou faculdade (Levine, 1978, p.523). Estudando aspectos da discussão sobre estudos gerais," foram abordados os fundamentos epistemológicos e didáticos que dão unidade aos estudos gerais.

Dentre os vários modelos de universidade apresentados por Drêze-Debelle e Wolff, a educação geral vincula-se de certa maneira às concepções idealistas e parece emergir dentro da tradição cultural e erudita da universidade ambiente de ensino e centro de pesquisa. A educação geral orienta as múltiplas formas de educação superior que visam não somente a formação de profissionais, como também as mais diferentes demandas dirigidas á universidade.

A educação geral distingue-se fundamentalmente pela orientação instrumental que imprime ao currículo de graduação e se distancia do racionalismo da antiga educação liberal. Manifestando-se de diversas maneiras, os estudos gerais representaram uma reação à especialização no final do século passado e tiveram novo impulso no apôs guerra 1939-1945.

Os estudos gerais passaram das disciplinas propedêuticas aos estudos básicos, enfatizados pela reforma da universidade brasileira nos anos sessenta. Apesar do currículo da escola de primeiro e segundo graus se estruturar no núcleo comum, não foi estabelecida a continuidade curricular e temática apropriada com o ciclo básico na graduação.

Algumas conclusões podem ser retiradas da discussão sobre a educação geral na universidade:

1-0 caráter instrumental da educação geral, como experiência comum em uma universidade ou faculdade, pode ser entendido pela unidade do currículo estruturado em pressupostos epistemológicos e didáticos das matérias que formam os estudos gerais.

2 - As disciplinas que encerram matérias de educação geral podem ser tanto do núcleo comum, como obrigatórias e eletivas,

variando os seus componentes como introdutórios, avançados e interdisciplinares, bem como os conteúdos em habilidades avançadas em aprendizagens, temas obrigatórios por área de conhecimento e disciplinas de compreensão geral.

3 - A reforma universitária dos anos sessenta enfatizou o ciclo básico de estudos gerais e possibilitou maior espaço à educação geral, no currículo da graduação. Para que venha a constituir uma experiência comum, todavia, necessita ser ampliada em termos instrumentais e interdisciplinares como reação à forte tradição do ensino profissional.

4 - A distância entre ensino de primeiro-e-segundo graus e superior poderia ser atenuada pelo estabelecimento de pontes e passarela entre o núcleo comum e o ciclo básico, ambos são essencialmente componentes da educação geral.

5 - A carência da universidade em habilidades avançadas em aprendizagens e estudos interdisciplinares poderia ser atenuada pelo desenvolvimento de habilidades em comunicação e em cursos que mostrassem a multiplicidade de papéis e funções da sociedade atual.

Do ponto de vista operacional, estudos se tornam necessários para que o ensino de primeiro e segundo graus tenha a necessária continuidade curricular na educação superior. Sugere-se a compatibilidade crescente entre as matérias do núcleo comum e as disciplinas do chamado ciclo básico e nucleares. Além disso, os estudos e planejamentos para o estabelecimento de uma experiência comum na graduação precisam ser empreendidos para o desenvolvimento de habilidades avançadas em aprendizagens em nível de educação superior, objetivando, por exemplo, a melhoria da comunicação oral e escrita e a compreensão interdisciplinar de enfoques e projetos.

## Referências

1. Barros, Nicolás. " Consideraciones sobre un Programa de Estudios Generales." Atlântida, pp.23-27.
2. Boaventura, Edivaldo. Universidade em Mudança. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1971.
3. \_\_\_\_\_. " Universidade Brasileira - Procura de uma Concepção." Forum Educacional 2(3): 3-24, Julho/Setembro, 1978.
4. Belknap, Robert L. and Richard Kulms. Tradition and Innovation. General Education and the Reintegration of the University. A Columbia Report. New York: Columbia University Press, 1977.
5. Brubacher, John S. On the Philosophy of Higher Education . San Francisco: Jossey-Bass, 1977.
6. The Carnegie Foundation for the Advancement of the College. Missions of the College Curriculum. San Francisco: Jossey-Bass, 1978.
7. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. O Ciclo Básico ( 1º Ciclo Geral de Estudos), CR 14, 1970.
8. D'Irsay, Stephen. Histoire des Universités Françaises et Étrangères. Des Origines a nos Jours. Paris: Editions Auguste Picard, 1933.
9. Drèze, Jacques et Jem DeBelle. Conceptions de L'Université. Paris: Citoyens Editions Universitaires, 1968.
10. Flexner, Hans. " General Education and Academic Innovation." The Journal of Research and Development in Education. 6(1):46-57, Fall, 1972.
11. Good, Carter V. ed. Dictionary of Education. New York: McGraw-Hill Book Company, 1973.
12. Harvard University Committee on General Education. General Education in a Free Society. Cambridge: Harvard University, 1945.
13. \_\_\_\_\_, Faculty of Arts and Sciences. Undergraduate Education: Defining the Issues, Dean's Report, 1975-1976
14. Jaspers, Karl. The Idea of the University. Boston: Beacon Press, 1959.
15. Kerr, Clark. The Uses of the University. New York: Harper and Row, 1966.
16. Kerr, Clark. Métamorphose de l' Université. Paris: Editions Economie et Humanisme, Les Editions Ouvrières, 1967( tradução).

17. Levine, Arthur R. Handbook on Undergraduate Curriculum. San Francisco: Jossey-Bass, 1978.
18. Ministério da Educação e Cultura. "Potencial da Universidade e a Serviço dos Sistemas de Ensino", Trabalho apresentado no Encontro de Secretários de Educação, Porto Alegre, 1975 (mimeografado).
19. Napoléon. Vues Politiques. Paris: Fayard, 1939. Apud Drèze et Debelle.
20. Newman, John Henry Cardinal. The Idea of A University. Westminster, MD.: Christian Classics, Inc. 1852 (new impression).
21. Piaget, Jean. Psychologie et Epistemologie. Paris: Editions Gauthier, 1970.
22. Stanford University, Committee on the Reform and the Renewal of the Liberal Education. "Report Submitted to the Dean of Humanities and Sciences". 1976.
23. Whitehead, Alfred N. The Aims of Education. London: Williams and Norgate, 1929.
24. Wolff, Robert Paul. The Ideal of the University. Boston: Beacon Press, 1969.

U M A C O N C E P C Ã O  
S O B R E O P R I M E I R O C I C L O

Com a reestruturação das Universidades Brasileiras, a partir dos Decretos 55/66 e 257/67, o Ensino Superior ficou dividido em dois níveis: um básico, chamado também de Primeiro Ciclo, e um profissional, denominado de Segundo Ciclo.

Buscava-se, desta forma, encontrar uma maior e melhor articulação entre o então denominado Ensino Médio e o Nível Superior.

A acentuada expansão do ensino de segundo grau, acentuada na década de 60, provoca uma forte pressão sobre as Universidades, que passaram a oferecer, de forma acentuada, um número bem maior de vagas, embora sem conseguir atender à demanda,

No dizer do prof, Newton Sucupira<sup>(1)</sup>, a "formação universitária significa fator de ascensão social, promessa de melhores empregos, abertura de novos horizontes vitais. Daí a corrida para o ensino superior, em todos os países, ocorrendo um dos fenômenos característicos de nossa época, ou seja, a massificação da Universidade."

Ocorre, de forma cada vez mais acentuada, um aumento na relação candidato-vaga,

Com a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, complementada pelo Decreto-lei 464, de 11 de fevereiro de 1969, reformula-se o Concurso Vestibular, dentro da Reforma Universitária, passando a uma forma classificatória, com os candidatos aproveitados até ao limite das vagas ofertadas, independente dos resultados obtidos e das possíveis frequências desses candidatos.

O Primeiro Ciclo fundamenta-se;

- 1 - no desnível verificado entre o Ensino Médio e o Superior;
- 2 - na busca de adiar a opção profissional do aluno para o instante em que o mesmo disponha de condições e conhecimento mais adequado para efetuar uma opção de caráter profissional mais consciente,

O Decreto-lei 464, no artigo 5º estabelece que as instituições deverão preceder os cursos de habilitação profissional, de um Primeiro Ciclo, "comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins,

(1) Sucupira, Newton - A condição atual da Universidade Brasileira e a Reforma Universitária - Min. da Educação e Cultura, Brasília 1972, pg. 11

com as seguintes funções:

- a) recuperação das insuficiências evidenciadas pelo Concurso Vestibular, na formação dos alunos;
- b) orientação para escolha da carreira;
- c) realização de estudos básicos para ciclos posteriores."

Segundo o prof. Newton Sucupira<sup>(2)</sup>, trata-se da "solução mais indicada para se efetuar a articulação entre o ensino médio e o superior, corrigir' as falhas do Vestibular, como mecanismo de selecionar os mais aptos e assegurar melhor preparo, seleção e orientação dos alunos dentro da Universidade,"

(2) Sucupira, Newton - O Ciclo Básico: sua natureza, problemas de sua organização, in O Ciclo Básico, edição do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 1970, pg, 10.

II - PRIMEIRO CICLO  
O

NA UNIVERSIDADE DO PARÁ

1- O ESTATUTO DA UFPa

O Estatuto da Universidade Federal do Pará, aprovado pelo Decreto 16.539, de 7 de maio de 1970, da Presidência da República, publicado no Diário Oficial da União de 11 de maio de 1970, no seu art. 22, preceitua:

**art. 22** - "Os cursos de Graduação serão ministrados em dois ciclos de estudos.

§ 1º - O Primeiro Ciclo compreenderá disciplinas comuns a vários cursos e objetivara:

a) promover a correção de insuficiências evidenciadas pelo Concurso Vestibular, suscetíveis de serem corrigidas a curto prazo;

b) orientar para a escolha da carreira;

c) ampliar os conhecimentos básicos necessários a um ou mais ciclos- terminais; d) propiciar elementos de cultura geral, suscetíveis de serem desenvolvidos ao longo dos estudos superiores

§ 2º - O Segundo Ciclo compreenderá as disciplinas específicas de formação acadêmica ou profissional do aluno, em carreiras reguladas em lei ou criadas pela forma prevista no presente Estatuto.

2- O REGIMENTO GERAL

O Regimento Geral, aprovado pelo Parecer 620/70, do Conselho Federal de Educação, no Título I - Regime Didático-Científico, Sub-Título I - Ensino, Capítulo 2 - Cursos de Graduação, Seção A - Disposições Comuns, estabelece:

**art. 6** - "Cada Curso regular de Graduação compreenderá um Primeiro Ciclo, comum aos cursos situados na mesma área e um Segundo Ciclo, de formação profissional ou acadêmica."

art. 7 - "A coordenação didática dos cursos de graduação obedeceu ao seguinte:

I - A coordenação do Primeiro Ciclo ficara a cargo de um Colegiado Especial, constituído pelos Departamentos compreendidos na área de estudos preferida pelo aluno; II- A Coordenação do Segundo Ciclo ficara a cargo de Colegiados de cursos específicos, na forma do presente Regulamento Geral. § 1º - A organização curricular do Primeiro Ciclo obedece-rá aos requisitos estabelecidos pelos Colegiados de curso do Segundo Ciclo; § 2º - A coordenação executiva do Primeiro Ciclo será exercida, em rodízio anual, pelos Diretores dos Centros de Estudos Básicos e do Segundo Ciclo, na forma estatuída na sub-seção B1, do capítulo 9 deste Regulamento Geral; § 3º - Sempre que seja criado um novo curso de Graduação, o ato respectivo indicara o Centro de Estudos Básicos que lhe corresponderá, total ou parcialmente e o Colegiado de Curso a que ficará afeta a coordenação didática do Segundo Ciclo. Já o Capítulo 2, seção E, nos artigos 55 e 56 fixa: art. 55 - " O Primeiro Ciclo, comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins, terá caráter seletivo em relação ao Segundo Ciclo, objetivando:

- a) promover a recuperação das insuficiências da formação intelectual do aluno, reveladas pelo Concurso Vestibular, que possam ser corrigidas a curto prazo;
- b) orientar para escolha da carreira;
- c) ampliar os conhecimentos básicos necessários a um ou mais setores do Segundo Ciclo;
- d) propiciar elementos de cultura geral indispensáveis à plena formação individual e social do aluno, suscetíveis de serem desenvolvidos durante os cursos de graduação.

§ 1º - A recuperação prevista na alínea "a" abrangerá uma ou, no máximo, duas disciplinas, e será feita na própria Universidade ou em estabelecimentos de grau médio por esta especificamente credenciados, preferentemente em seu próprio Colégio de nível médio. §2º - A orientação para escolha da carreira será dada diretamente, por meio dos professores orientadores e, indiretamente, pela promoção de contactos e visitas a instituições de ensino e entidades públicas e privadas existentes na Região, assim como através de conferências, debates, distribuição de literatura elucidativa e outras iniciativas que contribuam para esclarecer o aluno, ajudando-o a uma opção pessoal tão consciente quanto possível. . § 3º - Os estudos básicos compreenderão:

a - uma parte comum a todos os alunos classificados no Concurso Vestibular, se assim o decidir a Universidade; b - uma parte comum em cada área, se for o caso, em

caráter obrigatório; c - uma outra parte, diversificada segundo os setores profissionais compreendidos na área universitária respectiva, escolhida pelo aluno em função da carreira que pretenda seguir. § 4º - Os elementos de cultura geral compreenderão:

a - uma parte seguida pelo aluno em caráter obrigatório, segundo a área de ensino em que se situar; b - uma parte opcional, porém indispensável, situada em outra área. art. 56 - Os cursos e habilitações de menor duração não abrangerão, necessariamente, o Primeiro Ciclo a que se refere esta seção.

3º - NORMAS DOS CONSELHOS SUPERIORES DA UNIVERSIDADE

No Simpósio promovido pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras para a Avaliação da Implantação da Reforma Universitária, em Juiz de Fora, em 1972, a Universidade Federal do Pará apresentou um opúsculo intitulado "Reforma Universitária- Resoluções dos Conselhos Universitário e Superior de Ensino e Pesquisa", publicado em Setembro de 1972, contendo os principais documentos da Universidade Federal do Pará, pertinentes, mais de perto, à aplicação da Reforma Universitária no âmbito da instituição.

Entre os documentos ali apresentados destacamos algumas resoluções do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEP), a saber:

1- Resolução 03, de 21 de dezembro de 1970, que define o Primeiro Ciclo.

dos Cursos de Graduação. Nesta resolução, compreendendo doze artigos, a Universidade procurou definir:

a - a existência do Primeiro Ciclo, em cada área de estudos - art. 1º

b - as quatro áreas básicas: Ciências Exatas, Ciências Biológicas, Ciências

Humanas e Letras e Artes - art. 2º c - o número de créditos correspondentes ao Primeiro Ciclo - art. 3º d - o caráter das disciplinas do Primeiro Ciclo : obrigatórias co-

muns, obrigatórias de área, obrigatórias de setor, optativas e e-

letivas - art. 3º e - o elenco global das disciplinas de cada uma das áreas - art. 5º f - a forma de efetivação das matrículas -

art. 6º g - o Colegiado Geral do 1º Ciclo e suas atribuições - art. 7º

2- Resolução nº 12, de 9 de fevereiro de 1971, que estabelece as diretrizes para a efetivação das matrículas no Primeiro Ciclo dos cursos de graduação no primeiro semestre letivo de 1971.

3- Resolução nº 13, de 9 de fevereiro de 1971, que estabelece normas complementares gerais para a verificação do rendimento escolar do ensino do Primeiro Ciclo.

4- Resolução nº 14, de 9 de fevereiro de 1971, que determina os créditos e as disciplinas obrigatórias comuns das diversas áreas do Primeiro Ciclo em 1971.

- 5- Resolução nº 26, de 11 de junho de 1971, disciplinando a matrícula no segundo semestre de 1971, no Primeiro Ciclo.
- 6- Resolução nº 27, de 11 de junho de 1971, que estabelece normas complementares a Resolução nº 13, sobre a verificação de aprendizagem no Primeiro Ciclo.
- 7- Resolução nº 32, de 9 de agosto de 1971, dispondo sobre disciplinas eletivas no Primeiro Ciclo.
- 8- Resolução nº 66, de 13 de dezembro de 1971, aprovando as diretrizes para a efetivação de matrículas na Universidade Federal do Pará, no ano de 1972.
- 9- Resolução nº 70, de 30 de dezembro de 1971, regulamentando a matrícula dos alunos do Primeiro Ciclo que tenham obtido três quartos dos créditos de sua área. Ao longo dos anos, após a publicação deste opúsculo, outras resoluções publicadas dizem respeito ao Primeiro Ciclo. Enumeramos a seguir: 01 -Resolução nº 114, de 17 de julho de 1972, que altera a organização curricular da área de Letras e Artes, Filosofia e Ciências Humanas e Ciências Exatas e Naturais Calterou a Resolução Q3/7Q, alterando créditos das disciplinas Antropologia Cultural e Introdução à Ciência dos Computadores).
- 02- Resolução nº 134, de 21 de dezembro de 1972, alterando a organização curricular da área de Filosofia e Ciências Humanas . (Alterou a Resolução nº 03/70, substituindo Ciência Política por Introdução ao Estudo do Direito como obrigatória de Setor para o curso de Direito).
- 03- Resolução nº 151, de 9 de maio de 1973, que estabelece normas para a implantação da disciplina Educação Física, Desportiva e Recreativa como atividade curricular.
- 04- Resolução nº 180, de 10 de outubro de 1973, que estabelece critérios para determinação de vagas por Cursos para os alunos Concluintes do Primeiro Ciclo que ingressaram na Universidade Federal do Para em 1971 e 1972
- 05- Resolução nº 184, de 14 de novembro de 1973, que aprova diretrizes para a efetivação de matrículas na Universidade Federal'

do Pará no ano de 1974 e dá outras providências.

- 00- Resolução nº 188, de 4 de dezembro de 1973, altera a resolução nº 180, de 10 de outubro de 1975 (sobre a determinação de vagas para os Concluintes do Primeiro Ciclo, que ingressaram na Universidade Federal do Pará em 1971 e 1972).
- 07- Resolução nº 189 de 10 de dezembro de 1973, que regulamenta o aproveitamento de estudos, a atribuição de conceitos e a concessão de créditos em disciplinas já cursadas,
- 08- Resolução nº 197, de 28 de janeiro de 1974, que complementa as Resoluções nº 180 e 188, de 10 de outubro de 1973 e de 4 de dezembro de 1973, respectivamente, que estabelecem critérios para determinação de vagas por Cursos para os alunos Concluintes do Primeiro Ciclo, que ingressaram na Universidade Federal do Pará nos anos de 1971 e 1972.
- 09- Resolução nº 204, de 14 de maio de 1974, que altera a Resolução nº 189, de 10 de dezembro de 1973 (sobre regulamentação do aproveitamento de estudos, concessão de créditos e atribuição de conceitos em disciplinas já cursadas)
- 10- Resolução nº 205, de 14 de maio de 1974, que aprova as diretrizes para a efetivação de matrículas na Universidade Federal do Pará e dá outras providências.
- 11- Resolução nº 206, de 10 de junho de 1974, que estabelece normas para a implantação e funcionamento da disciplina Estudo de Problemas Brasileiros na Universidade Federal do Pará, de acordo com o Decreto 68.665/71, que regulamenta o Decreto lei 869/69 e do Parecer 94/7.1, do Conselho Federal de Educação.
- 12- Resolução nº 214, de 23 de agosto de 1974, que aprova diretrizes para a realização de um Seminário sobre Reforma Universitária na Universidade Federal do Pará.
- 13- Resolução nº 222, de 22 de outubro de 1974, que cria o Período Letivo Intermediário (PLI), na Universidade Federal do Pará.

- 14- Resolução nº 245, de 9 de janeiro de 1975, que substitui as Resoluções 1S9/75 e 204/74, ambas do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, sobre o aproveitamento de estudos, a atribuição de conceitos e a concessão de créditos em disciplinas já cursadas, de acordo com o que dispõem os artigos 75 a 79 do Regimento Geral da Universidade Federal do Para.
- 15- Resolução nº 257, de 28 de abril de 1975, que altera a Resolução 03/70, do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (altera as áreas de Ciências Exatas e Ciências Biológicas) .
- 16- Resolução nº 264, de 23 de maio de 1975, que aprova as diretrizes para a realização de um Seminário sobre a Reforma Universitária e Técnicas de Aconselhamento.
- 17- Resolução nº 266, de 9 de junho de 1975, que substitui a Resolução nº 205/74 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (sobre a efetivação de matrículas).
- 18 - Resolução nº 534, de 24 de fevereiro de 1976, que altera a Resolução nº 03/70 que define o Primeiro Ciclo dos Cursos de Graduação Cefetua alterações na (área de Letras e Artes, em face da criação de cursos de Comunicação e Educação Artística).
- 19- Resolução nº 342, de 10 de maio de 1976, que aprova o Seminário sobre matrículas e integralização curricular.
- 20- Resolução nº 354, de 8 de julho de 1976, que altera a Resolução nº 03/70, que define o Primeiro Ciclo dos Cursos de Graduação (faz alterações na área de Ciências Exatas).
- 21- Resolução nº 388 de 9 de dezembro de 1976, que substitui a Resolução nº 206, de 10 de junho de 1974, do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa que estabelece normas para a implantação e funcionamento da disciplina Estudo de Problemas Brasileiros na Universidade Federal do Para, de acordo com o Decreto 68.065/71 que regulamentou o Decreto 865/69 e do Parecer 94/71 do

Conselho Federal de Educação.

22- Resolução nº 556, de 2 do abril de 1979, que revoga as Resoluções nº 206/74 e 388/76, do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, que estabeleceram normas para a implantação e funcionamento da disciplina Estudo de Problemas Brasileiros na Universidade Federal do Para, de acordo com o Decreto 68.065/71, que regulamenta o Decreto-lei 869/69, o Parecer 94/71 do Conselho Federal de Educação e a Portaria 505/77, do Ministério da Educação e Cultura.

23- Resolução nº 768, de 1º de junho de 1981, que estabelece normas para a disciplina Educação Física, Desportiva e Recreativa como atividade curricular. A ultima resolução do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal do Para tem o numero 794, datada de 1º de outubro de 1981. Verifica-se, portanto, que, nos últimos anos, entre 1977 e 1981, apenas duas resoluções se referiram, de algum modo ao Primeiro Ciclo, estabelecendo normas sobre Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física, ambas disciplinas oferecidas no Primeiro Ciclo pela Universidade Federal do Para. Outras alterações não têm ocorrido na situação geral do Primeiro Ciclo.

4 - DOCUMENTAÇÃO ATUAL DA UNIVERSIDADE

Após o decurso de tempo previsto, os documentos básicos, da Universidade Federal do Pará foram revistos, devidamente aprovados e publicados.

Assim, o Estatuto da Universidade foi aprovado pela Portaria 452, de 30 de maio de 19.78, do Exmo. Sr. Ministro de Estado da Educação e Cultura e publicado no Diário Oficial da União de 2 de junho de 1978.

Na parte referente ao Primeiro Ciclo, o art. 22 repetiu "ipsis litteris", a redação original do Estatuto aprovado e publicado em 1970, sem qualquer alteração.

O Regimento Geral da Universidade foi revisto, aprovado e publicado no Diário Oficial do Estado em 19 de julho de 1978.

Em sua parte inicial (Disposições Comuns), repete a redação original do documento de 1970, Assim, o artigo 6º do novo Regimento repete o artigo 6º do Regimento de 1970. Porém, já no artigo 7º, começam a surgir alterações,

O parágrafo 2º do artigo 7º do Regimento de 1970 foi suprimido. Versava sobre a Coordenação Executiva do Primeiro Ciclo, que era exercida, em rodízio anual, pelos Diretores dos Centros Básicos.

Na Seção E, do mesmo capítulo II, referente especificamente ao Primeiro Ciclo, surgem novas alterações. No caput do artigo 55 suprime-se a referência ao caráter seletivo do Primeiro Ciclo em relação ao Segundo. Elimina-se, igualmente, a menção à escolha da carreira (letra b do artigo 55 do Regimento Geral de 1970), A Universidade Federal do, Pará realizou o seu Concurso Vestibular, nos anos de 1971 e 1972, com classificação geral para a área. Só ao final do Primeiro Ciclo e que os alunos efetuavam sua opção aos cursos profissionais e nestes eram lotados, com obediência rigorosa aos índices classificatórios obtidos ao final do Primeiro Ciclo. Isso justificava, de sobejo, a existência da letra b mencionada. A revogação, porém, desta situação, com o retorno da pré-opção diretamente feita pelos candidatos por ocasião da ins -

crição ao Concurso Vestibular (Portaria Ministerial nº / , de de de 19 , eliminou qualquer necessidade da manutenção da orientação para a escolha da carreira. Da mesma forma, todo o § 3º, que elucidava como se realizar tal orientação, foi igualmente suprimido, como decorrência natural da supressão da letra b.

O § 1º do artigo 55, que previa a recuperação das insuficiências evidenciadas no Concurso Vestibular, sofreu igualmente alterações, mantendo-se, no Regimento Geral de 1978, a possibilidade de se promover tal recuperação, agora, porém, através de cursos especiais, já que a redação prevista no Regimento Geral de 1970, jamais fora cumprida,

Manteve-se, porém; a referência aos estudos básicos (antigo § 3º, agora § 2º) bem como aquele referente aos elementos de cultura geral (antigo § 4º, ora convertido em § 3º).

Esta a parte documental existente sobre o Primeiro Ciclo, na Universidade Federal do Para.

Verifica-se, portanto, que o Primeiro Ciclo teve sua existência consagrada nos primeiros documentos oficiais da Universidade, sofrendo alterações, muito pequenas quando da revisão desses mesmos documentos, na versão de 1978, ainda não alterada até o momento presente,

III- U M E S T U D O D E A V A L I A Ç A O D O  
P R I M E I R O C Í C L O J U N T O A O A L U N A D O  
D A U N I V E R S I D A D E F E D E R A L D O P A R A

Em 1974, a professora Maria de Nazaré Gomes da Silva, do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, apresentou a PUC do Rio de Janeiro, para obtenção do grau de Mestre em Educação, uma tese intitulada :IMPLANTAÇÃO DO PRIMEIRO CICLO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARA: UMA AVALIAÇÃO JUNTO AO ALUNO.

