

ENSINO BÁSICO NO ICB-UFMG:
DO SUPOSTO CONSENSO AO
CONFRONTO DE PERSPECTIVAS

Francisca Nunes Caixeta

Francisca Nunes Caixeta

ENSINO BÁSICO NO ICB-UFMG:
DO SUPOSTO CONSENSO AO CONFRONTO DE PERSPECTIVAS

AC OK
U. F. M. G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA

INV 05



774358805

09
NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

AC 28466

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Belo Horizonte

1988

Data da Aprovação:

28 / 06 / 1988

Banca Examinadora:

Lucília Regina de Souza Machado
Lucília Regina de Souza Machado
(orientadora)

Eduardo Osório Cisalpino
Eduardo Osório Cisalpino
(co-orientador)

Carlos Roberto Jamil Cury
~~Carlos Roberto Jamil Cury~~
Hélio Pontes
Hélio Pontes

Bruno e Marina
força maior

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em geral, a todos aqueles que direta ou indiretamente colaboraram para que o presente trabalho fosse possível e, particularmente:

À Professora Lucília Regina de Souza Machado pela orientação segura e interessada. Sua firmeza, amizade e, por vezes, sua intransigência, foram fundamentais como motivação e apoio.

Ao Professor Eduardo Osório Cisalpino, pelo vivo interesse com que acompanhou e discutiu cada fase do presente trabalho, cuja elaboração não teria sido possível sem a sua valiosa contribuição, incentivo e apoio.

À Júlia Maria Monteiro e Mirene Mota Teixeira Santos, pela paciente leitura dos originais, pelas discussões, valiosas sugestões e, antes de tudo, pela amizade e pela força.

Às professoras do ICB, Maria de Lourdes Petrillo Peixoto e Neize Áurea Azevedo que colaboraram na retrospectiva histórica, fazendo observações e precisando algumas informações.

Aos professores membros da Comissão de Ensino, pelo muito que tiveram, mesmo sem sabê-lo, com a idéia inicial e o projeto de um estudo sobre o ensino no ICB.

A todos os professores que colaboraram com entrevistas, depoimentos e cessão de documentos, estes muitas vezes valiosos e raros. Neste caso gostaria de fazer referência especial (in memoriam) à Professora Norma Lúcia Faria Pereira, da Faculdade de Educação, ex-membro da COPDEC, com quem obtive a maior parte dos documentos referentes à primeira fase do ICB.

À Célia Marta Liberal Araújo, secretária do ICB e aos demais funcionários da secretaria, bem como à Tânia Maria dos Passos Silva, da Seção de Ensino, pela boa vontade e presteza em conseguir documentos.

À Júnia Lessa França, da Biblioteca Central, à Ana Lúcia Menezes Linardi e Eliane Marinalva de Souza da Biblioteca da Fa-

culdade de Educação, pelo indispensável trabalho técnico.

Ao Bruno, Juliana, Plácido e Neide que ajudaram na revisão dos originais datilografados.

À Helenice Guimarães Rugani, pelo cuidadoso e inteligente trabalho datilográfico.

Finalmente,

Ao corpo de professores do Departamento de Microbiologia, cujo convívio tem significado, principalmente, um aprendizado de vida acadêmica na universidade que temos hoje.

R E S U M O

A presente dissertação pretende contribuir com o debate sobre a questão do ensino básico, de modo geral na universidade brasileira e, de modo específico, na instituição que é objeto central deste estudo: o ICB/UFGM.

A reconstituição histórica empreendida abrange o período de 1969 a 1984, procurando evidenciar, em cada momento, as vinculações da história específica do ICB com aquelas do movimento educacional e social mais amplo que as contém e define. A análise evolui, desse modo, para a identificação de elementos conceituais que possibilitem uma maior clarificação a respeito de uma questão que se revela central - a noção de ensino básico.

SIGLAS

COPDEC - Comissão de Planejamento e Desenvolvimento Curricular

NAE - Núcleo de Assessoramento do Ensino

STE - Seção Técnica de Ensino

CE - Comissão de Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	
CICLO BÁSICO NA REFORMA UNIVERSITÁRIA: A EXPERIÊNCIA DA UFMG E DO ICB	10
1. O ciclo básico na reforma universitária: concepção e implantação	11
1.1 - Idéias de ciclo básico no ensino superior a partir de 1932	17
1.2 - Implantação do ciclo básico: funções e divergências conceituais	21
2. O plano de reforma da UFMG (1964-1967)	29
3. A criação e implantação do ICB	35
4. Conclusão	43
CAPÍTULO II	
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: AS PROPOSTAS DE 1970 E DE ENSINO INTEGRADO	50
1. A implantação da proposta curricular de 1970	50
1.1 - Características do modelo curricular de 1970	53
2. A adoção do ensino integrado	58
2.1 - A formulação do ensino integrado em projetos governamentais	60
2.2 - Os fundamentos básicos do ensino integrado	63
3. Implicações da organização curricular	68
4. Conclusão	74
CAPÍTULO III	
IMPLANTAÇÃO E CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS DE FUNCIONAMENTO DO ENSINO INTEGRADO	77
1. Implantação	77
1.1 - Atuação da COPDEC	79
1.2 - Montagem do currículo	86
1.3 - Implementação	88
2. Condições institucionais de funcionamento	93
2.1 - Mudanças na direção do ICB	95

2.2 - Reuniões Anuais	97
2.3 - Mudanças na estrutura e funções do NAE	100
2.4 - Atuação do NAE e STE em 1974	103
2.5 - Planejamento para 1975	105
3. Conclusão	111

CAPÍTULO IV

A REFORMA CURRICULAR DE 1975-1979	115
1. Encaminhamento e desenvolvimento	116
2. Características	121
3. O problema de integração básico-profissional	125
4. Descaracterização do ensino integrado	129
5. Implicações da reforma curricular	131
6. Conclusão	134

CAPÍTULO V

O ENSINO NO ICB APÓS A REFORMA CURRICULAR	137
1. Dificuldades e tentativas de solução	137
1.1 - O I Seminário	139
1.2 - O II Seminário	141
1.3 - O III Seminário	142
1.4 - Comissão de Ensino: criação e atuação	143
2. A tendência que se esboça na proposta da Comissão de Ensino	146
2.1 - O esvaziamento da Comissão de Ensino	149
2.2 - A proposta da Comissão de Ensino como uma decorrência da Reforma Curricular	151
3. Conclusão	154

CAPÍTULO VI

CONCLUSÃO	157
1. Elementos sobre a concepção de ensino básico	158
1.1 - A polissemia do termo "básico"	158
1.2 - Revisão histórica da noção de básico	161
2. Os principais sentidos do ensino básico	168
2.1 - O sentido propedêutico	169
2.2 - O sentido formativo	171
2.3 - O sentido integrativo	172
2.4 - O sentido racionalizador	176
3. As três fases do ensino no ICB	179

3.1 - Primeira fase do ICB	180
3.2 - Segunda fase do ICB	189
3.3 - Terceira fase do ICB	195
4. Duas contradições cruciais no ICB atual	202
BIBLIOGRAFIA	214

ANEXOS

INTRODUÇÃO

Nosso primeiro contato com a problemática do ensino básico foi em 1981, quando iniciamos atividades de assessoria ao ensino no Departamento de Microbiologia do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais (ICB - UFMG).

A realização do presente estudo foi fruto da experiência ali vivida. Movia nosso interesse o desejo de contribuir efetivamente com os debates que então se travavam internamente. Vivia-se naquele momento a implantação de uma reforma curricular. Tanto no Departamento quanto no ICB como um todo, o clima era de grande inquietação em relação às questões do ensino. Porém, os debates pareciam não atingir o cerne dos problemas.

Aquele ano de 1981 foi marcado pela promoção de um Seminário de Ensino, evento que se repetiu nos dois anos subsequentes. Como decorrência, foi criada em 1983 uma Comissão de Ensino, visando dar maior dinamismo aos debates e à efetivação das medidas propostas nos Seminários. O clima de insatisfação generalizada por parte dos professores e estudantes, em relação ao ensino, revelava-se nas denúncias de inconsistências então formuladas e nas exigências de melhorias.

Naquele período era possível perceber que o processo de discussão desencadeado, embora produtivo sob alguns aspectos imediatos, carecia de eficiência. Partia da situação existente, de

fatos concretos, mas não lograva transpor o nível das aparências, do imediatamente perceptível, não propiciando desse modo, mudanças que pudessem alterar substantivamente a qualidade da prática vigente. Daí os impasses, as angústias e, às vezes, o sentimento de impotência frente à complexidade das questões e a descrença frente às dificuldades políticas e institucionais que inviabilizavam as medidas propostas. A desativação do processo de discussão, que se observa a partir de 1984, não significava que os problemas mais importantes tivessem sido equacionados ou mesmo identificados. Porém, como identificá-los? Este era o principal desafio que se nos colocava.

Não partimos, em nosso intento, de um conhecimento prévio e elaborado da realidade do ensino no ICB, mas de um conhecimento ainda limitado e assistemático dessa realidade. Por esta razão o caminho a ser percorrido deveria, segundo nossa percepção, passar pelo conhecimento da experiência anterior, buscando nas origens do ciclo básico e em sua evolução na experiência específica do ICB as referências necessárias à sua própria compreensão. Daí a retrospecção histórica que integra os cinco primeiros capítulos e que se constitui, ao mesmo tempo, em objeto de análise do sexto e último capítulo. A reconstituição da experiência encerrava, portanto, uma necessidade concreta que se impunha à reflexão, ao entendimento da realidade.

A documentação existente se constituiu em nossa principal fonte de consultas. As informações assim obtidas foram complementadas com o depoimento de alguns professores que viveram a experiência e que ainda se encontram na instituição.

O principal foco de nossa análise foi o ensino de graduação. Por esta razão não enfatizamos o ensino de pós-graduação, a pesquisa e a extensão, que integram, com o ensino de graduação, as atividades essenciais da instituição.

Os institutos básicos foram pensados e criados visando exatamente atender, no âmbito da universidade, às áreas básicas do conhecimento. Seja através da transmissão (ensino), seja através da produção científica (pesquisa), mas principalmente através da integração entre ambos e, ainda, da sua difusão e intercâmbio com a sociedade (extensão). Na interação entre os diferentes níveis se

realizaria, em essência, o que deveria ser a renovação do tradicional ensino superior brasileiro, organizado em escolas profissionais autônomas, isoladas e auto-suficientes. Na nova concepção de universidade baseada na organização de "institutos básicos e escolas profissionais" aos primeiros cabia o papel inovador que então se introduzia na formação universitária: "dar conhecimentos básicos científicos e humanísticos", comuns a todos os cursos de graduação da universidade ou comuns a grandes áreas do conhecimento.

O caráter "básico" dos conteúdos é o que confere aos institutos centrais sua característica mais essencial e, ao mesmo tempo, específica. Esta característica se funde na sua própria finalidade educativa, que se coloca, em última instância, em termos políticos, ou seja, em termos do tipo de profissional que se pretende formar. "Assim, partimos do pressuposto de que a adequação das respostas aos problemas do ensino irão depender, fundamentalmente, da finalidade que se imprime a este ensino." E mesmo que esta finalidade não esteja claramente explicitada, seja para a instituição como um todo, seja para cada departamento ou disciplina, há um ponto comum que, para além das diversidades deveria unificá-la. Esse ponto é o caráter "básico" intrínseco ao papel que cabe à instituição.

Concebido como "unidade" de ensino e pesquisa da área biológica básica, o ICB foi pensado, criado e implementado no bojo de mudanças mais gerais da sociedade. Porém, como não estamos tratando de instituições de ensino básico em geral, mas de uma instituição específica - o ICB/UFGM, torna-se importante registrar aqui algumas de suas características, que pudessem dar, ainda que em linhas gerais, uma noção de suas reais dimensões. Ocupando atualmente uma área construída de 48 mil m² o ICB atende a 2519 alunos do ciclo básico e do curso de graduação em Ciências Biológicas e a 358 alunos de pós-graduação. Conta com 246 funcionários técnico-administrativos e 269 professores. Destes, 77,3% estão em regime de dedicação exclusiva, 7,8% em 40 horas e 14,8% em 20 horas. É constituído por 10 departamentos, e responsável por um total de 143 disciplinas: 84 integram o ciclo básico de 10 cursos profissionais (Medicina, Odontologia, Veterinária, Farmácia, Enfermagem, Ciências Biológicas, Educação Física, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Psicologia) e 59 o ciclo profissional de Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura). Possui atualmente 8 cursos de pós-graduação (5 mestrados e 3 doutora

exigência do ICB

1101^a

dos) e um total de 59 linhas de pesquisa em andamento.¹

Tais dados dão uma idéia das dimensões físicas da instituição e, também, das dimensões de sua responsabilidade, importância e poder em termos acadêmicos e políticos, para com a universidade e com a sociedade brasileira.

Como produto histórico, enquanto parte dessa universidade e dessa sociedade, carrega em sua trajetória as marcas de uma instituição gestada e criada num país dependente. Sua história acadêmica reflete as vicissitudes da sociedade à qual pertence. Nesse sentido deve-se lembrar que, no contexto do sistema educacional brasileiro, a reforma universitária e, dentro dela a criação dos institutos básicos, fazia parte de um movimento mais geral de renovação pedagógica, cuja visão de educação escolar voltava-se predominantemente para um tipo de formação que tinha em vista preparar os indivíduos para as necessidades de renovação constante, para se manterem atualizados, em condições de responder aos desafios e aos avanços da moderna sociedade tecnológica. A escola deveria estar preparada para este fim. No ensino superior deveriam ser criados os Institutos Básicos, que congregando em local comum os diversos professores e disciplinas, o ensino e a pesquisa, possibilitariam uma formação básica ampla, humanística e científica. Com esta formação, o que se desejava alterar era principalmente a velha tradição profissionalizante do ensino superior brasileiro, cuja origem remonta ao início do século XIX quando D. João VI criou as primeiras escolas superiores do país, visando formar profissionais liberais. Essa tradição se manteve após o Decreto 19851/31, que criou a universidade pura e simplesmente agregando escolas superiores pré-existentes. O ideal de transformação daquele ensino superior em direção à "verdadeira universidade" pressupunha renovação estrutural e pedagógica, na qual era essencial o papel dos ciclos básicos. Esta era a bandeira do amplo movimento pró-reforma que crescia no interior da universidade e que, a partir de 1966, com o De

Reforma
Univers

Ensino
e
pesquisa

¹Fontes utilizadas: o dado de área construída foi extraído do "Boletim Especial, edição comemorativa dos 15 anos do ICB: 1969-1984"; os dados de alunos de graduação foram coletados na Seção de Ensino do ICB e são relativos ao 1º semestre de 1987; os dados de alunos de pós-graduação, funcionários, professores e linhas de pesquisa foram extraídos do projeto "Melhoria de infra-estrutura de pesquisa e ensino no ICB-UFMG através do Convênio MEC/RPH" (julho, 1987— documento obtido na Secretaria do ICB); os dados de disciplinas foram coletados no Colegiado de Coordenação Didática do Primeiro Ciclo do ICB e são relativos ao 2º semestre de 1987.

creto 53 de 18 de novembro, foi assumida pelo próprio governo. Por esse mecanismo o governo logrou conter o movimento e conferir às mudanças o papel de modernizar e eficientizar a universidade, nos moldes da ideologia dominante no período pós-64. Como consequência, o não funcionamento dos Ciclos Básicos, segundo a concepção original, foi um importante fator do insucesso dessa reforma. O sentido assumido foi mais administrativo-burocrático do que didático-pedagógico. Contribuiu para uma excessiva fragmentação e burocratização da universidade. Na experiência do ICB o que acabou se impondo não foi o sentido "universitário" da formação. Seu ensino tem se guiado, como veremos, por interesses mais propriamente profissionalizantes que, assumido em sentido estrito, conduz, contraditoriamente, ao estreitamento da própria visão profissional. Porém, as atividades de pesquisa, associadas à expansão da pós-graduação e articuladas interdisciplinarmente tiveram considerável impulso. A pesquisa na instituição assume na atualidade destacada importância. Pode-se dizer que no ICB a pesquisa básica é forte. O mesmo não se pode dizer das atividades de ensino, marcadas por dificuldades, impasses e até mesmo retrocessos. Se na proposta inicial de ciclos básicos ensino e pesquisa são atividades complementares e indissociáveis, na prática do ICB, o divórcio entre tais atividades (excetuando-se o ensino de pós-graduação) tornou-se uma realidade.

pesquisas
da época

Nosso intento, na reconstrução histórica deste ensino de graduação é identificar os problemas e as soluções concretamente encontradas ao longo do tempo. Por esta razão o percurso escolhido foi o da própria história do ICB, seguindo o curso dos acontecimentos segundo a ordem temporal em que ocorreram. Com esta forma de abordagem procuramos guiar a nossa percepção a respeito dos principais fatores ou aspectos que determinaram os rumos do ensino na instituição. Tal percurso condicionou o maior ou menor destaque atribuído a esses mesmos fatores ou aspectos dependendo da maior ou menor importância que assumem no período em questão. Tomamos como referência central, a concepção de ensino básico embutida em sua "estrutura curricular", "organizacional" e "metodológica".

No primeiro capítulo, visando situar historicamente a criação do ICB, procedemos a uma revisão do processo de criação dos ciclos básicos e de sua implantação na universidade brasileira. O objetivo era obter uma visão de conjunto da questão, buscando compreender: 1º) a origem e evolução da idéia de ciclo básico no en-

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

sino superior brasileiro, o sentido de sua criação e divergências conceituais envolvidas; 2º) o desenvolvimento da idéia na proposta de reforma da UFMG; 3º) sua concretização, numa área específica, com a criação do ICB.

Procuramos, no segundo capítulo, conhecer as características e fundamentos da organização curricular inicialmente adotada, visando uma compreensão mais clara a respeito do tipo de ensino e de formação em questão. Para tanto, procedemos ao exame das duas propostas de organização curricular que vigoraram nos primeiros anos do ICB: a de 1970 e a de Ensino Integrado. (Livreto)

Analisamos, no terceiro capítulo, o funcionamento da experiência de ensino integrado, abordando-a de um ponto de vista interno à instituição. Destacamos, em primeiro lugar, seu processo de implantação, através de uma revisão mais detalhada das atividades desenvolvidas e de sua dinâmica. Destacamos em segundo lugar, as condições institucionais que internamente propiciaram tanto o funcionamento quanto a desarticulação do modelo em questão.

No quarto capítulo, voltamos nossa atenção para a Reforma Curricular, principal mudança que se seguiu à desativação do ensino integrado no período 1975-1979. Através da forma de encaminhamento, características e orientação que esta Reforma apresenta, buscamos apreender sua verdadeira natureza, sentido e implicações.

No quinto capítulo procuramos detectar a tendência que apresenta o ensino na instituição após a implantação da Reforma Curricular. Para tanto, tomamos como objeto de análise as várias iniciativas voltadas para melhorias no ensino que tiveram lugar a partir de 1980, quando se iniciou a implantação do "currículo novo" (ainda em vigor), até princípios de 1984, limite formal de nossa análise.

A retrospectiva histórica empreendida propiciou o levantamento de variadas questões sobre a prática pedagógica na instituição. Não seria possível, nos limites do presente trabalho, preterir uma análise que exaustivamente esgotasse, uma a uma, todas elas. Porém, ao longo da experiência analisada, a conceituação de ensino básico mostra ser um problema recorrente. Seu caráter problemático oculta-se por detrás de uma suposta facilidade de entendimento, ou de uma suposta existência de consenso em torno do seu significado. Trata-se, ao mesmo tempo, de uma questão nuclear que se situa na base das dificuldades, dos impasses e mesmo dos retrocessos. Seu papel tem sido o de ocultamento da realidade, na medi-

da que não permite que as diferenças se evidenciem. Desse modo, coloca-se como primordial a necessidade de se elucidar a concepção de ensino básico da qual, acreditamos, dependerão as possibilidades de avanço nos impasses que chegam a colocar em questão a própria existência desse ciclo de estudos.

