

Trabalho apresentado no Seminário sobre "Ciclo Básico: questões e perspectivas", promovido pelo INEP, em Brasília, dezembro de 1981. Os autores são gratos aos participantes do Seminário e especialmente ao Prof. Hécio V. Saráiva pelos comentários críticos ao texto.

# CICLO BÁSICO NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: TEMAS E PROBLEMAS PRINCIPAIS

*Lília Gardenal e Antônio Luiz Paixão*

Da Universidade Federal de Minas Gerais, Fundação João Pinheiro.

---

## RESUMO

A concepção do Ciclo Básico é analisada no contexto da reforma universitária que pretendeu introduzir um modelo burocrático nas instituições de ensino superior. Os autores analisam, de um lado, as implicações da proposta do Ciclo Básico e, de outro, as vicissitudes de sua implementação no país. Questiona-se o caráter das avaliações já realizadas, no sentido de que seria preciso interpretar os problemas detectados também em termos do significado da implantação do Ciclo Básico para a correlação de poder no interior da universidade.

## SUMMARY

The conception of the Basic Cycle is analysed in the context of the university reform that intended to adopt a bureaucratic model of organization for higher education. The authors examine, first, the implications of the Basic Cycle proposal and, second, the problems encountered during its application in Brazil. The existing evaluations are criticized, in the sense that it would be necessary to interpret the indicated problems also in terms of the influence of the Basic Cycle on the power structure of the university.

---

## INTRODUÇÃO

A concepção e implantação do Ciclo Básico na universidade brasileira fazem parte do movimento geral de reforma universitária, que pretendeu mudar o formato institucional e o caráter do ensino superior no Brasil. 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 à realidade brasileira" e proposi-

ções 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, esvaziar o foco de contestação política representado pelo

---

<sup>1</sup> 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.

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 dizia respeito a 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, 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 insulados em institutos de pesquisa, administrativamente autônomos em relação às escolas (como alguns centros de pesquisa física).

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.

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 áreas 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. 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 inter-

2 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.

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

4 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.

5 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.

dependências 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, às 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

### I) 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 posteriores.

#### 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 egressos 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 extinguiu 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-chaves da argumentação favorável à implantação do ciclo básico podem ser apreendidos pelos argumentos da Indicação 48/67 do C.F.E. ... “Não há, pois, como admitir possa haver universidade sem um primeiro ciclo tão indiferenciado em sua estrutura quanto 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 à 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 à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país”, encaminhou seu relatório final após 30 dias de trabalho, onde expunha:

- 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 superiores.

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 em 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 influência 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 superiores. 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 à 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 à 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 pressupõe 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 efeitos 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 à imposição legal para a criação do ciclo básico, e as instituições encarregadas de realizá-lo reinterpretaram as demandas que lhes foram feitas, dando respostas peculiares, de acordo com sua "vocaçãõ", 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>

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") incorporaram-se em estruturas de coordenação 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 implantação 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 mo-

6 Ver: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO PIAUÍ — Relatório do Seminário sobre 1º 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 1º Ciclo: um inquérito. Belo Horizonte, UCMG, 1973; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, Relatório de Cursos de Trabalhos do Seminário de Assuntos Curriculares; 1º Ciclo, Aracaju, MEC/DAU/UFS, mimeo, 1977.

delo 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 repesamento 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, estruturas 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 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 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 legiti-

madas 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 “repesamento” —, 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 es-

7 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.

8 J. W. Meyer e B. Rowan, “The Structure of Educational Organizations”, M. Meyer et al., op. cit., p. 79.

9 Id., art. cit., p. 100.

tão 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>

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.

Revido 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 planejavam e controlariam a execução de tarefas de ensino, através do estabelecimento de normas e estratégias que permitissem a compatibilização entre demandas e possibilidades dos departamentos envolvidos.

O significado do Ciclo Básico está diretamente relacionado ao pressuposto de integração. Se não mais existem unidades autônomas e sim a universidade, é natural que se proponha um vestibular de acesso à universidade, e não a uma determinada carreira profissional — em suma, o vestibular unificado. Decorrem daí duas das funções legalmente propostas para o Ciclo Básico: orientação para a escolha de carreiras e correção de deficiências evidenciadas no vestibular. Uniformizados os estudantes em termos de preenchimento de "lacunas" cognitivas do nível anterior, torna-se necessário, ainda em nome da integração, garantir uma base comum de 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, eliminaram 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 os objetivos legalmente prescritos, e foram por eles afetados.

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 relati-

10 Id., art. cit., pp. 101-104.

11 A. L. Paixão, art. cit. (Nota 1).

vamente 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.

Não queremos dizer com isto que estes problemas fossem encarados cnicamente como recursos pelos grupos orientados para a pesquisa. Eles existiam, como ainda existem, e mobilizavam energia e intenção, como ainda hoje mobilizam. 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 idiosincrasias "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 práticas 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 prática 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, dado o baixo grau de controle sobre a implementação de objetivos substantivos e dada a distribuição interna de prestí-

gio, 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, 1973.