Preparou ela um questionário que foi aplicado em 322 alunos, oriundos exatamente dos Concursos Vestibulares dos anos de 1971 e 1972, oportunidade em qu o Concurso Vestibular foi realizado para ingresso na área, com a opção profissional sendo efetuada após a con-clusão do Primeiro Ciclo. Já no sumário da tese, informa a profa. Na\_ zará que os resultados obtidos indicaram:

- a) inexistência de atividades de orientação profissional, vistas pelos alunos como de suma importância;
- b) ausência de procedimentos metodológicos;
- c) não consecução de determinadas modificações comportamentais,

Apontaram ainda os estudantes, como fatores perturbadores da aprendizagem: 1 - classes numerosas

2 - má distribuição de horários

3 - falta de equipamentos e material didático

4 - falta de pré-requisitos para as disciplinas.<sup>(3)</sup>

Esses resultados foram obtidos a partir de vários aspectos do contexto escolar dos discentes, tais como:

- sistema de acesso ao Ciclo Profissional,
- orientação para a escolha da carreira,
- currículo
- procedimentos de orientação metodológica no processo ensino- aprendizagem,
- influencia de determinados fatores no rendimento da aprendizagem do aluno.<sup>(4)</sup>

Já em 1973, a Universidade Federal da Bahia dava andamento'

(3) - Silva, Maria de Nazaré Gomes - Implantação do Primeiro Ciclo na Universidade Federal do Pará: uma avaliação junto ao aluno. PUC- Rio de Janeiro, 1974 - folha III

(4) - idem, idem - pg. 10

à execução de uma pesquisa, resultante de um convênio assinado com o Ministério da Educação e Cultura/Departamento de Assuntos Universitários, ao final da qual eram apontados diversos problemas, tais como:

- 1 - excedentes internos - UFPa, UFBA, UFSC,
- 2 - congestionamento nos cursos de maior demanda - FUMA, UFBA, UFPE, UFRJ. .
- 3 - elevado índice de repetência - UFMG
- 4 - ausência de disciplinas humanistas para as áreas de tecnologia e saúde.
- 5 - "standardização do ensino" - UFRS

Este trabalho, que abrangeu 31 universidades federais, relata que não ocorreram dificuldades com relação a articulação entre O Primeiro Ciclo e o Ciclo Profissional em 19 Universidades, com omissão de resposta por 4 universidades, enquanto 8 relatam a existência de problemas, a saber:-

- 1 - não aceitação do Primeiro Ciclo por parte de alguns professores - UFRN, UFPE, UFSM;
- 2 - problemas de ordem curricular e metodológica - UFPE, UFRN, UFMG;
- 3 - problemas relacionados com a administração acadêmica - FUMA e UFMG;
- 4 - aferição de resultados - UFMG,

No trabalho da Professora Maria de Nazaré Gomes da Silva procurou ela realizar uma avaliação do aluno quanto a organização e funcionamento do Primeiro Ciclo<sup>(6)</sup> em relação aos seguintes aspectos:

- I - quanto ao sistema de acesso ao Ciclo Profissional e orientação para escolha da carreira:
  - 1 - adequação ou não adequação da pos-opção
  - 2 - influência do Primeiro Ciclo na escolha profissional
  - 3 - ocasião da escolha do curso
  - 4 - atividades de orientação para escolha da carreira
  - 5 - importância e oportunidades proporcionados pelo Primeiro Ciclo.

(5) Brasil - Min. da Educação e Cultura - Univ. Federal da Bahia - Avaliação da implantação da Reforma Universitária MEC./DAU/UFBA/ISP

(6) Silva, Maria de Nazaré Gomes da - oc. pgs. 52 e 53

II - Quanto ao Currículo

- 1 - utilidade das disciplinas do Primeiro Ciclo para o Ciclo Profissional;
- 2 - objetivos educacionais;
- 3 - expectativas dos alunos,

III- Quanto à metodologia de ensino

- 1 - procedimentos metodológicos de orientação do processo ensino - aprendizagem, sua importância e ocorrência durante o Primeiro Ciclo, .

IV - Quanto a influência de fatores outros no rendimento da Aprendizagem do aluno

- 1 - fatores de natureza didático- pedagógica;
- 2 - fatores de ordem administrativa;
- 3 - fatores de ordem pessoal.

V - Avaliação Geral

- 1 - preferência ou não pelo Primeiro Ciclo como veículo de acesso ao Ciclo Profissional;
- 2 - interesse despertado pelo Primeiro, em comparação com o Ciclo Profissional;
- 3 - sugestões para melhoria do Primeiro Ciclo;
- 4 - depoimentos.

Quanto ao I item - sistema de acesso e orientação para a escolha da carreira, o que pretendia era verificar qual o papel desempenhado pelo Primeiro Ciclo na orientação do estudante para a escolha da carreira, Ou, mais especificamente: saber se o Primeiro Ciclo influenciou o aluno em sua decisão profissional; se o Primeiro Ciclo foi etapa definitiva do curso a seguir e se proporcionou atividades de orientação para a escolha da carreira, em consonância com as necessidades dos discentes,

Os resultados demonstraram que 71,74% dos alunos informaram não ter havido influência do Primeiro Ciclo sobre sua escolha profissional (80,6% na área de Ciências Biológicas e 64,3% na área de Ciências Humanas),

Dos alunos que informaram ter havido influência por parte do Primeiro Ciclo (os demais 28,26%), 47,25% informaram que es-

sa influencia foi reforçadora.

A pequena influência do Primeiro Ciclo - 28,26% - na escolha profissional dos estudantes fez com que os alunos fossem classificados para determinados cursos (segunda ou terceira opção) sem o menor convencimento dos mesmos para tais cursos. Desencadeou-se então a figura do excedente interno, sentida era ritmo acentuado em relação às profissões de maior prestígio, indicadoras de status social. Recordamos que, pessoalmente, no final do ano de 1971, ao efetuarmos o levantamento da primeira opção dos alunos da área de Ciências Biológicas, na condição de diretor do Departamento de Registro e Controle Acadêmico da Universidade Federal do Para, encontramos que 96% dos alunos da área indicavam como sua primeira opção profissional o curso de Medicina,

Na verdade, verifica-se que o aluno de segundo grau, ontem como hoje, tem muito pouca informação sobre inúmeros cursos que são oferecidos no nível universitário, muito pouco sabem eles sobre características operacionais, mercado de trabalho, etc. Em muitos casos, jamais tiveram qualquer informação sobre um ou outro ou mesmo sobre vários cursos de nível superior, o aluno já demanda a Universidade com uma opção definida, a partir das profissões tradicionalmente símbolos de status e boa situação econômica, o meio social influencia tal escolha, através estereótipos e preconceitos, Na verdade, quando o aluno ingressa no ensino superior, bem ou mal, já traz definida a sua escolha,

O regime da opção dentro da Universidade esbarrou, de saída, com esta dificuldade: "... o aluno já vem decidido da escola medida, quanto a sua profissão futura"<sup>(7)</sup> é o que afirmava o professor Carlos Alberto Serpa de Oliveira, ainda em 1971,

71,12% dos alunos, mesmo nessa situação de opção interna, dentro da Universidade, declararam ter se decidido sobre o curso a seguir, antes mesmo de seu ingresso na Universidade, Na área de Ciências Biológicas, 97,47% dos discentes informam estar decididos em relação ao curso de sua preferência, antes de sua aprovação no Concurso Vestibular,

(7) BRASIL - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - Simposio para Avaliação da Implantação da Reforma nas Universidades Brasileiras - "Concurso Vestibular", in Resenha do Sim-

Problemas de menor densidade ocorrem na área de Ciências Exatas, onde a própria diversidade de ramos em que se divide a Engenharia, facilita um maior desdobramento e diversificação da demanda do alunado, entre os vários campos oferecidos.

Na área de Ciências Humanas, a opção pelo Curso de Direito, seguida de perto pelo curso de Economia, excedem, de sobejo, a opção conjunta pelos demais sete cursos ofertados na área.

Em resumo, pode-se dizer que o Primeiro Ciclo quase não exerceu influência na escolha profissional do aluno e que, em geral, tais escolhas foram realizadas antes que ele tivesse acesso a universidade. Isto ocorreu de forma mais acentuada na área de Ciências Biológicas, sobretudo em relação ao Curso de Medicina.

A orientação para a escolha da carreira, por parte do aluno foi, teoricamente, um dos objetivos colimados com a implantação do Primeiro Ciclo, mas com poucos resultados concretos e efetivos,

No estudo realizado pela profa. Maria de Nazaré, procurou ela identificar se a Universidade Federal do Para teria proporcionado ao seu corpo discente, uma orientação para a escolha da carreira. Os alunos, curiosamente, referem que uma orientação curricular certa e segura, oferecida pelos professores orientadores (77,74%), visitas a profissionais em seu campo de atividades (76,45%), distribuição de informações sobre características ocupacionais (74,19%), palestras e lucidativas de profissionais e professores (69,03%), distribuição de publicações (68,39%) e testes vocacionais (55,48%), exerceram influência sobre a escolha realizada,

## 2 - Orientação curricular

Quanto a orientação curricular, os alunos consideram-na importante, mas 74,52% declaram que ela praticamente inexistiu no Primeiro Ciclo. Isto revela uma grave lacuna no Primeiro Ciclo, na medida em que se der atenção as finalidades propostas para o Primeiro Ciclo, face ao papel importante que a orientação curricular deve desempenhar, em função da flexibilidade curricular proporcionada pela matrícula por disciplinas, dentro do regime de créditos,

Por ocasião da matrícula, torna-se indispensável uma fase de instrução e orientação, que preceda a matrícula, visando orientar

o aluno na escolha das disciplinas a cursar, realizar a verificação dos pré-requisitos e de mais exigências que o aluno deve cumprir, incluindo número máximo e mínimo de créditos, incompatibilidade de horários, duração mínima e máxima do curso, etc.

As respostas dos alunos, negativas em todos os itens, são sempre superiores à 70%.

Daqui se deduz, uma vez mais, que o Primeiro Ciclo, implantado com o regime de créditos, não proporcionou ao aluno, paralelamente, um sistema de orientação que ampliasse as perspectivas sobre as possibilidades do mercado de trabalho, características vocacionais, suportes importantes em cada profissão, propiciando uma conscientização acerca da opção profissional a ser realizada pelo aluno.

Provavelmente, a Universidade Federal do Para tenha encontrado dificuldades, face a sua inexperiência no assunto, quanto à orientação e carência de pessoal especializado, bem como inexistência de infra-estrutura adequada para propiciar as medidas preconizadas pela Reforma Universitária, Talvez tenha faltado, antecedendo a própria implantação do Primeiro Ciclo, a elaboração e implantação do instrumental adequado à tarefa da orientação do corpo discente, com a alocação de recursos, materiais, procedimentos, instalações, pessoal especializado, etc, para a plena realização da tarefa,

Revisto o sistema da pré-opção (a partir do Concurso Vestibular de 1973], o problema ficou resolvido a nível administrativo, desafogando as Universidades da tarefa colimada,

Do ponto de vista educacional, devolveu-se a Escola de nível médio [atual segundo grau), a tarefa de orientar os jovens para a escolha da carreira. Estará esta, porém, devidamente capacitada a realizar tal tarefa? e a realizá-la de forma melhor do que o nível superior?

De qualquer modo, caberia a Universidade, em cada local, informar ao segundo grau, dados atualizados sobre seus cursos em funcionamento (incluindo a estrutura curricular, prazos máximos e mínimos, campo de atuação, mercado de trabalho, etc] bem como informar sobre as carreiras as quais tais cursos habilitam,

Procurou-se conhecer a opinião dos alunos da Universidade Federal do Para, a respeito da contribuição das disciplinas do Primeiro Ciclo, verificando-se a articulação curricular entre os dois Ciclos.

Foram as disciplinas distribuídas em:

- obrigatórias comuns-
- obrigatórias de área
- obrigatórias de setor
- optativas e
- eletivas.

Na área de Ciências Exatas, os estudantes dividiram-se quanto à utilidade, para o Ciclo Profissional, da disciplina obrigatória comum (Língua Portuguesa e Comunicação), 54,93 dos discentes vêem muito pouca utilidade na disciplina para sua própria profissão. Já em Ciências Humanas, 79,551 reputam a disciplina como a maior importância para sua formação.

Em Ciências Exatas, as disciplinas obrigatórias de área (a saber, Cálculo e Física) sobem a índices que variam entre 80 a 94% de importância, segundo os alunos. Curiosamente, a obrigatória de setor que os deveria encaminhar, mais de perto, para o curso específico, é vista como importante por 78% do corpo discente, na área de Exatas, a disciplina eletiva (escolhida em área totalmente diversa) é vista como de pouca importância e utilidade por 83% do alunado,

Em Ciências Biológicas, Língua Portuguesa e Comunicação é apontada como útil por 51% dos alunos, As obrigatórias de área (Histologia, Anatomia, Biologia e Estatística) apresentam, respectivamente os seguintes índices : 96, 95, 55 e 47%. As obrigatórias de setor (Fisiologia e Física) apresentam 94 % de aceitação, enquanto a eletiva aparece como de muito pouca utilidade. Só 25% dos alunos consideram-na de maior utilidade.

Na área de Ciências Humanas, a obrigatória comum (Língua e Comunicação) é vista como de utilidade por 79,55 por alunos. As obrigatórias de área (Introdução à Sociologia, Introdução a Metodologia, Introdução à Economia e Introdução a Filosofia) apresentaram os seguintes indicadores de utilidade, segundo o alunado; 87, 79, 78 e 66% respectivamente.

As disciplinas obrigatórias de setor (Matemática I, Ciência Política, Introdução aos Estudos Históricos) da área de Ciências Humanas, variam, na aceitação pelo alunado entre 80 a 89%.

Mais uma vez, a disciplina eletiva e quase totalmente rejeitada. Apenas 28% referem-na como de maior utilidade.

Ainda sobre o currículo, teria que haver uma verificação sobre seus objetivos, ou seja, os pontos de referencia para o aluno. Os anseios do corpo discente são de que o currículo do Primeiro Ciclo lhes forneça conceitos básicos para o ciclo posterior, o que faz supor uma preocupação com a articulação entre o Primeiro e o Ciclo Profissional,, Com efeito, isso aparece, entre os alunos das áreas de Ciências Exatas (82%), Ciências Biológicas (90%) e Ciências Humanas (80%). Na área de Ciências Humanas, a ênfase maior incide sobre a aquisição de cultura geral (85,1%), contra 78,4% em Ciências Biológicas e 54,2% em Ciências Exatas.

Com relação a abertura de perspectivas para uma opção profissional, os alunos de Ciências Exatas mostram um pouco mais de interesse do que os das duas outras áreas.

Quanto a retificação e complementação de conceitos adquiridos em ciclos anteriores, há maior interesse por parte dos discentes de Ciências Exatas e Ciências Biológicas, do que entre os alunos de Ciências Humanas.

Sobre o desenvolvimento da habilidade de comunicação efetiva, o corpo discente de Ciências Humanas revela maior expectativa em conseguí-la do que os demais.

#### 4 -Metodologia

Os procedimentos metodológicos se relacionam com a orientação do processo Ensino x Aprendizagem, e se constituem veículos para a efetivação de mudanças comportamentais pretendidas pelo processo educacional. Sendo a orientação deste processo uma atribuição docente, deseja-se saber as necessidades do aluno quanto a condução do processo Ensino x Aprendizagem, bem como conhecer o que lhe tem sido proporcionado em relação ao referido processo, e, assim, tentar detectar lacunas no funcionamento do Primeiro Ciclo.

Os resultados apresentam deficiências, encontradas nas três áreas. Deste modo, os alunos indicam:

- não apresentação clara dos objetivos das disciplinas, no início da cursa;
- não indicação de uma bibliografia básica e acessível;
- ausência de aulas motivadoras;
- pouca utilização de material didático e de técnicas variadas de dinamização dos grupos na situação de sala de aula.

Evidente que tais falhas podem ser encontradas não apenas no Primeiro Ciclo e sim em qualquer nível do ensino superior. Mas já é significativa que, quando questionados, os alunos sejam capazes de questionar, desde o Primeiro Ciclo, a existência de falhas como estas

#### 5 - Influência de outros fatores no rendimento da Aprendizagem do aluno.

Diversos fatores foram arroladas, de ordem didático-pedagógica, administrativa e pessoal, para que o aluno declinasse três que mais tivessem contribuído para dificultar seu rendimento escolar, no decorrer do Primeiro Ciclo.

Os resultados reforçam a referência anterior sobre a influência metodológica negativa sobre o rendimento da aprendizagem do aluno. O fator "método de ensino inadequado" é visto pelos alunos de Ciências Exatas (35,2%) e Ciências Humanas (22,7%) como o fator que mais tem contribuído negativamente para as dificuldades por eles apresentadas. Já em Ciências Biológicas, os alunos queixam-se sobretudo das classes numerosas (33,6%), com a referência ao método de ensino inadequado vindo logo a seguir (31,1%).

Em seguida aparecem, como, outros fatores intervenientes:

em Ciências Exatas - número insuficiente de aulas (19,7%)

- classes numerosas (15,4%) era

Ciências Humanas - programas extensos (18,9%)

- classes numerosas (16,6%).

Questionam os discentes, logo após, a má distribuição dos horários, a falta de equipamentos e material didático, como a falta de "base" para o seguimento dos cursos, sobretudo era relação a algumas disciplinas.

Essa referencia à falta de base talvez indique que os professores devam se preocupar, de saída, com o comportamento ou repertório inicial do aluno, visando detectar habilidades e conhecimentos cu-jo domínio e fundamental para o êxito da aprendizagem, mas que inexis-tem nos aluno, quando de seu ingresso no nível superior.

Uma peculiaridade aos alunos de Ciências Humanas e a menção ao pouco tempo disponível para o estudo. Talvez porque a área de Ciências Humanas seja aquela onde, mais cedo, os alunos se diversificara , procurando, através de empregos os mais variados, obter condições de suporte para a realização de seus estudos. E o trabalho interfere na . oportunidade e no tempo disponível para o estudo.

#### 6 - Avaliação Geral

Aqui se procurou, através da pesquisa, uma impressão de caráter geral, por parte dos alunos das três áreas, quanto ao Primeiro Ciclo oferecido pela Universidade Federal do Pará.

Para tanto, se questionou:

- o interesse pelo Primeiro Ciclo, comparado ao Ciclo Profissional;
- a preferência quanto a ter cursado ou não o Primeiro Ciclo;
- que modificações seria necessário introduzir no Primeiro Ciclo.

Quanto ao primeiro item, 57,4% consideram o primeiro Ciclo menos atraente que o Ciclo Profissional. Cerca de 48% preferiram ter ingressado diretamente no Ciclo Profissional, sem precisar ter que cursar o Primeiro Ciclo. Os alunos de Ciências Biológicas são os que mais demonstram essa preferência (58,8%).

Quanto as modificações a introduzir no Primeiro Ciclo, os estudantes são de opinião que elas devam existir. Em Ciências Humanas, dizem eles que pouco haveria a modificar (46,9%), enquanto Ciências Exatas solicita grandes modificações (45)]. Era Ciências Biológicas, dividem-se os discentes entre os que pedem grandes modificações (42%) e os que afirmam necessidade de poucas alterações (41%), portanto, quase ao mesmo nível de aspirações.

A principal modificação sugerida se relaciona com os conteúdos programáticos, que devem ser, segundo eles, menos teóricos e mais objetivos.

IV - C O N C L U S Ã O

Verifica-se, portanto, partindo inicialmente de uma reflexão teórica que, após uma breve avaliação realizada entre os alunos de 1971 e 1972, na Universidade Federal do Para, e em que pese a distância já de quase dez anos com que o estudo foi realizado, que não é difícil apontar falhas quanto a existência e funcionamento do Primeiro Ciclo.

O próprio gigantismo do Primeiro Ciclo talvez possa ser responsabilizado por tais falhas. Na área de Ciências Humanas, põe exemplo, onde a Universidade Federal do Para oferece um total de 1.050 vagas para ingresso ao ano, em 1980, no primeiro período letivo, cerca de 2.100 alunos se encontravam matriculados no Primeiro Ciclo. No segundo período letivo, com os Concluintes do primeiro Ciclo que passam ao Ciclo Profissional, ainda assim 1.598 alunos estavam matriculados no Primeiro Ciclo. Em 1981, neste segundo período letivo, 1.941 alunos continuam vinculados ao Primeiro Ciclo.

Alem disso, classes numerosas, grupos altamente heterogêneos que ingressam na Universidade, professores talvez possuidores apenas da graduação (em que pese o grande esforço que tem sido feito para a qualificação do corpo docente, dificuldades de equacionar, de forma adequada os programas, são sempre problemas relevantes em qualquer reforma de ensino.

A deficiência de uma infra-estrutura adequada parece contribuir também para a marcha nem sempre satisfatória do Primeiro Ciclo.

Quando da implantação do Primeiro Ciclo, com a opção interna, a Universidade não desenvolveu, concomitantemente, um sistema adequado de orientação para a escolha da carreira. A pós-opção não funcionou no sentido exato que lhe fora proposta pela Reforma Universitária e, logo em seguida, ocorreu um retrocesso, com a volta ao regime da pré-opção. Sendo assim, o Primeiro Ciclo não funcionou como uma etapa para a escolha definitiva da carreira, a ser feita, um pouco mais adiante, ao final do Primeiro Ciclo, pelo discente.

A cultura geral preconizada pouco foi atingida. Os alunos não conseguiram descobrir, através da disciplina eletiva, tais elementos, e nem mesmo as disciplinas obrigatórias ofertadas, de caráter ge-

neralizante, parecem ter conseguido fornecer essa dimensão de cultura geral prevista pela lei. A recuperação das insuficiências verificadas no Concurso Vestibular pouco foi igualmente atingida. Na verdade, muito pouco se tentou, essa é que é a realidade. Conseguir que o aluno, situado já na Universidade, retorne a convênios com estabelecimentos de segundo grau, mesmo sendo o próprio colégio de segundo grau da Universidade, sequer se procurou tais medidas. E cremos que haveria fortes resistências se isso fosse proposto, Seria visto como mais um atraso na caminhada do aluno rumo à integralização de seu curso»

Concretamente, na Universidade Federal do Para, o Primeiro Ciclo continua em plena vigência. Compreende cerca de seiscentas horas, do total da integralização dos diferentes cursos de graduação. De certo, aqui e ali, há questionamentos quanto ao valor atribuído a esse Primeiro Ciclo. Mas as modificações curriculares propostas partem sempre do pressuposto da existência do Primeiro Ciclo implantado e em pleno funcionamento. De forma geral, não se tem procurado romper com a existência do Primeiro Ciclo. Não temos conhecimento de qualquer proposta, no âmbito da Universidade Federal do Pará, no sentido de eliminar a existência do Primeiro Ciclo.

O que se possa talvez ainda, e buscar revitalizar algumas das finalidades atribuídas ao Primeiro Ciclo. Por exemplo: embora dentro do regime da pré-opção, a Universidade Federal do Para permite ao seu corpo discente, após a conclusão do Primeiro Ciclo e antes que ultrapassem dois terços do total do currículo pleno, uma mudança de curso. Tais mudanças, infelizmente, tem ocorrido sobretudo de cursos de menor demanda ou menos atrativos ou de aparente menor status social, para outros situados no polo oposto, Como, porém, a troca só poderá ocorrer na existência de vagas no curso pretendido, nem sempre é possível ao aluno realizar tal pretensão. Talvez que se a orientação acadêmica continuar atenta, mostrando as reais possibilidades de cursos hoje considerados como de menor status social ou de menor atração, possam eles vir a ser procurados pelos alunos, mesmo na vigência do regime da pré-opção,

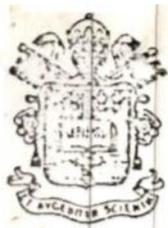
Ao lado disso, uma boa orientação para a escolha das disciplinas a seguir por ocasião da matrícula, através de professores ori-

entadores convenientemente preparados para a função ( e, nesse campo, a Universidade Federal do Para tem reservado vinte horas da carga horária docente de cerca de cinquenta professores para o desempenho dessa atividade) poderá contribuir para diminuir os inconvenientes encontrados pelos discentes na elaboração de seus planos de estudo, do melhor caminho crítico do curso a seguir. E talvez, ate mesmo encontrarem a possibilidade de reajustar sua opção profissional, dentro da U-niversidade. Realizando uma adequada articulação entre o Primeiro Ciclo e o Ciclo Profissional, mediante um correto, planejamento inter-disciplinar, reunindo professores de ciclos e disciplinas afins, isso possa propiciar ao corpo discente melhores oportunidades para a transição entre o Primeiro e o Ciclo Profissional.

Essa mesma atividade da orientação, poderá talvez contribuir para que os alunos possam descobrir o exata sentido e dimensão das disciplinas de caráter geral que o Primeiro Ciclo lhes oferece, o que pode ser visto como uma oportunidade para a ampliação da cultura geral do aluno.

São, talvez, a nosso ver, algumas entre outras medidas que podem continuar mantendo viva a justificativa para a existência do Primeiro Ciclo no Ensino Superior.

Belém do Para, novembro de 1981



## PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

### Primeiro Ciclo - Questões e Perspectivas

Prof, Marcos T. Masetto  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

#### I\* INTRODUÇÃO

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo se caracteriza como uma daquelas Instituições Universitárias que "apostaram e investiram" na implantação e realização do Ciclo Básico para as áreas das Ciências Humanas (incluindo Administração, Economia e Direito) e Educação.

Este Primeiro Ciclo foi implantado em 1971 e perdura até hoje, contando com constantes análises, avaliações e pesquisas. Até o ano de 1981, 8 (oito) pesquisas realizadas sobre esta experiência se transformaram em dissertações de doutoramento ou mestrado e uma nona está para ser concluída (1), e artigos foram publicados, como o do Professor Dr. Casemiro dos Reis Filho "Reforma Universitária a Ciclo Básicos Modelo viável" (2).

D modelo de Primeiro Ciclo implantado pela PUCSP atendeu à legislação federal referente à Reforma Universitária (Lei 5.540/68 e Decreto Lei 464/69) que estabelecia o seguinte: "Nas instituições de ensino superior que mantenham diversas modalidades de habilitações os estudos profissionais de graduação serão de um primeiro ciclo, comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins, com as seguintes funções:

- a), recuperação de insuficiências evidenciadas pelo con-
- b). orientação para escolha de carreira;
- c). realização de estudos básicos para ciclos ultariores".

(Decreto Lei 464, art. 59.)

Esta legislação foi suficientemente ampla para possibilitar "uma infinita variedade de formulas concretas de organização e funcionamento da estrutura pedagógica da universidade e, dentro dela, uma diversidade de planos de Ensino para o Ciclo Básico" (3).



Por ocasião do planejamento e implantação do Primeiro Ciclo nas diversas Instituições Superiores do País, esta diversidade de planos de ensino se agrupou em praticamente três grandes tendências:

- ou um Ciclo Básico enquanto estudos gerais, complementares do ensino médio e, ao mesmo tempo, propedêuticos ou pré-profissionais;

- ou um Ciclo Básico enquanto estudos gerais fundamentais e genéricos, introdutórios de um ou vários cursos profissionais afins;

- ou um Ciclo Básico enquanto estudos humanísticos de caráter educativo ou formativo, introdutórios do aluno a universidade"(4).

A PUCSP optou pela terceira. Com efeito, antes mesmo da promulgação da lei 5.540 havia um grupo de professores desta Universidade. significativo pelos elementos que o compunham e pelo seu número, empenhados em uma reformulação fundamental da teoria e da estrutura do Ensino Superior da PUCSP, cujos pressupostos eram 03 seguintes:

1. O ensino superior deve assumir sua função de dar continuidade à formação educacional do jovem.

2. O ensino superior deve abandonar a concepção do enciclopedismo tradicional e a ilusão que a acompanha, de que, quanto mais informação transmitida, maior cultura intelectual e maior competência profissional.

3. A Universidade precisa formar especialistas *com* aguda consciência de nossa realidade socio-cultural e equipado com adequado instrumental técnico-científico que, permitindo-lhes ampliar o poder do homem sobre a natureza, ponha a serviço da realização de cada pessoa as conquistas do saber humano, possibilitando a escolha de meios de superação das estruturas opressoras do homem.

4« A Universidade pode criar um processo educativo libertador que se caracteriza pela formação do homem junto com a do profissional, capaz de atuar no processo de mudança social e desenvolvimento do país.

5. O importante e fundamental na formação do ser humano em nível superior e o desenvolvimento de sua criatividade, racionalidade, espírito crítico e participação comprometida.