Em vista disto, o sexto capítulo pretendeu contribuir com a elucidação da questão conceitual, tendo como objeto de análise a noção de "básico". O caminho foi a revisão histórica que nos conduziu à identificação de quatro sentidos principais: o propedêutico, o formativo, o integrativo e o racionalizador. Feita a análise em torno do significado de cada um desses sentidos foi possível voltar aos dados da experiência, buscando avançar na compreensão dos mesmos. Com esta finalidade, e para efeito didático, periodizamos a história do ICB tomando-a em três fases distintas que colocam em destaque os principais momentos ou mudanças mais significativas ocorridas na orientação geral do ensino na instituição. A primeira vai da criação do ICB até 1975 e inclui as duas primeiras alternativas de organização curricular adotadas — a de 1970, formulada internamente, e a de ensino integrado proposta pelo MEC. A segunda vai de 1975 a 1981, período em que se processa e é implantada a primeira reforma curricular do ICB. A terceira vai de 1981 a 1984, quando ocorrem iniciativas por melhorias no ensino que se seguem à implantação da Reforma Curricular. 3 (addd)

O título do presente trabalho tenta expressar sinteticamente uma realidade do ensino básico, na qual os elementos que elucidam o caráter "suposto" do consenso existente colocam, ao mesmo tempo, a necessidade do "confronto", entendendo-se este como o momento mesmo de estar "frente a frente", de explicitar as diferenças e de estabelecer comparações. A história revela que, nas formas diferenciadas de implementação das propostas de ciclo básico, os principais impasses se evidenciam entre a assunção de um projeto ideal, pensado externamente à universidade, e as reais condições de sua operacionalização. É precisamente nesse sentido que ressaltamos a necessidade de que o ICB, a partir de sua própria origem e trajetória, coloque-se em discussão no contexto atual, buscando construir sua própria identidade enquanto uma instituição de ensino básico.

Para desenvolver o presente estudo não partimos de um quadro teórico previamente elaborado. Partimos da análise da realidade, do dado empírico, reconstituindo historicamente, do primeiro

ao quinto capítulo, a experiência do ICB com o ensino de graduação. Nesta trajetória atingimos algumas sínteses que se colocam em cada capítulo, como conclusões parciais. No transcurso dessa análise histórica o aprofundamento da concepção de básico se impõe como uma necessidade, pelo fato de ser a noção mais central da experiência em foco e por se manifestar reiteradamente como uma questão consensual.

Procedemos, desse modo, à construção do nosso próprio objeto de estudo, tentando captá-lo em suas diversas manifestações, ao longo de um processo que poderíamos qualificar como sendo de maior ou menor explicitação da realidade, na medida em que oculta ou dissimula o verdadeiro sentido de básico. Essa busca realizada à luz dos dados históricos permitiu formular conceitos e abstrair categorias de análise (o propedêutico, o formativo, o integrativo e o organizativo) que possibilitaram atingir um nível mais elevado de compreensão da realidade (um conhecimento mais elaborado) pela incorporação dessas categorias de análise ao objeto (dados empíricos), conforme se configuram nas três fases históricas identificadas.

Para ampliar a compreensão da noção de básico na experiência do ICB, sentimos necessidade de focalizar mais de perto suas manifestações na prática concreta. Para nos aproximarmos dessa realidade optamos por abordá-la a partir de duas questões: "a formação dos professores e a estrutura organizativa da instituição!"

Tais questões perpassam toda a história do ICB nos períodos referidos e se apresentam, ainda hoje, como questões cruciais de cuja elucidação depende a viabilização de qualquer projeto institucional.

Estamos conscientes da complexidade do tema que optamos por abordar e dos limites de nossa discussão. Não obstante, temos também consciência da relevância e atualidade do presente estudo que, ao discutir a questão conceitual, resgata uma dimensão essencial à compreensão do ensino básico, no momento em que se desenca

deiam discussões e questionamentos, no próprio âmbito da UFMG.² Esses debates, ao apontar as inconsistências do ensino básico, vi-sualizam a necessidade de mudanças e identificam a ausência de um projeto comum de universidade, claramente assumido, ao qual, tais mudanças estariam vinculadas.

²Registramos, na UFMG, neste primeiro semestre de 1988, alguns eventos em que a questão da integração no ensino básico foi discutida com relação ao ensino profissional e à realidade social. Na área biológica, foi promovido na Faculdade de Medicina um "Seminário sobre o ensino médico — análise da experiência cubana Mac Masther e UFMG", nos dias 12 e 13 de abril, quando um dos temas em debate foi a "Integração Básico (Biológico e Social)/Profissional", que teve como coordenador o Professor Lair Aguilar Rennó, Diretor do ICB. Como desdobramento deste Seminário foram promovidas no ICB, por iniciativa do Departamento de Bioquímica, duas mesas-redondas sob o tema "Integração ensino básico-ensino profissional", que tiveram lugar a 27 de abril e 18 de maio e contaram com a presença dos diretores ou representantes das Unidades do sistema profissional da área biológica.

Na área de ciências humanas foi promovido na Faculdade de Educação, a 16 de maio, um debate sobre ensino básico, no qual se discutiu um documento elaborado pelo 1º Ciclo de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, datado de novembro de 1987, sob o título: "Diagnóstico do 1º Ciclo de Ciências Sociais — pesquisa, avaliação e proposta".

CAPÍTULO I

CICLO BÁSICO NA REFORMA UNIVERSITÁRIA: A EXPERIÊNCIA DA UFMG E DO ICB

Pretendemos, neste capítulo, situar o ICB-UFMG, enquanto instituição de ensino básico, no interior do processo cujo movimento determinou sua criação e implantação.

Em três partes, em si sucessivas e complementares, buscamos compreender, em primeiro lugar, como se coloca a proposta de ciclo básico no contexto da reforma universitária de 1968, especialmente no que diz respeito aos pressupostos que fundamentam sua criação e ao papel que lhe é atribuído como instituição responsável por importante parcela da formação profissional na área biológica. Em segundo lugar, como a idéia de ciclo básico se desenvolve no âmbito da UFMG, e, em terceiro lugar, sua concretização na área específica de ciências biológicas.

Na primeira parte lançamos mão de bibliografia disponível sobre o ensino superior brasileiro e a reforma universitária. Na segunda e terceira partes, mais específicas, utilizamos resultados de pesquisas, documentos e depoimentos de pessoas envolvidas com a implantação do ICB.

1. O CICLO BÁSICO NA REFORMA UNIVERSITÁRIA: CONCEPÇÃO E IMPLANTAÇÃO

A idéia de Ciclo Básico está, em sua gênese, ligada a uma determinada concepção de universidade que, historicamente, traduzia anseios de setores mais progressistas da sociedade na luta pela renovação da universidade brasileira.

É no movimento e no interior da luta pela reforma da universidade que a idéia de ciclo básico vai assumindo corpo e centralizando as discussões, notadamente, em torno de dois pontos básicos: o papel social da universidade e o tipo de formação a ser perseguida.

Ainda em 1931, a tentativa de concretizar a idéia de criação de uma "verdadeira universidade" no país, ficou limitada, pelo Decreto 19.851¹, à aglutinação das escolas superiores pré-existent e contraditoriamente composta por unidades isoladas e autônomas. Na nova estrutura, estas unidades passaram a ter em comum uma Reitoria e um Conselho Universitário, com a função de administrar os recursos financeiros. Não haviam, naquelas circunstâncias históricas, possibilidades de se sobrepor em poder e força política às unidades que, por sua vez e pelo mesmo modo, reafirmavam seu isolamento. Assim se deu a mudança da "escola superior tradicional" para a "universidade conglomerada", sem que esta mudança implicasse em transformação interna, de caráter científico ou pedagógico.

Entretanto, as idéias de renovação, inicialmente frustradas com a universidade conglomerada, foram novamente impulsionadas a partir de transformações sociais geradas pela política econômica. Tais idéias evoluem e se intensificam notadamente a partir da década de 50.

Após a revolução de 1930 e mais acentuadamente na década de 50 — sob o clima da política desenvolvimentista e do surto industrial — o ensino superior entrou em acelerado processo de expansão quantitativa², não acompanhado por evolução correspondente,

¹O Decreto 19.851/31 organiza o ensino superior em universidades pela incorporação de pelo menos 3 escolas: Direito, Medicina, Engenharia ou, ao invés de uma delas, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

²Segundo dados estatísticos apresentados por REIS FILHO (1978), a clientela do ensino superior no Brasil evoluiu de 13.239 em 1929 para 425.478 em 1970.

em suas estruturas e padrões de ensino. Não obstante, a nova sociedade urbano-industrial que crescia e cada vez mais se complexificava, estava a exigir mudanças na formação de seus quadros.

Nesse período, torna-se importante mencionar, ainda que rapidamente, alguns efeitos da política econômica sobre a educação, o que faremos com base em CUNHA (1976, 1977 e 1980).

A partir da década de 50, a economia ingressou na fase de substituição de importação de bens de consumo duráveis e implantação das chamadas indústrias de base. Este quadro favoreceu a expansão das grandes empresas industriais e comerciais, em detrimento das pequenas empresas e negócios. A complexidade inerente à organização burocrática das grandes empresas propiciou a proliferação de firmas de prestação de serviços (médicos, jurídicos,...), em detrimento do exercício autônomo de profissões liberais. O Estado, assumindo o papel de concentrador de capital, criou seus próprios mecanismos como o BNDE e órgãos de planejamento como a SUDENE, os quais, junto aos demais, passaram a empregar crescentes contingentes de profissionais de nível médio e superior.

São portanto, as medidas da política econômica que acabam por produzir alterações significativas no modo de vida e nas necessidades dos diversos setores da sociedade, especialmente das camadas médias, às quais, tal conjuntura imprimia posição peculiar. Por um lado, empurradas pelas mudanças no modo de acumulação, para a busca de novos mecanismos de ascensão social, passam a fazer fortes pressões por ensino superior. Por outro lado, o Estado populista necessitava da ampliação de suas bases de apoio e, para tanto, fazia-se necessário atender às pressões e reivindicações dessas camadas médias. Com esta finalidade, o Estado vai propiciar abertura de empregos, seja no setor privado via incentivo à industrialização, seja no setor público, através da ampliação da máquina estatal.

CUNHA (1976), ao analisar as causas da expansão do ensino superior no Brasil, defende a "tese do deslocamento dos canais de ascensão das camadas médias", argumento através do qual procura explicar as mudanças ocorridas na política educacional. Sua posição, em síntese, é de que a partir do processo de concentração de capital, renda e mercado, as alternativas de ascensão social para as camadas médias transferem-se cada vez mais para as hierarquias ocupacionais, que se ampliam e se multiplicam, tanto no setor privado quanto no setor público da economia.

A transferência dos mecanismos de ascensão está, portanto, na base do fortalecimento das pressões pela ampliação do atendimento no ensino superior. Fator importante é que esta demanda procede de grupos sociais diversificados, o que, do ponto de vista do ensino, significava atender a um quadro discente com características diversas daquelas encontradas até então. Percebe-se que o atendimento não poderia continuar se processando pelo simples crescimento quantitativo, com a preservação do modelo existente, como vinha acontecendo.

Não obstante o grande aumento do número de escolas, a ampliação de matrículas correspondia a um atendimento bastante aquém do crescimento da demanda. Assim, a política de democratização do ensino pelo aumento quantitativo, resultava duplamente insatisfatória: porque insuficiente em termos numéricos e porque inadequada em termos do tipo de formação que oferecia. É a este respeito que Florestan Fernandes nos fala de

"1º) um novo estilo de consciência e de explicação das deficiências quantitativas e qualitativas do ensino superior; 2º) uma nova formulação da 'idéia de universidade'"³

Na verdade foi o acirramento das contradições entre o atendimento (número e forma) e as demandas sociais (não atendidas ou insatisfatoriamente atendidas), que agravou uma situação de crise e permitiu à universidade brasileira o despertar para sua própria realidade, assumindo a consciência crítica que caracteriza e dá suporte ao amplo questionamento que se convencionou chamar movimento de reforma universitária.

Incorporando diferentes visões de sociedade e partindo de diferentes atores (setores governamentais, intelectuais, professores e estudantes), emergem, desse movimento, diferentes formulações de reforma universitária. VEIGA (1982) sintetiza-as em três propostas alternativas, às quais denomina: "tradicionalista", "modernizante" e "radical".

As formulações que nos interessam mais de perto são a "modernizante", constituída por um grupo de cientistas e pesquisadores mais jovens, liderados por Darcy Ribeiro e a "radical", formulada pelas uniões estudantis sob o comando da UNE e o filósofo Álvaro Vieira Pinto, através do seu livro "A questão da universida-

³FERNANDES, 1975. p.158.

de". A proposta de Darcy Ribeiro é, em suas grandes linhas, apoiada pela UNE.

A proposta "modernizante" defendia, nas palavras da autora,

*"...uma estrutura universitária moderna e independente dos laços patrimonialistas, uma instituição capaz de abrigar e desenvolver todos os campos da ciência e tecnologia, dotada de uma estrutura burocrática ágil, flexível e democrática, dedicada à preparação de uma elite altamente qualificada."*⁴

*"...traduzia as aspirações (...) de fazer da universidade um centro de produção e disseminação de um conhecimento científico, fruto das próprias pesquisas aqui realizadas e, ao mesmo tempo, um centro de treinamento daqueles profissionais modernos que o avanço da industrialização demanda e demandaria."*⁵

A proposta "radical" preocupava-se não apenas em romper com as estruturas arcaicas da universidade, mas principalmente em alterar o seu caráter seletivo e o conteúdo de classe de suas práticas. O caráter radical da postura estudantil reside principalmente no fato de identificar, na luta pela reforma universitária, a luta por reformas estruturais mais profundas, por reformas de base, conferindo-lhe dimensões de luta social.

A autonomia universitária, a estrutura organizacional, o tipo e conteúdo do ensino e treinamento a serem ministrados pelo ensino superior se constituíam nas principais questões que dividiam os educadores brasileiros desde os anos 30.⁶

Dentre as propostas de reforma universitária surgidas, a mais importante foi a da Universidade de Brasília, formulada pelo grupo modernizante, sob a liderança de Darcy Ribeiro.

Nas formulações "modernizante" e "radical" a discussão se processava em torno da criação do novo modelo de universidade. Responder pela qualificação profissional, científica e técnica era o desafio que se colocava no centro das divergências, pois, definir o tipo de conteúdo a ser ministrado e o tipo de profissional a ser formado implicava uma concepção de universidade, uma definição, antes de tudo, política.

Nesses debates, a questão do Ciclo Básico ocupou importan

⁴VEIGA, 1982. p.26-7.

⁵Ibidem. p.36.

⁶VEIGA, 1982. p.32-3.

te espaço, pois a sua criação envolvia: a) A implantação de uma nova estrutura universitária, baseada na integração de dois tipos de unidades – os institutos centrais e as escolas profissionais; b) Uma nova concepção de universidade que deveria promover a "necessária vinculação" entre ciência, pesquisa e ensino. Esta "necessária vinculação" era concebida como sendo o espírito da "verdadeira universidade" que, por fim, viria a ser criada. Uma instituição que não se descuidasse da "formação geral" dos indivíduos e, ao mesmo tempo, contribuísse para a formação dos recursos humanos necessários ao estágio de desenvolvimento do país.

Em resumo, a criação do Ciclo Básico só seria possível a partir de profunda mudança estrutural que, dinamizada por uma nova filosofia pedagógica, alterasse o caráter tradicional da universidade brasileira.

A universidade tradicional se constituía, pela justaposição de faculdades isoladas e autônomas e pela centralização das atividades de ensino e pesquisa em torno da cátedra vitalícia. Tanto o funcionamento autônomo das escolas, quanto o poder centralizado na cátedra, e principalmente a conjugação de ambos, através do controle que exerciam sobre o ensino e a pesquisa, representavam sérios entraves ao desenvolvimento da área básica.

A autonomia dessas escolas na definição de seus currículos e na organização de seus próprios cursos era tida como improdutiva sob dois aspectos: 1º) Elevava a taxa de redundância, multiplicando e dispersando recursos físicos e humanos; 2º) Impossibilitava a integração das atividades acadêmicas, dificultando a formação de grupos de pesquisa e aquisição de recursos.⁷

O catedrático detinha domínio sobre a parte profissional dos cursos (mais próxima do ramo profissional que exercia), conferindo a este tipo de ensino maior prestígio e maior poder de barganha na obtenção de financiamentos de pesquisa. O ensino e a pesquisa básicos, com menor prestígio e menor poder, viam-se prejudicados.

O problema da estratificação interna do corpo docente universitário assume, neste momento, uma feição peculiar, visto que a divisão entre professores de áreas básicas e de áreas aplicadas passa a ser um dos pontos do conflito. Os professores da área básica, em geral mais jovens, representavam o setor "modernizante"

⁷GARDENAL & PAIXÃO, 1982. p.3-11.

ou mesmo o "radical" (estes mais identificados com propostas estu-
dantis). Os professores da área aplicada, em geral antigos cate-
dráticos, representavam o setor "tradicional" na defesa do "status
quo".

A reforma universitária implantada pelo governo entre 1966
e 1968 buscou inspiração nas idéias dos setores "modernizantes" ,
consubstanciadas no projeto da UnB.

A proposta da UnB incorporava a ênfase no caráter democrá-
tico e de autonomia, que deveria a reforma conferir às universida-
des, e que estava presente ao longo dos debates em torno da ques-
tão - primeiro, no contexto do populismo nacionalista e, posterior-
mente, na euforia desenvolvimentista do período J.K. Tais caracte-
rísticas ficaram, com a reforma implantada no período autoritário
pós-64, limitadas aos interesses do regime vigente, que lhes con-
feriu um caráter essencialmente tecnicista. A formulação das medi-
das propostas se orientaram por dois pressupostos básicos:

- A não duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.
- A integração das atividades do ensino, pesquisa e extensão.

A criação dos Institutos Básicos por decreto governamen-
tal (Decreto-Lei 53/66), em consonância com o princípio de econo-
mia de recursos, vem a ser, nesse sentido, uma importante medida
por permitir que se aumentasse o atendimento, a baixos custos, pe-
lo aproveitamento da capacidade ociosa dos cursos de menor procu-
ra.⁸

Todas as medidas de Reforma Universitária aprovadas no pe-
ríodo 66/68 se constituem em novos processos de organização, admi-
nistração e controle. Assim, a mudança essencial é quanto ao novo
tipo de racionalidade introduzida no modelo de organização univer-
sitária existente. O caráter dessa mudança reflete a influência ,
no campo da educação, da Teoria de Sistema, modelo de origem nor-
te-americana muito difundido no pós-guerra em países desenvolvi-
dos. Sua difusão no Brasil se deu com maior intensidade a partir
do golpe de 1964, atingindo o setor educacional através da aplica-
ção da pedagogia tecnicista. Nesse modelo, a educação é tratada co-
mo um investimento e, como tal, deve ser planejada e controlada vi-
sando tornar-se um empreendimento produtivo.

O tecnicismo enfatiza a utilização de meios, buscando di-
namizar o papel da escola em termos de eficiência e eficácia, no

⁸ CUNHA, 1977.

preparo dos recursos humanos, adequados ao modelo de desenvolvimento em vigor.

O grande número de estudantes que os Institutos Básicos passariam a receber, constituiu-se na justificativa mais imediata para sugestões da adoção de tecnologias de ensino. A tecnologia de ensino, naquele contexto, era considerada por muitos educadores como a forma mais adequada para se resolver o problema da "educação de massa", da qual, acreditavam, não havia como fugir.⁹

Assim, a reforma implantada pelo governo conferiu primazia ao aspecto organizacional e administrativo, harmonizando seus pressupostos básicos, calcados na ideologia tecnicista, à política de expansão de matrículas e à adoção de tecnologias de ensino.

