

CICLO BÁSICO NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: TEMAS E PROBLEMAS PRINCIPAIS

Líliá Gardenal e Antônio Luiz Paixão

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

I) CICLO BÁSICO: CONCEPÇÃO E OBJETIVOS

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

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

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

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

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

II) IMPLANTAÇÃO: AMBIGÜIDADE E DIVERSIDADE

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

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

A diversidade de objetivos concretamente assumidos pelo Ciclo Básico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

² Id. art., cit., pp. 101-104.