6. É imprescindível planejar as atividades pedagógicas de modo a possibilitar ao jovem reconstruir suas experiências em contato com os problemas reais do existir humano, no seu grupo social e em sua



época.

7. A recuperação das insuficiências do ensino médio não se fará pela repetição das disciplinas ou de seu conteúdo, mas pela reorganização do processo de aprendizagem (5).

Estes princípios, sem dúvida nortearam a organização, e a implantação do Primeiro Ciclo pará as áreas de Ciências Humanas (incluindo Administração, Economia e Direito) a Educação, que se estruturou como segue.

## II. O MODELO PE PRIMEIRO CICLO IMPLANTADO PELA PUCSP

1. O Primeiro Ciclo da PUCSP caracterizou-se como um novo processo de aprendizagem, e como tal centrado no aluno.

2. Definiu seus objetivos educacionais:

a). Adaptação ao trabalho intelectual - utilizar adequadamente o tipo de habilidades próprias do trabalho intelectual universitário, tais como: receber o procurar informações; expressar-se com clareza e precisão por escrito e oralmente; relacionar, analisar e sintetizar dados e conceitos.

b). Fundamentação científica - reconhecer a existência das exigências científicas e lidar com elas; isso supõe: utilização de conceitos e princípios científicos e não de senso comum; argumentação baseada em evidência lógica ou empírica; respeito por fatos e discriminação entre fatos e não-fatos; flexibilidade para perceber que as explicações científicas evoluem e que a realidade é explicada de diferentes maneiras, segundo diferentes enfoques disciplinares e teóricos; identificar, manipular e controlar variáveis.

c). Responsabilidade - informar-se das exigências de seu papel de universitário, exercendo os direitos a cumprindo com os deveres que o delimitam; prover conseqüências possíveis de decisões a serem tomadas; cumprir com as decisões assumidas: conhecer suas próprias capacidades e desenvolvê-las; colaborar, como membro de um grupo que visa objetivos formativos, para o desenvolvimento de outros participantes; avaliar continuamente sua atuação, a do grupo e a do professor.

d). Ser participante de grupo e ativo - desempenhar adequadamente, seu papel de membro de grupo, estando presente nos momentos de tomada de decisão, exercendo liderança quando houver oportu-



nidade, facilitando o trabalho do grupo, sabendo ouvir e colaborando com informações e opiniões relevantes para o trabalho, criando e aceitando situações de cooperação.

e). Consciência crítica da realidade - perceber-se como agente de seu próprio processo educativo, buscando aperfeiçoar a própria aprendizagem; questionar informações recebidas, fundamentando suas colocações; ao discordar de uma proposição buscar novas soluções; estar pronto a receber novas informações e a rever suas posições; perceber a realidade sob os diversos aspectos (históricos, sociais, éticos, religiosos, psicológicos) e a si mesmo como parte dessa realidade; identificar as alternativas de comportamento que a sociedade lhe oferece; questionar a realidade, a si mesmo e suas alternativas de comportamento, em confronto com modelos teóricos; tomar decisões a respeito dos comportamentos que adotará, tendo consciência de que pode ser agente de mudança da realidade". (6)

3. Privilegiou uma multiplicidade de relacionamentos interpessoais como eixo de sua metodologia:

3.1. Relação Professor-Aluno: baseada numa cooperação mútua, desenvolvida num clima de confiança recíproca e de diálogo, na qual o aluno assume o papel ativo e responsável de aprendiz, e o professor o papel de facilitador da aprendizagem, constituindo-se esta relação no cerne do processo educativo.

3.2. Relação Aluno-Aluno: baseada na valorização do grupo classe como elemento de importante colaboração no processo de aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência crítica da realidade, e ao questionamento da própria opção profissional feita por ocasião do concurso vestibular. Lembro que, com esta dupla finalidade, nossas turmas de 50 alunos eram compostas por alunos de até 8 cursos diferentes.

3.3. Relação Professor-Monitor-Aluno: para favorecer a interação aluno-professor; para incentivar a participação dos alunos nas atividades propostas; para dinamizar as equipes de trabalho; para colaborar com o professor nos encaminhamentos concretos a serem dados aos alunos; para realizar críticas e sugestões à própria programação.

3.4. Relação Professor-Professor:

3.4.1. O trabalho docente foi pensado para ser realizado em equipe procurando superar o individualismo, e desenvolver uma atitude de cooperação científica, pedagógica e interdisciplinar.



3.4.2. Nas Equipes responsáveis pelas Disciplinas Comuns (isto é, disciplinas que são lecionadas para todos os alunos de todos) 03 cursos): planejando, executando e revendo o planejamento conjuntamente; numa atitude de colaboração interdisciplinar, dada a possibilidade de as Equipes poderem ser constituídas cora professoras de formação profissional diferenciada.

3.4.3. Nas Interequipes responsáveis por determinadas turmas:

- adaptando a programação das Disciplinas Comuns aquelas turmas;
- acompanhando o desempenho de seus alunos e encaminhando-  
0:3;
- avaliando continua e conjuntamente este desempenho dos seus alunos e a adequação da programação.

4. Selecionou seu corpo docente estabelecendo como critério primeiro o entrosamento do professor com seu papel de educador e com o projeto educacional que se tinha em vista e cs contratou apenas com contrato de tempo integral ou parcial (em oposição ao contrato hora/aula) visando sua permanência na Universidade por mais tempo além das suas horas de aula; que lhe permitisse trabalho em equipa e interequipe.

5. A luz de seus objetivos selecionou as Disciplinas Comuns e Específicas que comporiam seu currículo.

5.1. Disciplinas Comuns:

. . 5.1.1. Antropologia e Realidade Brasileira

Considerando os objetivos a que se propõe o Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação, dentre os quais o de formar um profissional consciente de suas responsabilidades sociais, a área de Antropologia e Realidade Brasileira se propõe a;

a). levar o aluno a perceber a dimensão sócio-cultural como especificamente humana e, como tal, portadora de características próprias diversas das do social em geral;

b). levar o aluno a perceber a presença desta dimensão em todos os momentos da sua existência e a necessidade do seu conhecimento como imprescindível a compreensão da mesma;

c). levar o aluno a situar historicamente as formas concretas que assumam as relações dos homens entre si, na formação sócio-cultural brasileira;



d). levar o aluno à formação de uma consciência do seu papel social, da forma como participa na sociedade global;

e). desenvolver no aluno a responsabilidade e a necessidade de participação como decorrência desse conhecimento e o espírito crítico, a abertura ao diálogo e o rigor científico como exigências para esse conhecimento.

#### 5.1.2. Metodologia Científica

O curso de Metodologia Científica se propõe a desenvolver no estudante a capacidade de: observar, selecionar, organizar e usar cientificamente fatos e dados de sua realidade.

O conteúdo proposto para levar o aluno a esses objetivos, resulta do entendimento de ciência como um termo que designa basicamente o trabalho de quem usa, no processo de conhecer, o princípio do controle.

Por isso, são objetivos específicos do curso:

- análise das características essenciais que permitem distinguir ciência das outras formas de conhecer, enfatizando o método científico e não o resultado;

- análise das condições em que o conhecimento é cientificamente construído, enfatizando o significado de postulados e atitudes da ciência, hoje;

- oportunidades especiais para o aluno comportar-se cientificamente: levantando e formulando problemas, coletando dados para respondê-los, analisando e interpretando dados, comunicando resultados.

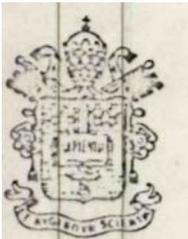
#### 5.1.3. Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo

Esta disciplina visa desenvolver no aluno a capacidade de analisar-se criticamente dentro de um mundo contemporâneo; constatando sua realidade, abrindo-se inteligentemente a sua cultura, seus valores e contra valores existentes ou emergentes.

Esta reflexão se faz a partir da perspectiva filosófico-teológica que afirma o homem como ser crítico, pluralista, transcendente e histórico, isto é, livre.

Por isso, são objetivos específicos do curso:

- constatar os problemas que envolvem o existir humano numa dimensão individual e coletiva, nesta segunda metade do



século XX;

- problematizar essa realidade à luz de uma perspectiva filosófico-teológica que propõe, como parâmetros para o homem, a criticidade, o pluralismo, a transcendência e a historicidade;

- refletir sobre o sentido do homem que em qualquer situação se faz como liberdade e historicidade.

#### 5.1.4. Psicologia

O curso de Psicologia tem por objetivo geral ser um instrumento para o aluno refletir e pesquisar os fundamentos psicológicos que regem seu comportamento no seu grupo, na Universidade e na Sociedade. Para atingir este objetivo, o curso de Psicologia caracterizar-se-á pela apresentação das situações em que o aluno deverá trabalhar, dentro ou fora de sala de aula, a fim de conhecer, sentir e ser capaz de lidar com as situações programadas.

#### 5.1.5. Comunicação e Expressão Verbal

Tem por objetivo colaborar para o desenvolvimento da capacidade do aluno de fazer comunicações da sua aprendizagem para seus colegas, individualmente ou em grupo, de forma oral e escrita, utilizando uma forma de expressão comum e universitária ou científica.

#### 5.2. Disciplinas Específicas:

Duas por curso conforme opção feita no Concurso Vestibular. Visam a introdução ao campo profissional escolhido, apresentando simultaneamente elementos que permitem um conhecimento melhor da área escolhida e suas possibilidades. Poderão oferecer subsídios para futura reopção.

6. Selecionou os conteúdos das Disciplinas a partir de seus objetivos gerais e dos objetivos de cada uma delas, entendendo estes conteúdos como um dos elementos que favoreceriam a consecução dos objetivos propostos.

7. Para facilitar a consecução de seus objetivos planejou, através das equipes de professores, as estratégias em sala de aula que motivassem a participação ativa dos alunos em seu processo de aprendizagem, considerando-se turmas de 50 alunos, com 2 hs/a. ou 4 hs/a. semanais e que permitissem atendimento e acompanhamento individual dos alunos.

8. Coerentemente organizou um processo de avaliação, entendido como feed-back ao desempenho do aluno, do professor, e a adequação do programa; realizado de forma contínua (durante todo o processo de aprendizagem e a respeito de todas as atividades propostas) de modo conjun-

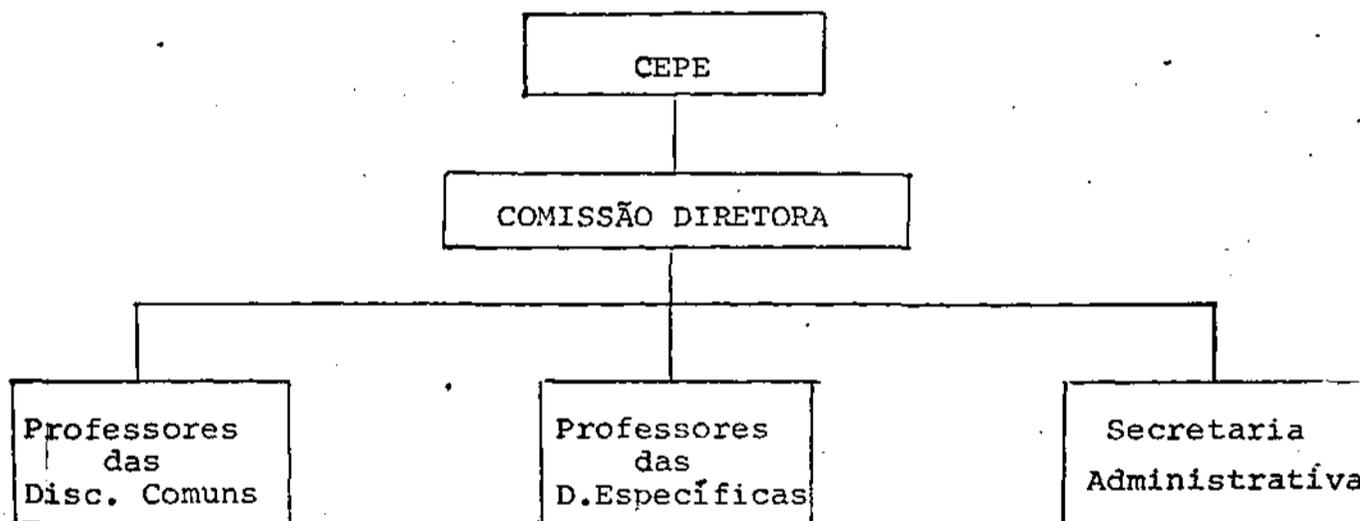


to (realizado pela interequipe de classe), utilizando tanto a hetero como a auto-avaliação. Processo de avaliação entendido como conjunto de informações que professores e alunos buscam juntos para que seus comportamentos, bem como as próprias atividades programadas, atinjam os objetivos propostos.

9. Proporcionou aos alunos, no término de 2 semestres, em contato com disciplinas específicas do curso profissional es-colhido por ocasião do Concurso Vestibular, em contato com colegas de cursos diferentes de sua opção (em sala de aula) e em contato com professores de várias áreas a possibilidade de reverem sua opção de curso.

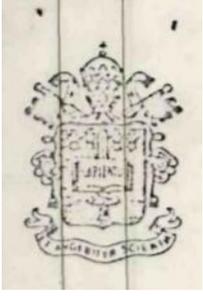
10. Organizou sua Secretaria de Registro Acadêmico de modo a funcionar integradamente com a coordenação Pedagógica do Primeiro Ciclo, assumindo os princípios educacionais e entendendo estar sua atividade a serviço do aspecto pedagógico do Primeiro Ciclo.

11. Estruturou-se segundo o seguinte esquema:



11.1. Inicialmente subordinado à Reitoria devido à sua característica de estar trabalhando com alunos de diversos centros universitários, posteriormente passou a ser coordenado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa.

11.2. Dirige-o uma Comissão Diretora (que é sua Comissão Curricular) formada pelo Coordenador Pedagógico, Diretora Administrativa, pelos Professores Responsáveis das Disciplinas Comuns e por



1 (um) representante de cada curso profissional ou faculdade de cujo currículo de Graduação este Primeiro Ciclo faz parte. Foram convidados os alunos para elegerem seus representantes para esta Comissão. Inicialmente se fizeram representar. Posteriormente preferiram outra organização: comissão de representantes de classes para dialogar com a Comissão Diretora.

Esta Comissão é presidida pelo Coordenador Pedagógico que juntamente com a Diretora Administrativa exercem harmoniosamente cargo de Diretores deste Primeiro Ciclo, cada um respondendo pelas funções que lhe são próprias.

11.3. Os professores que lecionam as Disciplinas Co-muns se constituem em Equipes sendo cada uma delas coordenada por 1 (um) professor responsável e 3 (três) assistentes que, em conjunto com o coordenador Pedagógico e Diretora Administrativa a orientam no seu planejamento pedagógico, na execução e avaliação deste mesmo planejamento; na sua atuação em sala de aula e na sua reciclagem pedagógica.

11.4. Os professores das Disciplinas Específicas (ligados aos Departamentos das diversas faculdades) são coordenados e assistidos em suas atividades docentes pedagógicas e administrativas no Primeiro Ciclo, pelo próprio Coordenador Pedagógico e Diretora Administrativa.

11.5. Os professores das Disciplinas Comuns de cada classe se reúnem em Interequipes responsáveis pelo trabalho pedagógico em cada sala, conforme já foi descrito, e estas Interequipes são coordenados pelo Coordenador Pedagógico.

### III. PROBLEMAS ENCONTRADOS

A implantação, o desenvolvimento e a manutenção deste modelo já por onze anos (desde 1971 até hoje) defrontaram-se com uma série de problemas, dentre os quais vou salientar quatro, que me parecem os mais significativos.

#### I. Relacionamento entre o Primeiro Ciclo e o Ciclo Profissionalizante dentro da Graduação.

Este relacionamento jamais foi harmonioso, caracterizando-se por um verdadeiro hiato entre um e outro. Os fatores que contribuíram para isto foram muitos; a forma de compreender, assumir aplicar a Reforma Universitária; a resistência a esta mesma reforma por par-



te de muitos docentes, departamentos e faculdades da Universidade; a definição por objetivos educacionais; a infra-estrutura organizada; o planejamento realizado; a seleção de docentes, sua contratação por tempo integral, parcial e não por hora aula; o trabalho em equipe; o desenvolvimento de atitudes e comportamentos, como por exemplo de consciência crítica por parte dos alunos; a não reforma dos cursos profissionalizantes tendo em vista dar continuidade ao trabalho educacional realizado no Primeiro Ciclo.

## 2. Resistência dos alunos que ingressam na Universidade.

Até hoje a população que nos procura é uma população que, pressionada pela nossa Sociedade, pela nossa cultura e valores, pela família, pelas próprias escolas secundárias e principalmente pelos cursinhos, vem buscar na Universidade única e exclusivamente informações necessárias e suficientes para exercer uma profissão. Assim sendo, qualquer disciplina, atividade ou trabalho que não esteja imediatamente voltado para

o profissionalismo é entendido como "perda de tempo". Leva-se então certo tempo para que esta mentalidade possa se mudar, o que acontece em geral no 3º mês de trabalho. Infelizmente, porém, ao cursar o ciclo profissionalizante, principalmente daquelas faculdades que não se estruturaram para dar continuidade ao Primeiro Ciclo, o aluno reforça em sua concepção anterior, divulgando entre os calouros do próximo ano esta sua visão.

Esta resistência também a sentimos quanto ao novo processo de aprendizagem que exige participação ativa do estudante procurando tirá-lo daquela passividade que, infelizmente, já é natural ao mesmo aluno.

## 3. Concepções e posturas educacionais divergentes do corpo docente do Primeiro Ciclo quanto a forma concreta de trabalhar com alunos em sala de aula.

Apesar de os docentes estarem de acordo com os objetivos educacionais que o Projeto do Primeiro Ciclo estabelece, e apesar de aceitarem este Projeto na sua unidade, a ação concreta em sala de aula sofreu influências diretas de inspirações educacionais diferenciadas. Uma equipe trabalhava mais sob a inspiração comportamentista-behaviorista, outra mais sob inspiração rogeriana, uma terceira sob as luzes de uma psicologia existencialista e fenomenológica. Estas diferenças aos poucos foram se avolumando e apresentaram sérios problemas. Bonzogni entende que "o sucesso ou a eficácia do sistema de ensino deste [da PUCSP] Primeiro Ciclo depende muito de como o professor entende



e assume princípios e maneiras de agir, de como ele enfrenta e se prepara para exercer suas funções". (7).

4. Gigantismo do Primeiro Ciclo. Um primeiro ciclo que iniciou para atender 1.000 alunos, hoje atende a 4.000. Este gigantismo trouxe como consequência imediata a ampliação do corpo docente: de 80 professores ele passou a 250. Com este aumento, surgiu uma diversificação de concepção quanto ao caráter pedagógico-educacional do Primeiro Ciclo derivada principalmente da diferente visão e participação destes professores na vida da Universidade e da Sociedade. Conseqüente-mente, a unidade (não uniformidade) do Projeto foi por diversas vezes questionada, bem como suas características educacionais e pedagógicas.

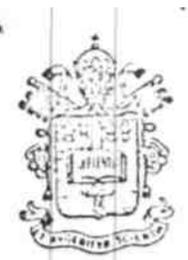
#### IV. RESULTADOS

Orientaram-me nesta parte as questões formuladas pelo próprio INEP em seu documento convidando-nos para este encontro.

1. Que efeito real teve o ciclo Básico sobre a proposta de formação ampla e humanista do aluno?
2. Que efeitos teve em relação à opção profissional do aluno ao entrar para a Universidade?
3. Que efeito real teve sobre a proposta de recuperação dos estudos anteriores?

Dispomos de uma pesquisa realizada por uma de nossas professoras, Marília Sampaio Ramos, que se transformou inclusive em sua dissertação de mestrado, que procurou detectar esses resultados em nossos alunos. Sampaio Ramos pesquisou a opinião do aluno sobre o curso Básico que ele havia feito. Aplicou um questionário de 134 itens a população total dos alunos que fizeram o Básico em 1975, recolheu opinião de 906 alunos. Quanto as consequências para o aluno, ela apurou que pelo menos 50% dos entrevistados demonstraram opinião positiva com relação aos seguintes itens:

- O Curso Básico deu a você a satisfação de perceber que estava se desenvolvendo.
- Levou-o a consciência de que você é o responsável por seu aprendizado.
- Fê-lo perceber que você era responsável pela sua aprovação.
- Ajudou-o a conscientizar-se de seu futuro papel profissional.



- Levou-o a uma atitude crítica em relação à futura profissão.
- levou-o a valorizar a importância da criatividade no exercício da profissão.
- Desenvolveu a consciência da necessidade de aperfeiçoamento constante.
- Desenvolveu seu interesse pelo estudo.
- Despertou em você a necessidade de estabelecer relações com o mundo como um agente e não como um objeto do mundo.
- Ajudou-o a se compreender melhor.
- Ajudou-o a compreender melhor os outros
- Aperfeiçoou sua maneira de ler, possibilitando maior apreensão de conceitos e maior aproveitamento do texto lido.
- Você aprendeu a exigir e fornecer, justificativas mais objetivas a respeito do que você lê, ouve, escreve ou fala.
- Desenvolveu seu raciocínio lógico.
- Mostrou que antes de criticar deve-se analisar e compreender.
- Levou-o a uma revisão de seus valores.
- Levou-o a rever os valores da sociedade
- O que você aprendeu no Básico, você tem aplicado fora da Universidade.
- Desenvolveu sua atitude de questionamento. (8)

## 7. PERSPECTIVAS

Ao analisar perspectivas a partir da experiência de um Primeiro Ciclo na PUCSP durante onze anos, penso que deveríamos levantar os seguintes pontos:

1. O Primeiro Ciclo não pode ser avaliado e projetado de forma isolada e independente: Lembro que o Primeiro Ciclo surgiu como uma das sugestões do Grupo de Trabalho organizado pelo então Ministro Tarso Dutra (67/68) com a finalidade de se propor a reorganização acadêmico-administrativa do Ensino Superior. E em seguida, a própria Lei 5.540, que propõe uma Reforma Universitária, incorpora o Primeiro Ciclo em um de seus artigos. Numa e noutra circunstância há um conjunto de medidas e artigos, de cujo conjunto se espera a reorganização do Ensino Superior.



Alem do mais, são medidas que se interligam. Assim sendo, parece-me que a avaliação e prospecção do Primeiro Ciclo não podem ser realizadas sem que ao mesmo tempo se avaliem a implantação e a execução das outras medidas.

2. O Primeiro Ciclo não pode ser avaliado e repensado a partir de si mesmo. O primeiro Ciclo faz parte do Ciclo de Graduação e por conseguinte deverá estar integrado com a parte profissionalizante da Graduação e ser avaliado e projetado em conjunto com esta parte. Em outras palavras, é a Graduação que precisa ser revista e projetada no seu todo e, em decorrência, em suas partes. A experiência nos mostrou que é pequena a força do Primeiro Ciclo isolado para interferir na mudança do processo educacional do ciclo de Graduação.

3. Quanto às perspectivas referentes ao Primeiro Ciclo, a partir da experiência realizada na PUCSP, eu penso:

3.1. Continuo considerando de suma validade para a dinamização e reformulação do ensino superior a existência de um Primeiro Ciclo como um Projeto Educacional, com caráter educativo e formativo, introdutório do aluno à Universidade, como um novo processo de aprendizagem voltado para objetivos educacionais incluindo os de ordem cognitiva, de habilidades e de atitudes. A esta mesma conclusão chegou a Prof<sup>a</sup>. Maria Cecília Sonzogno em sua Análise das 3 dificuldades do trabalho Docente no Primeiro Ciclo da PUCSP. (9)

3.2. Penso que é fundamental que o planejamento e a implantação de uma nova proposta educacional para o ensino Superior se faça de forma global, ou seja: que o ciclo de graduação seja repensado como um todo, constituído de duas partes integrantes e complementares: primeiro ciclo e ciclo profissionalizante e que ambas concorram para a formação do homem, do cidadão e do profissional.

3.3. Penso que é geralmente prioritário e fundamental que possamos contar, para o Primeiro Ciclo, com professores competentes em sua área de especialização, reciclados na área pedagógica e educacional, comprometidos com o desenvolvimento de um projeto educacional voltado para a aprendizagem dos alunos, dispostos a uma relação de cooperação com seus alunos, suficientemente maduros para estarem abertos as reformulações que se fizerem necessários para a consecução dos objetivos educacionais propostos e participantes e corresponsáveis pelo planejamento, execução, avaliação e encaminhamento do projeto.

Esta insistência final forte, demonstra de si, a im-

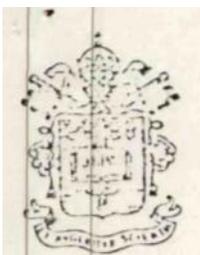


portância que dou ao papel do corpo docente e a não aceitação da tese dos que afirmam que para o Primeiro Ciclo, porque se trata de calouros, poderíamos trabalhar com professores novos, recém-saídos de nossos cursos de graduação, guardando os melhores professores para o final do curso. Ao contrário, o desenvolvimento de nossos alunos em nossas faculdades depende muito da forma como são introduzidos nesta mesma instituição.

#### VI. CONCLUSÃO

Como afirmei no início desta comunicação, a PUCSP apostou e investiu na implantação e realização do Primeiro Ciclo da área de Ciências Humanas e Educação e hoje, após 11 anos de trabalhos, está se preparando para uma revisão mais completa desta experiência.

Para nós foi sumamente oportuna esta iniciativa do INEP, pois vimos nela uma ocasião de trocarmos nossa experiência com as experiências de tantas e tão importantes Instituições de Ensino Superior do Brasil a respeito do Primeiro Ciclo. Foi com este espírito que fizemos esta nossa comunicação e é com esta perspectiva que nos colocamos à disposição para os debates.



NOTAS.

- (1) GUEDES, Maria do Carmo - "Programação e Análise de contingências para grande número de alunos". - Tese de Doutorado - PUCSP - 1974
- ABREU, Maria Célia Teixeira Azevedo - "O papel do Professor das Disciplinas Comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUCSP, na concepção deles mesmos". - PUCSP-1975
- CASTELO, José Alberto Montenegro - "O papel do Professor das Disciplinas Comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUCSP, na concepção dos alunos". - PUCSP-1975
- MASETTO, Marcos Tarciso - "A Relação Professor-Aluno na proposta educacional do Primeiro Ciclo da PUCSP para as áreas de Ciências Humanas e Educação. - PUCSP- 1976
- RAMOS, Marília Sampaio - "Estudo da opinião do aluno sobre o Curso Básico da PUCSP para as áreas de Ciências Humanas e Educação" - PUCSP - 1977
- FLEURI, Reinaldo Matias - "Consciência Crítica e Universidade. Explicitação das exigências pedagógicas para a formação da Consciência Crítica na Universidade, através da análise da proposta do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, de Ciências Jurídicas e Econômicas e de Educação da PUCSP." - 1978
- SONZOGNO, Maria Cecília - "Uma análise das dificuldades do trabalho docente no Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, Jurídicas, Econômicas, Administrativas e de Educação" PUCSP - 1979
- VIEIRA, Maria Celina Teixeira - "Levantamento das dificuldades de alunos do Primeiro Ano da Universidade na compreensão de materiais escritos; Pesquisas exploratórias em ação". PUCSP - 1981
- (2) GARCIA, Walter E. (organizador) - "Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento" - Editora McGraw Hill/ MEC - 1978
- (3) REIS FILHO, Casemiro dos - "Reforma Universitária e Ciclo Básico: modelo viável" - in Educação Brasileira Contemporânea organização e funcionamento - Walter Garcia (organizador) - Ed. McGraw-Hill/MEC - 1978 - pp.205
- (4) Id. ib. pp. 207
- (5) Id. ib. pp. 207-209
- (6) ABREU, M.C.T.A. - "O papel do Professor das Disciplinas Comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação, na concepção deles mesmos". - Tese de Mestrado - PUCSP-SP- 1975-pp.1



- (7) SONZOGNO, Maria Cecília - "Una análise das dificuldades do trabalho docente no Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, Jurídicas, Econômicas, Administrativas e da Educação" - Tese de Mestrado - PUCSP - SP - 1979 - pp.10
- (8) RAMOS, Marília Sampaio - "Estudo da opinião do aluno sobre o Curso Básico da PUCSP para as áreas de Ciências Humanas e Educação" Tese de Mestrado - PUCSP - SP - 1977 - pp.49-51
- (9) SONZOGNO, Maria Cecília - Ibidem - pp.51-52.