1.1 - Idéia de ciclo básico no ensino superior a partir de 1932

Uma manifestação da idéia de ciclo básico na universidade brasileira pode ser detectada em 1932, com a organização, pelo Decreto nº 21.244, art. 1º, de um colégio universitário anexo à Universidade do Rio de Janeiro, destinado a ministrar o ensino de disciplinas fundamentais, necessárias à continuação dos cursos superiores técnicos ou culturais.¹⁰

Uma outra manifestação, em 1934, foi a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Esta Faculdade, criada como base de um projeto integrador, destinava-se a ministrar cursos básicos e preparar a formação de intelectuais, filósofos e cientistas de alto nível.¹¹

"Desde a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, alguns setores de professores universitários e pesquisadores estavam convencidos de que uma verdadeira universidade teria necessariamente de prover a vinculação orgânica entre pesquisa,

⁹Em seminário sobre Ciclo Básico, realizado na cidade de Aracajú, em 1977, é apresentada como sugestão de um grupo de estudos, a adoção da tecnologia de ensino como solução para o problema da "educação de massa". RAMOS, 1979. p.61.

¹⁰RAMOS, 1979.

¹¹REIS FILHO, 1978. p.199.

ciência e ensino, e que novas unidades deveriam ser criadas para transformar estes elos em realidade."¹²

Esta concepção de Universidade se desenvolve, no Brasil, nas correntes do pensamento liberal, com marcada influência de Anísio Teixeira na Universidade do Rio de Janeiro e de Fernando de Azevedo na Universidade de São Paulo. O pensamento liberal no campo educacional esteve, no período de 1930 a 1935 (período marcado pela instalação do governo provisório em 1930 e pelas medidas que viriam a preparar o Estado de Sítio em 1935 e o Estado Novo em 1937) em confronto com as idéias conservadoras, que ganharam espaço no cenário político com a presença de Francisco Campos à frente do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública.¹³ Com o predomínio político dos conservadores a nível federal, tais experiências foram marginalizadas, bem como seus idealizadores. Nem a experiência do Colégio Universitário anexo à Universidade do Rio de Janeiro, nem a da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo foram difusoras das propostas que só vieram a ser retomadas mais tarde.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024) possibilita à Universidade instituir colégios universitários, destinados a ministrar ensino de caráter propedêutico para estudantes da terceira série do curso colegial.¹⁴ A importância desta manifestação reside no reconhecimento da necessária articulação entre o segundo e o terceiro grau de ensino.

Neste mesmo ano de 1961, com o projeto da Universidade de Brasília, cria-se pela primeira vez no país, uma estrutura universitária composta por Institutos Centrais e Escolas Profissionais.

O projeto inicial da UnB previa

*"Cursos introdutórios de duas séries para todos os alunos da universidade, a fim de dar-lhes preparo intelectual e científico básico para seguir os cursos profissionais nas Faculdades ou dirigir-se para os cursos de bacharelado em qualquer disciplina departamental, ministrados nos próprios Institutos, se desejas sem orientar-se para o magistério."*¹⁵

¹²VEIGA, 1982. p.40.

¹³CUNHA, 1980. p.254.

¹⁴RAMOS, 1979. p.39.

¹⁵RAMOS, 1979. p.39-40.

O projeto da UnB que, como vimos, traduzia aspirações de um grupo de cientistas e pesquisadores, liderados por Darcy Ribeiro, serviu de modelo para tentativas de reformas em outras universidades do país, como é o caso da proposta da UFMG (1964-1967), liderada pelo Reitor Aluísio Pimenta.

Ainda em 1961, outra importante manifestação foi a aprovação do projeto experimental "Ano Vestibular", da Universidade do Ceará. Seu objetivo era

"...atribuir novo sentido ao antigo curso de habilitação através de um esquema que possibilitasse maior tempo para a observação dos candidatos e incluía, obrigatoriamente, o aconselhamento vocacional e a revisão de materiais básicos, encaradas estas sobretudo como recurso destinado à avaliação do grau de maturidade intelectual dos estudantes para a realização de estudos superiores".¹⁶

Ao mesmo tempo que se extinguia a experiência da Universidade Federal do Ceará — o "Ano Vestibular", o Conselho Federal de Educação lançava as bases para a criação dos Ciclos Básicos, através do Parecer 58/62 e da Indicação 48/67.

No primeiro documento (Parecer 58/62), o relator Valnir Chagas recomenda que se adote, na estrutura dos cursos de graduação, ciclos sucessivos de estudos, sendo o primeiro deles de caráter básico e seletivo para o ciclo profissional. De acordo com este Parecer, completar-se-ia ao longo do Ciclo Básico a seleção iniciada no concurso vestibular, que deveria ser classificatório, transferindo-se para este ciclo de estudos o momento da opção profissional.

No segundo documento (Indicação 48/67), o mesmo relator apresenta a seguinte argumentação.¹⁷

"...Não há, pois, como admitir possa haver universidade sem um primeiro ciclo tão indiferenciado em sua estrutura quão rico em suas funções pedagógicas (...) que seriam: 'a reunificação dos estudos', (...) 'os estudos básicos para um ou mais ciclos profissionais'; (...) a orientação dos alunos com vistas à escolha da carreira ou mesmo, quando for o caso, a uma orientação para o trabalho'; (...) a recuperação dos estudantes reconhecidamente dotados que apresentem falhas corrigíveis a cur-

¹⁶ CHAGAS, 1961. p.56.

¹⁷ O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária que viria a ser constituído no ano seguinte pautou suas recomendações quanto à matéria relativa ao Ciclo Básico na Indicação 48/67.

to prazo, e (...) ' uma sexta função síntese, que será a seleção. "18

Recomenda ainda: seleção em duas etapas, sendo a primeira, imediata, através do concurso vestibular, e a segunda, mediata, no decorrer do Ciclo Básico, comum a várias opções profissionais e organização deste ciclo de estudos por áreas de cursos afins.

As medidas legais que deram real possibilidade para a formulação de propostas concretas de implantação do Ciclo Básico foram os Decretos-Leis 53/66 e 252/67, que fixaram princípios e normas para a reestruturação das Universidades Federais.

O passo seguinte em direção à definitiva instituição do Ciclo Básico foi a constituição, pelo governo, do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária - GTRU (Decreto 62.937 de 03/07/68).

Era a atribuição do grupo:

*"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."*19

É o relatório deste Grupo de Trabalho que dá origem à Lei 5.540/68, da Reforma Universitária. Dentro de um amplo conjunto de medidas adotadas em relação ao ensino superior, referem-se ao Ciclo Básico:

19) O item IV, que trata da articulação da escola média com a superior. Neste item o GT tece considerações a respeito da desarticulação ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa, propondo: a instituição da profissionalização no segundo grau e a reformulação dos exames vestibulares em conteúdo e forma de realização. A unificação progressiva do vestibular visava o completo aproveitamento das vagas existentes, o que viria a constituir mais um mecanismo de absorção e racionalização.

29) O item V, que trata da reformulação dos cursos e currículos e do regime escolar. Neste item o GT tece considerações a respeito da rigidez dos cursos de graduação, alegando que não per

¹⁸RAMOS, 1979. p.42.

¹⁹BRASIL, 1968. p.15.

mitiam ajustamentos às diferenças individuais dos alunos ou às características do mercado de trabalho. Para esta questão dos cursos e currículos, a mais importante medida proposta é a instituição do Ciclo Básico na graduação, previsto com as seguintes funções:

- "recuperar falhas evidenciadas pelo vestibular no perfil de cultura dos novos alunos;
- orientar para escolha das carreiras;
- proporcionar estudos básicos para os ciclos ulteriores."

Ao ser sancionada, a 28/11/68, a Lei 5.540 teve vetado, entre outros, o seu Art. 22. Visando complementá-la foi baixado, em 11/02/69, o Decreto-Lei 464 que, em seu Art. 5º, prevê o Ciclo Básico nos cursos superiores de graduação, com o seguinte texto:

"Nas instituições de ensino superior que mantenham diversas modalidades de habilitação, os estudos profissionais de graduação serão precedidos 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 concurso vestibular na formação do aluno;*
- b) orientação para a escolha da carreira;*
- c) realização de estudos básicos para ciclos ulteriores."*

Assim encerra-se, finalmente, o conjunto de documentos, que institui definitivamente o Ciclo Básico no ensino superior brasileiro.

1.2. - Implantação do ciclo básico: funções e divergências conceituais

As dificuldades encontradas pelas universidades na implantação dos ciclos básicos decorreram, em parte, da imprecisão con-

ceitual das funções estabelecidas em lei. A existência de dificuldades conceituais contribuiu para que nas soluções concretas encontradas pesassem como critérios de relevância e de definição, fatores específicos a cada universidade, quer ligados às condições infra-estruturais, quer relacionados a problemas conjunturais.²⁰

As três funções gerais atribuídas ao Ciclo Básico (recuperação, orientação e embasamento) não chegaram, na prática, a serem totalmente viabilizadas. As duas primeiras, desfiguradas, praticamente deixaram de existir. A terceira, mantém a sua dificuldade fundamental entre as tendências à generalização e à especialização, conforme veremos.

As funções de recuperação e orientação estão voltadas, antes de tudo, para a posição do Ciclo Básico na interseção entre a escola média e a superior. Ambas foram formuladas visando atender a um Ciclo Básico concebido como etapa seletiva.

Na expressão de Chagas,

*"O Vestibular supõe, assim, um 1º ciclo de graduação, no qual a seleção se fará principalmente, como o determina a lei, sob a forma de recuperação de insuficiência e de observações pessoais que orientem os estudantes na escolha da carreira a seguir, podendo conduzir também a eliminações."*²¹

Ao que parece, as funções de recuperação e orientação estão também ligadas às alterações introduzidas no sistema de seleção dos estudantes à universidade, através da instituição do vestibular unificado e classificatório. Pelo critério da classificação esta seleção se transforma em simples mecanismo de distribuição das vagas existentes, perdendo seu valor como teste de seleção e gerando, ao mesmo tempo, a possibilidade da queda de nível dos estudantes admitidos. É nesse sentido que a necessidade da "função de recuperação" fica justificada — uma suposta garantia do nível de qualidade do ensino.

Quanto à "função de orientação", seu funcionamento exigia que a escolha prévia do estudante se restringisse à área de estudos de sua preferência. Somente ao longo do Ciclo Básico é que se orientariam ou seriam orientados para a opção profissional.

Assim, o vestibular unificado é concebido como o modelo i

²⁰GARDENAL & PAIXÃO, 1982.

²¹CHAGAS, 1970. p.41-2.

deal para que se procedesse a uma classificação geral, nas palavras de CHAGAS²² "em bloco", "uma escolha para estudos superiores" – sem opção prévia pela carreira. A opção teria lugar ao longo do Ciclo Básico, quando o estudante estaria passando por um processo concomitante de "observação" e de "orientação". Ao final do Ciclo Básico, última etapa do processo de seleção, é que se daria a opção definitiva pelo curso profissional.

A implantação e funcionamento dos serviços de orientação, visando cumprir os objetivos previstos, envolveria significativas mudanças administrativas e pedagógicas nas universidades. Para cumprir os ideais da reforma, a função de orientação teria, de fato, importante papel.

"O verdadeiro papel do Ciclo Básico decorria, em essência, da adoção dessa função orientadora que, no entanto, foi 'esquecida' pela maior parte das instituições."²³

A função de orientação, no sentido que assume no texto da lei, ficou inviabilizada na prática das universidades. Experiências de orientação nas primeiras universidades a implantarem a reforma conduziram a resultados desestimuladores.

Em pesquisa sobre o Primeiro Ciclo, verificou-se que

"O aluno, reorientado para outra carreira, em decorrência, muitas vezes, da falta de vaga no curso de sua opção, preferia aguardar nova oportunidade de matrícula nesse curso a alterar a escolha feita anteriormente o que determinava a ocorrência de 'congestionamento' de alunos no Primeiro Ciclo."²⁴

De fato, um serviço de orientação, por mais bem estruturado e eficiente que fosse, não teria condições para fazer mudar preferências profissionais que são determinadas principalmente fora da escola, por fatores de natureza econômico-social e cultural. A grande concentração se dava em cursos como Medicina, Odontologia, Arquitetura, Engenharia, que então correspondiam a ocupações de reconhecido prestígio social.

Mantida a pré-opção, tornou-se desnecessária a orientação para escolha da carreira ao longo do Ciclo Básico. A função de o-

²²CHAGAS, 1970. p.21-2.

²³GARDENAL & PAIXÃO, 1982. p.6.

²⁴RAMOS, 1979. p.17.

orientação foi revogada por Portaria Ministerial, em 1971.²⁵ Permaneceu o vestibular classificatório que associado à pré-opção não permitia a escolha "em bloco", dos melhores, já que a classificação ficou diluída entre os diversos cursos. Seu principal efeito negativo foi o de ocasionar um agravamento da qualidade, naqueles cursos de mais baixa procura, já que o estudante podia ser classificado com qualquer nota diferente de zero, desde que existisse vaga a preencher.

O Ciclo Básico seletivo representou, principalmente, uma proposição idealista, no contexto histórico da implantação da reforma.

A terceira função, "de embasamento", apresenta maiores dificuldades conceituais. Os debates giram principalmente em torno dos limites do que seja o geral e do que seja o específico, na definição dos conteúdos do Ciclo Básico.

O termo "básico", na legislação sobre a reestruturação do ensino superior, assume conotações diversas em diferentes contextos. Em geral refere-se a estudos de natureza básica (não aplicada). Porém, é às vezes empregado com referência às áreas fundamentais do conhecimento humano, outras vezes para diferir entre os ciclos de estudos "básico" e "profissional" e também, ainda, para expressar uma contraposição entre "básico geral" e "básico aplicado".

Autoridades educacionais, com grande participação no processo de discussão²⁶ que visa estabelecer parâmetros norteadores da ação das universidades na implantação do Ciclo Básico, como Newton Sucupira e Roberto Figueira Santos, apresentam posições divergentes frente à questão.

A propósito do termo "básico", Sucupira faz uma distinção entre básico "geral" e "específico": o primeiro, que fornece ao aluno uma formação cultural e científica fundamental, habilitando-o a seguir diferentes cursos profissionais ou acadêmicos e, o se-

²⁵GARDENAL & PAIXÃO, 1982. p.6.

²⁶Uma vez instituído legalmente o Ciclo Básico, o Conselho Federal de Educação e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras promoveram seminários para discutir, com autoridades e educadores envolvidos em sua implantação, problemas de natureza conceitual e operacional, considerados relevantes e que orientassem sua ação. O primeiro seminário realizado com esta finalidade foi em janeiro de 1970. Seu documento-base, de autoria de Newton Sucupira, intitula-se: "O Ciclo Básico: sua natureza e problemas de sua organização".

gundo, específico de um curso de graduação no qual podem figurar disciplinas aplicadas.

Visando definir a função educativa do ciclo básico, Sucupira apresenta primeiramente uma distinção entre educação geral e educação especializada:

*"a educação geral seria a formação que presumivelmente todo homem deveria possuir, enquanto distinta da educação especializada de que os homens precisam em virtude de alguma função que de vem exercer na sociedade."*²⁷

Para ele, a distinção essencial não é tanto em termos de conteúdo, mas de métodos e perspectivas. Define o ciclo básico como um período inicial de estudos

*"com outras finalidades que proporcionar apenas estudos especializados para um curso determinado. Cabe, então, distinguir entre os estudos básicos específicos de um curso de graduação profissional, nos quais podem figurar disciplinas aplicadas e o básico geral que fornece ao aluno uma formação cultural e científica fundamental que o habilite a seguir diferentes cursos profissionais ou acadêmicos."*²⁸

e caracterizando-o de maneira mais precisa diz:

*"o primeiro ciclo, ou ciclo básico, constitui o estágio inicial de estudos universitários, de natureza propedêutica e pré-profissional que poderá servir de fundamento geral a uma pluralidade de cursos afins."*²⁹

Comenta sobre as necessidades da educação brasileira, seu crescimento explosivo, insuficiência do colegial no preparo dos estudantes à universidade, ação dos cursinhos e incapacidade da terceira série colegial e mesmo dos colégios universitários em resolver a questão da articulação da escola média com a superior. Assim, conforme conclui, 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 assegu-

²⁷SUCUPIRA, 1970. p.11.

²⁸Ibidem. p.8.

²⁹Ibidem. p.8.

rar melhor preparo, seleção e orientação dos alunos dentro da universidade." (grifos nossos)

SANTOS apresenta posição diferente quanto ao tema. Para ele, o sentido de Ciclo Básico é permitir que o aluno, ao ingressar 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."*³⁰ (grifo nosso)

Santos fundamenta sua orientação, considerando que a crescente rapidez da evolução da ciência e da tecnologia exige que o estudante seja preparado de modo a manter-se, depois de formado, em condições de atualizar-se constantemente. Para cumprir esta finalidade considera muito mais adequado o ambiente e as disciplinas básicas do que as profissionalizantes.

A posição de SANTOS (1973) enfatiza a função educativa das ciências básicas, estabelecendo como condição deste ensino, uma metodologia adequada, que pressupõe, como requisito essencial, a ativa participação do aluno nos trabalhos escolares.

Para SUCUPIRA (1970) o Ciclo Básico atende a questões específicas e decorre de necessidades conjunturais. A seleção aparece como questão nuclear na argumentação, face à pressão pela expansão do ensino superior, sendo portanto de natureza mais explicitamente política que pedagógica. Para SANTOS (1973), o essencial é a função educativa das ciências básicas.

REIS FILHO (1978), analisando mais detidamente as posições de ambos, delas extraiu três conotações conceituais que, segundo conclui, os Ciclos Básicos viriam a possuir, pelo menos depois de 1971. São elas:

- "a) estudos gerais, complementares do ensino médio e, ao mesmo tempo, propedêuticos ou pré-profissionais;
- b) estudos gerais fundamentais e genéricos, introdutórios de um ou vários cursos profissionais afins;

³⁰SANTOS, 1973. p.13.

- c) estudos humanísticos de caráter educativo e formativo, introdutórios do aluno à universidade."

Considera que as duas primeiras interpretações conduziram à implantação de Ciclos Básicos que representam simples prolongamento da escola média. É a tentativa de recuperar, na universidade, supostas deficiências do segundo grau. Considera, porém, que a terceira representa uma reformulação fundamental na teoria do ensino superior brasileiro. Seus pressupostos fundamentam-se nas seguintes proposições:

- "1) O ensino superior assume sua função de continuar a formação educacional do jovem.
- 2) É preciso abandonar o enciclopedismo e a ilusão que o acompanha, de que, quanto mais informação, mais cultura intelectual. Uma cabeça cheia não significa nada, em termos de formação humana, mesmo porque, qualquer enciclopédia tem mais conhecimento acumulado do que é capaz de armazenar qualquer cérebro humano.
- 3) O importante na formação do ser humano em nível superior é o desenvolvimento de sua criatividade, racionalidade e espírito crítico.
- 4) É ilusão supor que as deficiências do ensino médio serão superadas pela repetição das disciplinas. Esta recuperação exige a reorganização do processo de aprendizagem.
- 5) Trata-se de 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." ³¹

REIS FILHO (1978) fundamenta-se em diretrizes, segundo as quais, para desempenhar essas funções a universidade deverá, em síntese: formar especialistas com aguda consciência da realidade

³¹REIS FILHO, 1978. p.207-8.

social e equipados com adequado instrumental técnico-científico . Formar o homem questionador, de espírito crítico e responsável, em ambiente de plena liberdade de conhecer, indagar e questionar. A Universidade deverá, enfim, superar a finalidade meramente profissional, alicerçada na pesquisa e na investigação sistemática de nossos problemas.

As dificuldades conceituais em torno do ciclo básico não se esgotam e nem se resolvem nos debates acima mencionados. Sua permanência ao longo da implantação dos ciclos básicos nas várias universidades do país, conforme pode-se depreender a partir de estudos e levantamentos realizados, nos dá as dimensões da importância desse debate. O saldo geral é de ineficiência deste ciclo de estudos em relação às funções que lhe foram atribuídas. A pesquisa feita por RAMOS (1979) mostra, em linhas gerais, que:

- A função de recuperação foi interpretada por algumas universidades como complementadora da formação intelectual de segundo grau. Por outras, como retificadora de atitudes e de hábitos de estudo e de trabalho. Além da falta de consenso quanto ao seu objetivo, foram muitas as dificuldades práticas encontradas pelas universidades para a elaboração de programas de recuperação que, de fato, atendessem às diferenças individuais dos alunos em relação às insuficiências evidenciadas;

- A função de orientação foi considerada inviável pela maioria das universidades, chegando algumas a excluí-la da relação dos objetivos a serem atingidos. Esta possibilidade poderia continuar existindo para atender a outras necessidades e problemas dos estudantes, relacionados com a área psicológica, vocacional e profissional, como: reorientação de estudantes que não se sentem bem ajustados à escolha feita, reorientação para cursos de menor demanda, problemas de ajustamento escolar, (...), dando assistência do ponto de vista pessoal e acadêmico. Entretanto são poucas as universidades que possuem os serviços de orientação e aconselhamento pedagógico e os recursos humanos necessários para tais serviços;

- Quanto à função de embasamento, as dificuldades encontradas dizem respeito ao próprio conceito de "básico" e à sua operacionalização.

2. O PLANO DE REFORMA DA UFMG (1964-1967)

A UFMG foi criada em 1927, pela agregação das escolas de Direito, Odontologia, Engenharia, Medicina e Farmácia, sob o nome de Universidade de Minas Gerais. Como as demais universidades do país, resultou da agregação de escolas superiores pré-existentes, que passaram a ter como órgão de administração central a Reitoria e o Conselho Universitário.³²

A mudança da condição de escolas isoladas para universidade não alterou significativamente o funcionamento das escolas profissionais, pois, tanto a nível da reitoria como das unidades, o poder de direção e controle permaneceu nas mãos dos catedráticos. O crescimento posteriormente verificado na UFMG, com a criação ou incorporação de novas escolas e órgãos não afetou esta estrutura de poder, que permaneceu inalterada até princípios dos anos 60.

Ao assumir a Reitoria, em 1964, Aluísio Pimenta, (professor catedrático das Faculdades de Farmácia e Filosofia), deu início a um plano de reformas na UMG (a denominação muda para UFMG em 1965) antecipando, neste plano, medidas governamentais de reestruturação da universidade brasileira, que viriam a se processar posteriormente, no período 66-68.

A universidade defendida por este reitor, conforme expressa em três documentos básicos³³, tem função integradora no seio da sociedade e participação ativa no processo de emancipação nacional. Deve ser articulada, integrada, autônoma, livre e "isenta de interesses particularistas". Deve ser um centro de formação de recursos humanos, com "alta preparação científica, técnica, literária, artística, filosófica". Deve ser um "centro de irradiação e preservação da cultura e de reelaboração das experiências culturais adquiridas pela sociedade brasileira". Deve ser, conforme a define

³²O Conselho Universitário, presidido pelo Reitor, era composto pelos diretores de unidades e ainda por um catedrático eleito pela congregação de cada escola, um representante eleito entre os docentes livres, um representante dos ex-alunos e o presidente do DCE. Havia também a Assembléia universitária, composta pelo conjunto dos professores. Esta Assembléia só era convocada pelo Reitor, anualmente, em caráter informativo.

³³Os três documentos básicos que retratam a concepção de universidade defendida por Aluísio Pimenta são: seu discurso de posse (a 21/02/64), o plano de Reforma da UFMG (publicado em 1967) e o discurso de transmissão do cargo (a 22/02/67). Estes documentos foram reunidos em PIMENTA (1984).

*"uma universidade participante, efetivamente inserida na comunidade, em plena sintonia com a realidade do país e — profundamente voltada para a solução de seus problemas."*³⁴

A concepção de universidade presente nos ideais de reforma da UFMG é de inspiração liberal e de cunho nacionalista. Tem suas raízes na história do ensino superior brasileiro, em idéias expressas na década de vinte, em defesa da criação de uma "verdadeira universidade" no país. A concepção de "verdadeira universidade" pode ser identificada no pensamento de Fernando de Azevedo que se opunha à escola superior então existente, responsável por um saber não propriamente superior, porque estritamente profissional e vinculado a interesses imediatistas. O saber verdadeiramente superior deveria, a seu ver, ser livre e desinteressado. Para tanto, tornava-se necessária a organização do ensino superior em universidades. O saber livre e desinteressado destinava-se à formação das elites intelectuais, ou seja, da classe dirigente.³⁵

Também VEIGA³⁶ identifica na visão de sociedade brasileira que Aluísio Pimenta expressa em seu discurso de posse a ideologia desenvolvimentista característica do período, com fortes traços nacionalistas. Esse discurso defende, prioritariamente, para a organização interna da universidade, três princípios básicos: a pesquisa científica, o ensino e a irradiação da cultura. O ensino, para a formação de pesquisadores e "profissionais de todas as especialidades", a irradiação da cultura (extensão) como melhor forma de "preservação das características nacionais".

Para viabilizar um novo modelo institucional que articule as funções de ensino, pesquisa e extensão, preconiza entre outras, as seguintes medidas: criação dos Institutos Centrais, que considera a mais eficiente arma "contra o particularismo das escolas", "remédio contra o desperdício de verbas" e "poderoso estímulo à formação do verdadeiro espírito universitário"; a criação de bibliotecas centrais, "segundo a natureza das publicações"; a criação de um Conselho de Pesquisas com a função de "incentivar a pesquisa científica em todos os setores significativos para o progresso da atividade científica"; instituição de Tempo Integral para o corpo docente; obtenção de bolsas de estudos para alunos e

³⁴ PIMENTA, 1984. p.127.

³⁵ CUNHA, 1980. p.232.

³⁶ VEIGA, 1984. p.29.

implantação do Colégio Universitário.

A criação do Colégio Universitário, em 1965, foi a primeira medida a ser implantada dentro do plano de reforma da UFMG. Sua implantação em cumprimento a uma determinação legal, utilizada estrategicamente como experiência-piloto, favoreceu o grupo empenhado nas mudanças.³⁷ A sua principal importância foi ter experimentado, com resultados positivos, a proposta de integração das áreas do conhecimento pela formação de mini-estruturas, do que viam a ser os Institutos Centrais. Foi também através do Colégio Universitário que se introduziu, na UFMG, o sistema de colegiados.³⁸

A criação de Institutos Centrais, como locais destinados à pesquisa, já se constituía em objeto de consideração na UMG, anteriormente à gestão de Aluísio Pimenta. Esta inovação foi introduzida no Estatuto aprovado em 1963, quando estava na Reitoria o professor Orlando de Carvalho. Resultou da adaptação do Estatuto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, criando-se o espaço legal para a existência dos Institutos Centrais³⁹, redefinidos como unidades de ensino e pesquisa.

O Estatuto da UFMG aprovado em 1963, artigo 79, previa os seguintes institutos centrais: Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas, Ciências Geológicas e Direito Público e Ciência Política.

A partir de estudos sobre a realidade do ensino na universidade, optou-se por uma redistribuição, tida como mais conveniente. Aos Institutos previstos em 1963, outros foram acrescentados e, alguns, modificados. Fixou-se, finalmente, nos seguintes Institutos Centrais, aprovados pelo Conselho Universitário: Física, Química, Matemática, Ciências Biológicas, Geo-ciências, Ciências Humanas, Letras e Filosofia. Com o desenvolvimento dos trabalhos, em 1966 foram criadas três novas Faculdades: Educação, Artes Visuais e Comunicação.

A implantação dos Institutos Centrais incorporava a inovação mais fundamental da reforma na UFMG. Era o ponto que centralizava maiores atenções, maiores esforços e também maiores divergências e resistências. É que, na criação dos Institutos Centrais lo

³⁷VEIGA, 1984. p.30.

³⁸Ibidem. p.31.

³⁹Ibidem. p.20.

calizavam-se as alterações mais essenciais e mais drásticas que se desejava introduzir na estrutura organizacional e acadêmico-pedagógica dos cursos. A concretização desta idéia representava, na concepção dos seus idealizadores, a materialização da nova universidade que se desejava: dinâmica, articulada, integrada.

No plano de reforma da UFMG as funções definidas para os Institutos Centrais era: a) ao nível básico e propedêutico, a concentração de todas as disciplinas consideradas básicas - tanto em relação às escolas profissionais, quanto aos cursos de graduação, que viriam a ser ministrados nos próprios institutos; b) ao nível de graduação o desempenho das antigas funções da Faculdade de Filosofia - os cursos da Faculdade de Filosofia, reformulados, seriam agrupados nessas novas unidades; c) ao nível da pós-graduação implementando-a, oferecendo condições de especialização e aperfeiçoamento dentro da própria UFMG e vinculando-se estreitamente aos setores de pesquisa. Os cursos de pós-graduação teriam a incumbência de oferecer cursos de alto padrão e promover o desenvolvimento da pesquisa pura e aplicada.

Para que os assuntos referentes aos institutos fossem tratados de forma articulada, criou-se, por resolução do Conselho Universitário, em fevereiro de 1966, o Centro de Coordenação dos Institutos Centrais.⁴⁰

Garantir as condições de uma coordenação centralizada tornava-se importante, pois, conforme enfatiza Aluísio Pimenta, no Plano de Reforma, a ausência de mecanismos de coordenação condenaria os Institutos a uma fragmentação similar àquela existente nas escolas, o que significaria o risco de uma universidade ainda mais fragmentada. Na realidade, a ausência de um funcionamento integrado colocaria em questão a própria razão de ser dos Institutos Centrais.⁴¹

Outro aspecto de relevo foi a forma de organização dos trabalhos. Além do Centro de Coordenação, acima mencionado, desig

⁴⁰Para dirigir o Centro de Coordenação dos Institutos Centrais foi designado o professor Caio Líbano Noronha Soares, catedrático da Faculdade de Farmácia e membro do Conselho Universitário. Os demais membros eram os professores Paulo Furtado e Silva, Etelvina Vianna Martins, Márcio Quintão Moreno, José Henrique dos Santos, Hugo Pereira Amaral, Ramayana Gazzinelli e a secretária Elvira Maria Dias Pereira.

⁴¹De forma similar foi criado posteriormente o Centro de Coordenação das Faculdades e Escolas, visando à efetivação do princípio de ação coordenada nas escolas profissionais.

função

Arquivo Histórico do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

nou-se para a coordenação dos trabalhos relativos a cada Instituto, um diretor pró-tempore⁴², a quem cabia definir princípios de organização, estatutos, iniciando, desta forma, o processo de implantação. Foi também designado um representante dos Institutos Centrais no Conselho Universitário. Este representante, Amílcar Vianna Martins, era professor catedrático, ligado à área básica da Faculdade de Medicina.⁴³

As atribuições definidas para o Centro de Coordenação dos Institutos Centrais foram: coordenar os trabalhos, estabelecer condições para o funcionamento integrado dos cursos (racionalizando certas rotinas administrativas comuns), padronizar normas administrativas heterogêneas dos diversos setores da universidade (permitindo através de uma centralização burocrática que os Institutos pudessem dedicar-se exclusivamente aos trabalhos de ensino e pesquisa), coordenar o sistema curricular, elaborar e propor estudos sobre assuntos que interessem aos Institutos Centrais e que visem o seu contínuo aperfeiçoamento.

A implantação dos Institutos Centrais deveria se processar de forma gradativa. Por conveniências institucionais de ordem acadêmica, e por razões de caráter político e orçamentário, definiu-se, no decorrer das atividades das comissões de reforma, uma determinada ordem de prioridade a ser observada no processo de implantação. O Instituto Central de Ciências Biológicas deveria ser implantado logo em seguida aos de Matemática, Física e Química.

Esses institutos concentrariam, predominantemente, as disciplinas básicas das escolas de Medicina e Engenharia, os dois mais importantes focos de resistência à proposta de reforma e conseqüentemente aos Institutos Centrais. Esta resistência localizava-se sobretudo nas áreas profissionais dessas escolas.

Na estrutura então existente, as escolas de Engenharia e Medicina gozavam de grande prestígio. A organização da carreira docente baseada na cátedra vitalícia reforçava esse prestígio. O catedrático detinha controle sobre seus assistentes, sobre os ór-

⁴²Para o ICB foi nomeado diretor pró-tempore o professor Moacyr Gomes de Freitas, catedrático da Escola de Veterinária.

⁴³Embora designado por Aluísio Pimenta, o professor Amílcar só tomou posse do cargo na gestão de Gerson Boson. Se este fato sugere, por um lado, as dimensões das forças de resistência existentes no período Aluísio Pimenta, sugere, por outro lado, o fortalecimento das forças inovadoras no período Boson, incindidas pela resistência conservadora.

gãos colegiados, especialmente nas congregações, onde eram membros natos.⁴⁴ Assim, a estrutura interna de poder, determinada pelo poder da cátedra, conferia grande força a essas escolas.

A criação dos Institutos implicava, para as escolas, na transferência dos seus mais prestigiados pesquisadores bem como dos equipamentos e recursos financeiros ligados às suas pesquisas, realizadas predominantemente na área básica. Perderiam, assim, em poder e autonomia.

A separação existente entre ciências básicas e ciências aplicadas foi um importante fator que alimentou acirradas divergências no interior das escolas. Tais divergências tinham em sua base, disputa de prestígio e poder entre os professores e concorreram para que, no desejo de conquistar maior espaço, os professores ligados à área básica lutassem pela criação dos Institutos.⁴⁵

A concretização da proposta dependia, portanto, de cuidadosa estratégia, capaz de sobrepor aos focos de resistência existentes nas grandes escolas, as forças da inovação. Nesta causa foi fundamental o amplo apoio recebido da Faculdade de Filosofia, que ministrava, entre outros, os cursos de Matemática, Física e Química, responsáveis por disciplinas básicas da área de ciências exatas, e o curso de História Natural, responsável por disciplinas básicas da área de ciências biológicas. Foi também importante o apoio dos setores mais jovens do corpo de professores, muitas vezes pesquisadores treinados no exterior, ligados a disciplinas básicas e ainda com posições inferiores na carreira.

O plano de reforma de Aluísio Pimenta não chegou a ser concretizado conforme sonharam seus idealizadores. Para completar seus projetos, este reitor contava com a possibilidade de ser reconduzido à reitoria. Sua tentativa foi inviabilizada graças às articulações dos grupos contrários às inovações que, lutando por reverter o processo obtiveram êxito elegendo para reitor o professor Gerson de Brito Melo Boson, vice-reitor de Aluísio Pimenta, que assumiu o cargo a 22 de fevereiro de 1967.

O projeto de reestruturação da UFMG, elaborado na gestão de Boson e aprovado pelo Decreto 62.317 de 28 de fevereiro de

⁴⁴VEIGA, 1984. p.27.

⁴⁵Este aspecto foi abordado pelo Prof. Amílcar Vianna Martins, em exposição sobre a "Idéia dos Institutos Centrais: expectativa e realidade", proferida no Instituto de Ciências Biológicas, durante o seminário sobre História e Perspectivas do ICB, a 17/07/84.

1968, representa uma tentativa da reitoria de conciliar as forças em confronto, fazendo uma composição entre as diferentes concepções de universidade então existentes na UFMG.⁴⁶ Naquele momento a posição dos grupos empenhados no plano de reforma de Aluísio Pimenta via-se reforçada pelos Decretos 53/66 e 252/67.

Mesmo não tendo se concretizado, o plano de reforma de Aluísio Pimenta assume, naquele contexto histórico, particular importância, por reforçar a tendência de renovação predominante nos meios universitários, através das idéias que defende e tenta concretizar. Essas mesmas idéias são estrategicamente utilizadas pelo governo que, visando assumir a direção do processo de mudança nas universidades, as incorpora através da legislação. A primeira medida nesse sentido é o Decreto-Lei 53/66, que fixa princípios e normas para a reestruturação da universidade brasileira. Seus princípios básicos (não duplicidade de meios para fins idênticos ou equivalentes e integração do ensino à pesquisa), vindo ao encontro da proposta de reforma em curso na UFMG, fortaleceram o grupo nela envolvido e resultaram em decidido apoio dos grupos pró-reforma às medidas contidas no referido Decreto.

A criação dos Institutos Centrais assumia, com este reforço legal, caráter de irreversibilidade, tornado definitivo com a legislação subsequente (Decreto-Lei 252/67, que define os departamentos como unidades básicas de ensino e pesquisa; Decreto 62937/68, que designa o grupo de trabalho da reforma universitária; Lei 5540/68, que reformula a universidade brasileira; Decreto-Lei 464/69, complementar à Lei 5540, que redefine os objetivos do ciclo básico e torna definitiva a sua instituição).

3. A CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO ICB

No plano de reforma de Aluísio Pimenta havia sido proposto que a implantação do Instituto Central de Ciências Biológicas

ICB

⁴⁶Uma análise deste projeto contendo as restrições a ele formuladas pelo CFE, com base na legislação da Reforma Universitária, pode ser encontrada em: VEIGA, 1984. p.42-3.

fosse realizada em duas etapas. Primeiro, integrando o setor de Biologia Geral, pertencente à Faculdade de Filosofia, e o setor de Botânica que, ligado à Faculdade de Filosofia, funcionava também na Faculdade de Farmácia (Botânica Aplicada à Farmácia). Tanto a Faculdade de Filosofia quanto a de Farmácia abrigavam grande número de aliados à reforma. Desse modo, o grupo empenhado em sua implantação reuniria significativa força política para a segunda etapa, quando enfrentaria a Faculdade de Medicina, onde contava com aliados, mas também com fortes resistências. Desta faculdade seria incorporado o setor de Biologia Aplicada, englobando disciplinas tais como fisiologia, parasitologia e microbiologia. Como vimos, a transferência dessas disciplinas não era desejada, principalmente pelo setor profissional, por envolver a transferência dos seus mais prestigiados pesquisadores bem como dos equipamentos e recursos financeiros, que viabilizavam seus trabalhos no setor.⁴⁷

Até então, a luta pela modernização na UFMG era uma questão interna, um processo que se desenrolava no âmbito da própria universidade. Bem o demonstra a tentativa de implementação do plano de reforma de Aluísio Pimenta. Não obstante as iniciativas concretas já assumidas internamente e a elaboração de um plano para a criação do Instituto de Ciências Biológicas, a reforma só foi efetivamente implantada mais tarde, na gestão de Marcello Vasconcellos Coelho.

O processo de reforma inicialmente em curso ficou dificultado com o Reitor que sucedeu Aluísio Pimenta, Gerson Boson, cuja eleição foi uma vitória do grupo anti-reforma. Assim, face à desvantajosa posição em que se encontravam internamente os modernizadores, a legislação reformista do governo representou um reforço. Ao assumir medidas defendidas por esses setores, o governo obtém apoio entre os grupos que anseiam por mudanças e que vêem, na legislação, a possibilidade de movimentar-se em torno do seu projeto.

Na UFMG, um passo importante em direção à proposta de criação dos Institutos Básicos foi a experiência do vestibular integrado, realizada em 1967, nas áreas de biologia e ciências humanas. Pela primeira vez, com esta experiência, a seleção do candidato deixava de ser um problema de cada Faculdade ou Escola isola

⁴⁷VEIGA, 1984. p.33.

damente.⁴⁸

Para a realização desta primeira experiência foram criadas comissões específicas, por área. Na área de ciências biológicas, como um desdobramento dos trabalhos da comissão de vestibular integrado, foi formada uma outra comissão, para tratar de assuntos específicos da área, tendo como propósito a criação de um Instituto de Ciências Biológicas. Trata-se da "Comissão especial encarregada da elaboração do plano de organização, programação e implantação do ICB" (Comissão de Implantação)⁴⁹, formada em outubro de 1967 e oficializada em novembro daquele mesmo ano, através de Portaria assinada pelo Reitor Gerson Boson⁵⁰. Suas atribuições foram assim definidas:

comissão

*"elaboração do plano de organização, programação e implantação das atividades de ensino, de pesquisa e administrativas do Instituto de Ciências Biológicas, bem como da apresentação, para decisão do órgão competente, do projeto de Regimento definitivo do Instituto."*⁵¹

Na mesma ocasião, foi apresentado um esboço geral do planejamento da estrutura do Instituto, sua dinâmica e implantação, elaborado pelo professor Adalmo de Araújo Andrade, discutido e aprovado pelos demais membros da comissão.⁵²

Os trabalhos partiram de algumas perguntas, propostas, inicialmente, a título de reflexão, e que deveriam orientar as discussões e definições sobre o assunto.

Apesar das indefinições do momento, as perguntas revelam as preocupações mais essenciais que acompanham as idéias de reno-

⁴⁸ Depoimento do Professor Humberto Coelho de Carvalho, do Departamento de Biologia Geral, membro da comissão de vestibular de 1967.