ENSINO SUPERIOR - Variáveis de Graduação - Universidades e Total - 1981

REGIÃO / ESTABELECIMENTO	DGE	NÚMERO DE CURSOS	%	VAGAS OFERECIDAS	%	INSCRIÇÕES 1º OPÇÃO	%	INGRESSOS	ALUNADO DE GRADUAÇÃO	%	CONCLUSÕES DE GRADUAÇÃO
<b>NORTE</b>											
01. Fund. Univ. do Acre	02.	Fund.	01	16	720	1.860	643	1.442	165		
Univ. do Amazonas	03.	Univ. Fed. do Pará	02	29	1.660	17.000	1.431	8.548	780		
	03		03	39	2.480	20.061	2.478	12.172	1.841		
Sub total - Universidades				84	4.860	38.921	4.552	22.162	2.786		
Sub total - Federações e Estabel. Isolados				15	3.063	17.606	2.989	8.838	1.714		
<b>TOTAL DA REGIÃO NORTE</b>				99	7.923	56.527	7.541	31.000*	4.500*		
<b>NORDESTE</b>											
04. Fund. Univ. do Maranhão	04		04	24	1.400	18.654	1.399	6.380	955		
05. Fund. Univ. Fed. do Piauí	05		05	27	1.400	9.892	1.400	7.011	794		
06. Univ. Fed. do Ceará	06		06	34	2.615	14.911	2.615	16.903	1.682		
07. Univ. Estadual do Ceará	06		06	24	2.360	22.254	2.221	8.801	1.193		
08. Univ. de Fortaleza	06		06	19	1.270	10.234	1.270	10.006	427		
09. Univ. Fed. do Rio Grande do Norte	07		07	63	2.020	14.347	2.020	11.427	1.403		
10. Univ. Fed. da Paraíba	08		08	65	3.644	19.260	3.612	20.340	2.549		
11. Univ. Regional do Nordeste	08		08	22	1.204	5.294	1.198	7.745	1.229		
12. Univ. Fed. de Pernambuco	09		09	44	3.250	39.879	3.243	16.280	2.671		
13. Univ. Fed. Rural de Pernambuco	09		09	9	900	3.212	901	4.205	526		
14. Univ. Católica do Pernambuco	09		09	28	2.605	5.413	2.605	11.909	2.674		
15. Univ. Fed. de Alagoas	10		10	32	1.310	7.116	986	5.387	703		
16. Fund. Univ. Fed. de Sergipe	11		11	22	1.110	7.561	1.110	4.973	768		
17. Univ. Fed. da Bahia	12		12	43	3.075	25.897	2.951	16.110	3.515		
18. Univ. Estadual de Feira de Santana	12		12	13	750	3.727	747	2.418	438		
19. Univ. Católica de Salvador	12		12	20	2.545	22.448	2.454	11.485	1.139		
Sub total - Universidades				489	31.458	230.099	30.732	161.380	22.666		
Sub total - Federações e Estabel. Isolados				201	17.202	69.818	15.779	59.620	9.834		
<b>TOTAL DA REGIÃO NORDESTE</b>				690	48.660	299.917	46.511	221.000*	32.500*		
<b>SUDESTE</b>											
20. Univ. Fed. de Minas Gerais	13		13	39	3.286	29.956	3.268	17.181	2.390		
21. Fund. Univ. Fed. de Ouro Preto	13		13	6	170	1.738	170	1.443	265		
22. Univ. Católica de Minas Gerais	13		13	19	3.170	26.274	3.135	10.981	2.398		
23. Univ. Fed. de Juiz de Fora	14		14	23	1.575	7.075	1.503	6.409	1.164		
24. Fund. Univ. Fed. de Viçosa	11		11	21	1.000	5.767	998	4.052	372		
25. Fund. Univ. Fed. de Uberlândia	16		16	25	2.140	17.315	1.566	7.951	996		
Univ. Fed. do Espírito Santo	19		19	28	2.060	11.947	2.060	8.927	1.283		
27. Univ. Fed. Rural do Rio de Janeiro	20		20	16	1.140	4.276	1.005	3.453	590		
28. Univ. Fed. Fluminense	20		20	30	2.650	19.015	2.592	20.355	2.156		
29. Univ. Católica de Petrópolis	20		20	18	1.390	2.355	1.277	3.694	365		
30. Univ. do Rio de Janeiro	23		23	11	825	2.641	591	2.625	589		
31. Univ. Fed. do Rio de Janeiro	23		23	52	4.195	50.674	3.880	25.422	3.660		
32. Pont. Univ. Catól. do Rio de Janeiro	23		23	22	2.130	11.444	1.898	8.858	1.073		
33. Univ. do Estado do Rio de Janeiro	23		23	32	2.645	39.678	2.855	9.201	1.431		
Gama Filho	23		23	18	6.066	22.439	6.052	23.103	3.108		
35. Univ. Santa Orsula	23		23	16	2.800	7.614	1.815	13.265	1.579		
36. Univ. de Mogi das Cruzes	24		24	25	5.730	33.996	5.556	19.404	3.719		
37. Pont. Univ. Catól. de São Paulo	24		24	21	3.875	26.274	3.798	13.130	1.693		
Univ. de São Paulo	24		24	67	6.2b8	95.769	5.757	25.576	4.021		
39. Univ. Estado Paulista Júlio de M. Filho	24		24	50	3.843	23.037	2.945	7.679	1.432		
40. Univ. Mackenzie	24		24	24	2.730	18.749	2.682	13.936	1.901		
41. Fund. Univ. Fed. de São Carlos	29		29	16	610	6.606	574	2.181	217		
42. Pont. Univ. Catól. de Campinas	30		30	36	5.950	21.867	4.612	20.239	3.670		
43. Univ. Est. de Campinas	30		30	25	1.330	13.704	1.330	6.138	82a		
44. Univ. Metodista de Piracicaba	30		30	24	3.150	5.509	2.520	7.315	920		
45. Univ. de Taubaté	31		31	29	3.140	6.949	3.036	11.374	1.489		
Sub total - Universidades				693	74.408	512.668	67.475	293.892	43.310		
Sub total - Federações e Estabel. Isolados				1.500	185.309	552.230	153.972	525.108	107.690		
<b>TOTAL DA REGIÃO SUDESTE</b>				2.193	259.717	1.064.898	221.447	819.000*	151.000*		
<b>SUL</b>											
46. Univ. Fed. do Paraná	32		32	42	3.050	22.636	2.453	14.794	1.908		
47. Univ. Catól. do Paraná	32		32	20	2.040	10.318	1.992	6.331	1.172		
48. Univ. Estadual de Ponta Grossa	32		32	16	1.055	7.077	1.055	3.201	586		
49. Univ. Estadual de Londrina	33		33	34	2.840	20.033	2.768	7.671	1.183		
50. Univ. Estadual de Maringá	33		33	22	1.640	9.797	1.663	5.023	622		
51. Univ. Fed. de Santa Catarina	34		34	42	2.745	16.266	2.709	9.693	1.261		
52. Univ. Fed. do Rio Grande do Sul	35		35	40	2.966	22.151	2.966	16.054	1.956		
53. Univ. de Caxias do Sul	35		35	30	3.090	5.331	2.498	8.072	760		
54. Pont. Univ. Catól. do Rio Grande do Sul	35		35	33	5.228	23.810	5.068	19.737	3.160		
55. Univ. do Vale do Rio dos Sinos	35		35	25	7.050	7.173	5.750	16.234	1.123		
Univ. do Rio Grande	36		36	20	830	2.462	830	3.501	368		
57. Fund. Univ. Fed. de Pelotas	36		36	19	1.010	4.369	763	4.256	638		
Univ. Católica de Pelotas	36		36	24	1.900	3.724	1.680	5.597	541		
59. Univ. Fed. de Santa Maria	37		37	42	1.958	10.773	1.951	8.888	1.390		
60. Univ. de Passo Fundo	37		37	42	1.958	10.773	1.951	8.888	1.390		
Sub total - Universidades	38		38	31	2.025	8.535	1.944	5.571	899		
Sub total - Federações e Estabel. Isolados				440	39.427	174.455	36.090	134.623	17.573		
<b>TOTAL DA REGIÃO SUL</b>				402	32.755	84.189	29.389	75.377	14.427		
<b>CENTRO-OESTE</b>				842	72.182	258.644	65.479	210.000*	32.000*		
61. Fund. Univ. Fed. de Mato Grosso											
62. Univ. Fed. de Goiás	39		39	27	1.250	11.178	1.244	9.690	838		
63. Univ. Católica de Goiás	40		40	29	1.595	17.292	1.490	7.438	1.070		
64. Fund. Univ. de Brasília	40		40	19	2.210	17.793	2.178	10.093	1.296		
65. Fund. Univ. Fed. de Mato Grosso do Sul	41		41	36	1.620	15.227	1.536	9.162	1.312		
Sub total - Universidades	42		42	28	1.097	5.256	1.029	3.372	459		
Sub total - Federações e Estabel. Isolados				139	7.772	66.746	7.477	39.755	4.975		
<b>TOTAL DA REGIÃO CENTRO-OESTE</b>				71	8.560	56.835	8.212	24.245	6.025		
<b>TOTAL - UNIVERSIDADES</b>				210	16.332	123.581	15.689	64.000*	11.000*		
<b>TOTAL - FEDERAÇÕES E ESTABEL. ISOLADOS</b>				1.845	157.925	1.022.889	146.326	651.812	91.310		
<b>TOTAL BRASIL</b>				2.189	246.889	780.678	210.341	693.188	139.690		
				4.034	404.814	1.803.567	356.667	1.345.000*	231.000*		

ENSINO SUPERIOR - Corpo Docente por Regime de Trabalho e Nível de Qualificação - Universidades e Total - 1980

REGIÃO / ESTABELECIMENTO	LGR	TOTAL	REGIME DE TRABALHO *		NÍVEL DE QUALIFICAÇÃO			
			TEMPO PARCIAL	TEMPO INTEGRAL	DOCTORADO	MESTRADO	ESPEC. E APERF.	GRADUAÇÃO
<b>NORTE</b>								
01- Fund. Univ. do Acre								
2. Fund. Univ. do Amazonas								
3. Univ. Fed. do Pará								
Sub total - Universidades	01	253	181	72	2	14	119	118
Sub total - Federações e Estabel. Isolados								
<b>TOTAL DA REGIÃO NORTE</b>	02	779	339	440	16	112	131	520
<b>NORDESTE</b>								
04. Fund. Univ. do Maranhão								
05. Fund. Univ. Fed. do Piauí								
06. Univ. Fed. do Ceará								
07. Univ. Estadual do Ceará								
08. Univ. de Fortaleza	04	840	380	460	7	100	382	351
09. Univ. Ted. do Rio GRANDE DO Norte	05	801	267	534	20	91	396	294
10. Univ. Fed. da Paraíba	06	1.407	438	969	193	364	18	832
11. Univ. Regional do Nordeste	06	736	715	21	14	38	230	448
12. Univ. Fed. de Pernambuco	06	430	374	56	6	45	134	195
13. Univ. Fed. Rural de Pernambuco	07	2.071	833	1.238	71	260	488	1.252
14. Univ. Católica de Pernambuco	08	2.904	668	2.236	171	695	1.153	885
15. Univ. Fed. de Alagoas	08	475	245	230	4	31	165	275
16. Fund. Univ. Fed. de Sergipe	09	2.218	1.213	1.005	411	444	647	716
17. Univ. Fed. da Bahia	09	372	106	266	47	102	90	133
18. Univ. Estadual de Feira de Santana	09	650	610	40	18	40	279	313
19. Univ. Católica de Salvador	10	860	359	501	15	75	290	480
Sub total - Universidades	11	517	198	319	26	89	120	282
Sub total - Federação e Estabel. Isolados	12	2.290	1.184	1.106	255	477	571	987
<b>TOTAL DA REGIÃO NORDESTE</b>	12	210	210	-	2	23	59	126
<b>SUDESTE</b>								
20. Univ. Fed. de Minas Gerais								
21. Fund. Univ. Fed. de Ouro Preto								
22. Univ. Católica de Minas Gerais								
23. Univ. Fed. de Juiz de Fora	13	2.823	1.680	1.143	519	616	971	717
24. Fund. Univ. Fed. de Viçosa								
25. Fund. Univ. Fed. de Uberlândia	13	322	167	155	34	10	64	214
26. Univ. Fed. do Espírito Santo	13	788	696	92	39	83	198	468
27. Univ. Fed. Rural do Rio de Janeiro	14	915	571	344	51	144	260	460
28. Univ. Fed. Fluminense	14	635	3	632	322	177	-	136
29. Univ. Católica de Petrópolis	16	698	168	530	16	56	307	319
30. Univ. do Rio de Janeiro	19	1.185	429	756	46	247	442	450
31. Univ. Fed. do Rio de Janeiro	20	636	197	439	83	171	105	277
32. Pont. Univ. Catól. do Rio de Janeiro	20	2.164	1.155	1.009	359	520	609	676
33. Univ. do Estado do Rio de Janeiro	20	281	249	32	17	54	88	122
34. Univ. Gama Filho	23	497	390	107	84	10	189	214
35. Univ. Santa Orsula	23	3.622	1.347	2.275	891	1.028	919	784
36. Univ. de Mogi das Cruzes	23	780	498	282	248	278	-	254
37. Pont. Univ. Catól. de São Paulo	23	1.484	1.119	365	118	121	412	833
38. Univ. de São Paulo	23	1.631	1.575	56	34	249	128	1.220
39. Univ. Estad. Paulista Júlio de M. Filho	23	875	-	875	23	305	178	369
40. Univ. Mackenzie	24	999	923	76	123	88	470	318
41. Fund. Univ. Fed. da São Carlos	24	1.148	868	280	239			
42. Pont. Univ. Catól. de Campinas								
43. Univ. Est. de Campinas	24	4.372	1.143		2.388	978		1.006
44. Univ. Metodista de Piracicaba	24	2.724	585	1.739	902	553	10	859
45. Univ. de Taubaté	24	869	446	423	32	93	143	601
Sub total - Universidades	29	414	35	379	113	144	-	157
Sub total - Federações e Estabel. Isolados	30	1.322	1.322	-	22	47	601	652
<b>TOTAL DA REGIÃO SUDESTE</b>	30	1.459	383	1.076	738	363	170	188
<b>SUL</b>								
46. Univ. Fed. do Paraná	31	512	456	56	26	75	165	246
47. Univ. Catól. do Paraná								
48. Univ. Estadual de Ponta Grossa								
49. Univ. Estadual de Londrina								
50. Univ. Estadual de Maringá	32	1.949	1.552	397	122	293	674	660
51. Univ. Fed. de Santa Catarina	32	508	491	17	27	26	149	306
52. Univ. Fed. da Rio Grande do Sul	32	284	244	40	4	18	109	153
53. Univ. de Caxias do Sul	33	834	429	405	77	119	74	564
54. Pont. Univ. Catól. do Rio Grande do Sul	33	429	108	321	21	78	129	201
55. Univ. do Vale do Rio dos Sinos	34	1.532	500	1.032	179	418	581	354
56. Fund. Univ. do Rio Grande	34	2.402	1.139	1.263	487	571	542	802
57. Fund. Univ. Fed. de Pelotas	35	440	416	24	3	14	72	351
58. Univ. Católica de Pelotas	35	1.432	1.217	215	39	38	4	1.351
59. Univ. Fed. de Santa Maria	35	700	675	25	29	124	257	290
60. Univ. de Passo Fundo	35	480	132	348	16	58	234	172
Sub total - Universidades	36	822	235	587	94	141	292	295
Sub total - Federações e Estabel. Isolados	36	368	335	33	18	39	158	153
<b>TOTAL DA REGIÃO SUL</b>	36	1.274	272	1.002	121	277	430	446
<b>CENTRO-OESTE</b>								
61. Fund. Univ. Fed. de Mato Grosso	38	514	506	8	5	21	174	314
62. Univ. Fed. de Goiás								
63. Univ. Católica do Goiás								
64. Fund. Univ. de Brasília								
65. Fund. Univ. Fed. de Mato Grosso do Sul								
Sub total - Universidades	39	778	318	460	72	136	287	283
Sub total - Federações e Estabel. Isolados								
<b>TOTAL DA REGIÃO CENTRO-OESTE</b>	40	1.220	636	584	78	153	117	872
<b>TOTAL - UNIVERSIDADES</b>	40	500	359	141	11	43	180	266
<b>TOTAL - FEDERAÇÕES E ESTABEL. ISOLADOS</b>	41	832	250	582	283	268	151	130
<b>TOTAL BRASIL</b>	42	491	230	261	8	28	171	284
		3.821	1.793	2.028	452	628	906	1.835
		1.336	1.310	26	36	96	457	747
		5.157	3.103	2.054	488	724	1.363	2.582
		70.902	36.253	34.649	10.593	12.727	17.075	30.507
		41.970	39.376	2.594	2.182	5.997	16.546	17.245
		112.872	75.629	37.243	12.775	18.724	33.621	47.752

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Representante: Prof. HENRIQUE TAFURI MALVAR

Diretor do Instituto de Ciências Exatas

*O 1º Ciclo Geral na Fundação Universidade de Brasília compreende:*

- *O ciclo básico, por áreas (Ciências e Humanidades)*
- *O básico diversificado, por cursos*

*Sua implementação na Universidade data de 1971. A duração do ciclo básico é, em média, de 2 semestres. As disciplinas obrigatórias que compõem o ciclo básico são as seguintes:*

a) ÁREA DE CIÊNCIAS

- |   |          |                   |
|---|----------|-------------------|
| - <i>Introdução à Física</i>              |          | <i>6 créditos</i> |
| - <i>Cálculo 1</i>                        |          | <i>6 créditos</i> |
| - <i>Química Geral</i>                    |          | <i>6 créditos</i> |
| - <i>Biologia Geral</i>                   |          | <i>4 créditos</i> |
| - <i>Estudos de Problemas Brasileiros</i> | <i>1</i> | <i>2 créditos</i> |
| - <i>Prática desportiva 1</i>             |          | <i>2 créditos</i> |

b) ÁREA DE HUMANIDADES

- |   |  |                   |
|---|--|-------------------|
| - <i>Iniciação à Metodologia Científica</i> |  | <i>4 créditos</i> |
| - <i>Língua Portuguesa 1</i>                |  | <i>4 créditos</i> |
| - <i>Língua Estrangeira Moderna</i>         |  | <i>4 créditos</i> |
| - <i>Estudos de Problemas Brasileiros 1</i> |  | <i>2 créditos</i> |
| - <i>Prática Desportiva 1</i>               |  | <i>2 créditos</i> |

*A coordenação setorial é feita por duas Congregações de Carreira, uma para cada área, com representantes dos departamentos responsáveis por disciplinas obrigatórias do ciclo básico.*

*A integração entre a coordenação do ciclo básico e a do ciclo profissionalizante é feita através do Decanato de Ensino de Graduação.*

*O ciclo básico atende às funções de:*

- *recuperação de insuficiências do 2º grau*
- *orientação para a escolha de carreira*
- *realização de estudos básicos para ciclos ulteriores*
- *transmissão de elementos de cultura geral*

*No final do ano de 1980, o número de matrículas no ciclo básico foi de:*

- a) 1.040 na Área de Ciências*
- b) 1.431 na Área de Humanidades*

*O 1º Ciclo Geral esta, no momento, em discussão nas Congregações das duas áreas.*

*Em anexo estão as informações julgadas relevantes para os debates. Não existe, ainda, um posicionamento da Universidade sobre o problema.*

## *LEGISLAÇÃO*

## ANEXOS AO REGIMENTO GERAL

A estrutura e o funcionamento da Universidade de Brasília constam de dois documentos fundamentais: o Estatuto e o Regimento Geral, este último compreendendo Anexos em que se fixam a organização, os currículos a duração dos vários cursos e ciclos. O Estatuto e o Regimento Geral estão reunidos em publicação especial, de modo que o presente volume se refere expressamente aos Anexos

Começa-se pelo 1.º Ciclo Geral, objeto do Anexo 1. onde se encontram discriminadas as disciplinas obrigatórias e as Optativas que os alunos devem cursar nesse período inicial. Os demais Anexos também prescrevem as disciplinas que devem ser cursadas na parte 1.ª diversificada do 1.º Ciclo. Após a aprovação em 75% das disciplinas obrigatórias do 1.º Ciclo, o aluno deverá fazer a sua opção profissional ou, se for o caso, confirmar sua pré-opção (Art. 63. III e IV. e parágrafo único do Regimento Geral e Art. 72. II. do Regimento Geral), feita por ocasião do ingresso na Universidade.

Todos os Anexos fazem referência ao número de créditos que o aluno deverá seguir em cada curso e ao máximo e mínimo que podem ser integralizados em cada período letivo. Com o número máximo de créditos, o estudante graduar-se-á no prazo mínimo permitido; vice-versa, cursando o número mínimo, graduar-se-á no limite máximo permitido pelo Conselho Federal de Educação. Os créditos das disciplinas poderão variar de um para outro período letivo, conforme o indique a experiência do ensino, e constarão das respectivas listas de ofertas.

Observe-se que a palavra crédito, usada nos Anexos, se refere às atividades de preleção (aulas expositivas) e de laboratório, atendas em uma escala conveniente (ver o Artigo 53 do Regimento Geral). Excluem-se, portanto, as horas de estudo individual. Assim, todas as disciplinas cadastradas na Diretoria de Assuntos Acadêmicos (DAA) trazem, após o seu enunciado, três números separados por hífens. O primeiro destes indica o número de horas de preleção, por semana, necessário para ministrar, durante quinze semanas, a disciplina indicada. O segundo indica o número de horas de laboratório ou equivalente, por semana,

necessário para desenvolver, durante quinze semanas, a parte experimental da mesma disciplina. Finalmente o último número estima as horas de estudo que o aluno deve dedicar a essa disciplina por semana e durante quinze semanas, para aprendê-la de forma satisfatória.

A uma dos dois primeiros números indica os créditos correspondentes a disciplina também usados para o cálculo da Média Global Acumulada - MGA (ver Artigos 92 e 94 do Regimento Geral) e para o somatório dos créditos exigidos como mínimos e máximos para matrícula e total para formatura. O terceiro número, como foi dito dá indicação ao aluno da carga semanal de estudo individual que deverá despender. Evidentemente, é desaconselhável a matrícula em disciplinas com total de créditos, somado às horas referentes ao estudo individual seja superior a quarenta e oito no conjunto.

As disciplinas em cuja apresentação (códigos) se usa a letra A são obrigatórias, para o curso ou ciclo referente ao Anexo em que elas figurem. As que não trazem a letra A são Optativas e devem ser cursadas para completar o total de créditos necessários a conclusão do 1.º Ciclo Geral ou a Graduação. Na classe destas últimas incluem-se as disciplinas que o Regimento Geral chama de complementares (Art. 51. § 1.º), isto é, aquelas que não constem dos Anexos e sejam programadas para o período letivo considerado.

A Universidade não se obriga a proporcionar sempre uma disciplina pelo fato de a mesma figurar em "Anexo". Além disto, é preciso que ela conste da Lista de Ofertas relativa ao período letivo. Mesmo nesta hipótese é possível que se cancele a oferta de uma disciplina, se para o seu estudo, após a matrícula relativa ao período, não se inscreverem pelo menos quinze alunos (Art. 70 § 2.º. do Regimento Geral).

A Resolução n.º 01/70 do Conselho de Ensino e Pesquisa, regulou a orientação dos estudantes dos cursos de graduação. Assim é que cada aluno da Universidade terá um professor-orientador (Art. 42. V. Ar. 79. parágrafo único. Art. 81 e Art. 156 do Regimento Geral) para auxiliá-lo na solução dos seus problemas de natureza acadêmica. Em cada período letivo a unidade universitária - Instituto ou Faculdade — publica, em quadro de aviso próprio, a relação dos estudantes com os respectivos professores-orientadores.

Segue-se um extrato de artigos do Estatuto e do Regimento Geral cujo conhecimento é necessário. Para esclarecimentos mais completos, sugere-se a leitura do título "Do Regime Didático-Científico", de ambos os textos, que regulamentam as atividades da UnB neste particular.

## EXTRATOS DO ESTATUTO E DO REGIMENTO GERAL

Art. 34. Os cursos de graduação compreenderão:

- a) o primeiro ciclo, corresponde a grandes áreas do conhecimento — Ciências e Humanidades - com uma parte comum e outra diversificada em função de uma ou mais áreas do ciclo profissional:
- b) o ciclo profissional, com uma ou mais habilitações específicas. (Estatuto)

Art. 36. Conforme a natureza dos estudos e as necessidades do mercado de trabalho, cada curso de graduação, compreenderá uma ou mais modalidades de duração, podendo-se somente organizar cursos de curta duração, ou que proporcionem habilitações de curta duração, quando existirem cursos ministrados em duração completa

Parágrafo único Para efeito do que dispõe este artigo, entendem-se como de curta duração os cursos ou habilitações para os quais se exija de acordo com o disposto no Art. 53. a internalização de número de créditos não inferior a Dilema nem superior a cem. 12

Art. 37 Cada curso de graduação ministrado em duração completa compreenderá um primeiro ciclo de estudos gerais, comum para a mesma área de conhecimento, e um ciclo ulterior de formação profissional.

Parágrafo único. Os cursos ou habilitações de curta duração não incluirão o primeiro ciclo referido no presente artigo.

Art. 38. O primeiro ciclo abrangerá duas áreas, a de Ciências e a de Humanidades.

Art. 39. O primeiro ciclo terá caráter seletivo, com relação ao ciclo profissional, competindo-lhe as seguintes funções:

- a) orientar para escolha, confirmação ou mudança de carreira:
- b) ministrar conhecimentos básicos.
- c) propiciar elementos de cultura geral.
- d) recuperar insuficiências evidenciadas pelo Concurso Vestibular, que possam ser corrigidas em curto prazo.

§ 1.º A recuperação desenvolver-se-a ao longo do primeiro ciclo e poderá ser feita na própria Universidade ou quando assim for indicado em estabelecimento de grau médio especialmente credenciado para esse fim.

§ 2.º A orientação para escolha, confirmação ou mudança de carreira será feita diretamente, em serviço próprio e por meio de professores orientadores ou de forma indireta, mediante distribuição de folhetos, contratos com escolas e faculdades de ensino profissional, vistas as instituições existentes na comunidade, conferências, debates e quaisquer outros recursos de esclarecimento que possam contribuir para as opções,

§ 3.º Os estudos básicos terão uma parte comum, obrigatória para cada área e outra diversificada em função de um ou mais setores profissionais em perspectiva.