⁴⁹ Compunham a Comissão de Implantação os seguintes professores: Moacyr Gomes de Freitas (catedrático da Escola de Veterinária), na qualidade de presidente; Wilson Teixeira Beraldo (catedrático da Faculdade de Medicina); Adalmo de Araújo Andrade (professor da Faculdade de Ciências Econômicas e da Escola de Direito da UFMG); Galeno Procópio Mendonça Alvarenga (professor da Faculdade de Medicina); Warton Monteiro e Humberto Coelho de Carvalho (professores da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas). Destes, apenas os professores Wilson Beraldo e Adalmo Andrade não pertenceram à mencionada comissão de vestibular.

⁵⁰ Comissão de Implantação, Ata da 4ª Reunião, a 07/11/67.

⁵¹ Comissão de implantação, Ata da 2ª Reunião, a 24/10/67.

⁵² Idem.

vação dentro da universidade: ampliação e equalização de oportunidades educacionais, qualificação diversificada e de alto nível, renovação administrativa pela introdução de novas formas de racionalidade, obtenção do máximo em produtividade com o mínimo de recursos e ainda reformulação de métodos e processos pedagógicos.

Para fundamentar suas discussões e propostas esta comissão buscou subsídios em bibliografia especializada de outros países, no modelo de organização de experiência pioneira da Universidade de Brasília e promoveu discussões com autoridades em ensino e organização universitária.⁵³

Foi também esta comissão que tomou as primeiras providências para a construção do ICB, assunto considerado prioritário no planejamento global da universidade, naquele momento.

Para dar início ao planejamento físico era necessário que a comissão fornecesse algumas informações objetivas sobre número de departamentos, número e especificação das cadeiras a serem lotadas em cada um deles, disciplinas, previsão de carga horária (teórica e prática), número de alunos por turma, necessidades de salas especiais, previsão dos tipos de instalação para cada departamento, para cada laboratório e especificação da área administrativa reservada para cada laboratório.⁵⁴ Para responder a tais exigências foi necessária a elaboração de um formulário a ser encaminhado aos responsáveis pelas disciplinas que seriam transferidas para o ICB. Porém, este formulário dependia de definições anteriores, a respeito do plano didático a ser adotado. Cumpre lembrar que a esta ocasião já estava em vigor o Decreto 62.317 de 28/02/68, que aprovou o Plano de Reestruturação da UFMG tornando definitiva a distribuição das unidades universitárias em 2 sistemas – o básico e o profissional.

⁵³No livro de Atas encontram-se registrados os seguintes nomes: Maurício Rocha e Silva: professor da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto; Oscar Versiani: catedrático em Medicina Tropical e Diretor da Faculdade de Medicina da UFMG; Clóvis Salgado: catedrático da Faculdade de Medicina, onde foi diretor; foi ainda Ministro da Educação, Ministro da Saúde e Governador do Estado de Minas Gerais; Carneiro Viana: professor da Escola de Veterinária, onde foi diretor e Secretário da Agricultura no governo Milton Campos; Ângelo Machado: era professor da Faculdade de Medicina; Hilton Rocha: catedrático da Faculdade de Medicina, foi presidente do Conselho Federal de Medicina, da Associação Médica de Minas Gerais e da Associação Médica Brasileira; Nelson Vale da Silva: professor de farmacologia na Escola Paulista de Medicina; Rudolph Atcon: cidadão norte-americano especialista em organização universitária, foi Secretário do Conselho de Reitores e consultor da CAPES.

⁵⁴Ata da 19ª Reunião, a 26/03/86.

Não estando os trabalhos da Comissão de Implantação suficientemente desenvolvidos para responder às exigências necessárias àquele momento, esta achou por bem que se criasse, com a finalidade de dar prosseguimento aos seus trabalhos, uma outra comissão.⁵⁵ A Comissão de Implantação trabalhou até princípios de 1969, tendo realizado levantamentos e chegado a algumas definições que foram incorporadas pela nova comissão,⁵⁶ criada sob a denominação "Comissão Especial destinada ao Estudo, Planejamento e Implantação do Currículo do ICB-UFMG" (Comissão de Currículo) designada pela Portaria nº 08 de 18 de abril de 1969, do então Diretor pró-tempore, Moacyr Gomes de Freitas, composta pelos seguintes professores da nova unidade: Carlos Ribeiro Diniz (presidente), Ângelo Barbosa Monteiro Machado (relator), Humberto Coelho de Carvalho (representando a comissão anterior) e Hugo Pereira Godinho.

A Comissão de Currículo desenvolveu um trabalho de fundamental importância - a definição de um plano curricular, concebido em atendimento às necessidades do Ciclo Básico da área biológica, que serviria de fundamento aos vários cursos profissionais do currículo biológico. Neste plano curricular se basearam todas as experiências de ensino desenvolvidas no ICB, a partir de então. A proposta de ensino subjacente a este plano será objeto de análise no capítulo II.

A implantação do ICB foi marcada por alguns fatos ocorridos em novembro e dezembro de 1968, que a tornaram definitiva. Neste período o grupo pró-reforma pressionava a Reitoria para que fossem tomadas as providências necessárias à rápida implantação do ICB. A 11 de novembro houve uma primeira Assembléia Geral dos professores, sucedida de mais cinco reuniões que tratavam de questões específicas da implantação. Ainda em novembro, o Reitor nomeou Diretor pró-tempore do ICB (Portaria 43/68), o presidente da Comissão de Implantação, professor Moacyr Gomes de Freitas. Logo em seguida procedeu-se à transferência de todo o pessoal docente (Portaria 44/68). Em princípios de dezembro realizou-se a eleição dos representantes dos docentes livres, professores adjuntos e as

⁵⁵Prof. Humberto Coelho de Carvalho, depoimento.

⁵⁶Os trabalhos da Comissão de Implantação encontram-se registrados em Atas (arquivo da Seção de Ensino do ICB) de outubro de 1967 a abril de 1968. Segundo esclareceu o Professor Humberto Coelho de Carvalho, um de seus membros, os trabalhos desta comissão se prolongaram até princípios de 1969.

sistentes junto à Congregação e, ainda em dezembro, no dia 18, realizou-se a primeira reunião da Congregação⁵⁷ marcando oficialmente a instalação e funcionamento do ICB.⁵⁸

Em janeiro de 1969 o ICB começou a funcionar administrativamente em salas cedidas pela Faculdade de Medicina. As atividades de ensino começaram com o semestre letivo, a 3 de março, funcionando em instalações cedidas provisoriamente pelas várias faculdades e escolas, cujas disciplinas básicas passaram a integrar o ICB. Ainda em março (Portaria 34/69), efetivou-se a transferência do pessoal técnico-administrativo para o Instituto.⁵⁹

O grupo empenhado no processo de mudança desejava dar maior dinamismo à implantação do ICB, pois ainda persistiam resistências nas escolas profissionais.

Internamente, naquela conjuntura, tais resistências estavam ligadas a uma conjugação de fatores de ordem política, relativos, principalmente, à representatividade de um diretor "pró-tempore" e à relação de poder existente entre as diversas escolas profissionais e mesmo no interior dessas escolas.

A nomeação do Professor Moacyr Gomes de Freitas, da Escola de Veterinária, decorreu de uma escolha pessoal do Reitor Gerson Boson, que não alimentava simpatias pela reforma. Ao mesmo tempo, tanto o grupo que dava maior força à implantação do Ciclo Básico quanto aquele que apresentava maiores resistências pertenciam à Faculdade de Medicina, escola que detinha maior prestígio e força política na área biológica.

Circunstâncias como essas, que dificultavam a mudança, acabaram por abreviá-la, pois determinaram a agilização do processo de escolha do novo Diretor, fator que veio a alterar a relação de forças, favorecendo os setores empenhados na mudança.

⁵⁷Professores que compunham a Congregação: Aluísio de Paula Salles, Amílcar Vianna Martins, Antônio Maria Godoy, Ângelo Barbosa Machado, Carlos Ribeiro Diniz, Celso Coelho Júnior (representando o professor Luiz Décimo Teixeira), Eduardo Osório Cisalpino, Eurico Alvarenga Figueiredo, Ênio Cardillo Vieira, Flávio Gomes da Silva, Giorgio Schreiber, Hugo Pereira Godinho, José Carlos Nogueira, José Noronha Pêres, José Geraldo Dângelo, Lair Remusat Rennô, Moacyr Gomes de Freitas, Nello de Moura Rangel, Oromar Moreira, Osmane Hipólito, Paulo Antônio de Almeida Magalhães, Santiago Americano Freire, Vicente de Paula Costa Val, Valdemar Versiani dos Anjos, Wilson Teixeira Beraldo e Zigman Brenner, Relatório de Atividades do ICB - 1970, p.6, 7. Desses professores apenas três ainda se encontram no ICB: Ângelo B. Machado, Eduardo O. Cisalpino e Ênio C. Vieira.

⁵⁸Relatório de Atividades do ICB, 1970.

⁵⁹Relatório de Atividades do ICB, 1970.

Procedeu-se à elaboração de lista sêxtupla⁶⁰, bem como à escolha dos representantes do ICB junto ao Conselho Universitário. A escolha do Diretor resultou na nomeação do Professor Eduardo Osório Cisalpino, catedrático da Faculdade de Odontologia. A posse no cargo foi a 30 de junho de 1969, no salão nobre da Faculdade de Medicina. A partir de então foi dado, de fato, grande dinamismo ao processo de implantação do sistema básico da área biológica.

Associando esse dinamismo às grandes dificuldades enfrentadas, o Professor Eurico Figueiredo⁶¹ expressou-se sobre este período referindo-se à "fase heróica do ICB". Uma séria dificuldade era justamente administrar uma instituição espalhada em vários pontos da cidade.⁶² Em 1969, o ICB encontrava-se ao mesmo tempo nas escolas de Filosofia, Odontologia, Farmácia, Medicina, Veterinária e no Museu de História Natural. A situação modificou-se um pouco com a transferência de alguns departamentos para as dependências da Faculdade de Medicina.

As dificuldades acarretadas pela falta de instalações próprias eram agravadas pelas persistentes resistências das escolas profissionais, que se manifestavam de variadas formas. Como exemplos, na Faculdade de Medicina era vedado aos estudantes do Ciclo Básico o acesso à biblioteca. Para solucionar o problema, a direção do ICB alugou uma casa, na Praça Hugo Werneck, com esta finalidade. As resistências se manifestavam entre os próprios estudantes. O Diretório Acadêmico da Faculdade de Medicina se recusou a ceder espaço para o Diretório do Ciclo Básico.⁶³

Na avaliação do Professor Cisalpino, a universidade viu-se na contingência de atender, em curto espaço de tempo, a uma expansão, para a qual não estava preparada. Esta situação tumultuou

⁶⁰ Nomes que compunham a lista para Diretor: Moacyr Gomes de Freitas, Eduardo Osório Cisalpino, José Noronha Peres, Maurício Rocha e Silva, Ênio Cardillo Vieira e Waldemar Versiani dos Anjos. Para Vice-Diretor: Eduardo Osório Cisalpino, Hugo Pereira Godinho, José Geraldo D'angelo, Nello de Moura Rangel, Osmane Hipólito e Wilson Teixeira Beraldo. Relatório de Atividades do ICB, 1970.

⁶¹ Eurico A. Figueiredo, palestra sobre "Evolução do Ensino no ICB", proferida no Seminário História e Perspectivas do ICB, a 18/07/84, como parte das comemorações dos 15 anos da Instituição. O Prof. Eurico teve grande participação na implantação e implementação do ICB.

⁶² Eduardo O. Cisalpino, palestra sobre "A Implantação do ICB", proferida no Seminário História e Perspectivas do ICB, a 18/07/84, como parte das comemorações dos 15 anos de criação do Instituto.

⁶³ Idem.

o ensino em várias unidades da UFMG. "Na Medicina, desorganizou totalmente e, na hora que o ICB estava começando tivemos que passar a ensinar de mutirão. Era ensinar de microfone na mão".

Fica, desta forma, assinalada, uma outra dificuldade com a qual conviveu o ICB no momento de sua implantação. A expansão das matrículas no ensino superior, que caracterizou a política educacional do governo na segunda metade dos anos sessenta, refletiu no ciclo básico, especialmente através das alterações introduzidas nos mecanismos de acesso - institucionalização do vestibular classificatório e unificado.

Ao grande número de estudantes que o ICB receberia, concentrando as cadeiras básicas dos diversos cursos da área, foram somadas as cifras da expansão, condicionando a formação de turmas numerosas e heterogêneas, em espaços físicos inadequados.

Havia dificuldades com a própria burocracia da universidade que, por não ter noção das dimensões do ICB, emperrava o processo.⁶⁴ Eram estas as condições nas quais se concretizava, na UFMG, a reforma e, segundo seus idealizadores, deveria se concretizar uma nova concepção de ensino e de Universidade.

A implantação do ICB (e da própria Reforma Universitária) deu-se num período crítico de radicalização político-ideológica do regime autoritário pós-64. O ICB começou a funcionar em princípios de 1969. Na mesma ocasião, entrou em vigor o Decreto-Lei 477, de 26 de fevereiro. Este Decreto-Lei definia atividades consideradas subversivas, proibia aos membros de universidades envolvimento em atividades anti-governo, e estabelecia punições pesadas e inquéritos sumários para os desobedientes à lei. Ao mesmo tempo foram criados serviços de segurança nos órgãos educacionais. Na UFMG, com sede na Reitoria, passou a funcionar a Assessoria Especial de Segurança e Informações - AESI.

Neste período a intolerância e a repressão política se abatem sobre a universidade, cassando professores, estudantes, funcionários e, inclusive, o próprio Reitor Gerson Boson.

Sob a vigência do 477, eram grandes as dificuldades em administrar uma instituição de ensino, sobretudo para os grupos modernizadores (e este era o caso do ICB-UFMG). Esses grupos lutavam por mudanças e apoiavam medidas da reforma que correspondiam às suas demandas, mas, não apoiavam o autoritarismo vigente, cujos

⁶⁴Eduardo O. Cisalpino - entrevista, em 19/02/86.

princípios o regime buscava imprimir através dessas mesmas medidas.

Com a saída do Reitor Boson, em fins de 1969, o grupo pró-reforma, já bastante fortalecido em vista da qualificação e prestígio dos recursos humanos envolvidos com a implantação do Ciclo Básico da área biológica, consegue articular para a Reitoria o nome de Marcello Vasconcellos Coelho, professor da Faculdade de Farmácia, ligado ao sistema básico da área biológica e, ao mesmo tempo, um pesquisador. Era Professor Assistente e não Catedrático. Sua posse se dá a 11 de dezembro de 1969.

Pela primeira vez um Professor Assistente assume a Reitoria. Este fato sugere as dimensões da força política que o grupo pró-reforma consegue atingir nesse momento e que, conseqüentemente, facilita a implantação da mesma.

4. CONCLUSÃO

1. O ciclo básico no contexto da Reforma Universitária

Nossa leitura sobre o ensino superior brasileiro permitiu identificar, na idéia de ciclo básico, a presença do ideal de renovação da universidade, predominante já na década de 30, no pensamento de intelectuais liberais, cuja preocupação com a criação no país do que chamavam "verdadeira universidade" se traduz, em sua essência, no sentido universalista da formação que propõe.

As idéias de universidade defendidas pelas correntes do pensamento liberal se manifestam, na década de 30, em iniciativas concretas como a do Colégio Universitário anexo à Universidade do Rio de Janeiro, em 1932 (ensino de disciplinas fundamentais) e criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934 (base de um projeto que integra pesquisa, ciência e ensino, destinada a ministrar cursos básicos).

Tais idéias e experiências marginalizadas pelas forças conservadoras então predominantes a nível federal e pela ação repressora do Estado Novo, só voltaram a manifestar suas influências no

início da década de 60, com a possibilidade legal de criação de Colégios Universitários (a LDB reconhece a necessidade de articulação entre o 2º e o 3º graus de ensino), com o projeto da Universidade de Brasília (que cria institutos básicos) e com o projeto "Ano Vestibular" da Universidade do Ceará (que tenta modernizar o sistema de acesso). Só posteriormente, já em 1966/67 foram lançadas as bases legais que antecederam a criação do Grupo de Trabalho e a legislação definitiva da Reforma Universitária.

As idéias de renovação da universidade, impulsionadas pelos efeitos da política econômica do período JK, são retomadas com maior vigor nos anos sessenta. O modelo econômico adotado a partir de então produziu alterações significativas no modo de vida e nas necessidades da sociedade em geral, especialmente das camadas médias, que iriam fortalecer substantivamente as pressões sociais por educação superior, condicionando algumas medidas da política educacional. A alteração na demanda resultou, no interior da universidade, no atendimento a um quadro discente ampliado e diversificado, impondo urgentes mudanças no modelo de ensino.

Nesse quadro, as divergências existentes eram basicamente quanto às mudanças a serem introduzidas, partindo de setores que, incorporando diferentes visões de sociedade, apresentavam diferentes formulações de reforma, identificadas como tradicionalista, modernizante e radical.⁶⁵

Na visão modernizante (que caracteriza as propostas da UnB e da UFMG), a criação do ciclo básico preservaria, no bojo das mudanças pretendidas, o sentido de universalidade que confere especificidade à tarefa educativa da instituição universitária.

A luta pela reforma crescia no interior da universidade e tinha, no movimento estudantil, importante reforço. O governo, visando conter o processo que era interno às instituições, assume sua direção, incorporando, através da legislação, medidas defendidas pelos setores modernizantes à frente do movimento, viabilizando, desse modo, a implantação da reforma com o apoio desses setores, que viram na legislação a possibilidade de concretizar seus projetos.

Porém, com a reforma do governo, a aspiração desses mesmos setores quanto ao tipo de formação desejada (uma consistente formação básica, multidisciplinar e científica, só realizável com

⁶⁵VEIGA, 1984.

a criação dos institutos básicos e com a integração do ensino à pesquisa), se frustraria frente à inviabilidade prática de se implantar o ciclo básico, com aproveitamento pleno das funções que lhe permitiriam produzir tais mudanças (orientação e recuperação). Permaneceu a função de embasamento, apesar das imprecisões conceituais responsáveis por divergências em torno da questão que lhe é mais central: o próprio conceito de "básico".

2. O plano de reforma da UFMG

A UFMG viveu, a partir de 1964, uma importante experiência de mudança, precursora da Reforma Universitária de 1968. O Plano de Reforma proposto por Aluísio Pimenta traduzia uma concepção de universidade liberal, de cunho nacionalista, integrada e autônoma. Uma universidade voltada para problemas nacionais "preocupada" com a preservação, difusão e reelaboração da nossa cultura. Opunha-se às estruturas arcaicas da universidade conglomerada e às formas de ensino vigente nas antigas escolas.

A reforma da UFMG, cuidadosamente planejada e estrategicamente conduzida, superou resistências internas e obteve importantes adesões de prestigiados professores e pesquisadores, notadamente daqueles vinculados a disciplinas da área básica. Este plano, iniciado por Aluísio Pimenta em 1964, não pode ser completado, em virtude de injunções políticas que favoreceram, em 1967, as forças que lhe faziam oposição, empossando na reitoria Gerson Boson. Boson elabora o "Projeto de reestruturação da UFMG" (que foi aprovado pelo Decreto 62.317/68), numa tentativa de conciliar as forças em confronto. Entretanto, nesse momento, a legislação da reforma é favorável aos grupos modernizantes (Decreto 53/66 e 252/67) que, em contrapartida, lhe dão apoio e se empenham em sua implantação.

Do ponto de vista histórico pode-se dizer que, a importância do plano de Aluísio Pimenta reside no reforço que conferiu à tendência de renovação então predominante na universidade brasileira, contribuindo para tornar irreversível a direção do processo de mudança, cujas proporções não puderam ser ignoradas pelo governo

ao assumir a direção da Reforma Universitária.

3. A criação e implantação do ICB-UFMG

Na UFMG, a criação de Institutos Centrais como locais destinados à pesquisa já estava prevista no Estatuto aprovado em 1963, na gestão de Orlando de Carvalho. A idéia de Institutos como locais de ensino e pesquisa foi dinamizada a partir de 1964, com o Plano de Reforma de Aluísio Pimenta e só posteriormente foi concretizada, com a implantação da Reforma Universitária, que se inicia no período de Gerson Boson e é concluída no período de Marcello Vasconcellos Coelho.

As iniciativas para a criação dos Institutos, na UFMG, deveram-se principalmente à ação dos grupos pró-reforma, internamente empenhados nessa luta, tendo como principal fonte inspiradora o modelo da UnB. A primeira iniciativa nesse sentido foi o vestibular integrado, implantado experimentalmente, em 1967, nas áreas de biologia e ciências humanas. A seguir foi formada uma comissão especial encarregada da elaboração de um plano de organização e programação para a implantação do ICB, que procedeu a importantes definições iniciais e tomou as primeiras providências para a construção do espaço físico destinado às suas instalações definitivas. Como desdobramento desses trabalhos, a necessidade de um plano didático determinou, naquele momento, a formação de uma comissão especial que estudou e propôs a estrutura curricular a ser adotada, na qual se basearam todas as experiências de ensino desenvolvidas na instituição a partir de então.

Com a legislação da Reforma Universitária os grupos que, na UFMG, lutavam por mudanças, viram-se reforçados, criando condições políticas favoráveis para dinamizar a implantação do ICB, o que tornou-se possível com a escolha e nomeação do novo diretor Eduardo Cisalpino e, em seguida, com a articulação de Marcello Coelho para a reitoria, ambos professores da área biológica básica e empenhados na mudança.

As principais dificuldades vividas por essas lideranças na implantação do ICB estão relacionadas a fatores externos, ligados

à política do governo no setor educacional. Primeiramente, o considerável despreparo da universidade e a falta de condições físicas adequadas para receber, em curto espaço de tempo, o grande número de estudantes que resultou da associação de dois fatores de alta relevância naquele momento: a concentração das cadeiras básicas de diversos cursos e os efeitos da política de expansão de matrículas (o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária dispôs de apenas 30 dias para estudar a reforma e propor medidas). Em segundo lugar, a radicalização político-ideológica do governo autoritário pós-64. A pesada repressão que recaiu sobre a universidade resultou na cassação de professores e estudantes, prejudicou a discussão e interferiu negativamente no desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas e no processo de implantação da própria reforma.

No presente capítulo procuramos, em síntese, situar historicamente a criação do ICB-UFMG, buscando compreender, primeiramente, a origem e evolução da idéia de ciclo básico no ensino superior brasileiro. Em seguida, situamos o desenvolvimento dessa idéia no interior da proposta de reforma da UFMG, abordando, finalmente, sua concretização nessa instituição, na área específica de ciências biológicas, com a implantação do ICB.

➤ Acompanhando a evolução da idéia de ciclo básico, e sua implantação no ICB-UFMG, pudemos distinguir três fases ou momentos. A primeira, constituída pela difusão das idéias que preparam terreno para as primeiras tentativas em prol da criação de uma autêntica instituição universitária. A segunda, uma tentativa concreta de mudança, induzida internamente, através do Plano de Reforma de Aluísio Pimenta. A terceira, através da efetiva implantação do ICB, induzida externamente, no bojo das medidas governamentais que reformam a universidade brasileira.

Nas três fases, a questão nuclear na argumentação é o tipo de ensino e de formação em jogo.

A preocupação que orienta os defensores da idéia de um primeiro ciclo de estudos é a de responder à rápida evolução científica e tecnológica que deverá atender às necessidades do desenvolvimento econômico e social, com um tipo de formação que possibilite o constante aperfeiçoamento e acompanhamento dessa evolução.

A organização de unidades de ensino, reunindo as disciplinas e os profissionais da área básica em atividades de ensino e

pesquisa, parecia ideal para essa formação. Os Institutos Básicos teriam, portanto, essa finalidade. A idéia viria a se concretizar, no princípio dos anos sessenta, na proposta da UnB e no plano de reforma da UFMG.

Buscava-se, desse modo, preservar o sentido de universalidade do conhecimento, através de uma formação geral sólida, baseada no desenvolvimento da criatividade e na capacidade de reflexão científica, como funções básicas que conferem especificidade à tarefa educativa da universidade.

Na reforma universitária a criação de um primeiro ciclo de estudos ou ciclo básico, associando o ensino à pesquisa, deveria responder por esse tipo de formação. Naquele momento histórico a grande importância atribuída ao desenvolvimento da pesquisa para o avanço científico e tecnológico vinculava-se ao rompimento com o círculo vicioso do subdesenvolvimento que emperrava o país. Era, portanto, inegável a importância da criação de unidades básicas de ensino e pesquisa, de condições adequadas que incentivassem internamente a produção científica e tecnológica, a formação de novos pensadores e pesquisadores. E esta responsabilidade cabia à universidade.

O governo, ao assumir a direção do processo de reforma, incorporando as medidas defendidas pelos setores mais progressistas, alterou o sentido acadêmico inicial dessas medidas impregnando-as do caráter de racionalidade e controle que assumiu a reforma sob a égide desse mesmo governo.

Quanto às funções definidas para o ciclo básico, as de "recuperação" e "orientação" deveriam responder pela articulação com o segundo grau e implicavam numa concepção de ciclo básico seletivo que, de princípio se mostrou inviável (a maioria das universidades nem mesmo o experimentaram). Não poderíamos dizer que este tenha sido um resultado imprevisível dado que, naquele contexto, era grande e conhecido o crescimento da demanda.

A função de "embasamento" que permaneceu e que poderia responder pela "sólida formação geral" e pela visão universalista, inicialmente pretendidas, envolveu sérias divergências conceituais, responsáveis por diferentes conotações de ciclo básico, nas definições específicas de cada universidade. Tais divergências dizem respeito ao aspecto mais central da mudança — o próprio conceito de básico.

O caráter que assumiu o ciclo básico na experiência espe-

cífica do ICB-UFMG, bem como a organização curricular adotada, se constituem em objeto de exame do próximo capítulo.

CAPÍTULO II

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: AS PROPOSTAS DE 1970 E DE ENSINO INTEGRADO

O objetivo deste capítulo é conhecer a organização curricular inicialmente adotada no ICB e seus fundamentos. Situamos, primeiramente, a proposta curricular de 1970 e, em seguida, a de ensino integrado, forma sob a qual tiveram continuidade os trabalhos de ensino, na graduação, a partir do terceiro ano de vida acadêmica da instituição. Para tanto, nos valem da documentação existente, nossa principal fonte, enriquecendo as informações assim obtidas com depoimentos e entrevistas de professores ligados à instituição.

1. A IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE 1970

Ao estruturar o currículo do Ciclo Básico do ICB, a Comissão encarregada da tarefa não se ateve somente ao atendimento à legislação, embora nela se pautasse. Procurou, antes de tudo, adaptar a legislação às características internas e interesses predominantes na instituição. Pode-se dizer que na UFMG a idéia já estava amadurecida através do projeto de reforma vivido internamente desde 1964.

No cumprimento da legislação é dada especial atenção ao princípio da "não duplicidade de meios para fins idênticos ou equivalentes". Este princípio já era defendido, no âmbito da UFMG, pelo grupo modernizante que tentou implantar o Plano de Reforma de Aluísio Pimenta. Tal convergência de interesses facilitava a aceitação da reforma do governo por parte desses setores, cuja posição política interna ficava, ao mesmo tempo, favorecida pela legislação. As circunstâncias permitiram que, na UFMG, a implantação da Reforma Universitária fosse assumida pelos líderes modernizantes.

Em seu documento final divulgado em julho de 1970¹, a Comissão de Currículo procura abordar de maneira detalhada, todos os aspectos que envolvem a organização curricular dos cursos básicos, bem como do curso profissional que o ICB atendia (o de História Natural) e que propunha passar a atender (o de Ciências Biológicas).

No item 1, sob o título "Princípios Gerais para a Estruturação do Currículo", o documento chama a atenção, antes de tudo, para o cumprimento da legislação que determinou a criação do ICB, destacando uma de suas finalidades principais, que foi a reunião, em local comum, de todo o pessoal e equipamento da área biológica básica, em consonância com o princípio fundamental da não duplicidade de meios.

A não duplicidade funcionou, assim, como princípio legitimador das medidas propostas, amenizando as persistentes resistências ao processo de implantação das mesmas. Somente através da observância deste princípio poder-se-ia garantir a reunião de recursos humanos e equipamentos, que viabilizariam a implantação dos Institutos básicos e da estrutura departamental, medidas cruciais na alteração da estrutura de poder até então existente na universidade brasileira.

Vimos no primeiro capítulo que, das três funções atribuídas ao ciclo básico, de "recuperação", "orientação" e "embasamento", as duas primeiras estavam estreitamente ligadas à concepção de ciclo básico seletivo. Neste caso, a escolha do curso profissional a seguir e a fase final do processo de seleção seriam feitas ao longo do ciclo básico, sendo portanto, a pré-opção no vestibular, incoerente com esta proposta.

¹ MACHADO et alii, 1970.

Sob este aspecto a estrutura de ensino sugerida para o ICB sintonizava-se com uma decisão anterior, interna à UFMG, de manter a pré-opção no concurso vestibular, prejudicando, portanto, "a priori", o seu papel seletivo e tornando sem sentido a função de orientação. Entre os motivos alegados pela Comissão de Currículo o mais contundente dizia respeito aos efeitos negativos que, conforme previa, poderiam ser produzidos, em decorrência do grande número de candidatos ao curso médico. Com a aplicação do sistema proposto pela legislação, a maioria das vagas oferecidas no primeiro ano seriam preenchidas pelos estudantes de Medicina. Não sendo possível atender a todos que tivessem a pretensão de seguir o curso médico, em virtude da limitação do número de vagas, a Comissão imaginava que poderia ocorrer: a) esvaziamento dos cursos não médicos, pois, a maioria seria levada a tentar novamente o vestibular; b) desvio de vocações de grande parte daqueles que seguissem outras profissões; c) problema de "excedentes internos". Ainda assim, conforme argumenta a própria Comissão

"a aberração maior estaria no fato de que, já na seleção para entrada no ICB, a maioria dos candidatos com conhecimentos suficientes e grande motivação para determinada profissão não-médica teria sido eliminada. Portanto, o vestibular sem opção inicial por curso, ainda que haja opção por área, trai as finalidades do próprio vestibular e causa grande transtorno nos cursos. Além do mais, como a seleção por curso só poderia ser feita durante o primeiro ano, haveria uma competição muito violenta com todos os seus inconvenientes."

A implantação do ciclo básico seletivo considerada inviável na UFMG, se revelou também inviável na universidade brasileira como um todo, segundo indicam as pesquisas sobre o tema.²

Na elaboração da proposta curricular do ICB estavam presentes duas questões que, naquele momento, colocavam-se como centrais e que deveriam ser respondidas. A primeira, a estruturação de um ciclo básico comum a todos os cursos da área biológica. A segunda, o atendimento a grande número de estudantes, o que resultava da concentração das cadeiras básicas de diversos cursos e que se somava aos efeitos da política de expansão de matrículas no ensino superior.

Para responder à primeira questão, tomou-se o que havia

²Uma visão de conjunto dos resultados das pesquisas sobre a implantação do ciclo básico na universidade brasileira pode ser obtida em recente trabalho que faz uma análise das pesquisas sobre primeiro ciclo de graduação intitulado: "Conhecimento universal ou profissional? dilemas do 1º ciclo de graduação", de GOMES et alii, 1986. p.71-98.

de comum entre os vários cursos a serem concentrados, propondo uma estrutura curricular que partisse de níveis considerados mais simples (moléculas e células) para os mais complexos (tecidos, órgãos, sistemas e organismos). Para a segunda questão, o problema do grande contingente, apresentava-se como uma "grande solução," o desenvolvimento de novas técnicas de ensino de massa, largamente difundidas naquele momento. Entendeu-se que estas seriam soluções adequadas à implementação do modelo curricular proposto pois, acreditava-se que se estaria assegurando a eficiência do processo de ensino a turmas numerosas e até mesmo heterogêneas. Supunha-se que seria viabilizado, por exemplo, o ensino de uma Bioquímica Celular, a turmas, cujo tamanho variava em torno de 160 alunos, atendendo-se simultânea e indiferenciadamente a estudantes de Medicina, Veterinária, Odontologia, Farmácia, Enfermagem e História Natural.

Porém, este ensino era ministrado por professores procedentes das antigas escolas e, a associação desse fator à existência da pré-opção contribuiu para manter no estudante, expectativas a respeito de um ensino voltado para a área profissional. Essas expectativas ficavam frustradas, e o ensino básico, geral e comum a todos, mesmo circunscrito à área biológica, passou a ser percebido como algo desligado das profissões. Este fator viria a ter grande importância na determinação dos rumos do ensino na instituição, por ter sido tomado como ponto de referência para mudanças curriculares em que o ensino aplicado sobrepõe-se ao ensino propriamente básico. A análise histórica do ensino na instituição (especialmente nos capítulos III e IV) mostra ser esta a orientação que tornou-se dominante nos anos subseqüentes.

1.1 - Características do modelo curricular de 1970

Na elaboração do currículo de 1970 destacamos alguns pontos que consideramos de maior relevo neste modelo, no atendimento aos princípios orientadores da Reforma Universitária: a) busca de racionalidade e eficiência; b) atendimento à especificidade dos cursos e a particularidades institucionais internas; c) atendimento às necessidades específicas a um ciclo comum de estudos.

No primeiro caso observa-se que o atendimento ao princí-

pio da não duplicidade foi traduzido na fórmula "eficiência didática" que previa a máxima integração dos cursos e o funcionamento articulado das atividades de ensino e pesquisa.

Para ser fiel ao cumprimento desta finalidade, a Comissão de Currículo entendeu que não seria suficiente a simples reunião de recursos humanos e materiais. Para que os trabalhos de ensino e pesquisa, reunidos, pudessem funcionar articuladamente, fazia-se necessária, no seu entendimento, a integração dos diversos cursos do ICB, visando à máxima "eficiência didática".

Com a finalidade de tornar operacional a proposta de integração elaborou-se uma fórmula a ser perseguida no planejamento dos diversos cursos. É a seguinte:

$$ED = \frac{CN}{TRmh}$$

Entendendo-se por "eficiência didática" (ED), a capacidade de se ministrar o melhor curso (C), para o maior número de alunos (N), no menor tempo (T) e com menor dispêndio de recursos materiais e humanos (Rmh).

Esclarecendo o conceito de eficiência didática, a Comissão apresentou ainda uma distinção entre qualidade e nível de complexidade, alertando para o fato de que

"em um curso básico, o melhor curso não é o mais profundo o mais adequado para os estudos ulteriores que dele dependem."

No segundo caso, atendimento à especificidade dos cursos e a particularidades institucionais internas, observa-se que, para definir o currículo do ICB, procedeu-se a uma análise dos cursos profissionais, cujas disciplinas fundamentais o Instituto passaria a ministrar. As conclusões apontaram para a impossibilidade de um currículo único comum a todos os estudantes da área biológica, justificadas a partir das características específicas dos cursos, que exigiam uma certa diferenciação curricular, já no ciclo básico.

A posição acima expressa a interpretação de ciclo básico assumida pela UFMG, interpretação que dava margem a ajustes políticos internos que pudessem viabilizar, sem impactos mais graves, as mudanças em curso. Particularmente em se tratando da área biológica que, como vimos, concentrava as maiores forças de apoio mas, também, as maiores resistências às medidas da Reforma Universitária, especialmente aquelas referentes à implantação do ciclo básico.

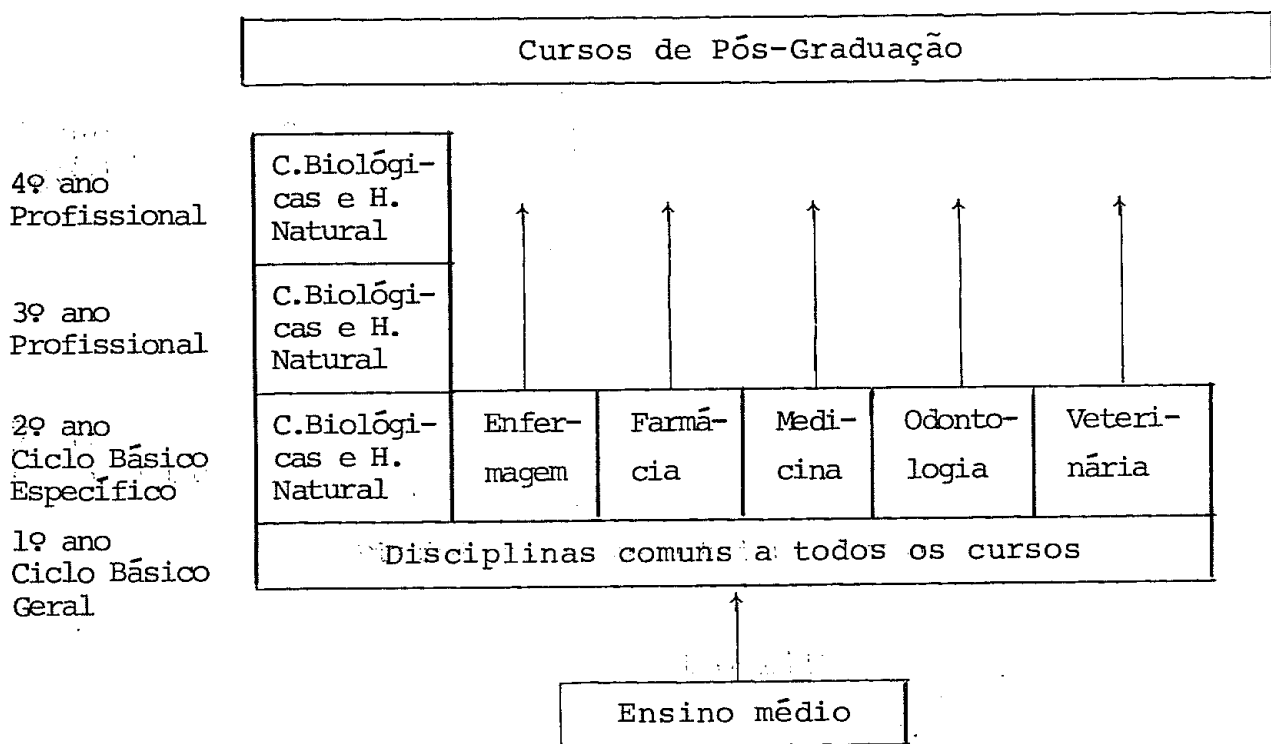
Na nova estrutura de ensino proposta, o currículo único seria, no entanto, parcialmente possível. A análise mostrou a existência de disciplinas gerais e comuns a todos os cursos e de disciplinas de caráter mais específico, peculiares a determinados cursos ou mesmo a determinado curso. Desse modo, o ciclo básico do ICB seria composto, inicialmente, por disciplinas procedentes dos cursos de Enfermagem, Farmácia, Odontologia, Medicina, Veterinária e História Natural (este, terminal no próprio ICB).

Assim, procurando adequar o ciclo básico às características das disciplinas pré-existentes, chegou-se à organização de um currículo em dois ciclos: o primeiro, de caráter geral e o segundo, de caráter específico.

No ciclo básico geral, correspondente aos períodos iniciais, seriam ministradas disciplinas comuns, de maneira idêntica a todos os estudantes. No ciclo básico específico, correspondente aos últimos períodos – quase pré-profissionais, seriam ministradas as disciplinas específicas a determinados cursos.

Com este arranjo, manteve-se o ciclo básico comum, respeitando-se, ao mesmo tempo, as exigências específicas das diferentes áreas profissionais. A estrutura de ensino do ICB ficou assim configurada:

Representação gráfica dos cursos ministrados no ICB-UFMG
(estrutura proposta em 1970)



Para dispor as disciplinas dentro dos períodos, foram le-

vados em consideração dois fatores, ressaltados pela Comissão de Currículo como muito importantes. O primeiro, condições materiais e humanas - disponibilidade do material didático, salas de aula, recursos audio-visuais, limites de créditos, cargas horárias e relação professor-aluno. O segundo, a integração didática, de modo que o arranjo das disciplinas fosse determinado pela seqüência lógica dos conhecimentos a serem ministrados, dentro do que se convencionou denominar integração horizontal. Nesse sentido, cuidou-se para que a seqüência dos conhecimentos, segundo a lógica mencionada, fosse o fator determinante na distribuição das disciplinas e dos conteúdos. A orientação para a implementação da proposta inclui, além do aspecto da integração, que a distribuição das aulas fosse feita de modo a evitar repetições. Desejava-se, desse modo, atender ao princípio da não duplicidade tendo em vista rendimentos máximos a custos mínimos e, ao mesmo tempo, assegurar a integração dos conhecimentos a serem ministrados.