§ 4.º Os elementos de cultura geral poderão estar prescritos ou ser de livre escolha dos alunos.

Art. 40 O ciclo profissional de cada curso de graduação abrangerá uma ou mais habilitações acadêmicas ou profissionais. 13

Parágrafo único. Não será criado como curso autônomo o setor de estudos que, pelo seu conteúdo, possa classificar-se como habilitação de curso mais amplo. (Regimento Geral)

Art. 50 O currículo de cada curso abrangerá uma seqüência ordenada de disciplinas, hierarquizadas quando for o caso, por meio de pré-requisitos cuja integralização cará direito ao correspondente diploma ou certificado.

Art. 51. Para efeito do que dispõe o artigo anterior, entender-se-á:

- a) por disciplina, o conjunto de estudos e atividades correspondentes a um programa desenvolvido num período letivo, com um mínimo de horas prefixadas:
- b) por pré-requisito uma ou mais disciplinas cujo estudo, com o necessário aproveitamento, seja exigido para matrícula em nova disciplina

§ 1.º As disciplinas poderão ser regulares ou complementares, atribuindo-se a uma e outras caráter obrigatório ou optativo.

§ 2.º Considerar-se-ão regulares as disciplinas que figurem expressamente nos currículos aprovados para os vários cursos e complementares, as demais que forem oferecidas a matrícula. com aprovação do órgão coordenador rio respectivo curso ou ciclo.

Art. 43. O controle da integralização curricular será feito pelo sistema de créditos correspondendo um crédito a quinze horas-credito ao total mínimo prefixado para a disciplina e -- que o aluno seja aprovado.

Parágrafo único. A nota-crédito não será inferior a cinquenta minutos cie trabalho efetivo podendo a Universidade determinar. mediante normas do Conselho de Ensino e Pesquisa, que a sua duração ultrapasse esse limite." (Regimento Geral)

Art. 43. A escolha de disciplina, para efeito de matrícula num determinado curso, só poderá recair nas que constem de Lista de Ofertas organizada pelos departamentos - a provada pelas correspondentes congregações de carreira, (Estatuto)

14 Art. 37. A coordenação e a supervisão didáticas dos cursos estarão afetas as congregações de carreira, constituídas por representantes das unidades que participem do seu ensino, na base de um por departamento que leciona disciplina de curso coordenado sob a presidência do Diretor da unidade predominante, a juízo rio Conselho de Ensino e Pesquisa,

§ 1.º Os representantes dos departamentos ria unidade predominante serão os respectivos chefes.

§ 2.º O Regimento Geral disporá igualmente sobre a constituição das congregações de carreira relativas às áreas do primeiro ciclo de graduação.

§ 3.º Os representantes das Congregações de Carreira no Conselho de Ensino e Pesquisa serão escolhidos pelo Reitor, em lista sêxtupla encaminhada pela respectiva Congregação.

§ 4.º Em âmbito universitário, a coordenação didático-científica dos curses caberá às respectivas Câmaras rio Conselho de Ensino e Pesquisa, incluindo-se os de aperfeiçoamento e especialização na competência da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação.

§ 5.º Os diretores das unidades e os decanos serão os coordenadores executivos dos cursos no âmbito da respectiva competência. (Estatuto)

Art. 41. A coordenação didático-científica dos estudos de graduação, em plano deliberativo. ficara a cargo de congregações de carreira assim distribuídas:

a) uma para a área de Ciências do 1.º ciclo resultante da reunião dos chefes de departamentos dos Institutos de Ciências EXATAS e de Ciências Biológicas, ou seus delegados com um representante de cada departamento de qualquer outra unidade que participe do respectivo currículo

b) uma para a área de humanidades do 1.º ciclo, resultante da reunião dos chefes de departamentos nos Institutos de Ciências Humanas, de Expressão e Comunicação e de Arquitetura e Urbanismo ou seus delegados com um representante de cada departamento de qualquer outra unidade que participe do respectivo currículo.

c) tantas quantas sejam definidas pelo Conselho Universitário, para os ciclos profissionais, constituídas em cada caso pelos chefes dos departamentos que lecionam disciplinas para a respectiva carreira, ou seus delegados, e por um representante estudantil.

§ 1.º A presidência das Congregações de Carreira e a coordenação executiva dos estudos de graduação caberão:

a) nos casos das letras a e b deste artigo, ao diretor de uma das unidades indicadas em rodízio anual:

b) no caso da letra c. ao diretor da unidade predominante, a juízo do Conselho de Ensino e Pesquisa.

§ 2º A coordenação geral dos cursos de graduação na Universidade caberá, no plano executivo, ao Decano de Ensino de Graduação e. no plano deliberativo, ao Conselho de Ensino e Pesquisa, diretamente ou por intermédio da Câmara de Ensino de Graduação.

Art. 40. Os currículos dos cursos de graduação relativos às áreas do primeiro ciclo e aos ciclos profissionais bem como os dos cursos de pós-graduação, construirão Anexos do Regimento Geral, e os dos demais cursos constarão dos pianos respetivos.

Parágrafo único. Os currílos nos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, bem como dos que sejam criados pelo Conselho Federal de Educação, incluirão como obrigatórias as disciplinas resultantes dos mínimos fixados em cada caso e não serão ministrados em tempo inferior ao estabelecido por aquele Conselho (Estatuto)

Art. 55 Os currículos das áreas do primeiro ciclo e os dos profissionais e cursos de pós-graduação, assim como os dos cursos de curta duração, constituirão parte do presente Regimento Geral, anexos, e os dos demais cursos constarão dos planos respectivos

Parágrafo único. O primeiro ciclo ficará incorporado, para todos os efeitos de conteúdo e duração, ao currículo do curso de graduação em cujo ciclo profissional venha o aluno a matricular-se

16

ANEXO N.º 1

1º CICLO GERAL DOS CURSOS  
DE GRADUAÇÃO

Art. 1.º IV Na forma do Estatuto e deste Regimento Geral, os cursos de graduação ministrados em duração plena compreenderão o 1.º Ciclo Geral, a que se refere o presente documento. e os Ciclos Profissionais regulados nos respectivos Anexos.

Art. 2.º O 1.º Ciclo Geral abrange a área de Ciências e a de Humanidades, cada uma das quais dará acesso aos Ciclos Profissionais dos cursos nelas incluídos, de acordo com os respectivos Anexos.

Art. 3.º O 1.º Ciclo Geral terá pelo menos trinta e seis créditos, e não mais de sessenta, a serem obtidos mediante o estudo de disciplinas dentre as abaixo indicadas, pela forma prescrita, e de disciplinas complementares que forem anunciadas:

I — Área de Ciências

111015.A	— Introdução à Física
111023	— Mecânica (pr. 111 01 5 e 11 3034)
111040	— Eletricidade e Magnetismo (pr. 111023 e 113042)
111236	— Física Ondulatória (pr. 111040 e 113301)
112011	— Geologia Geral
113034.A	— Cálculo 1
113042	— Calculo 2 (pr. 113034)
113913	— Introdução à Ciência da Computação
114014.A	— Química Geral
114022	— Química Inorgânica 1 (pr. 114014)
114111	— Química Analítica 1 (pr. 114014)
114227	— Química Orgânica 1 (pr. 114014)
115045	— Probabilidade e Estatística (pr. 113034)
121011	— Bioquímica e Biofísica (pr. 123013 e 114014)
121029	— Bioquímica 1 (pr. 113034 e 114014)
121045	— Biofísica (pr. 113042. 114014 e 123013)
121053	— Microbiologia e Imunologia Básicas (pr.121011)
121096	— Princípios de Instrumentação Científica
122017	— Botânica 1 (pr. 123013)

17

123013.A	—	Biologia Geral
123030	—	Citologia Geral (pr. 123013)
123048	—	Histologia Animal 1 (pr. 123013)
123129	—	Farmacologia (pr. 121011)
123153	—	Genética Básica (pr. 123013)
123170	—	Evolução (pr. 123153)
123488	—	Fisiologia Geral (pr. 123013)
123242	—	Parasitologia (pr. 123048)
123277	—	Zoologia 1 -Invertebrados (pr. 123013)
124036	—	Psicologia da Personalidade 1
124044	—	Psicologia da Infância
124052	—	Psicologia da Aprendizagem 1
124109	—	Psicologia Geral e Experimental
131024	—	Introdução à Sociologia
132012	—	Introdução à Economia
133205	—	Introdução à Filosofia
18 133612	—	Geografia Humana 1
133621	—	Geografia Humana 2 (pr. 133612)
133639	—	Geografia Humana e Econômica
136000.A	—	Estudos de Problemas Brasileiros 1
136026	—	Iniciação a Metodologia Científica
1361 31	—	Estudos Brasileiros — Projeto Rondon
144789	—	Música e Sociedade 1
144801	—	Técnica de Expressão Vocal 1
146005	—	Língua Portuguesa 1
146447	—	Língua Francesa 1
146609	—	Língua Inglesa 1
146846	—	Língua Alemã 1
147303	—	Língua Espanhola 1
162019	—	Desenho Técnico
162027	—	Geometria Descritiva
175013.A	—	Prática Desportiva 1
185035	—	Introdução à Ciência Política
191060	—	História da Educação 1
191086	—	Evolução da Educação no Brasil (pr. 191050)

|| — Área de Humanidades

111015	—	Introdução à Física
113018	—	Matemática 1
113026	—	Matemática 2 (pr. 1 1 301 8)
113034	—	Cálculo 1
113042	—	Cálculo 2 (pr. 113034)
113913	—	Introdução à Ciência da Computação
114014	—	Química Geral
115045	—	Probabilidade e Estatística (pr. 113034)
123013	—	Biologia Geral
123153	—	Genética Básica (pr. 123013)
123170	—	Evolução (pr. 123153)
123188	—	Fisiologia Geral (pr. 123013)
124010	—	Introdução à Psicologia
124036	—	Psicologia da Personalidade 1
124044	—	Psicologia da Infância
124052	—	Psicologia da Aprendizagem 1
124109	—	Psicologia Geral e Experimental
131024	—	Introdução à Sociologia
131032	—	Introdução à Antropologia
132012	—	Introdução a Economia
133060	—	História da Filosofia 1
133183	—	Estética (pr. 133205)
133205	—	Introdução à Filosofia
133230	—	Introdução ao Estudo da História
136000.A	—	Estudos de Problemas Brasileiros 1
136026.A	—	Iniciação à Metodologia Científica
136131	—	Estudos Brasileiros — Projeto Rondon
144789	—	Música e Sociedade 1
144801	—	Técnica de Expressão Vocal 1
145017	—	Fundamentos Científicos da Comunicação
145033	—	História da Cultura e dos Meios de Comunicação
145106	—	Ciência da Comunicação 1

146005.A	— Língua Portuguesa 1
146013	— Língua Portuguesa 2 (pr. 146005 e 146099)
146021	— Língua Portuguesa 3 (pr. 146013)
146099	— Introdução a Lingüística 1
146391	— Cultura Brasileira 1
146447	— Língua Francesa 1
146455	— Língua Francesa 2 (pr.146447)
146609	— Língua Inglesa 1
146617	— Língua Inglesa 2 (pr. 146609)
146846	— Língua Alemã 1
1-56854	— Língua Alemã 2 (pr. V46846)
146889	— Língua Latina 1
146897	— Língua Latina 2 (pr. 146889)
147303	— Língua Espanhola 1
147311	— Língua Espanhola 2 (pr. 147303)
153001	— Elementos de Linguagem Estética e História da Arte 1
153010	— Elemento de Linguagem Estética e História da Arte 2 (pr. 153001)
153044	— Oficina de Desenho 1
153061	— Oficina de Plástica 1
154008	— Introdução à Arquitetura e ao Urbanismo
162019	— Desenho Técnico
162027	— Geometria Descritiva
175013.A	— Prática Desportiva 1
181013	— introdução à Administração
182010	— Introdução à Biblioteconomia
182028	— História dos Livros e das Bibliotecas
184012	— História do Direito Brasileiro
184021	— Instituições de Direito Público e Privado
184039	— Introdução ao Direito
184101	— Teoria Geral do Direito Público (pr. 184039)
185001	— Introdução ao Estudo das Relações Internacionais
185035	— Introdução à Ciência Política
191019	— Introdução à Educação
191060	— História da Educação 1
191086	— Evolução da Educação no Brasil (pr. 191060)

§ 1.º inclui-se ainda como disciplina obrigatória de área de Humanidades o período I de uma língua estrangeira moderna dentre as que sejam oferecidas.

§ 2.º As disciplinas de uma área, obrigatórias ou Optativas, poderão ser estudadas como Optativas na ou\*-a área, para efeito do que dispõe a letra a do Artigo 39 deste Regimento Geral, desde que a respectiva escolha obtenha aprovação de professor-orientador.

§ 3.º O aluno deverá seguir as disciplinas classificadas como obrigatórias para a área escolhida e tantas disciplinas Optativas quantas necessárias à integralização do total de créditos exigidos.

**Art. 4.º** O acesso a Ciclo Profissional de curso incluído numa área do 1.º Ciclo Geral, após a conclusão deste e ressalvado o disposto nos incisos V e VI do Art. 75 do Regimento Geral, dependerá de que sejam satisfeitas as demais condições, entre as quais o estudo de uma ou mais disciplinas definidas no Anexo respectivo como pré-requisitos para matrícula.

§ 1.º Admite-se o ingresso em determinado Ciclo Profissional por qualquer das duas áreas de 1.º Ciclo Geral, quando assim o preveja expressamente o respectivo Anexo e tenham sido 21 preenchidos os pré-requisitos fixados em cada caso.

§ 2.º Observados os limites estabelecidos no Art. 5.º deste Anexo, o aluno poderá escolher disciplinas que o habilitem, em termos de pré-requisitos, a pleitear mais de um Ciclo Profissional dentre os dos cursos incluídos na respectiva área do 1.º Ciclo.

**Art. 5.º** Não se concederá matrícula requerida no 1.º Ciclo Geral enquanto o número total de créditos a que devam corresponder as disciplinas pleiteadas no período letivo seja inferior a doze.

**Art. 6.º** O 1.º Ciclo Geral ficará incorporado, para todos os efeitos de conteúdo e duração, ao currículo do curso de graduação em cujo Ciclo Profissional venha o aluno a matricular-se.

**Art. 7.º** A coordenação e a supervisão didática de cada área do 1.º Ciclo Geral ficarão a cargo da respectiva Congregação de Carreira, constituída na forma do que estabelece o Artigo 41 do Regimento Geral.

*ESTUDOS EM ANDAMENTO NAS*

*CONGREGAÇÕES PE CARREIRA*

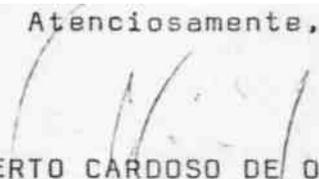
<b>FUB</b>	<b>MEMORANDO</b>	N.º 84/81
		IHD

Brasília, 02 / 12 / 81

Do: Prof. Roberto Caridoso de Oliveira  
Ao: Profa. Thereza Pontual de Lemos Mettel  
Assunto: Encaminha documento  
Referência:  
Anexo:

Senhora Diretora:

Estou encaminhando o documento intitulado "Resultado dos Estudos Realizados pela Congregação de Carreira, Área de Humanidades, sobre o 1º Ciclo Geral", na expectativa de podermos nos reunir em março próximo para discuti-lo juntamente com o seu congênere produzido pela área de Ciências, a nós encaminhado em 26.11.81 (Memº IBD 088/81], por V. Senhoria.

Atenciosamente,  
  
ROBERTO CARDOSO DE OLIVEIRA  
DIRETOR-IH

## Universidade de Brasília

### Resultado dos Estudos Realizados pela Congregação de Carreira , Área de Humanidades , sobre o 1º Ciclo Geral

A Congregação de Carreira do 1º Ciclo Geral da Área de Humanidades considera imprescindível que a Universidade assuma uma posição definitiva no que toca ao especificado no Estatuto e no Regimento Geral sobre o 19 Ciclo, uma vez que já ficou evidenciada a existência de um conflito entre a teoria (aquilo que a Universidade gostaria que fosse o 19 Ciclo) e a prática (aquilo que ele realmente é).

Ao estruturar os cursos de graduação em duas etapas -19 Ciclo e Ciclo Profissional- a UnB pretendia, evidentemente, por em funcionamento o estipulado no Art. 39 do Regimento Geral, sobre os objetivos do 19 Ciclo:

- a) orientar para a escolha, confirmação ou mudança de carreira;
- b) ministrar conhecimentos básicos;
- c) proporcionar elementos de cultura geral;
- d) recuperar insuficiências evidenciadas pelo Concurso Vestibular, que possam ser corrigidas em curto prazo.

O primeiro item é impraticável no contexto atual, em que a escolha da carreira é anterior ao Vestibular, e a alteração do sistema de admissão a Universidade acarretaria problema de difícil solução. Os itens (b) e (c) são de interpretação controvertida, sendo necessário encontrar definições e meios precisos para torná-los mais proveitosos. Quanto ao item (d), parece estar sendo ignorado na maioria dos casos.

Ainda assim, esta Congregação julga importante manter os ideais que orientaram a criação do 1º Ciclo, propiciando ao aluno uma formação mais ampla e evitando a concentração excessiva do ensino em uma atividade profissional restrita. Com esse objetivo, a Congregação apresenta duas propostas alternativas.

#### PROPOSTA 1

O 1º Ciclo Geral será mantido, sofrendo porém as seguintes alterações:

1. O Art. 1º do Regimento Geral da UNB toda a redação abaixo: "Ao primeiro ciclo competem as seguintes funções : a)

orientar para a confirmação ou mudança de carreira;

b) proporcionar elementos de cultura geral;

c) recuperar insuficiências do 2º Grau, que possam ser corrigidas em curto prazo.

§ 1º. Os estudos básicos terão uma parte comum, obrigatória para cada área, e outra diversificada em função do setor profissional pretendido. O aluno poderá cursar disciplinas da parte diversificada de outros cursos *que* não sejam sua opção inicial, como elemento de orientação para confirmar ou mudar de carreira.

§ 2º. Os elementos de cultura geral serão propiciados por um conjunto de disciplinas entre as quais o aluno deverá selecionar as de seu interesse.

2. No 1º período de Universidade, o aluno deverá cursar as disciplinas obrigatórias do 1º Ciclo Geral, complementando o horário com uma disciplina específica do curso pretendido (possivelmente as "introduções") :

Área de Humanidades

Língua Portuguesa 1

Língua Estrangeira Moderna 1

Introd. Metodol. Científica

Prática Desportiva

E.P.B. 1

Introdução

Área de Ciências

A ser determinado pela

Congregação de Carreira

Área de Ciências

OBSERVAÇÃO: A matrícula nas cinco primeiras disciplinas será feita em composições de horário fixadas pela DAA. Todas as composições terão um horário vago comum pela manhã e a tarde, que será preenchido pelo Departamento, com a disciplina introdutória.

3. O aluno recém-ingressado na UnB terá uma semana -a semana inicial do período letivo- dedicada a atividades que visam a sua adaptação à vida universitária. Essas atividades compreenderão:

a) Palestras sobre o Sentido e função da universidade. b)

Palestra sobre a estrutura e o funcionamento da UnB.

A frequência a 80% das atividades acima dará direito a 01 crédito, sendo o total de créditos no Básico acrescido de 01.

A. Os Departamentos responsáveis pelas disciplinas que compõem o 1º Ciclo Geral deverão realizar estudos sobre a melhor forma de ministrá-las para atender efetivamente as metas estabelecidas no Art. 39. Caberá a Congregação de Carreira a coordenação e supervisão didática dessas disciplinas, em cumprimento ao disposto no Art. 37 do Estatuto da Universidade.

5. No 2º período, o aluno deverá cursar três disciplinas do básico diversificado, conforme orientação de cada departamento. A matrícula nessas disciplinas será feita obedecendo-se à mesma sistemática adotada para a matrícula dos calouros, através de composições de horário elaboradas pelos departamentos.

6. O aluno deverá completar o 2º período letivo com disciplinas de sua escolha dentre as oferecidas pelos diversos cursos, sob orientação do professor-orientador, eliminando-se a listagem de Optativas do 1º Ciclo. Permanecem, porém, as exigências relativas aos pré-requisitos e os critérios de prioridade na matrícula.

7. O aluno indeciso quanto a profissão pretendida poderá, durante o 2º período letivo, cursar como Optativas as disciplinas do básico diversificado de outros cursos em que esteja interessado, para ajudá-lo no processo de definição.

8. Ao final do 2º período letivo, o aluno poderá confirmar a opção inicial ou solicitar mudança de opção. Todos os Departamentos terão, em cada período letivo, um número fixo de vagas por semestre, para cada curso, a serem preenchidas pelos alunos que solicitem mudança de opção. Os critérios para julgamento desses pedidos serão definidos levando-se em consideração o desempenho do aluno no básico e em disciplinas do básico diversificado da opção pretendida.

PROPOSTA 2

Os cursos serão estruturados em dois ciclos, um de "formação geral" e outro de "formação profissional". Esses ciclos, em lugar de serem seqüenciados, como na estrutura atual, serão desenvolvidos paralelamente. Nesse caso, ao ingressar na UnB, o aluno faz opção por um determinado curso e essa opção será mantida, podendo, no entanto, ocorrer mudança de curso, conforme especificado no item sete, abaixo.

A estrutura e a forma de funcionamento obedecerão à seguinte sistemática:

1. Os ciclos de formação geral e de formação profissional terão a seguinte constituição:

Ciclo de Formação GeralCiclo de Formação Profissional

## a) Disciplinas Obrigatórias:

Disciplinas obrigatórias e optativas específicas de cada curso

Língua Portuguesa 1

Língua Estrangeira Moderna 1

Introd. Metod. Científica

Prática Desportiva

E.P.B.

## b) Disciplinas Optativas

O aluno completará o ciclo de formação geral após haver cursado um total de 36 (?) créditos em disciplinas que compõem o ciclo. O ciclo de formação geral será constituído de todas as disciplinas oferecidas pela UnB, com exceção das que pertencem ao ciclo profissional da opção do aluno. Os Departamentos responsáveis pelas disciplinas obrigatórias deverão realizar estudos sobre a melhor forma de ministrá-las. Caberá à Congregação de Carreira a coordenação e supervisão didática dessas disciplinas.

2. Repete-se o item 2 da proposta 1, lendo-se: ...obrigatórias do Ciclo de Formação Geral...

3. Repete-se o item 3 da proposta 1.

4. Repete-se o item 4 da proposta 1.

5. Como na proposta 1, o aluno devera, no segundo período letivo, cursar três disciplinas do ciclo profissional, conforme orientação de cada departamento. A matrícula será feita através de composições de horário.

Alem dessas, o aluno irá cursar outras disciplinas, que poderão ser *de* um ou outro ciclo, desde que e tenha os pro-requisitos exigidos.

6. Nos períodos seguintes, o aluno poderá cursar simultaneamente disciplinas de qualquer um dos ciclos, para cumprir os requisitos necessários a conclusão dos dois.

7. A mudança de opção poderá ser solicitada em qualquer estágio do curso, após o 2º período letivo. Como na proposta 1, deverão ser estabelecidos critérios para análise das solicitações de mudança de opção.

#### APRECIÇÃO DAS PROPOSTAS

A proposta 1 mantém a estrutura atual mas introduz modificações no seu funcionamento. É, nesse sentido, mais conservadora, em relação á alternativa 2. Com relação a sua implementação, surge uma dúvida: a possibilidade de mudança de opção na passagem do ciclo básico para o ciclo profissional pode ocasionar problemas; alunos que não queiram manter a opção inicial e cujas solicitações de mudança não sejam atencidas, irão permanecer no básico?

A proposta 2 e mais inovadora, na medida em que se afasta da atual estrutura. Aparentemente sua configuração se assemelha aos cursos tradicionais: o aluno ingressa na universidade para seguir um curso específico. Contudo, foge ao tradicionalismo ao exigir uma formação mais ampla, uma cultura geral, e ao permitir a mudança de opção sem causar as dificuldades acima. Alem disso, possibilita ao aluno seguir disciplinas de seu interesse, embora desvinculadas de seu curso, em qualquer período letivo e não apenas nos períodos iniciais.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
Seminário sobre Ciclo Básico (1º Ciclo)

1º CICLO - SIGNO DO CONFLITO ENTRE DO A CONCEPÇÃO  
LIBERAL E A FUNCIONAL DE CURRÍCULO NA UFC.

(Comunicação apresentada pelo Prof. Marcondes  
Rosa da Sousa, da Universidade F. do Ceará)

Brasília — dezembro/81

## 1. INTRODUÇÃO

Toda a história do 1º Ciclo na Universidade Federal do Ceará esta marcada por transformações bruscas, em meio a um constante e cálido 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 1º 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, '1º Ciclo' ou 'ciclo básico', na UFC, portanto, não e entida – de 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 princípio, visceralmente envolvido, como docente e, após, coordenador geral. Ha pouco mais de um ano, como leitor-à-distância.

E é "à distancia" 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 pretendo "à distância", contudo, não poderá ela deixar de refletir o viés das convicções e idiossincrasias de quem a faz – e conveniente alertar ...

2. OSCILAÇÃO ENTRE A TENDÊNCIA GENERALIZANTE E  
A ESPECIALIZANTE NA DIACRONIA DO 1º CICLO;

Quase dez anos após implantado, o 1º 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. Pareço 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 o Ciclo, na UFC. A meu ver, apenas na aparência é que se discute o 1º Ciclo. Na realidade, o alvo real de toda essa discussão, em essência, não é o 1º Ciclo mas uma estrutura de maior abrangência e amplitude: — a Reforma Universitária. O 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, o 1º Ciclo é a 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 e outras componentes do antigo quadro surgido com a Reforma.

Constituiu-se o passo primeiro de transição entre uma concepção liberal e outra funcional de universidade e currículo, que se impunha sem a consulta à comunidade universitária sobre se representava ou não uma respos-

ta às expectativas da quantos se envolviam com as Instituições da Ensino Superior. Natural, então, que se tornasse realidade indesejada, por mais sedutoras que lhe fossem as intenções. Sintoma da Reforma, imediatamente foi encarado incômodo a incomodante, culminando por se ir, aos poucos, tomando idéia reputada da utópica, fatalmente encontrando entraves mil na passagem de sua idealização à realização.

Na UFC, um índice de refeição à idéia de 1º Ciclo, em sua implantação, foi a atmosfera encontradas - sem condições mínimas, instalava-se, em 1972, o 1º Ciclo, sem preparação prévia, em prédio distante o isolado do restante da vida acadêmica, com um corpo de professores arrebanhados às pressas, dias antes do se iniciarem as primeiras aulas, e entregues à própria sorte. À época, grassava um consenso:-- ensinar no Básico, para os professores da Universidade, eqüivalia a um castigo ou capitis diminutio de status...

Sem filosofia explícita ou implícita, instalava-se o 1º 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 1º Ciclo, a essa época, aspirar mais do que a ser um cursinho 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 2º e o 3º 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 respeita aos males de subotância, 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 1º Ciclo. Isso, porém não ocorreu. Ao invés de delinear ela um currículo de caráter fundamentalizante o genérico, optou, ao contrário, pelo retorno à situação anterior à Reforma, estruturando um 1º 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 1º 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 ••• 1º Ciclo,

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

Inicialmente, deu-se crédito aos partidários da mudança a partir da substância» Entre os que se ocupavam de 1º Ciclo, foi-se gerando um questionamento constante em busca de uma teoria e um modelo de graduação que oferecesse parâmetro para uma possível configuração e identificação do 1º 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, fundamentalizante o interdisciplinar, iria, gradativamente, à feição do uma pirâmide, penetrando em espaços crescentes de especialização. Nossa pirâmide, a base estaria representada pelo 1º Ciclo.