De fato, a idéia de integração é central nessa proposta curricular. As disciplinas deveriam ser ministradas de uma maneira tal que, um mesmo assunto seria estudado na mesma época, segundo os ângulos de cada uma das disciplinas envolvidas.

A opção pela integração horizontal é decorrente da própria legislação, que distingue, no Decreto-Lei 53/66, o ensino básico do ensino profissional, colocando-os em unidades separadas. A integração vertical, não podendo ser completa nessa estrutura curricular, ficou prevista apenas como uma possibilidade de colaboração, sob outras formas, que poderíamos chamar de extra-curriculares: seminários, aulas de atualização, sessões anátomo-clínicas ou outras, especialmente para os cursos de pós-graduação e especialização.

Esta foi a estrutura curricular proposta para o ciclo básico geral:

Ciclo Básico Geral (1º ano),
Disciplinas Ministradas e Departamentos Encarregados.

Semestre	Disciplinas	Departamento
1º	1. Citologia	Morfologia
	2. Bioquímica Celular	Bioquímica
	3. Microbiologia Básica	Microbiologia
	4. Genética e Evolução	Biologia Geral
	5. Histologia Geral	Morfologia
2º	6. Introdução à Anatomia de Mamíferos	Morfologia
	7. Histologia Especial	Morfologia
	8. Fisiologia I	Fisiologia
	9. Biofísica	Biofísica
	10. Embriologia Geral	Morfologia

No terceiro caso, o atendimento às necessidades específicas de um ciclo comum de estudos, observa-se que, a preocupação da Comissão era basicamente, a de elaborar uma proposta de ensino que atendesse às necessidades específicas do ciclo básico geral. Para tanto, tomou-se de empréstimo à própria ciência biológica os fundamentos de um modelo curricular, baseado no plano de organização geral dos seres vivos.

"Considerando que no plano de organização dos seres vivos as noções mais gerais existem principalmente nos níveis molecular e celular, a Comissão sugere que os estudos se iniciem nestes níveis, passando sucessivamente ao estudo de níveis mais complexos, ou seja, tecidos, órgãos, sistemas e organismos."

Tomando moléculas e células como aquilo que há de mais comum nos seres vivos, a estrutura curricular concebida para este ciclo, faz a transposição do modelo para a situação de ensino, sugerindo que os estudos se iniciassem nesses níveis, passando do simples para o complexo.

Com este modelo curricular operou-se uma inversão no modo de ensino tradicionalmente ministrado nas disciplinas básicas dos cursos da área biológica. Antes, começava-se pela anatomia. Na Veterinária, pela dissecação de um animal doméstico, na Odontologia, pela anatomia da cabeça, na Medicina, pela dissecação de cadáver humano. Partia-se, portanto, de algo que constituía uma to-

talidade complexa que exigia menor grau de abstração, de algo visível. Ao olhar um animal, ninguém vai pensar nas células que lá estão. Olhando para ele, distingue-se primeiramente a cor, o tamanho, o peso... (abordagem morfológica), em seguida os movimentos (abordagem fisiológica), e depois o porquê do movimento (abordagem bioquímica). Há quem considere que esta era uma abordagem mais motivadora, pois, o estudante, ainda nas disciplinas básicas do primeiro ano, ao realizar este tipo de contato, já se sentia meio profissional (meio-médico, meio-dentista), o que o estimulava nos seus estudos.³ Partia-se, neste caso, de uma visão de conjunto que favorecia o entendimento do objeto e a sua ligação com a realidade profissional.

Não estamos com isto dizendo que tratava-se de melhor fórmula, de melhor postura, haja visto que também nesta abordagem metodológica, surgiram dificuldades, como é o caso, entre outros problemas, da separação entre disciplinas básicas e profissionais, entre teoria e aplicação prática.

Entretanto, a colocação é útil como parâmetro para ressaltar a característica mais fundamental da estrutura curricular adotada em 1970 e que foi mantida a partir de 1972, sob a fórmula em sino integrado. Trata-se de um modelo que emerge de influências tecnicistas, predominantes na educação brasileira no período pós-64. Neste modelo, a partir de componentes ideológicos que ressaltam garantias de qualidade, mesmo no atendimento a grandes contingentes de estudantes, privilegia-se uma forma de abordagem que tenta imprimir nos métodos e conteúdos de ensino, influências do sistema empresarial, cujas implicações serão abordadas após examinarmos a proposta de ensino integrado, a seguir.

2. A ADOÇÃO DO ENSINO INTEGRADO

A proposta curricular de 1970 foi imediatamente implantada após a sua aprovação em julho daquele mesmo ano. Logo em seguida, novas possibilidades para a implementação do ensino de graduação eram colocadas para o ICB, através do convênio 50051, celebra

³ O Prof. Eurico A. Figueiredo abordou este ponto de vista em palestra sobre "A Evolução do Ensino no ICB", proferida a 18/07/84, durante o seminário "História e Perspectiva do ICB".

do em dezembro de 1970, entre o MEC e a UFMG. Por este convênio o ICB se incluía no Projeto de Ensino Integrado - Ensino Programado (EIEP), da Operação Produtividade, do IPEA - Instituto de Planejamento Econômico e Social.

O modelo de ensino adotado em 1970 adequava-se aos objetivos visados pelo referido projeto. As considerações em torno desta adequação constituíram um reforço para que a adoção da proposta fosse considerada "altamente funcional" aos objetivos da instituição.⁴

Deve-se considerar que, naquele momento, ao lado da implantação de uma política de ensino, implantava-se as estruturas próprias do sistema básico. Neste sentido, o convênio de ensino integrado apresentava mais uma funcionalidade pois, implicava considerável soma de recursos financeiros, cuja inversão tornava-se essencial à implantação definitiva e à consolidação dessas estruturas.

Havia ainda um forte incentivo, representado pela motivação de alguns membros do corpo docente da UFMG, ligados à Escola de Odontologia⁵, que tiveram participação no desenvolvimento de um projeto-piloto de ensino integrado, levado a efeito na Faculdade de Odontologia de Diamantina, no período de 1965 a 1969. Esta foi a primeira experiência de ensino integrado realizada no Brasil, cujos resultados serviram de incentivo à continuidade do projeto. Dado o seu caráter de experiência pioneira e difusora, achamos importante ceder algum espaço à descrição das origens da proposta de ensino integrado, o que faremos a seguir em linhas mais gerais, situando o projeto-piloto de Diamantina e o subprojeto de Ensino Integrado-Ensino Programado, através do qual a idéia foi incorporada ao Programa Estratégico de Desenvolvimento do governo.

⁴ A opção pelo ensino integrado foi tomada em assembléia do corpo docente, na qual se procedeu à avaliação do interesse ou não da instituição em adotar a proposta.

⁵ Professores da UFMG que tiveram participação no Projeto-Piloto de Ensino Integrado de Diamantina: Eduardo O. Cisalpino, Hélio de Senna Figueiredo e Marcos Mares-Guia.

2.1 - A formulação do Ensino Integrado em projetos governamentais

a) O projeto-piloto de Diamantina

A primeira experiência brasileira de ensino integrado realizou-se em Diamantina, através de convênio celebrado entre a Faculdade de Odontologia desta cidade mineira e a Diretoria de Ensino Superior do MEC, como parte de um programa desenvolvido por esta Diretoria.

O registro da experiência, bem como de seus fundamentos, encontram-se em publicação da DESU-MEC, de 1970, sob o título: "Uma Experiência Educacional - Plano Piloto de Ensino Integrado 1965-1969"⁶, onde nos baseamos para o presente relato.

Segundo informações ali contidas, a experiência resultou da atuação da ABENO (Associação Brasileira de Ensino de Odontologia), criada em 1956, com o objetivo de cuidar da melhoria da formação do Odontólogo e do aperfeiçoamento de seus docentes.

A partir de levantamentos sobre as condições das Faculdades de Odontologia no Brasil, passou a constituir-se em preocupação primordial, do grupo ligado a esta Associação, a necessidade de melhor concentração do currículo. A preocupação básica ligava-se não propriamente ao elenco de disciplinas ministradas mas às formas de abordagem. Buscava-se

"uma filosofia de abordagem das atividades essenciais ao aprendizado" (p.4)

Assim, a ABENO, na pessoa de seu presidente, Prof. Paulino Guimarães Jr., foi buscar subsídios em uma experiência de ensino integrado que se realizava, naquela ocasião, no curso de medicina da Universidade norte-americana de Western Reserve. A adaptação do modelo ao ensino de odontologia pode ser viabilizada através do MEC, graças à criação, pela Diretoria de Ensino Superior, de uma "Comissão de Planejamento da Formação de Odontólogos" que teve, entre as suas atribuições, a incumbência de apresentar projetos para a melhoria do ensino de odontologia no país. A realização dos

⁶ BRASIL, 1970

estudos neste sentido ficou a cargo do próprio Paulino Guimarães Jr., na qualidade de membro desta Comissão. Na orientação para a nova estrutura de ensino a ser implantada esta deveria atender, tanto quanto possível, ao modelo de ensino integrado (p.5).

Pretendia-se que os resultados fossem difusores da experiência, abrindo-se a possibilidade para o ensino de nível universitário em geral. Acreditava-se na validade desta análise, vista pelo relato da experiência, como

"traduzindo uma filosofia capaz de promover o aparecimento de resultados de expressiva significação para o processo educacional" (p.7)

Em síntese, a experiência baseou-se fundamentalmente em definições claras de objetivos curriculares a serem alcançados, através dos instrumentos oferecidos pelo currículo integrado. (p. 7)

b) O Subprojeto de Ensino Integrado - Ensino Programado

A partir da experiência realizada em Diamantina a idéia de ensino integrado foi incorporada ao Programa Estratégico de Desenvolvimento do governo, vinculada ao projeto Operação Produtividade no Ensino Superior, sob a denominação Subprojeto de Ensino Integrado - Ensino Programado (Subprojeto EIEP).

Justificando esta incorporação a argumentação apresentada no Subprojeto EIEP enfatiza ter a Operação Produtividade ultrapassado suas metas quantitativas (aumento do número de vagas nas carreiras de maior significado para o desenvolvimento) devendo, naquele momento, cuidar do outro ângulo da questão - as metas qualitativas (manutenção e aperfeiçoamento dos padrões de ensino).⁷

A fórmula do ensino integrado foi tida como a mais adequada. Seu planejamento ficou sob a responsabilidade de Paulino Guimarães Jr., que já fora planejador e executor da experiência realizada em Diamantina. Elaborado em fins de 1969, sob a forma de documento preliminar, o Subprojeto EIEP foi aprovado conjuntamente pelo Conselho Nacional de Recursos Humanos do Ministério do

⁷ CAMPOS, 1973.

Planejamento e Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura, e classificado como "pesquisa educacional".⁸

De abrangência inicialmente limitada, o projeto começaria, envolvendo apenas a área biológica de três universidades situadas em diferentes regiões do país e uma escola superior isolada. Seria implantado em duas etapas: na primeira, o sistema de ensino integrado; na segunda, o ensino programado, como um recurso de implementação da primeira.⁹

Dispuseram-se a participar da experiência três Universidades Federais - Santa Maria, Minas Gerais, Paraíba - e uma Faculdade - a de Odontologia de Pernambuco. Posteriormente, em 1970, incorporou-se à experiência a Escola Paulista de Medicina.

O projeto nº 10 do Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/74 - Operação Produtividade no Ensino Superior - trata da implementação do ensino integrado nessas universidades e prevê, para além do triênio, a ampliação gradativa das inovações a todo o país.

As experiências em curso naquele momento, constaram de uma primeira fase de planejamento pelas universidades, seguidas de análise e avaliação pelo CNRH (IPEA) e DAU. A aprovação, financiamento e acompanhamento da experiência ficaram a cargo do DAU/MEC.¹⁰

A idéia de Operação Produtividade no Ensino Superior, que deu origem ao subprojeto EIEP, foi concebida em 1968, no bojo da política educacional do regime autoritário. Situa-se, portanto, dentro do conjunto de medidas que define a reestruturação do sistema educacional brasileiro, nesse momento, com especial ênfase no ensino superior. É testemunha desta ênfase, a própria organização do Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/74 - pois dentre seus 33 projetos, oito estão diretamente vinculados à implantação da reforma universitária.

O objetivo da Operação Produtividade era atingir metas quantitativas e qualitativas a baixos custos, pela melhor utilização da infra-estrutura e demais fatores existentes nas universidades.

Suas justificativas básicas estão fundadas em três níveis

⁸ CAMPOS, 1973. p.4.

⁹ BRASIL, s.d.

¹⁰ BRASIL, 1971. p.104-7.

de exigências, que obedece a seguinte ordem de prioridade. Em primeiro lugar racionalização da organização acadêmico-administrativa; em segundo lugar, maior rendimento dos recursos canalizados para o ensino superior e, em terceiro lugar melhoria de qualidade do ensino.

Assim, dando continuidade aos planos já iniciados nas universidades acima referidas, o projeto prevê o fortalecimento da administração acadêmica e a melhoria do ensino através da aplicação do que considera modernas técnicas de aprendizagem e avaliação, a serem levadas a efeito pela aplicação do ensino integrado e da instrução programada.

A adequação do ensino integrado às finalidades do projeto governamental assume maior clareza a partir da identificação de afinidades básicas entre ambos. Tanto a política educacional do governo quanto o modelo de ensino em questão fundamentam-se em pressupostos de racionalidade, objetividade e produtividade. Examinamos este aspecto, ao final deste capítulo.

2.2 - Os fundamentos básicos do Ensino Integrado

a) Bases:

Para chegar às bases do ensino integrado, experimentado na universidade brasileira, sob o patrocínio dos órgãos governamentais, nos primeiros anos da década de 70, achamos conveniente começar pela exposição das principais idéias que fundamentaram a proposta, tal como aparecem em documentos divulgados pelos próprios órgãos encarregados da difusão e implantação da experiência.

Um documento que pareceu-nos especialmente representativo das idéias então divulgadas intitula-se: "O Ensino Integrado", de autoria de CAMPOS (s.d.). A representatividade deste texto reside no fato de ter sido sua autora co-gerente do projeto de ensino integrado, junto ao MEC. Campos e Paulino Guimarães Jr. (gerente do projeto) foram, juntamente com assessores especializados, os delegados do MEC nas várias reuniões preparatórias, promovidas em 1970

e 1971¹¹ nas universidades onde seria implantada a experiência. Tais reuniões visavam não apenas o esclarecimento dos objetivos perseguidos, mas também a motivação do corpo docente que seria envolvido na experiência. Uma vez organizados os planejamentos específicos de cada universidade, passaram a ser promovidos encontros¹² de seus representantes, em âmbito nacional, com finalidade de acompanhamento e controle da experiência.

Campos aborda o problema do ensino superior na perspectiva do tipo de formação que seria adequada para preparar o profissional, que a sociedade estava a exigir. Situa sua grande questão na solução do impasse entre formação geral e especializada, na necessidade de compatibilização entre essas duas concepções de ensino supostamente contrapostas: uma, privilegia a formação de homens de visão universalista, ligada à formação de cunho generalista; outra, privilegia a formação do especialista, considerada por esta autora como a mais próxima de uma visão de competência técnica, conforme se pode ver nesta passagem:

"Reclamam os sociólogos e filósofos contra a fragmentação da cultura que, gerando o especialista, não dá ensejo ao aparecimento do indivíduo de formação integral, capaz de procurar soluções ou equacionar problemas de caráter geral.

Todavia, a nossa civilização tecnológica exige o especialista, sem o qual não haverá progresso. Se, de fato o progresso representa o passo à frente, traduzido por conquista num setor ou n'outro, este só se pode dar com apelo ao conhecimento profundo do terreno que se pisa, (...) só o especialista — real conhecedor de um assunto — é capaz de alcançar o conhecimento novo em seu campo específico de ação" (p.1).

Trata-se portanto de compatibilizar, de buscar o "denominador comum", entre dois tipos de formação — a "geral" e a "espe-

¹¹Datas e locais das reuniões que prepararam a implantação do Projeto EIEP: Em 1970: 1 a 6 de junho, na U.F.Paraíba; 7 e 8 de junho, na Fac. Odontologia de Pernambuco; 13 a 16 de julho, na U.F.Minas Gerais, 25 e 26 de setembro, na U.F.Santa Maria; 15 a 18 de outubro, na Esc.Paulista de Medicina; Em 1971: 9 a 13 de março, na U.F.Minas Gerais; 15 e 16 de abril, na Esc.Paulista de Medicina; 31 de maio, 1 e 2 de junho, na U.F.Santa Maria. (Dados extraídos do RELATÓRIO do Subprojeto EIEP, 1971-1972, jan. (1973).

¹²Datas e locais de realização dos "ENCONTROS EIEP": o 1º, de 28 a 30 de outubro de 1971, em Belo Horizonte; o 2º, a 29 e 30 de abril e 1º de maio de 1972, na U.F.Pernambuco (esta universidade pleiteava, naquele momento, seu ingresso no Projeto); o 3º, de 4 a 7 de setembro de 1972, na U.F.Pernambuco; o 4º, e último encontro, que encerrou o 1º ano de atividades efetivas do Projeto, teve lugar na U.F.Santa Maria.

cializada". Segundo propõe Campos, a chave estaria na capacidade de pensar corretamente, criticamente, reflexivamente.

"Saber pensar é a chave do domínio da ciência. É o poder do especialista e a arma do generalista" (p.2).

Desenvolver esta capacidade seria o objetivo maior de toda formação universitária pois, nas suas palavras,

"a meta da universidade, não é dar habilitação técnica para o exercício desta ou daquela atividade (...) A habilitação profissional oferecida nos cursos universitários, à luz dos objetivos da Universidade, é um subproduto do processo de formação de líderes - pensamentos..." (p.2)

Ao colocarmos em evidência o problema da compatibilização entre a formação geral e a especializada, que acreditamos, deve estar presente na formação universitária, o que temos em mente, no caso do ensino integrado, é a possibilidade de adequação entre a forma, a estrutura do modelo proposto, e a desejada compatibilização entre o geral e o particular.

A formação que, àquela época, acreditava-se adequada à civilização tecnológica, à sociedade "atual" e, portanto, ao modelo de desenvolvimento do país, privilegiava a competência técnica enquanto tal. Portanto, o predomínio do particular sobre o geral. A idéia de competência técnica vem associada à uma outra idéia igualmente importante na arrancada desenvolvimentista - a de produtividade, que no Subprojeto EIEP está expressa nos seguintes termos:

"Alcançar melhor rendimento no processo formativo de quadros superiores para o desenvolvimento do país".

Vincula-se, desse modo, o desenvolvimento do país à atenção dispensada aos processos educacionais, especialmente em termos da qualificação dos quadros superiores, através de uma "adequada" formação universitária. O sentido desta adequação é principalmente instrumental e encontra respaldo na teoria do capital humano - que também se associa à idéia de produtividade. Nesta teoria a importância da educação formal está associada a uma concepção de educação enquanto investimento em recursos humanos.

São também enfatizados neste modelo componentes de nature

za psicológica, ao se considerar características peculiares à faixa de idade em que o jovem entra para a universidade, como um estágio caracterizado por alto grau de curiosidade, sensibilidade e receptividade, propício à criatividade e à aprendizagem.

"Coincide a entrada na Universidade com a época em que o jovem tem aguçadas, ao máximo, a sua capacidade de aprender e a curiosidade universal (...). É a excitação emocional perante a novidade que antecipa, a criadora desse estado de receptividade completa, terreno fecundo para o desenvolvimento das idéias e para a aquisição de conhecimentos" (p.2).