A idéia 1º Ciclo foi crescendo a tomando corpo na prática. "Tomou dimensão do um projeto e, por alguns anos, apoiando-se nos parâmetros do Projeto do Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADSS/CAPES) , foi-se desenvolvendo, incluindo, simultaneamente, uma capacitação docente, instrucional e organizacional, à luz da teoria e do modelo propostos, Redimensionaram-se as funções do 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 discendente de perceber, pensar e comunicar, procurando desenvolver, nos alunos, uma visão do Homem, do 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, da 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, acentuou-se o conflito das concepções até aí velado e crônico. Reclamavam os professores do 1º Ciclo que eram esforços e posturas mais funcionais, que apenas tomavam o ensino do 1º Ciclo intrinsecamente bom, mas sem efeito nos Ciclos Profissionais, nos quais estavam imantadas 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.

Pois, 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 definição de parâmetros gerais para a construção de um modelo de graduação: os demais, a exigir, como pressupôs-

to para a discussão da reforma curricular dos cursos do 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 "a-finidade, 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 especializado do 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, decesse a idéia da generalização, evoltando-se o retorno a compromissos com a concepção tradicional. Uma sinopse das 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 especializada) ;
- 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, constroi-se um 1º Ciclo retalhado em novos Grupos de cursos afins (tendência especializada).

### 3. PERSPECTIVAS PARA O 1º CICLO NA UFC

Da diacronia do 1º Ciclo na UFC, uma conclusão se tira a tendência do 1º Ciclo é *morrer*, Com certeza, desaparecerá. Nessa Instituição o compromisso com a tradição o mais forte que os impulsos renovadores.

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

Nos anos 80, pois, o 1º Ciclo, na UFC, foi teatro de operações no 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 deste anos 80, prenunciam-se já atitudes do 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 do destaque, nas discussões, à preocupação com os cursos do graduação.

Ao pensar os cursos da graduação, porém, estão chegado os professores à conclusão de que não é possível reformarem-se os currículos sem a definição dos 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 o 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 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, tarefa condições da 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 du-rável a de menor fungibilidade.

Ironicamente (é meu pensamento) negando, reduzindo ou eliminando o 1º Ciclo e que a Universidade Federal do Ceará terminará por encontrá-lo. Nas dessa vez não como o produto de uma inposição 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 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 universidades a) uma universidade reprodutora do conhecimento; b) uma uni-versidade 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 primeiro Ciclo foi o Signo primeiro dessa mensagem. O contexto em que se mergulharam as universidades, contado, 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 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 entenda educar numa dimensão tríplice, basicamente capital político e 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, contribuir 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 da "capacidade" e "consciência", que se crêem inalienáveis 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 e realidade no plano semântico, infelizmente ainda não o é em termos de prática universitária-

Na universidade Federal do Ceará, que, há dois anos, vem colocando 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 re-dimensionado.

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 encontram no espaço 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 Ciclo 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 da integração interdisciplinar, e a aproximação do que e 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 da graduação. Melhor dizendo, a relação da 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 falta de integração entre os dois ciclos.

Por outro lado, com o esforço que atualmente se está fazendo no sentido de elevar os padrões do ensino da escola de 1º e 2º graus, o 1º Ciclo futuro perderá sua função vicária da recuperação das insuficiências de tal nível do ensino. *Aí* então poderá dedicar-se ao trabalho de um real embasamento e 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 e Nordeste. Fortaleza, Imprensa **Uni**-versitária, 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— **rios, 2**);
4. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - Seminário Geral - tentativa de administração solidária. Fortaleza, Imprensa Universitária, 1981 (Coleção Documentos Universitários **3**).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS 30.000  
- BELO HORIZONTE — MG

SEMINÁRIO "CICLO BÁSICO - QUESTÕES E PERSPECTIVAS"

INEP - dezembro de 1981.

C I C L O    B Á S I C O :    A Experiência da UFNG

*Antônio Cândido de Melo Carvalho*

*MARCOS Cláudio Moreira Ricardo*

*Valério Fenati Romilda Rachel Soares  
da Silva*



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
30.000 - BELO HORIZONTE — MG

## CICLO BASICO - A experiência da UFMG I

### - INTRODUÇÃO

O relato que se segue pretende mostrar algumas das questões surgidas na Universidade Federal de Minas Gerais com a implantação de seu Ciclo Básico, que faz hoje seu 14º aniversário, a contar da instalação de seu primeiro Instituto Central.

Não se pretende, como é óbvio, apresentar um quadro definido e acabado, ou sequer sugerir procedimentos para corrigir as distorções que surgem como conseqüência da própria evolução do processo, das Instituições e das pessoas. Tenta-se apenas colocar os problemas como se mostram hoje na experiência da UFMG e a forma como eles estão sendo encaminhados por nós. Acredita-se, sobre tudo, como questão fundamental de princípio, que quaisquer transformações julgadas necessárias deverão ser debatidas, decididas e implementadas no âmbito da própria Universidade, dentro do suposto básico e inabandonável de sua autonomia de decisão em tudo o que diga respeito às condições de seu funcionamento.

## II - HISTÓRICO

Em 1967, mesmo antes, portanto, da Reforma Universitária, já havia na UFMG o pensamento de congregar, sob o mesmo teto físico e administrativo, núcleos de conhecimentos afins, o que resultou, naquele ano, no início do funcionamento do Instituto de Ciências Exatas (ICEX) reunindo os departamentos de Física, Matemática e Química, originários da Faculdade de Filosofia, e os professores que integravam as mesmas cadeiras da Faculdade de Farmácia. Por essa época, já se encontravam em andamento estudos para a criação do Instituto de Ciências Biológicas, que deveria cumprir funções análogas às do ITEX, na área de ciências biomédicas.



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
30.000 - BELO HORIZONTE — MG

2.

Em 1968 foi aprovada a nova estruturação da UFMG, feita à luz da Reforma Universitária e já determinando a distribuição de seus cursos e unidades em sistemas básico e profissional. Foi nessa nova estruturação que se concretizou a opção da UFMG por um Ciclo Básico que não fosse comum a todos os cursos, mas que congregasse, setorialmente, cursos afins. A UFMG decidiu-se, também, pela manutenção da pré-opção do estudante pela carreira desejada no exame vestibular, assegurando-se a eventual reopção durante o núcleo comum de estudos.

Os objetivos estatutários do "Primeiro Ciclo" eram exatamente os mesmos determinados pela Reforma Universitária, visando a correção de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular, a orientação dos alunos na escolha da carreira e o "embasamento generalizante", necessário a uma ou mais áreas do ciclo ulterior.

Em 1969, começou a funcionar o Instituto de Ciências Biológicas (ICB), congregando o pessoal docente e técnico-administrativo, o material e os equipamentos dos departamentos que ministravam as disciplinas chamadas "básicas" dos cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia, Veterinária, Enfermagem e o então denominado "História Natural". Este último, mais tarde, seria convertido no atual curso de Ciências Biológicas, único curso terminal do Instituto. O ICB, na época, funcionava nas instalações físicas cedidas pelas Faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia e pelas Escolas de Veterinária e Enfermagem.

Os currículos dos cursos então realizados nos Institutos Centrais eram quase idênticos aos que se ministravam nas Faculdades e Escolas de origem, tanto como conjunto de disciplinas "básicas" para os ciclos profissionais, quanto como cursos terminais ao nível dos próprios Institutos [Química, Física, Matemática, "História Natural"]. Em 1970, a UFMG definiu o que seria seu "Primeiro Ciclo", inicialmente nas áreas de Ciências Exatas e Ciências Biológicas, estabelecendo o conceito de "Ciclo Básico Geral" - conjunto de conhecimentos básicos necessários ao profissional de qualquer dos cursos da mesma área - e



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
30.000 - BELO HORIZONTE — MG

3.

"Ciclo Básico Específico" - conjunto de conhecimentos considerados instrumentais para o fazer profissional, e portanto, com características mais específicas para cada carreira.

Desta definição resultou a reestruturação do ICEX, de forma a receber os alunos dos Cursos de Engenharia e Arquitetura, que passaram a fazer seu Ciclo Básico no Instituto, e, um pouco depois, também os alunos dos cursos de Ciências Biológicas e Geologia. Desta forma, o ICEX se tornou, em pouco tempo, a maior Unidade da UFMG, recebendo hoje cerca de 3000 matrículas semestrais e possuindo 320 professores, distribuídos nos Departamentos de Ciências da Computação, Estatística, Física, Matemática e Química. Estes Departamentos, além do Ciclo Básico, responsabilizam-se por cursos terminais de graduação e de pós-graduação.

O ICB, por sua vez, embora só patrocine um curso terminal, é a segunda maior Unidade da UFMG, onde funcionam nove departamentos: Morfologia, Bioquímica e Imunologia, Microbiologia, Parasitologia, Farmacologia, Biologia Geral, Botânica, Zoologia e Patologia Geral, alguns deles com programas de pós-graduação bastante desenvolvidos.

Na área de Ciências Sociais, a definição de um Ciclo Básico pela UFMG só ocorreu mais tarde, em 1973. Nesse ano, começou a funcionar o Ciclo Básico da área de Ciências Sociais, congregando inicialmente sete cursos: Direito, Economia, Administração de Empresas, Ciências Sociais, Comunicação Social e História. A partir de 1975, houve uma reformulação curricular e estrutural no Ciclo, na qual não só se reduziu seu elenco de disciplinas, como também se introduziram disciplinas específicas de cada curso nesse elenco. Os objetivos gerais do Ciclo, definidos na época, visavam "propiciar uma visão de conjunto das Ciências Sociais, a partir da unidade do Social; analisar os principais problemas relacionados à produção de conhecimentos, especialmente aqueles compreendidos na formulação das teorias sociais, e possibilitar uma compreensão geral da formação da sociedade brasileira, particularmente de seu estado atual". Por esta época, também foi estendido o Ciclo aos cursos de Filosofia, Biblioteconomia, Pedagogia e Letras. Hoje, portanto, o



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
30.000 - BELO HORIZONTE — MG

4.

Primeiro Ciclo da Área de Ciências Sociais atende a onze cursos, diferindo dos demais Ciclos Básicos da UFMG por integrar administrativamente a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (que não congrega todos os departamentos por ele responsáveis) e por ter apenas um semestre de duração, para todos os cursos envolvidos.

### III - SUBSÍDIOS PARA UMA DISCUSSÃO

A implantação do Ciclo Básico na UFMG, como se pôde ver anteriormente, ocorreu de maneiras distintas, segundo as áreas de conhecimento. Assim é que, no caso dos Ciclos Básicos em Ciências Exatas e em Ciências Biológicas, deu margem ao desenvolvimento de estruturas administrativas complexas, à grande congregação de departamentos, professores e cursos, à formação de Institutos independentes que detêm a jurisdição sobre todo o Ciclo, e à solidificação de grupos fortes com interesses científicos comuns, resultando no fortalecimento de programas de pesquisa e pós-graduação.

Já com o Primeiro Ciclo da Área de Ciências Sociais ocorreu coisa bem diferente. Não tendo estrutura administrativa própria, ele fica como que "perdido" entre diversos departamentos, alguns deles alheios à Unidade que o abriga, dificultando a integração do ensino e do imenso potencial de pesquisa que se lhe deveria atribuir. O Ciclo Básico em Ciências Sociais tem hoje apenas um semestre letivo de duração e funciona como mera ante-sala da Universidade para a maioria dos estudantes, apêndice" para eles muitas vezes incompreensível do seu "verdadeiro" curso.

Estas diferenças fazem com que a discussão dos problemas do Ciclo Básico tenha que ser processada em dois níveis diferentes, na UFMG: o das Ciências Exatas e Biológicas e o das Ciências Sociais.



A - Áreas de Ciências Exatas e Biológicas

A discussão que se segue é fruto das opiniões e das comunidades docente e discente dos Institutos de Ciências Exatas e de Ciências Biológicas, colhidas através de seminários de ensino e dos Colegiados Especiais dos Ciclos Básicos.

Apesar de a criação dos Institutos ter obedecido às premissas da Reforma Universitária, tais como a unificação dos meios para fins idênticos, a eficiência didática exigia que os cursos fossem ministrados de forma que garantisse uma integração máxima entre eles. Foi assim que se tentou a experiência do ensino integrado, que obteve estudo mais profundo e execução mais ampla no Instituto de Ciências Biológicas. Para essa experiência, redefiniram-se objetivos e currículo do Ciclo Básico, matendo-se a decisão anterior em Ciclos Básicos geral e específico.

O ensino integrado, sujeito a avaliação permanente e a pequenas reformulações por comissões especialmente constituídas, foi considerado inviável ao cabo de dois anos de sua implantação. Uma de suas mais fortes premissas era a integração absoluta de conteúdos, que resultou freqüentemente em padronizações massificantes e indesejáveis, mais evidentes ainda no Ciclo Básico Específico. Desenvolveu-se uma insatisfação generalizada dos corpos docente e discente, com base em impressões como as que se seguem:

- inadequação do conteúdo para alguns cursos;
- metodologia de ensino desenhada para um tipo de aluno que não era o habitual do Ciclo, com suas deficiências e vícios oriundos do segundo grau;
- horários extremamente sobre carregados, originando tensões para os alunos, especialmente os que necessitavam de trabalhar;
- . - baixo preparo dos docentes para a aplicação da filosofia e das técnicas de ensino;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
30.000 - BELO HORIZONTE — MG

6.

- superficialidade e artificialidade da relação professor-aluno;
- limitação dos objetivos educacionais à área pura e simplesmente cognitiva, com prejuízo do desenvolvimento de habilidades intelectuais, criatividade e atitudes.

Dessas considerações originou-se novo esforço para reformulação do Ciclo Básico, cuja hipótese de ensino integrado já vinha sendo tacitamente "abrandada".

Finalmente, vem sendo implantada, desde 1978, nova reforma curricular que, embora pouco vulnerável, no momento, a uma avaliação objetiva e bem fundamentada, deixa entrever uma tendência a se aproximar do sistema antigo, ou seja, da volta à profissionalização precoce no ensino básico, como se pode inferir pela redução do número das disciplinas comuns a todos os cursos e do espaço por elas antes ocupado. Em recente Seminário sobre ensino, realizado no ICB, esta tendência foi de certo modo reforçada, aconselhando-se a integração vertical do ensino, a especificidade de conteúdo e de enfoque da matéria para cada curso, a racionalização dos programas para evitar superposições de conteúdos, e até mesmo um treinamento específico dos professores para os conteúdos relacionados a cada carreira, quando não a distribuição pelas turmas de professores de formação profissional específica.

A tentativa de especificizar o Ciclo Básico, como insinuada nessas propostas, decorre provavelmente de um conjunto de fatores, como o tão decantado "imediaticismo utilitarista" do aluno, que no momento do Ciclo Básico não tolera a aparente inaplicabilidade daqueles conhecimentos à profissão que escolheu. É possível, também - e aqui já da parte da Instituição - , que ela traduza o desejo de dificultar a reopção de curso, figura que vem complicando a administração acadêmica e transformando o Ciclo Básico em mera ponte para ingresso em cursos profissionais de mais "status" e maior dificuldade no vestibular. Finalmente, a "tendência especificizante"



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
30.000 - BELO HORIZONTE — MG

7.

pode ser uma manifestação da luta pelo espaço político na Instituição entre grupos de docentes "profissionais", oriundos das Faculdades e de formação específica, contra os "cientistas básicos", oriundos de pós-graduação já desenvolvida nos Institutos .

No que diz respeito as relações entre os Ciclos Básico e Profissional, a UFMG ainda se ressentida da falta de mecanismos de avaliação e realimentação fidedignos que produzam um acompanhamento permanente e confiável do processo, sujeito a confrontações e antagonismos que lhe são danosos. É possível que a idéia de um ciclo básico geral [não necessariamente comum] e de um ciclo básico específico ( sem hipertrofias que descaracterizassem o conceito de "básico") pudesse conviver com os princípios do "embasamento generalizante" e dos "conhecimentos instrumentais", se tais mecanismos fossem amplamente disponíveis e fizessem parte da rotina da instituição.

É possível, também, que o estabelecimento de atividades integradoras dos alunos com os seus respectivos ciclos profissionais diminuísse a sensação de deslocamento e de inutilidade que acomete muitos estudantes, e possibilitasse seu envolvimento gradativo nas expectativas da profissão,. As turmas heterogêneas por um lado propiciam uma troca salutar de vivências e favorecem o desaparecimento de falsos conceitos sobre profissões de maior ou menor "status" social, mas por outro congregam alunos com diferentes arcações intelectuais e capacidade de aprendizagem, dificultando a aplicação de métodos didáticos ditos "de massa".

Como observação final, seria desejável lembrar que o Ciclo Básico nas áreas de Ciências Exatas e Biológicas da UFMG tem se ressentido de uma baixa elicitação de vocações para a pesquisa básica, cujo fortalecimento, sem dúvida, foi a maior aquisição advinda da criação dos Institutos. A distância geográfica e, especialmente, a divergência dos interesses e a falta de integração real entre os Ciclos Básico e Profissional impedem que se aproveitem os monitores bolsistas da área básica até o fim de seus cursos, perdendo-se aí muitos dos melhores talentos entre os estudantes.



B - Área de Ciências Sociais

O primeiro Ciclo da Área de Ciências Sociais tem a duração de 4 (quatro) meses, isto é, um (1) semestre letivo. Na maior parte dos cursos aos quais se destinam, os nos-sos alunos permanecerão, pelo menos, por mais 7 (sete) semestres letivos. A conseqüência mais imediata desta estrutura é que o Ciclo Básico acaba por permanecer acantoadado, sendo muitas vezes entendido como a ante-sala da Universidade. Isto gera uma defasagem entre Ciclo Básico e Ciclo Profissional, impedindo a efetiva integração universitária. Acreditamos que muitas das dificuldades de entrosamento entre Ciclo Básico e Ciclo Profissional desapareceriam se fosse repensada a forma atual de institucionalização do Ciclo Básico. Contando com apenas um (1) semestre este Ciclo mal tem tempo de evidenciar para o aluno a diferença entre o segundo grau e a Universidade; um assentamento maior do Ciclo Básico, sem ser uma panacéia, permitiria abrir canais muito mais eficazes entre Ciclo Básico e Ciclo Profissional. Por outro lado, o Ciclo Básico é muitas vezes considerado meramente introdutório ao Ciclo Profissional, estando sujeito a todo o ônus dessa dependência. Certamente as coisas estariam melhor colocadas se, em vez de dependência, a relação "Ciclo Básico/Ciclo Profissional se nortearse pela idéia de complementaridade. Os propósitos e as intenções do Ciclo Básico diferem dos propósitos e das intenções do Ciclo Profissional, embora os dois Ciclos devam formar um conjunto integrado. A formação generalizante, própria do Ciclo Básico, vem preencher uma lacuna do Ciclo Profissional, assim como este deve ser responsabilizar pela visão específica e de profundidade necessária ao exercício do fazer da profissão.

A idéia do Ciclo Básico na Área de Ciências Sociais possui uma evidente especificidade. Aqui deve-se requerer algo além da ministração sumária de certos conteúdos considerados básicos. Deve-se, ao lado de subministrar informação teórica de caráter introdutório, capacitar o aluno a perceber a dinâmica do conhecimento nas Ciências Sociais, onde



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
30.000 - BELO HORIZONTE — MG

9.

a dimensão polêmica acompanha necessariamente a dimensão sistemática. Esta dimensão polêmica, irrecusável, nos conduz a uma compreensão diferente do que sejam "estudos básicos" na área de Ciências Sociais.

Convém notar que é no Ciclo Básico que se agudiza para o aluno a diferença entre o Ensino Secundário e a Universidade. Vindo de uma estrutura de 2º grau que é, sob muitos aspectos, inteiramente questionável, o aluno acha-se diante de uma experiência pedagógica que é, quase sempre, absolutamente nova para ele. A assimilação da nova experiência não é fácil e não são pequenos os custos desta dificuldade de assimilação. Muitas críticas que posteriormente aparecerão, por parte dos alunos, já no Ciclo Profissional, podem ser entendidas como verdadeiras auto-críticas. O aluno critica não só a estrutura do Básico mas, inadvertidamente, a sua expectativa e a sua prática em relação ao ensino quando calouro na Universidade. O problema crucial remete, novamente, à formação do aluno que chega ao Ciclo Básico. Raramente acostumado a um conhecimento criativo e crítico, não é de imediato e nem com facilidade que são quebradas as resistências às novas e necessárias maneiras de conceber a relação pedagógica e a produção/difusão do conhecimento.

Cabe ser assinalado que, em relação a alguns cursos, é no Ciclo Básico, hoje, que se concretiza ou pode se concretizar a idéia de Universidade. Os cursos Profissionais optam, com freqüência, por atender exigências de mercado nem sempre compatíveis com os propósitos que devem orientar a Universidade. A insistência deste Ciclo numa formação mais ampla e crítica está diretamente ligada, portanto, à autonomia da Universidade em relação às crescentes pressões externas.

Finalmente, deve ser lembrado que a estrutura administrativa do Ciclo Básico na área de Ciências Sociais da UFMG deve ser repensada. Perdida entre os diversos departamentos acaba carecendo de condições capazes de permitir um funcionamento adequado.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
30.000 - BELO HORIZONTE — MG

10

#### IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi nossa intenção apresentar um quadro sumário da situação do Ciclo Básico na UFMG. Embora possamos considerar a descrição fiel, estamos certos de que ela deixa de contemplar toda a inteireza do problema. Este quadro vale, então, como elemento para uma discussão que deve se prolongar dentro das Universidades. Os problemas que tentamos delinear, a partir da nossa experiência, têm sido objeto de debate quase permanente, e é dentro deste debate que eles devem continuar a ser encaminhados, como está claramente destacado nos documentos que divulgam a feliz idéia deste Seminário.



CICLO BÁSICO

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 implantou o ciclo básico 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 conseqüências estão sendo eliminadas agora gradativamente .

O Estatuto e o Regimento Geral são de 1974 (Estatuto , artigos 99, 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 artigo 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 artigo 59 do Decreto-Lei nº 464, omitindo a "orientação para escolha da carreira".

Como e que se explica?

É que a nossa Universidade entrou na reforma depois da Lei nº 5692/71. E entendemos como revogado o 1º ciclo em face das características de terminal idade 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 19 ciclo está hoje esvaziado de seu conteúdo, por absorção deste pela Lei 5692, de 1971".

Assim, a nossa Universidade não instituiu o ciclo básico.

∞ .



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

= 2 =

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 19 e 29 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 muito procurados e reduz o numero de classificados nos cursos de pouca demanda, possibilitando melhor atendimento individual àqueles que tem pelo menos condições mínimas, embora nem sempre suficientes.

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

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

II. Os males do ensino de 19 e 29 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 fe-rida e curar a doença onde e quando se encontra. Não é solução levar os pacientes a carregar consigo as suas mazelas por períodos sucessivos. É preciso preparar melhor o professorado de 19 e 29 graus, modi-ficando-se sobretudo a metodologia de ensino.

III. Os professores de ensino superior, em sua imensa maioria, exceção feita dos licenciados, não têm ne-nhum preparo, nenhum treinamento pedagógico, para lecionarem disciplinas correspondentes ao 19 e 29 graus. Como é que poderiam lecionar, neste sentido, em ciclo básico, se não sabem como fazê-lo?

IV. A recuperação se torna praticamente impossível, por que as deficiências são as mais variadas. O exame vestibular não as aponta a todas. A mesma turma teria alunos a serem



= 3 = 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?

2.1.2. De qualquer forma, a nossa Universidade tem alguma experiência de recuperação. Exemplifico pela disciplina de 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), a 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.

2.1.3. 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 1º e 2º grau 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 encontra 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 aprende-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.

2.1.4 Por esta argumentação, não há sentido no ciclo básico. a

2.2. A 2. 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. opção, os classificados na 2. opção tentavam novo vestibular e, quando alcançavam o seu intuito, abandonavam o curso de 2. opção.

E 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. função: Realização de estudos básicos para ciclos ulteriores.

2.3.1 Disciplinas básicas. Esta função a U.F.Pr, tem cumprido desde a reforma, em maior ou menor grau. Desde 1971, tivemos disciplinas básicas que



=5=

fundamentassem o estudo das disciplinas profissionalizantes. De uma primeira idéia, ter disciplinas exatamente iguais para cursos diferentes ate 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 Medica, 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.

2.3.2. Quais são as causas que levaram a U.F.Pr. a mudar'

1ª) O desanimo dos alunos: passaram por um vestibular

concorrido e tem a maior expectativa e as melhores esperanças de curso eficiente; mas durante dois anos não sentem nada de sua futura profissão e nao sabem por que tem que aprender uma serie de noções sem valor para sua vida futura.

2.) 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 nao tem poder nenhum; pois toda a força administrativa e docente foi concentra-da nos departamentos. Nao adianta o Regimento Geral estabelecer que o colegiado do curso deve definir o horário e o conteúdo programático das disciplinas. Por nao 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 tem 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.

3.) 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.

= 6 = 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, ha muito Cacique e pouco índio. As disciplinas continuam ligadas a um professor. E piorou porque: Aumentou tremendamente o numero de disciplinas e o departamento procura aumentar ainda mais. E cada professor e 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 ai do chefe! Depois de dois anos, deixa a chefia... Ai dele se nao agradou a todos... E o departamento fica na nao de grupos; as disciplinas na nao de cada professor.

O departamento envia ao curso de Agronomia um botânico que nada sabe de Agronomia e dá apenas uma botânica geral sem interes-se algum ao agrônomo; o departamento envia um professor de calculo que dá o mesmo cálculo de engenharia, pois nao sabe dar um problema de cálculo em assunto de Agronomia; envia um professor de Física, só cheio de teorias e de nenhuma aplicação prática.

Nao basta procurarmos qualidade de ensino. Que adianta excelente qualidade de ensino, se nao 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 numero de departamentos; au-



montou tremendamente o numero de professores, sem haver correspondente aumento de vagas; aumentaram os gastos, mas nao proporcionalmente ao numero de alunos; aumentaram as despesas, mas diminuiu a qualidade de ensino.

São estas as causas que nos fizeram introduzir as modificações.

2.3.3. Que dificuldades encontramos? Exatamente a resistênciã nos departamentos com o seguinte falso argumento: "Tenho que dar a ciência toda. Citologia e Citologia. Nao 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.

2.3.4. 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. Nao 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, introduzin-do a Universidade a rematrícula automática. 12 cursos já nao mais precisam apresentar pedido de inscrição em disciplinas: ela se processa automaticamente no Centro de Computação Eletrônica.

b) Volta a se estabelecer o espirito 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 co-num, 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 principio: sabe o que estuda e para que estuda.

d) Melhorou a qualidade de ensino nao só por causa de enfoque específico, mas porque nao 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. 2.4. O ciclo básico era o meio de unir as faculdades em Universi-dade. Mas essa medida prejudicou os cursos, os alunos, porque agora falta unidade aos cursos pelo fato de cada departamento, ou melhor, ca da professor lecionar o que bem entende.

=8=

### 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 U.F.Pr., é preciso indicar o que pode ser retificado.

a) O elemento essencial para a boa qualidade do ensino é o homem. Não adianta 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.

b) É preciso restabelecer a unidade dos cursos. E só vejo um meio: restabelecendo as escolas, concentrando todas as disciplinas no mesmo Centro, Setor ou Faculdade. (O nome é de menos).

c) É preciso restabelecer a hierarquia, não com um cate drático vitalício e inatingível, mas por um professor titular que orienta um conjunto de disciplinas e professores. A Direção da Escola por intermédio de seu Conselho deve acompanhar, avaliar e intervir na atuação do professor titular.

d) Além da progressão vertical por curso de pós-graduação, a progressão vertical não deve depender apenas de avaliação de uma comissão, muito menos do departamento, mas de um exame perante uma banca seria, o que obriga o professor de tempos em tempos a estudar e atualizar-se.

e) É preciso dar condições de boa qualidade de ensino.

Os indicadores de boas condições de ensino foram levantados no XIV Seminário de Assuntos Universitários, realizado pelo Conselho Federal de Educação em outubro deste ano. Boas condições de en-



= 9 = sino dependem da própria  
Instituição e dos órgãos superiores.

f) É preciso alcançar a boa qualidade de ensino.

De que modo?

Devem reunir-se os professores responsáveis pelas disciplinas profissionalizantes de um curso. Estes, ouvindo os profissionais da área, devem estabelecer os objetivos de cada curso com esta pergunta: "De que o nosso aluno deve ser capaz ao final do curso?"

Estabelecidos os objetivos do curso, e preciso definir os objetivos de cada disciplina. E disciplina que não leva aos objetivos do curso, deve ter seu conteúdo programático alterado ou deve ser eliminada. E a avaliação da aprendizagem deve basear-se na verificação dos objetivos alcançados pelos alunos.

O indicador de qualidade de ensino é o número de objetivos alcançados pelos discentes, desde que sejam adequadamente estabelecidos e hierarquizados.

g) A união das faculdades em Universidade será conseguida pela criação de institutos de pesquisa. Os institutos reuniriam os pesquisadores de disciplinas iguais ou semelhantes. Embora de cursos diferentes, os docentes se filiariam pelas ciências afins e levariam aos cursos os resultados das pesquisas, se for o caso.

Mas na hora de dar aula, haveriam de dirigir-se a cursos diferentes. Condição de melhor ensino é que cada professor seja especializado para lecionar de acordo com os objetivos do curso, dando exemplificação e problemas de acordo com a futura vida profissional dos discentes.

Não basta que seja excelente em si a qualidade de ensino, e preciso que o ensino também esteja ajustado aos objetivos do curso. Sem esta condição, não interessa ser excelente o ensino - porque operaria no vazio e se perderia a qualidade.

Curitiba, novembro de 1981.

A handwritten signature in dark ink, which appears to read "Eurico Bach".

Seminário: CICLO BÁSICO - QUESTÕES E PERSPECTIVAS 1a.  
Comunicação - 09/12/31, 14 h

O Primeiro Ciclo na Univ. Fed. do Rio Grande do Sul

Prof. Eugênio Wedelstaedt Gruman, UFRGS

Antecedentes

Corria o ano de 1971. O Estatuto da UFRGS já havia sido aprovado em 1969 e o Regimento Geral em 1970. Em março de 1971 era implantada a Departamentalização na Universidade. Em junho de 1971 era instalada a COPERSO (Comissão Permanente de Seleção e Orientação.), encarregada do Concurso Vestibular e da Orientação de alunos. Renovava-se, no mesmo mês, a composição do COPLAD (Conselho de Planejamento e Desenvolvimento) encruzilhada da Universidade por onde passavam os processos que merecessem consulta ou deliberação por envolverem estrutura e funcionamento de uma instituição em mudança. Não estavam, ainda, implantadas as Comissões de Carreira (Colegiados de Curso) e, em consequência, o próprio COC2P (Conselho de Coordenação do Ensino e Pesquisa) que delas dependia, instalado apenas em maio de 1972.

Por disposição transitória do RGU, cabia ao COPIAD se pronunciar "sobre a oportunidade das providências necessárias à transição da atual estrutura para a decorrente da reforma". (Est., art. 150)

Entre essas providências coube ao COPLAD o exame de duas propostas alternativas para o modelo curricular do Primeiro Ciclo apresentadas pela Comissão especialmente constituída pelo Reitor, em julho de 1971, para esse fim.

Havia urgência para essa deliberação pois, pelo prazo de lei, o Concurso Vestibular Unificado devia ser implantado até 3.972 e, como o CVU faria sistema classificatório com o Primeiro Ciclo, este deveria entrar em funcionamento a partir de março de 1972.

Algumas medidas paralelas convergiam para este fim: no Campus Médico, uma estrutura destinada originalmente para o Hospital de Tisiologia, foi recuperada e concluída para abrigar o Primeiro Ciclo (Coordenação Geral, Coordenação de Disciplinas, Setor de Áudio-Visuais, Biblioteca etc. além de 30 salas de aula); a 28 de outubro era convidado pelo Reitor um dos Conselheiros do COPLAD para assumir a Coordenação Geral do Primeiro Ciclo, na qual foi investido oficialmente a 14 de dezembro; na mesma Portaria o Reitor destinava uma verba para o Primeiro Ciclo, que passou a constar como unidade orçamentaria; no CPD se estabeleciam programas adequados ao sistema CVU-I Ciclo para classificação dos alunos.

Regimentalmente o Primeiro Ciclo estava definido como o semestre comum inicial do ciclo básico no art. 119, alínea a: "o ciclo básico destinado a formação fundamental e a preparatoria a formação profissional cuja primeira parte, com a duração de um semestre, constituir-se-a de um primeiro ciclo comum a todos os cursos do graduação a ser estabelecido, mediante proposta das Comissões de Carreira correspondentes, pelas Câmaras Ordinárias do COCEP, terá o triplice objetivo de suprir deficiências observadas no concurso vestibular, propiciar ao estudante maior flexibilidade na opção vocacional e oferecer créditos para os cursos de graduação: a segunda parte do ciclo básico conterà as disciplinas fundamentais de cada curso de graduação, onde podem coexistir, concomitantemente com disciplinas do ciclo especial, se não infringidas! regras de precedência".



## Concurso Vestibular Unificado

Era janeiro do 1972 se realizava o Concurso Vestibular Unificado e único para todos os cursos da Universidade, classificando a primeira metade dos candidatos de cada curso. A segunda metade se classificava sem definição de curso, o que seria efetivado ao fim do Primeiro Ciclo, de acordo com as seguintes regras regimentais:

"Art. 152 - O concurso vestibular será unificado em sua execução de idêntico conteúdo para todos os candidatos, oferecendo-se número de vagas igual a soma das previstas para o elenco de carreiras da Universidade.

§ 1º - Ao fazer sua inscrição para o concurso vestibular, cada candidato devera formular sua opção pelas diversas carreiras, na ordem de sua preferencia e em numero que será fixado nas instruções baixadas para a realização do concurso.

§ 2º - Ultimadas as provas, os candidatos serão classificados em ordem decrescente do resultado que nelas obtiverem.

§ 3º - Metade das vagas previstas para cada carreira será desde logo destinada aos candidatos que se situarem na primeira metade na relação dos classificados, distribuídos de acordo com as preferências declaradas.

§ 4º - Caso haja candidato classificado nessa primeira metade que não possa ser destinado a carreira por que optou em primeiro lugar, por estarem já completos os cinquenta por cento de vagas nela destinadas a preenchimento nesta primeira fase, será ele encaminhado a carreira de sua segunda opção e assim sucessivamente, ate que metade das vagas em todas as carreiras esteja destinada aos candidatos que integram a primeira metade da lista dos classificados.

§ 5º - Ao candidato classificado nessa primeira metade que nao puder ser destinado a carreira de sua primeira opção, e lícito renunciar as demais opções e matricular-se no primeiro ciclo sem carreira determinada, para. ao termino dele, concorrer com os demais (candidatos nessa situação a distribuição dos cinquenta por cento de vagas nas carreiras ainda a preencher.

§ 6º - Para preencher as vagas resultantes dessas renunciias, serão aproveitados candidatos da segunda metade da lista dos classificados, na ordem decrescente de classificação, ate serem resolvidas todas as situações resultantes dessas renunciias.

Art. 153 - Os candidatos constantes da segunda metade da relação dos classificados e os que tenham usado do direito de renuncia, revisto no § 5º do artigo anterior, serão matriculados no primeiro ciclo, ainda não distribuídos pelas carreiras e terão oportunidade para nova opção ao concluírem esse ciclo.

§ 1º - A classificação final desses alunos, para o preenchimento da metade restante das vagas nas diversas carreiras, far-se-á levando em conta os resultados obtidos no primeiro ciclo, alem de da dos colhidos para efeito de orientação.

§ 22 - o ensino no primeiro ciclo, para os alunos cuja destinação à carreira, certa não se efetivou por ocasião do concurso Vestibular, constara no minimo de quatro disciplinas, duas comuns a todos e duas opcionais, destinadas a suprir deficiências verificadas no concurso vestibular.

§ 3º - Para os alunos destinados desde o concurso vestibular à carreira determinada, o ensino do primeiro ciclo poderá incluir mais disciplinas que interessem a formação básica das carreiras correspondentes.



§ 4º - Será permitido, nas condições e limites fixados em regulamento, ao aluno que cursou o primeiro ciclo já com destinação a certa carreira, alterar sua opção, ao fim dele, passando a concorrer com os demais, a outra carreira, excetuadas suas opções não atendidas, por ocasião do ingresso.

§ 5º - Aos alunos que, ao fim do primeiro ciclo, não logrem acesso a uma das carreiras, de sua opção, a Universidade poderá oferecer ingresso em outra carreira de seu elenco.

§ 6º - O aluno que concluir o primeiro ciclo e não aceitar qualquer das carreiras oferecidas pela Universidade será dela desligado."

#### Curriculo do Primeiro Ciclo

Em março de 1972 começou a funcionar o Primeiro Ciclo da UFRGS, conforme fora aprovado no ano anterior pelo Reitor, ouvido o vice-Reitor (investido de funções que o COCEP assumiria mais tarde) que, como Presidente do COPLAD, se assessorava deste Conselho em matéria acadêmica.

Esse primeiro modelo de Primeiro Ciclo tinha as seguintes características curriculares:

- 1) elenco de 5 disciplinas comuns e obrigatórias dos currículos de todos os cursos:
  - a) PRE - 101 Introdução ao Estudo do Homem - 6 aulas/semana 6 cred.
  - b) PRE - 102 Estudo de Problemas Brasileiros - 4 aulas/sem. 4 cred.
  - c) PRE - 103 Introdução à Metodologia Científica - 4 al./sm. 4 cred
  - d) PRE - 104 Língua Portuguesa - 3 aulas/semana - 3 créditos
  - e) PRE.- 105 Introdução ao Pens. Matemático - 5 aulas/sem. 5 cred.
- 2) a matrícula era feita em bloco e de maneira exclusiva, pois o Primeiro Ciclo constituía um pré-requisito global as disciplinas seguintes;
- 3) cada disciplina realizava três verificações de aprendizagem por semestre, no mesmo dia e hora para todos os alunos, numa operação idêntica à do Concurso Vestibular Unificado, com rigor no horário, controle do sigilo das provas, todas com questões objetivas etc.
- 4) o desempenho nas três verificações de cada disciplina, por meio de escore padronizado, entrava na média harmônica com o das demais disciplinas, levando a classificação de todos os alunos ao fim do Primeiro Ciclo;
- 5) todos os alunos classificados acima da média de referência obtinham o certificado de conclusão do Primeiro Ciclo, que lhes dava direito aos 22 créditos iniciais de seu curso.

#### Organização do Corpo Docente

Embora cada disciplina do Primeiro Ciclo devesse ser ministrada aos 2680 alunos que ingressavam na Universidade, como "disciplina de massa", era minimizada a massificação do ensino com as seguintes medidas:

- 1) distribuição dos alunos em três turnos de funcionamento do Primeiro Ciclo (manhã, tarde e noite), com a média de quase 900 alunos por turno;
- 2) montagem de turmas padronizadas de 40 alunos cada uma, correspondendo a 22 turmas por turno;
- 3) dos 5 pavimentos do prédio do Primeiro Ciclo os 3 superiores dispunham de 10 salas de aula cada um, sendo 8 para 40 alunos e 2 (nas extremidades do prédio) para 60 alunos, cada uma;



- 4) um horário padrão para cada andar, repetido nos três turnos, permitia o funcionamento simultâneo de três disciplinas(uma em cada andar), com um máximo de 7 a 8 professores por turno;
- 5) esses professores, na maioria atuando nos Departamentos da Universidade ou acumulando com docência fora da Universidade, se dedicavam a um único turno no Primeiro Ciclo(no máximo a dois), fazendo com que cada disciplina contasse com uma equipe em torno de 25 docentes.

O Corpo Docente do Primeiro Ciclo, com cerca de 150 professores, era treinado nos conteúdos programáticos em seminários a nível de cada disciplina, em dezembro ou janeiro. Na semana anterior ao início das aulas.(começos de março), se desenvolvia o Seminário Geral (legislação do Primeiro Ciclo, articulação com o CVU, manejo de audiovisuais, técnicas de dinâmica de grupo, elaboração de testes objetivos, processo de avaliação do desempenho etc). Durante o semestre letivo, semanalmente, cada disciplina tinha uma reunião plenária de toda a equipe(Coordenador, 3 Assessores e Professores), avaliando a semana anterior e preparando as aulas da semana seguinte, pois o conteúdo devia ser desenvolvido sincronicamente em todas as turmas.

#### Organização do Corpo Docente

Com o fim de garantir um tratamento homogêneo na relação ensino-aprendizagem, tendo em vista que todos os alunos seriam classificados em função de seu desempenho durante o semestre, várias medidas foram tomadas:

- 1) no primeiro dia de aulas de cada semestre, os alunos de cada turno eram reunidos no Salão de Atos da Reitoria, quando recebiam, durante três horas, informações sobre a Universidade em geral e o Primeiro Ciclo em particular(pelo Coordenador Geral) e sobre cada disciplina(pelos Coordenadores respectivos), acompanhadas de diapositivos, transparências e material mimeografado;
- 2) distribuição proporcional entre os sexos e, nestes, dos alunos com carreiras definidas e dos optantes pelo Primeiro Ciclo indiferenciado(opção 01), na montagem padrão das turmas de 40 alunos:

opção	fem.	masc.	totais
carr. def.	8	10	18
opção 01	8	14	22
totais	16	24	40

- 3) em aula, para o desenvolvimento de determinada unidade, todos os professores da disciplina adotavam a mesma metodologia de trabalho, variável a cada unidade ou aula(audio-visuais, dinâmica de grupo etc);
- 4) todas as verificações de aprendizagem eram obrigatórias para todos os alunos, inclusive para os com carreira definida, que poderiam reformular-la ao fim do Primeiro Ciclo, indicando um vetor de opções, antes da terceira e última verificação, após a qual se publicava a classificação geral dos alunos e as opções atendidas;
- 5) atendimento em casa ou hospitais(inclusive interior do estado) dos alunos que não pudessem comparecer as provas, por motivo de doença.

#### 0 Primeiro Ciclo no segundo semestre letivo

Com a publicação da classificação ao fim do primeiro semestre, 124 alunos foram desligados da Universidade, entre os quais 84 aprovados, por não terem atingido, com a classificação obtida, as opções indicadas.

Além dos claros resultantes desses desligamentos, outros se

somavam por motivos de tranferência e desistência.

Eram então chamados para preencher esses claros, no segundo semestre, os postulantes aos mesmos cursos na rigorosa ordem da lista de classificação do CVU, os quais se somavam aos reprovados em mais de duas disciplinas, para constituir as 11 turmas (contra as 66 turmas do primeiro semestre).

#### Substituição do modelo de Primeiro Ciclo

O modelo inicial de Primeiro Ciclo da UFRGS, ora resumidamente descrito, vigorou nos anos de 1972 e 1973.

O COCEP, que se instalara em maio de 1972, decidiu, um ano depois, rever o modelo do Primeiro Ciclo, questionando desde o conteúdo das disciplinas e a validade das mesmas até o sistema de avaliação.

A falta de uma pesquisa institucional, mesmo empírica, o COCEP decidiu soberanamente pela adoção de um novo modelo.

Em Resolução de 1973 foi delegada as quatro Câmaras Ordinárias do COCEP a escolha de três disciplinas para o elenco curricular do Primeiro Ciclo.

Paralelamente, foi cancelada a função classificatória do Primeiro Ciclo, que ficou inteiramente deferida ao CVU.

Em conseqüência, a partir de 1974, o currículo bloqueado do Primeiro Ciclo foi aberto e as suas disciplinas puderam ser cursadas simultaneamente com outras dos diversos cursos. Essas disciplinas passaram a jurisdição direta dos Departamentos correspondentes.

A Coordenação Geral do Primeiro Ciclo passou a ser apenas administrativa, deixando de contar, a partir de 1977 inclusive, com orçamento próprio.

As Câmaras do COCEP, com substituições parciais, convergiram na seguinte configuração curricular do Primeiro Ciclo; HUM 460 - Introdução a Sociologia - 4 aulas/semana - 4 créditos HUM 464 - Estudo de Problemas Brasileiros I - 2 aulas/semana - 2 cred. LET 180 - Língua Portuguesa - 6 aulas/semana - 6 créditos

A 1a. Câmara substituiu Introdução a Sociologia por **Introdução** a Álgebra e ao Cálculo para os cursos de Matemática, Física e **Geologia**, enquanto a 3a. câmara substituiu Língua Portuguesa por Introdução a Filosofia para os cursos de Filosofia, Psicologia, História e Ciências Sociais.

#### O Primeiro Ciclo, hoje

Formalmente, não houve nova Resolução do COCEP que alterasse ou substituísse o segundo modelo. Entretanto, a exceção da disciplina Estudo de Problemas Brasileiros I, as duas restantes desapareceu discretamente (ora uma, ora outra, ora ambas), do currículo de vários cursos, nos últimos cinco anos.

Análise comparativa (ver quadro na página seguinte)

#### Conclusão

Em resumo, verifica-se que, na UFRGS, o Primeiro Ciclo funcionou dentro de um modelo bem definido e rígido apenas em sua implantação (anos de 1972 e 1973). Esse modelo não foi avaliado e, embora mais próximo da previsto pelo legislador e das intenções formativas dos currículos, não foi aprimorado, sendo substituído por um elenco pobre de disciplinas, sem coordenação acadêmica entre si. Esse segundo modelo estava fadado, desde o início, a um desgaste gradual, pelo desinteresse e resistência a uma visão sistêmica, integrada e orgânica dos currículos universitários, atividade funcional para a qual existe a Universidade. Assim, em lugar de aprimorar um potencial curricular mais formativo

*E. J. G. M.*

no rumo de currículos mais ambiciosos, o segundo modelo, já na origem desintegrado, serviu para truncar o primeiro e entrar, ele mesmo, numa agonia inglória.

Análise comparativa

Item	Característica	1972/1973	1974/1976	1977/até hoje
Objetivos	Previstos na Lei	Escolha da carreira Propedêutico	Propedêutico	-
Articulação com o CVU	Regimental	Complementar para a classificação	Independente	Independente
Articulação com as áreas	Não definida	Comum e único para todas	Comum, com modificações, para todas	Variável, sem regra
Disciplinas	Número	5	3	1, no mínimo
	Créditos	22	12	2 a 12
	Matrícula	Em bloco	Aberta	Livre
	Vinculação	Coordenação Geral	Departamento	Departamento
Turmas	Composição	Homogênea	Heterogênea	Heterogênea
Coordenação	Geral	Acadêmica e Admin.	Administrativa	Administrativa
	De disciplina	Subordinada à Coordenação	Subordinada ao Departamento	Subordinada ao Departamento
Orçamento	Próprio	Com	Com	Sem

*Rogério W. Junna*

## O 1º CICLO NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

COMUNICAÇÃO - Pe. Antônio Geraldo Amaral Rosa, S.J.

Pela presente comunicação queremos apresentar algumas considerações sobre os resultados colhidos com a implantação do 19 Ciclo na Universidade Católica de Pernambuco, ocorrida a partir de 1972.

Vamos, de início, fazer duas observações:

- Em primeiro lugar que, apesar do espaço de tempo decorrido desde a re-ferida implantação, ser, ainda, relativamente reduzido, o saldo acumulado até o presente momento, é, sem dúvida, positivo.

- Em segundo lugar, que os objetivos pretendidos com esta implantação, somente poderão ser tidos como planamente alcançados, ao cabo de um período suficientemente longo, durante o qual as atividades do 19 Ciclo se beneficiem do indispensável processo de maturação que só a experiência poderá assegurar.

Em nossa exposição iremos discorrer sobre os seguintes itens:

- O que a Universidade pretendeu alcançar, ao decidir-se pela implantação do 19 Ciclo;
- O que a Universidade realmente conseguiu, até o momento;
- O que a Universidade identifica como falha, insucesso ou dificuldade.

### 1. O QUE A UNIVERSIDADE PRETENDEU ALCANÇAR COM A IMPLANTAÇÃO DO 19 CICLO:

Hoje, como ha dez anos atras, a UNICAP se declara convencida de que os mesmos objetivos que a levaram a implantar o 19 Ciclo, continuam perfeitamente válidos.

Destacamos, primeiramente, os três clássicos objetivos definidos como tais pela própria legislação do ensino superior:

- Promover a recuperação de deficiências constatadas por ocasião do vestibular;
- Promover a realização de estudos de caráter fundamental e preparatório, tendo em vista dar ao aluno condições de melhor alcançar os objetivos de ciclos posteriores de estudo;
- Permitir ao aluno uma mais adequada avaliação da carreira profissional por ele escolhida por ocasião do Vestibular, propiciando, até mesmo, que venha a proceder a uma reopção no encaminhamento de seus planos de estudo.

A estes três objetivos foi acrescido, por iniciativa da Universidade, um quarto, de igual, senão de maior, complexidade e importância: o de promover a integração do aluno na vida e no espírito da Instituição que o acolheu, procurando dota-lo de uma postura adequadamente universitária, quer através do pleno conhecimento de seus direitos e deveres institucionais, quer através de uma efetiva participação em atividades orientadas para o bem estar espiritual e material da própria comunidade e de seus integrantes.

A simples leitura dos objetivos acima descritos, demonstra que a tarefa

proposta pela Universidade, além de complexa em sua natureza, e, de fato, de árdua execução.

Ao analisar, mesmo sumariamente, estes objetivos, só podemos concluir, mais uma vez, que eles se apresentara, ainda hoje, como absolutamente irmprescindíveis para o bom desenvolvimento do ensino superior como um todo.

#### 1.1 - A RECUPERAÇÃO DE DEFICIÊNCIAS CONSTATADAS POR OCASIÃO DO VESTIBULAR:

Apesar de todas as restrições feitas a este aspecto do Vestibular, cremos que dois tipos de deficiências têm sido, com certeza, identificados:

- Um relativo ao acervo de conhecimentos adquiridos durante os estados de 19 e 29 graus;
- Outro, relativo a uma séria imaturidade intelectual do aluno, agravada a-inda mais, pela carência de hábitos corretos de estudo, indispensáveis para o bom êxito no curso a ser empreendido.

Quando ã ocorrência do primeiro tipo de deficiências, aí estão os resultados dos vestibulares de todo o país, apontando para situações, por ve-zes desastrosas.

No caso particular do Vestibular unificado do Estado de Pernambuco, que seleciona candidatos para as quatro Universidades do Recife (Universidades Católica, Federal, Federal Rural e do Estado) e para algumas Escolas isola-das da região, tivemos que, em 1980, inscreveram-se cerca de 50.000 candidatos, disputando um total de 9.000 vagas, distribuídas pelos cursos ofere-cidos. Se nesse ano tivesse sido aplicado o critério de nota mínima quatro (4), 26 cursos não preencheriam suas vagas, e, destes, 16 não teriam um ú-nico aluno.

Diante de tais resultados, nao faltaria, certamente, quem recomendasse pura e simplesmente, o fechamento dos cursos em questão.

Contudo, tanto pelo fato de termos um Vestibular legalmente classifica-torio, como por estarmos convencidos de que as deficienciências devem ser a-tribuídas, em grande parte, ã situação real do ensino a nível de 1º e 2º graus, a Universidade foi levada a considerar, nao só a possibilidade mas, ate mesmo, a obrigação de encontrar meios capazes de assegurar uma recuperação que se apresenta como viável apesar de muito trabalhosa.

Para propiciar a recuperação na área das deficiências de conhecimento, a principal medida, a nosso ver, deve consistir na revisão curricular que de preferencia, antes ao oferecimento de disciplinas de natureza fundamen-talizante , do que à diversidade eclética de seus conteúdos. Dentro deste contexto, deve ter prioridade a definição das disciplinas a serem ofereci-das no 19 Ciclo.

E sabido que ate ha pouco tempo, os cursos de graduação eram, pratica-mente, os únicos ministrados a nível superior, no país. Por isso mesmo, e-les assumiam a missão de preparar nao somente os profissionais deste nível mas, também, os especialistas exigidos pelo processo de desenvolvimento da nação. Hoje esta missão é melhor desempenhada pelos cursos de pós-gradua-ção, já implantados, em larga escala nas Escolas superiores brasileiras.

Dada esta realidade, os currículos de graduação devem procurar eliminar de sua estrutura, os conteúdos que excedem a seus objetivos. Esta providência deixará espaço suficiente para que a definição programática do 1º Ciclo possa levar em conta a necessidade de reservar tempo e atenção à indispensável revisão de determinados conteúdos básicos em que os alunos são reconhecidamente carentes, além, é claro, de permitir a indispensável ênfase as disciplinas consideradas de natureza fundamentalizante.

Assegurada a medida relativa à adequação curricular, uma segunda medida que se impõe, é a adoção, a nível superior, de uma nova metodologia de ensino e aprendizagem que, em última análise, se preocupe em ensinar nossos alunos a estudar.

Vítima de um sistema de ensino praticado, com freqüência, anteriormente ao seu ingresso na Universidade, com base em métodos exageradamente auditivos, em processos de fixação de conhecimento que se reduzem, muitas vezes, ao esforço da "memorização a curto prazo", e submetido a um treinamento exaustivo que pretende prepará-lo, quase exclusivamente, para o aspecto competitivo do Vestibular, o aluno ingressa na Universidade, simplesmente sem nunca ter aprendido a estudar.

Faltam-lhe os hábitos mais elementares da leitura, do uso do livro texto, da consulta e da pesquisa bibliográficas, da reflexão e da análise crítica.

Ao professor do 1º Ciclo compete, então, a missão indispensável de dar ao aluno recém chegado à Universidade, a orientação necessária para que ele se recupere, também, no setor da aprendizagem.

Por este motivo, a indicação de um professor para o 1º Ciclo deve levar em conta não somente sua competência quanto ao conteúdo que irá lecionar, mas, também, sua compreensão e capacidade de agir de acordo com uma apropriada metodologia do ensino e aprendizagem, que, por sua vez, consiste em uma maneira nova de conceber e conduzir os processos pelos quais o aluno, por um lado, incorpora algo de novo a seu repertório de experiências, habilidades e comportamento, e, por outro, desenvolve, plenamente, suas potencialidades cognitivas, emocionais e físicas.

A REALIZAÇÃO DE ESTUDOS DE CARÁTER FUNDAMENTALIZANTE E PREPARATÓRIO, TENDO EM VISTA DAR AO ALUNO CONDIÇÕES DE MELHOR ALCANÇAR OS OBJETIVOS DE CICLOS ULTERIORES DE ESTUDO.

O estabelecimento deste objetivo deve levar a Universidade a adotar uma série de medidas cujos resultados irão beneficiar, não somente as atividades do 1º Ciclo, mas, também, toda a vida acadêmica da Instituição. Entre estas medidas, destacamos as seguintes: a - Em primeiro lugar, novamente, como já assinalamos no item anterior, uma seria, corajosa e inovadora proposta de reestruturação curricular, que assegure, a nível de 1º Ciclo, a introdução de disciplinas de natureza básica e de formação humanística, necessárias para que o aluno seja dotado, não só dos conhecimentos de natureza científica, que são fundamentais, mas, também, de outros conhecimentos de natureza cultural, igual-

te indispensáveis para a formação de um profissional de nível superior. b - Uma preocupação que deve estar presente durante todo o processo de reestruturação curricular, é a de não permitir que suas disciplinas sejam sobrecarregadas com elevadas cargas horárias. A consequência mais grave de tal situação, é a de que, com frequência, os alunos são obrigados a assumir tetos de 25, 30 ou mais horas de aula por semana. Quando se considera que, a nível universitário, é aconselhável ao aluno dedicar de uma a duas horas de estudo pessoal para cada aula expositiva que tiver, compreende-se, facilmente, como, muitas vezes, nossos estudantes consomem todo o tempo disponível para o estudo, em assistir aula após aula, ficando, assim, simplesmente impossibilitados do que chamaríamos, mais propriamente, de estudar. Na prática, menor número de horas em sala de aula e mais trabalho individual, resultarão em melhor proveito para a formação do aluno.

c - Para que a Universidade possa ministrar um ensino mais adequado a realidade deste objetivo, será necessário, também, que ela se empenhe em dar às unidades responsáveis pelas áreas de conhecimentos básicos, condições de mais alta qualificação.

d - Para valorizar o desempenho do 1º Ciclo, em suas características de ensino básico e humanístico, a Universidade deverá, ainda, ter especial empenho em minimizar, durante este período, iniciativas de natureza prematuramente profissionalizante .

### 1.3 - PERMITIR AO ALUNO A REAVALIAÇÃO DE SUA OPÇÃO PROFISSIONALIZANTE

Trata-se, sem dúvida, de medida das mais difíceis, tanto pela realidade de um Vestibular feito por opções profissionalizantes previamente definidas, como pelos naturais obstáculos de ordem administrativa interna que surgiriam a partir da adoção de um sistema de livre reopção.

Pode, contudo, a Universidade, desenvolver e aplicar uma série de providências que contribuirão para que este objetivo seja alcançado, na medida do possível. Estas providências seriam, por exemplo:

a - A realização de palestras e outras atividades esclarecedoras da natureza das diversas profissões;

b - A aplicação de testes vocacionais através de órgãos especializados na própria Universidade;

c - A determinação da prioridade a ser dada ao processo de transferência interna de cursos, sobre o atendimento de pedidos externos de admissão. Para tanto, devem ser aproveitadas as vagas que se apresentam a cada semestre devido ao natural fenômeno de desistência ou evasão que ocorre, sobretudo, ao longo dos primeiros períodos letivos de cada curso. Esta medida se configura como, provavelmente, suficiente para o atendimento dos casos de reconhecida necessidade de reopção de curso.

d - Com relação à necessidade de adaptação curricular do aluno às exigências da nova opção, convém ressaltar que a própria estrutura curricular adotada para o 1º Ciclo, pode, antecipadamente, assegurar sua maior viabilidade. No caso da UNICAP, o 1º Ciclo tem uma duração normal prevista

para dois períodos letivos e seu currículo e integrado por um total de 12 disciplinas que apresentam as seguintes características:

- 6 são comuns a todos os alunos que ingressam na Universidade;
- 3 são comuns aos alunos de cursos que se situam em uma mesma área;
- 3 se revestem de características pré-profissionalizantes;

A experiência tem comprovado que a quase totalidade de reopções são feitas em âmbito de uma mesma área de ensino. Esta realidade importa em que, ao efetivar-se uma mudança de curso, - o que na UNICAP, por motivos de ordem administrativa, só é autorizado após a conclusão do 1º Ciclo para o qual o aluno se matriculou inicialmente, - as disciplinas cursadas serão, quase sempre, integralmente aproveitadas. Mesmo as disciplinas de natureza pré-profissionalizante poderão ser aproveitadas pelo aluno que proceder a uma reopção, uma vez que conferirão créditos na categoria de disciplinas eletivas, a que tem direito todos os cursos oferecidos pela Universidade.

#### 1.4 - PROMOVER A INTEGRAÇÃO DO ALUNO NA VIDA E NO ESPÍRITO DA INSTITUIÇÃO

Este é, sem dúvida, um objetivo praticamente ignorado pela maioria das Escolas Superiores do país.

Durante os anos de estudos de 19 e 29 graus, especialmente se os fez em Escola particular de boa tradição, o aluno viveu em um ambiente bem diverso daquele que irá encontrar ao ingressar em uma Universidade.

Nesta, ele integrara uma comunidade bem mais numerosa, correndo o risco de passar a ser identificado, apenas, por um número de matrícula. O sistema de ensino a que estará sujeito, será novidade para ele. Disciplinarmente, estará mais entregue a sua própria responsabilidade. Os procedimentos administrativos serão bem mais complexos.

Toda esta situação talvez explique o fato de que, enquanto o ex-aluno de um colégio conserva, comumente, a boa lembrança dos anos em que lá estudou, o ex-aluno de uma Universidade, quando muito, se recorda de seus companheiros de turma.

E, pois, na certeza de que, entre os objetivos da Universidade se situa o de promover o bem estar espiritual e material de seus membros, que o 1º Ciclo deve incorporar a suas finalidades explícitas, a de promover a integração do estudante recém-chegado, ao ambiente mais complexo de sua nova Escola. Para que esta integração se torne uma realidade, o aluno deve, por um lado, ter um bom conhecimento da Instituição, de seus integrantes e de seus regulamentos, e, por outro, ter oportunidade de participar, ativamente, das promoções que caracterizam sua vida comunitária.

#### 2. O QUE A UNICAP JULGA TER CONSEGUIDO ATÉ O MOMENTO

Neste particular, nada mais faremos do que relacionar alguns resultados positivos já alcançados pela Universidade Católica de Pernambuco, quanto aos diversos objetivos propostos:

- a - Uma primeira reestruturação curricular que se aproxima, razoavelmente, do que seria desejável;
- b - Uma caracterização mais específica da estrutura curricular do 19 Ciclo, tendo

em vista:

- . permitir a introdução de disciplinas de conteúdo programático orientado no sentido de assegurar a recuperação das deficiências constatadas; . dar as demais disciplinas do 1º Ciclo uma função de ensino fundamentalizante e propedêutico; c - A preponderância, já dada aos Departamentos responsáveis por áreas básicas do conhecimento, na supervisão do ensino das disciplinas do 1º Ciclo;
- d - O estabelecimento de um corpo docente mais estável na tarefa de ministrar o ensino às turmas do 1º Ciclo;
- e - O incentivo ao desenvolvimento e à adoção de medidas de caráter metodológico, tendo em vista tornar mais eficiente o processo de ensino e aprendizagem a nível de 1º Ciclo;
- f - O incentivo à elaboração dos primeiros livros-texto, orientados para o ensino do 1º Ciclo;
- g - O estabelecimento de critérios mais uniformes de avaliação da aprendizagem, a serem aplicados a todas as turmas de uma mesma disciplina;
- h - Um razoável grau de aceitação, por parte do corpo docente, da natureza prioritária do ensino do 1º Ciclo;
- i - O desvinculamento dos alunos do 1º Ciclo, de uma preocupação curricular prematuramente profissionalizante, com a conseqüente aceitação da importância dos estudos de natureza científica, cultural e social;

Cabe, aqui, uma palavra a respeito da situação do 1º Ciclo no contexto institucional da UNICAP. De acordo com dispositivos do Regimento Geral da Universidade, o 1º Ciclo constitui uma unidade acadêmico-administrativa, sob a forma de uma Coordenação, diretamente subordinada à Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos. Esta Coordenação está sob a responsabilidade de um Coordenador Geral, ao qual se subordinam três Coordenadores Setoriais, cujas áreas de atuação correspondem às áreas dos três Centros Universitários que integram a UNICAP.

Pela importância de suas atribuições, o Coordenador Geral do 1º Ciclo é membro nato do Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade, ao passo que cada Coordenador Setorial é membro nato do Conselho Departamental da respectiva área de atuação.

Uma providência já tomada e que importa em decisivo apoio ao bom êxito das atividades administrativas do 1º Ciclo, é a localização de suas salas de aula e Coordenações, o que assegura a identificação de um espaço físico definido e favorece o desenvolvimento das atividades do ensino, da administração escolar, da orientação pedagógica e da supervisão disciplinar.

### 3. O QUE A UNIVERSIDADE CONSIDERA COMO DEFICIÊNCIA OU DIFICULDADE

As deficiências e dificuldades surgidas na implantação do 1º Ciclo da UNICAP ainda perduram, em certa medida. Há, ainda, um grande caminho a percorrer para se alcançar a plena realização de seus objetivos. Assinalamos, a seguir, as principais deficiências e dificuldades enfrentadas pela Universidade, neste sentido:

- a - Necessidade de maior compreensão e melhor aceitação das funções e da importância do 1º Ciclo, por parte da Comunidade universitária, como um todo;
- b - Falta de apoio mais decidido e sistemático, por parte das unidades Departamentais, no acompanhamento e na supervisão do ensino ministrado pelos respectivos docentes, aos alunos do 1º Ciclo;
- c - Necessidade do estabelecimento de um critério mais rigoroso na seleção dos professores que devem assumir tarefas docentes no 1º Ciclo;
- d - Há urgente necessidade de maior colaboração por parte do corpo docente, na adoção de medidas de caráter coletivo que se destinam ao aprimoramento das atividades de ensino (provas comuns para as mesmas disciplinas, critérios uniformes de avaliação da aprendizagem, cumprimento de plano de ensino comum, etc.).
- e - Há necessidade de maior interesse, por parte do corpo docente, no desenvolvimento de metodologias apropriadas ao processo de ensino e aprendizagem a nível de 1º Ciclo;
- f - É indispensável uma preocupação maior, por parte do corpo docente, com sua missão educativa, propriamente dita, e que nesta etapa da vida universitária tem probabilidade de produzir melhores resultados do que na etapa profissionalizante do curso;
- g - A Universidade se ressente, ainda, da pobreza de recursos bibliográficos, que são de todo insuficientes para o incentivo ao estudo de caráter pessoal;
- h - Fitam iniciativas de natureza social, recreativa e competitiva que contribuam, de maneira efetiva para o desenvolvimento de uma razoável vida comunitária e de um natural apreço, por parte do estudante, pela Instituição que o acolheu e da qual fará parte integrante, primeiro como aluno, por um determinado número de anos, e após sua graduação, definitivamente, como ex-aluno;
- i - A Universidade carece, ainda, de um atuante serviço de assistência religiosa, que represente para o aluno, um apoio decisivo na consecução de seu maior bem estar espiritual.

LINHAS MESTRAS DE UMA EXPERIÊNCIA EM REALIZAÇÃO NO DEPARTAMENTO DE ANÁLISE DO INSTITUTO DE MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE.

1 - Clientela:

Alunos do ciclo básico do Curso de Economia.

2 - Disciplinas:

Complementos de Matemática I e II (pré-requisitos para Economia Matemática I e Análise Microeconômica I).

3 - Professora Responsável:

May Lacerda de Brito Monnerat.

4 - Descrição da Experiência:

Nessa Experiência, intitulada Módulos Instrucionais em Complementos de Matemática para a área de Economia tem como objetivos principais:

a) levar os alunos do ciclo básico a aplicar o ferramental matemático aos problemas de Economia, ensinando-os a pensar matematicamente os problemas econômicos para, inclusive, poderem, futuramente, decidir, com base, se desejam ser economistas literários ou economistas matemáticos;

b) atender as diferenças individuais dos alunos, permitindo aos portadores de maior embasamento matemático, avançarem mais, enquanto os mais carentes de pré-requisitos necessários ao curso têm oportunidade de sanar suas dificuldades.

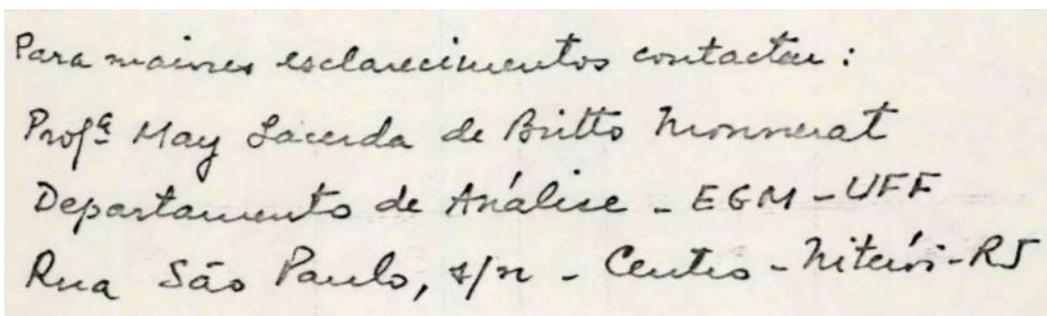
Para atingir o objetivo do item. a aplicados as linguagens algébrica e gráfica a situações-problema de Micro e Macroeconomia, seguindo de perto o que é preconizado por autores como J. Weber ( Matemática para Economia e Administração) e Lethold ( Calculo ). Por outro lado, não fazemos apelo à memorização pura e simples mas, ao contrário, permitimos e estimulamos a consulta ampla às fontes de informa-

ção, inclusive nas avaliações de aprendizagem.

Para atingir o objetivo do item b utilizamos como suporte didático de nossa experiência o preconizado por Nager e Richmann em seus Módulos Instrucionais (Ensino para a competência).

#### 5 - Observações:

Esta experiência foi iniciada no 2º período de 1978, le-vejitando material bibliográfico adequado, através de contatos com pro-fessores do Curso de Economia e ligados às disciplinas Economia Matemá-tica e Análise Microeconômica. Em 1979 foi preparado o material espe-cífico para substituir o usual que se revelara insuficiente e/ou defi-ciente. Em 1980 começou a ser aplicado nas turmas. Os frutos imedia-tos tem sido a grande motivação com que nos tem gratificado os estudan-tes das 3 turmas em que já realizamos essa experiência.



Para maiores esclarecimentos contactar:  
Prof.ª May Sacerda de Brito Monnerat  
Departamento de Análise - EGM - UFF  
Rua São Paulo, 4/n - Centro - Niterói - RJ



Universidade de Brasília

AVALIAÇÃO E SUGESTÕES PARA O CÍCLO BÁSICO

Do resumo de documentos apresentados por diversos departamentos do IE, IB e da FT foi elaborado o quadro em anexo que é uma síntese das principais reivindicações relacionadas ao Ciclo Básico.

De um modo geral, como se pode constatar, todos os cursos se ressentem da carência de um currículo mais diversificado, da necessidade de modernização e equipagem de laboratórios e salas de aula, de uma integração interdisciplinar e de uma coordenação para o Primeiro Ciclo. Pode-se ver ainda que as, funções do Professor Orientador devem ser revistas bem como os critérios de seleção de monitores. Está ainda evidente a necessidade de introdução de algumas disciplinas das áreas de letras e de humanidades como suporte acadêmico.

		Psico- logia	Física	Geolo- gia	Mate- mática	Química	Agro- nomia	Biol. Animal	Biol. Celular	Biol. Vegetal	IB
Manutenção	Ciclo Básico	não									
	Ciclo Geral	não					não	não			
	Créditos básico						não			sim	não
	Horário			não							sim
	Curriculum										
	Fluxograma		não	não	não	não		não			
Diversificação	EPB I			não		não		não			não
	Curriculo Básico diversificado	sim		sim							
Introdução	Português				sim	sim		sim			sim
	Inglês					sim		sim			sim
	Filosofia							sim			sim
	Sociologia				sim			sim			sim
Dispensa Básico	> 50% Vestib.				sim			sim			sim
	Exame						sim				sim
	Volta Ciem						sim				sim
	Modernização Lab.		sim	sim	sim	sim	sim	sim			sim
Coordenação 1º Ciclo			sim	sim						sim	
Turmas	Redução			sim	sim					sim	
	Composição p/ opção			sim	não	sim		sim		não	
Mudança seleção monitores		sim				sim					
Biologia Geral (manutenção)											não (p/IB)
Redução de optativas					não		sim	não			sim
Aumento duração semestre							sim				sim
Prof. Orient. (Alteração)		sim				sim		sim			sim
Equipar biblioteca		sim				sim					sim
Horário noturno (TP-12)							sim				sim
Integração de disciplinas	sim	sim		sim			sim	sim		sim	sim

RESUMO DOS DOCUMENTOS APRESENTADOS

Síntese dos documentos apresentados por departamentos das áreas de Ciências Exatas, Ciências Biológicas e Faculdade de Tecnologia.

PSICOLOGIA

- a) - Diversificação de conteúdo quanto á formação básica para PSI. O curso de Psicologia envolve conhecimentos das duas áreas Ciências e Humanidades.
- b) - Sugere a extinção do ciclo básico em sua forma atual.
- c) - Ressente da falta de instrumentação básica profissional.
- d) - Sugere uma visão integrada do conhecimento. Ex.: Fis-Qui = Matéria e Energia, e um elenco único e abrangente com número limitado de disciplinas.

FÍSICA

- a) - Primeiro ciclo deve conceituar fenômenos naturais e leis físicas evitando o formalismo matemático, seguindo quando possível, a trilha histórica.
- b) - Aulas práticas que permitam ao aluno uma visão global da Física e sua integração na Ciência.

GEOLOGIA

- a) - Não foi aprovada a extinção do ciclo básico.
- b) - Desenvolvimento maior de disciplinas com revisão de ementas e número de créditos. Entrosamento com o ciclo profissional.

## Universidade de Brasília

- c) - Maior número de áreas de concentração com disciplinas obrigatórias mais voltadas para os interesses do curso.
- d) - Turma com menor número de vagas, específicas aos alunos da opção com ementas mais aprofundadas.

### MATEMÁTICA

- a) - Mudanças progressivas e não reformas radicais.
- b) - Revisão e adaptação do ciclo básico; contatos interdepartamentais.
- c) - Centralização quando adequada e diversificação quando necessária
- d) - Diminuir os males da massificação do ensino
- e) - Apoio áudio-visual.
- f) - Orientação para escolha de carreira.  
Propõe conferências sobre assunto de interesse geral.

### QUÍMICA

- a) - Reestruturação do básico com definição das disciplinas necessárias a cada área além da inclusão, co-mo obrigatória, da disciplina Língua Portuguesa.
- b) - Retirar EPB-1 - falta de maturidade dos alunos
- c) - Reduzir as turmas das disciplinas do básico.

## Universidade de Brasília

### ENGENHARIA AGRONÔMICA

- a) - Suprimir o curso básico.
- b) - Dificilmente o aluno consegue mudar a opção.
- c) - Simplificação administrativa.
- d) - Os conteúdos atuais das disciplinas não são adequados .
- e) - Redução da lista de Optativas.
- f) - Não havendo extinção, revisão das disciplinas do básico.

### CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

- a) - O ciclo básico deve ser mantido.
- b) - Ministrare conhecimentos básicos necessários à apreensão e compreensão dos da fase profissionalizante.
- c) - Não deve ter caráter de reciclagem.
- d) - Não deve ser fase de definição da opção.
- e) - Os problemas são decorrentes do conteúdo das disciplinas.
- f) - Sugere a criação de uma coordenação do ensino do 19 Ciclo Geral *ã* semelhança do proposto para o Curso de Ciências Biológicas.
- g) - Processo contínuo de avaliação.
- h) - Análise profunda das ementas e programas.
- i) - Visão geral da coordenação.
- j) - Interação e integração entre as disciplinas dando unidade.



## Universidade de Brasília

k.) - A avaliação continua poderia conferir flexibilidade ao Ciclo Geral .

1) - Introdução de língua estrangeira.

### C O N C L U S ã O

O grupo encarregado de analisar e sintetizar os documentos apresentados, verificou que embora haja diversidade de opiniões quanto a alguns aspectos, a maioria dos problemas levantados é comum a todos, havendo um consenso geral em torno de vários pontos.

Ficou clara a idéia de que o Ciclo Básico deve ser mantido desde que seja reestruturado.

Devem ser consideradas algumas modificações na filosofia inicial para resolver problemas que surgiram quando de sua aplicação a realidade nacional. Para isso foi sugerido que se formasse uma Coordenação Permanente do Ciclo Básico de Ciências subordinada à Congregação de Carreira do 1º Ciclo - Área de Ciências.

Algumas atribuições dessa Coordenação seriam:

- a) - Articulação dos programas das diversas disciplinas, com integração dos conteúdos e preocupação com a parte pedagógica.
- b) - Elaboração de um projeto de apoio áudio-visual para ensino de massa.

Determinação dos pontos básicos de cada disciplina que devem constar nos programas das mesmas. Por exemplo , ao invés de Calculo, os pontos básicos da Matemática a-tual não seriam noções de Estatística, Computação, Fun-ções, Derivadas e Integral? Ou, a Química Geral não po-deria seguir um programa que envolvesse análise de pro-blemas atuais relacionados mais diretamente com a Química?

Universidade de Brasília

A disciplina EPB deveria oferecer uma estrutura que permitisse a integração dos conhecimentos em Ciências Exatas no contexto sócio-cultural.

- d) - Estabelecer mecanismos controlados de reciclagem quando necessários .
- o) e) - Estabelecer mecanismos que permitam a avaliação do ensino.
- g) - Analisar cuidadosamente a adoção de livros textos adequados aos programas estabelecidos e, quando necessário, estimular a elaboração de textos que melhor res-pondam à filosofia de um curso básico.
- h) - Equipar os cursos com métodos, técnicas e aparelhagem moderna:;. Por exemplo: projetores, bancadas com pias nos anfiteatros, quadros quadriculados em continuação aos já existentes, quadros móveis sobrepostos, etc.

Elaborado pela Comissão "ad hoc" do 1º Ciclo, constituída pelas Professoras:

Bárbara Jardim Nunes Nilza

Eigenheer Bertoni Norma Castilho

A. A. Paixão

O INEP está se preparando para desempenhar as tarefas que lhe foram confiadas nas áreas da informação bibliográfica e legislativa: administrar o CENTRO DE INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS DO MEC, implantar e desenvolver um SISTEMA DE INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS EM EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTOS.

Como Órgão da Secretaria Geral, o INEP já vem ao longo dos anos, atendendo a pesquisadores e educadores brasileiros da área, suprindo-os com publicações de seu interesse.

Uma das metas prioritárias será a institucionalização do CENTRO DE INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS, como órgão depositário das publicações convencionais e não da sede do Ministério em Brasília garantindo a preservação das publicações produzidas, o seu acesso e disseminação.

Originário do acervo de valiosas coleções, tais como da biblioteca do antigo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Rio de Janeiro, da biblioteca da Secretaria do Ensino de Primeiro e Segundo Grau em Brasília, da biblioteca do Departamento de Documentação e divulgação do MEC

(DDD), hoje extinto, e da biblioteca da Secretaria de Educação e Desportos, o CENTRO dispõe hoje, para consulta e empréstimo, cerca de 550 títulos de periódicos nacionais e estrangeiros, bem com cerca de 40.000 volumes de livros e monografias especialmente na área da educação e correlatas (psicologia, sociologia, filosofia, etc.).

Organizado o acervo do CENTRO, seguindo normas e padrões reconhecidos nacional e internacionalmente e utilizando-se o computador para processamento dos dados referenciais, será implantado SISTEMA DE INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

EM EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS, programando-se ações a curto, médio e longo prazos, visando atingir, os seguintes objetivos:

- *preserva a produção técnico-científica nacional na área da educação;*
- *informar e documentar - através do acervo do CENTRO DE INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS DO MEC e das demais bibliotecas e centro de documentação integrantes do SISTEMA DE INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS*
  - *tanto o MEC como os demais órgãos governamentais do âmbito federal, estadual e municipal, os pesquisadores e outros interessados em informações educacionais;*
- *fomentar um melhor aproveitamento dos recursos bibliográficos existentes.*

*No período de 1981/82 serão realizados os seguintes trabalhos, visando a consolidação do SISTEMA DE INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS EM EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTOS-*

1. *seleção das metodologias para processamento técnico - SISE de publicações que mais se adaptem às características e necessidades do Sistema;*
2. *organização do acervo do CENTRO; processamento técnicos dos livros, monografias em geral e periódicos;*
3. *expansão e aperfeiçoamento do Setor de Referência Legislativa (integrado ao PRODASEN do Senado Federal);*
4. *desenvolvimento e adaptação de "softwares" para coleta, armazenagem, recuperação e disseminação de informações bibliográficas;*

5. *avaliação e preparação de novas edições da Bibliografia Brasileira de Educação;*
6. *avaliação' das edições existentes no Thesaurus Multilingue EUVISED e a escolha de metodologia para seleção de descritores da área de educação;*
7. *preparação de boletins informativos para divulgação do acervo do CENTRO ao nível do próprio INEP e do MEC;*
8. *efetivação, ainda em 81, da participação do CENTRO DE INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS DO MEC no programa de comutação Bibliográfica (COMUT) desenvolvido pela CAPES e IBICT/CNPq na qualidade de biblioteca-base.*
9. *levantamento de fontes e recursos informativos em educação no País visando cobertura possível da área pelo SIBE, a traves da ação cooperativa das principais bibliotecas, centros e serviços de documentação do País;*

*O CENTRO DE INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS DO MEC encontra-se atualmente em base de reorganização estando em desenvolvimento o processamento técnico dos acervos dentro das normas escolhidas para uso do Sistema.*

*O tratamento está sendo feito manualmente preven-do-se o processamento automático posterior, assim que o computador do MEC for instalado.*

*Os programas de computação eletrônica estão sendo estudados juntamente com a Secretaria de Informática visando a organização dos seguintes subsistemas:*

- a) Administração - *que incluirá rotinas para os processos de aquisição, registro e outros que permitam a administração da unidade.*

b) Incorporação de Dados - que permitirá a entrada das referências no Sistema;

c) Disseminação Seletiva de Informações - que permitirá a elaboração de perfis de interesses dos usuários do Sistema para a manutenção de um serviço de envio periódico de referências aos respectivos usuários de acordo com o referido perfil.

d) Buscas Retrospectivas - para a elaboração automática de levantamento bibliográficos com base nos registros armazenados.

e) Acesso às publicações - aqui serão aproveitados os recursos do COMUT bem como o intercâmbio com os demais integrantes do Sistema.

A implantação dos referido subsistemas será feita de forma gradativa estando a mesma condicionada à instalação do computador.

Na atualidade, encontram-se á disposição dos usuários através do CENTRO DE INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS DO MEC os serviços RELACIONADOS no item 2 que também inclui normas, horários e endereços.



**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS**  
Esplanada dos Ministérios - Bloco "L" - Anexo I - 1º Andar  
Tel. (061) 224-1351 - CEP 70047 - Brasília - DF

# 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](#)