Tomando como princípios fundamentais, o atendimento às exigências do modelo de desenvolvimento e o atendimento às peculiaridades e pré-disposições psicológicas do jovem que está entrando para a universidade, formula-se um modelo de ensino - o ensino integrado - considerado o mais adequado à formação dos recursos humanos de nível superior, necessários ao desenvolvimento do país.

A nível do ciclo básico, é pretensão do modelo dar ao estudante uma visão ampla dos conhecimentos na área e uma segurança para o momento subsequente - o da especialização, preparando-o para uma atuação profissional consequente.

"Os primeiros contatos do estudante com os cursos universitários devem ser de molde a dar-lhe o domínio amplo do setor que visa, e a segurança para movimentar-se sobre o terreno que constituirá a base de sua futura ação especializada..." (p.3-4).

Concebido segundo as diretrizes gerais acima referidas, o ensino integrado assume caráter de procedimento metodológico por excelência. Tratava-se de uma fórmula de operacionalização do ensino pela aplicação de "adequados métodos pedagógicos" capazes de preservar padrões de qualidade, mesmo no atendimento a grande número de estudantes, conforme configura-se, naquele momento, o ensino superior brasileiro.

b) Descrição e fórmula:

A descrição, que ora apresentamos, resumidamente, foi extraída do texto de CAMPOS (s.d.).

A proposta de ensino integrado fundamenta-se na valoriza-

ção do assunto que, uma vez considerado de interesse para os objetivos curriculares, deverá ser encarado sob seus vários ângulos, oferecendo uma visão *analítico-sintético* (p.3). Esta é a característica que lhe confere a denominação de ensino por *núcleos abrangentes*. Operacionalmente núcleos abrangentes são traduzidos por *unidades curriculares* (UC), conceituadas como:

"bloco organizado de conhecimentos que devem ser transmitidos aos estudantes, de modo a assegurar-lhes uma visão global do assunto versado" (p.3).

Em cada UC considera-se um *objetivo núcleo* em função do qual são necessárias informações diversas, ligadas a diferentes disciplinas. As disciplinas ligadas a uma determinada UC são consideradas *disciplinas integrantes*. A UC representa a *síntese de uma integração orgânica*. Esta síntese é comparada pela autora, ao embrião de um organismo vivo, no qual a inteireza do ser a que dará origem existe, potencialmente, desde o primeiro momento.

Assim, a UC deve sintetizar, em seu enunciado, todo o conhecimento relativo ao assunto. O seu desenvolvimento é simbolizado por uma espiral, cujo horizonte corresponde a visão do tipo de formação que se deseja.

"O espaço cônico delimitado pelo traçado do espiral pode alargar-se indefinidamente, numa perspectiva de horizonte cada vez mais largo, sem solução de continuidade. Sendo o ponto de origem o núcleo de integração sucessiva e abrangente, é do tratamento que lhe é dado que decorre a amplitude da visão a ser obtida" (p.4).

Esta forma de organização do ensino exige que o corpo docente funcione, em todas as fases do processo (planejamento, desenvolvimento e avaliação), de forma sincronizada.

Observa-se que, nesse modelo, a UC (que deve conter a síntese da integração orgânica) só poderá obter a vitalidade prevista, através do movimento sincronizado entre os membros do corpo docente envolvidos. Esta é a chave de seu funcionamento, sua qualidade ímpar, a grande inovação, através da qual se opõe ao ensino tradicional, esfacelado em disciplinas. É este aspecto que contém, no entanto, ao mesmo tempo, a maior fragilidade do sistema, pelas dificuldades operacionais que envolve.

No caso específico do ICB/UFMG, a atuação cooperativa esbarrou com várias dificuldades, pois, tratava-se de um grupo recém-constituído (o ICB apenas iniciava seu funcionamento) com pro

fessores procedentes de diferentes unidades e ainda com baixo grau de coesão. Eram condições que dificultavam o desejável funcionamento dos fatores de equilíbrio do grupo.

Um outro aspecto ressaltado pela autora refere-se a liberdade que tem o professor de utilizar "métodos didáticos" e de escolher a "política de apresentação de seus assuntos". As exigências desse modelo de ensino mostram que, a liberdade pode ficar assegurada, porém, nos limites permitidos pela ação sincronizada do grupo de professores, pelo cumprimento dos objetivos comuns e pela restrita utilização do tempo previsto. Já na segunda fase do Projeto EIEP, com a introdução dos recursos do ensino programado, o professor teria os limites da sua liberdade, possivelmente, na escolha do "pacote" a utilizar.

No ICB, o desenvolvimento do Projeto EIEP não chegou a atingir esta segunda fase de implantação.

3. IMPLICAÇÕES DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Na elaboração do modelo curricular de 1970 e na adesão à experiência de ensino integrado por parte do ICB, deve-se considerar, em primeiro lugar, as implicações que tiveram em tais propostas de ensino o contexto da própria Reforma Universitária. Naquele contexto, era amplo e generalizado o questionamento às estruturas arcaicas da universidade brasileira tradicional, que acompanhou todo o movimento que antecedeu a Reforma Universitária, desde seus primórdios. Neste sentido, as discussões havidas nos últimos anos, em torno das necessidades de modernização da universidade, prepararam clima propício a idéias de renovação no ensino. A controvérsia era, então, possível em torno do modelo a adotar, porém, não em torno das necessidades de renovação no campo pedagógico.

Sob o clima desenvolvimentista então reinante, depositava-se grandes esperanças no poder da educação, especialmente a universitária, como força propulsora no rompimento com o círculo vicioso do subdesenvolvimento crônico. Neste sentido, fazia-se necessário não apenas ampliar o atendimento, mas também modernizar

métodos e processos educacionais, visando aspectos qualitativos da formação. As inovações propostas apontavam para objetivos de ampliação e qualificação, os quais propunha atingir com economia de recursos, o que a tornava particularmente aceitável, legitimando-a nos meios educacionais, não obstante seu caráter de proposta governamental, vinda de cima para baixo, num regime político autoritário.

Naquele momento, as universidades estavam às voltas com a implantação da Reforma Universitária, ou, mais precisamente, com a adequação de suas estruturas à legislação da reforma. Acatar uma proposta de renovação pedagógica, como a de ensino integrado significava também, como vimos, importante reforço financeiro à implantação e consolidação das estruturas próprias dos sistemas básicos.

Em segundo lugar, deve-se considerar a orientação tecnicista que caracteriza a política ideológica do governo pós-64, com marcada influência no setor educacional. Nesse sentido, tanto na proposta curricular de 1970 como na de ensino integrado esta orientação está presente, evidenciando-se no modelo e na estrutura curricular adotados, através de fatores que lhes são característicos como: a) as formas de integração dos conhecimentos e de distribuição dos conteúdos; b) a viabilização, em termos institucionais e administrativos; c) os princípios de racionalidade, produtividade, eficiência e eficácia que lhes são subjacentes. Vejamos cada um deles.

a) A integração dos conhecimentos está relacionada com a idéia de construção harmoniosa do todo, cuja apreensão pelo estudante deverá ser possibilitada, principalmente através da forma de distribuição e apresentação dos conteúdos.

Vimos que, na proposta de 1970, esta garantia de integração se expressa através da fórmula "eficiência didática" que supõe: distribuição das disciplinas segundo a seqüência lógica dos conhecimentos a serem ministrados; distribuição dos assuntos segundo uma seqüência temporal, de modo que o mesmo tópico fosse estudado numa mesma época, segundo os ângulos de cada uma das disciplinas.

De modo similar, o ensino integrado fundamenta-se na valorização do assunto, que deverá ser encarado sob seus vários ângulos (disciplinas), para atingir uma visão "analítico-sintética", a

partir de uma "integração orgânica" dos conteúdos (seqüência temporal).

b) Ambas as propostas exigem, em função de objetivos comuns ao grupo e à instituição, uma administração centralizada e centralizadora, que garanta o funcionamento "harmonioso" do processo, através da participação sincronizada dos seus membros (corpo docente), em todas as fases.

Tais características nos permitem afirmar que, em ambas as propostas, a integração dos conhecimentos tem na estrutura organizacional o seu elemento definidor.¹³

c) A ambas as propostas estão subjacentes princípios de racionalidade, produtividade, eficiência e eficácia. Tais princípios, de inspiração tecnicista, trazem para o setor educacional as influências do sistema empresarial, fundadas na racionalização do processo produtivo pela organização do trabalho.¹⁴

Nesse sentido, o que se propõe é a reorganização do processo educativo tanto em termos administrativos quanto pedagógicos, visando sua maior eficiência e produtividade, ou seja, a formação de indivíduos "competentes", "com-formados" às necessidades de desenvolvimento do país, segundo a ideologia do "desenvolvimento com segurança", orientação político-econômica do grupo militar no poder.

Este modelo de organização tem suas origens mais remotas no próprio desenvolvimento do capitalismo, quando o trabalhador independente passa a ser controlado por tarefas pela empresa capitalista. Os problemas decorrentes das mudanças nas relações de produção, a partir da compra e venda da força de trabalho, acarretaram necessidades de novas formas de controle sobre o processo de trabalho, alheias ao trabalhador. Fazia-se necessário tornar o processo mais eficiente, racionalizando-o.

Estas são as condições em que Frederick W. Taylor elaborou, no início do século XX, a sua Teoria Geral de Administração, a primeira sistematização sobre o tema da organização e controle do processo de trabalho. A contribuição desta teoria foi decisiva na justificação do trabalho parcelar e da separação entre trabalho ma

¹³Os aspectos institucionais e administrativos ligados à experiência do ICB com o ensino integrado são mais detidamente analisados no capítulo III.

¹⁴KUENZER & MACHADO, 1984. p.31.

nual (execução) e trabalho intelectual (concepção, decisão e controle). No trabalho fracionado, o trabalhador perde a noção sobre a totalidade do produto e executa tarefas de cuja concepção não participa.¹⁵

O taylorismo, associado à contribuição de Fayol, que

*"define a função administrativa, estabelecendo seus elementos e caracterizando, pela primeira vez, o processo administrativo: prever, organizar, comandar e controlar"*¹⁶

se desenvolve, aperfeiçoa e dissemina-se. No Brasil, esta tendência passa a ser dominante a partir do golpe de 64, em função da reorganização, entendida como a racionalização, dos diversos setores da vida nacional.

No setor educacional a orientação tecnicista foi impressa através da legislação que reformula o ensino superior e o ensino de primeiro e segundo graus.

Essa orientação, chamada por Saviani de "tendência tecnicista", baseia-se, segundo este autor, no pressuposto da neutralidade científica, e inspira-se nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, visando a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.¹⁷

A escola tem, segundo esta visão, o papel de modeladora do comportamento, através de técnicas específicas da tecnologia comportamental. Os conteúdos de ensino são estabelecidos e ordenados em seqüência lógica e psicológica por especialistas.¹⁸ A execução das tarefas, por professores e alunos, obedece a um plano geral da instituição, concebido, coordenado e avaliado por esses especialistas. Por este mecanismo tal tendência pedagógica acredita alcançar a neutralidade e objetividade.

As características acima, presentes nas propostas curriculares de 1970 e de ensino integrado, têm como fundamento básico comum o modelo de conhecimento no qual se baseiam - o plano de organização geral dos seres vivos - e uma mesma concepção de ensino que parte do simples para o complexo, visando atingir através do "movimento sincronizado das partes a construção harmoniosa do todo". Parte-se das células e moléculas, como elementos mais sim-

¹⁵BARBOSA, 1985.

¹⁶KUENZER & MACHADO, 1984. p.32.

¹⁷SAVIANI, 1983. p.15.

¹⁸LIBÁNEO, 1985. p.29.

ples, comuns aos diversos cursos, para atingir, gradativamente, níveis de maior complexidade, através do estudo de tecidos, órgãos, sistemas e organismos.

Embora a célula seja, de fato, o que há de mais comum na organização dos seres vivos, é também o menos visível.

Assim, perguntamos, se o que pode ser considerado um raciocínio perfeitamente válido em termos da unificação dos conhecimentos básicos, comuns à área biológica, poderia também sê-lo em educação, como modelo de ensino?

Neste caso a lógica da aprendizagem seria a lógica da apreensão das partes. Trata-se, do ponto de vista epistemológico, de uma abordagem que privilegia as partes seccionando o todo. No ensino tradicional partia-se do todo para as partes. No modelo em questão começa-se pelas partes para depois atingir o todo. Monta-se o todo pelas partes. Esta lógica estruturalista exige certamente que as partes estejam perfeitamente integradas para que o todo não resulte em ajuntamento inadequado. Trata-se de uma concepção de ciência biológica positivista, mensurável, previsível, imutável. A idéia do todo, neste caso, é formal.

"...teria o mesmo significado de modelo ou de constructo, pois se refere a uma totalidade abstrata não imediatamente remontada a uma situação historicamente determinada".¹⁹

Na viabilização do modelo, segundo esta concepção de ensino, a integração dos conhecimentos tem na estrutura organizacional o seu elemento definidor. Trata-se também, neste caso, de uma integração formal. É que, em propostas de ensino desta natureza, a integração dos conteúdos pressupõe o funcionamento ordenado e previsível do processo. Pressupõe, portanto, no limite, dispensar às ciências biológicas um modelo de tratamento objetivo e racional. Refere-se a um modelo de análise em que os fenômenos apresentam regularidades no comportamento e funcionalidade nas relações. Nessa perspectiva procura-se imprimir ao processo ensino-aprendizagem, características de objetividade e precisão, homogeneizando conteúdos e métodos e acentuando-se a utilização de uma linguagem precisa que visa preservar a homogeneidade conceitual no tratamento das questões. O uso de uma linguagem formalizada traduz a preocupação

¹⁹KUENZER & MACHADO, 1984. p.42.

com a precisão e clareza dos conceitos. Esta orientação está relacionada com a concepção analítica de filosofia da educação, cuja afinidade com a tendência tecnicista situa-se no plano dos pressu-
postos - objetividade, racionalidade e neutralidade, como condi-
ção de cientificidade.²⁰ São características que possibilitam a
previsão, a avaliação e o controle, maneiras supostamente imparci-
ais e neutras de tratar o objeto.

A idéia de homogeneidade, justificada no pressuposto da
neutralidade científica e nos princípios de racionalidade (que via-
biliza a previsão e controle em todos os níveis), possibilita o
uso de métodos padronizados, que visam padronizar a prática peda-
gógica e os conteúdos curriculares, portanto, o próprio conheci-
mento.

A propósito, é ilustrativa a seguinte observação sobre a
idéia de homogeneidade no modelo de ensino integrado:

"...todos os professores são iguais, todos os alunos são iguais e o conhecimento é único, é objetivo. É possível que aulas, cursos, possam ser dados de forma absolutamente padronizada, por professores padronizados, para alunos padronizados. As provas serão também padronizadas. Ora! não tem jeito de fazer essa coisa tão padronizada, introduzindo o elemento de dúvida, porque se o aluno tem dúvida sobre certa coisa, ele erra na prova. Então, ele precisa ser bem sucedido na prova e o professor nega a dúvida, ou seja, ele nega um fundamento importante da geração do conhecimento, da própria ciência".²¹

Nesse ponto manifesta-se uma contradição importante pois, o conhecimento científico, pela sua própria natureza, trabalha com a dúvida, com a relatividade dos conceitos, a historicidade, a temporalidade do conhecimento. O ensino padronizado tende a transmitir o conhecimento como algo acabado, verdadeiro e final (um dogma). Daí a tendência, neste caso, em suprimir a dúvida.

Também as avaliações padronizadas reforçam tais procedimentos, na medida em que o elemento de dúvida poderia conduzir a erros, o que é indesejável. É importante que o aluno seja bem sucedido na prova porque, através deste instrumento, também o desempenho do professor e o processo como um todo estão sendo avaliados.

²⁰SAVIANI, 1984. p.279-80.

²¹Tômaz A. Mota Santos, professor do Departamento de Bioquímica no exercício da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG. Entrevista a 28/11/85.

Assim, por motivos como esses, é que a dúvida tende a ser negada ao estudante. Perguntamos: se esta negação tem dimensões mais profundas, por implicar a negação de um elemento fundamental no processo de geração do conhecimento, como pensar esta questão num instituto de ciências básicas? e ainda, partindo-se do pressuposto da ciência biológica como ciência objetiva, não se estaria deixando de levar em conta contingências históricas e sociais (o não imediatamente perceptível ou mensurável), na compreensão dos fenômenos biológicos? Qual seria, neste caso, a especificidade da ciência biológica? Seria ela uma ciência objetiva?

4. CONCLUSÃO

No presente capítulo procedemos a um exame das duas propostas iniciais de organização curricular do ICB - a de 1970 e a de ensino integrado. Nossa intenção era obter uma compreensão mais clara a respeito do tipo de ensino e de formação que esta organização curricular expressa. Não se trata, portanto, do exame de todos os fatores que direta ou indiretamente interferem ou revelam a realidade do ensino, como o seria um estudo mais detido da própria prática pedagógica envolvida. Nos limitamos ao sentido das principais características que esta organização curricular manifesta na conjugação de fatores sociais, econômicos, políticos, ideológicos, bem como das bases epistemológicas que a fundamentam e justificam. Porém, nosso interesse não se prende a uma análise em profundidade desses fatores, em seu conjunto ou isoladamente. Apenas colocamos em evidência aspectos que consideramos de maior relevo no presente estudo, como referência para a compreensão do ensino na instituição.

→ A documentação existente nos permite afirmar que, ao lado do desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação, os primeiros anos do ICB foram marcados por profunda preocupação com o ensino de graduação. A primeira proposta de organização curricular, internamente formulada, observa os princípios fundamentais da reforma universitária, buscando racionalidade e eficiência através da estrutura organizacional e curricular. A nível organizacional a admi

nistração é centralizada e a nível curricular a fórmula "eficiência didática", que incorpora o modelo racional, prevê a máxima integração dos cursos e o funcionamento articulado das atividades de ensino e pesquisa. A elaboração de um currículo que atendesse às necessidades específicas de um ciclo comum de estudos, atendeu, simultaneamente, às especificidades dos cursos e particularidades institucionais, de modo a viabilizar politicamente a mudança, minimizando as resistências. Porém, as funções atribuídas ao ciclo básico na legislação, ficaram sujeitas a contingências e definições internas à UFMG. A manutenção da pré-opção no vestibular acabou por inviabilizar as funções de "orientação" e "recuperação", nos termos propostos. Pode-se dizer que a experiência dessas funções, no ICB, teve caráter fugaz. Foi viabilizada, portanto, apenas uma das três funções - a de "estudos básicos para ciclos ulteriores", interpretada como estudos básicos em área específica e implantada com um currículo organizado em dois níveis: um geral (1º ano) e um específico (2º ano).

A primeira proposta curricular, divulgada e aprovada em julho de 1970, entrou imediatamente em funcionamento. Em dezembro daquele mesmo ano foi celebrado com o MEC o convênio de ensino integrado. O ano de 1971 foi preparatório para a implantação desta experiência, iniciada em princípios de 1972.

Dentre os fatores que motivaram a adoção do ensino integrado no ICB, merece destaque as considerações em torno da "funcionalidade" da proposta aos objetivos da instituição. De fato entre a estrutura curricular de 1970 e a de ensino integrado existe uma afinidade de propósitos que pode ser detectada nos pressupostos que lhes dão suporte, e que as identifica numa mesma vertente pedagógica. Ambas emergem da influência tecnicista, que passa a ser predominante na educação brasileira no período pós-64. Esta orientação se baseia em princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Para tanto, a atividade pedagógica deve ser planejada, deve operacionalizar seus objetivos e mecanizar seus processos. São características que envolvem a padronização do sistema de ensino e a especialização (parcelamento) no trabalho pedagógico.

Tanto na proposta de 1970 como na de ensino integrado é central a idéia de integração dos conhecimentos, a ser viabilizada através de formas de distribuição das disciplinas e dos conteúdos. Ambas têm na estrutura administrativo-organizacional o seu ponto de apoio e elemento definidor. Ambas estão fundamentadas num

mesmo modelo positivista de ciência biológica (que parte do plano de organização geral dos seres vivos) e numa mesma concepção de ensino (que parte do simples para o complexo).

Observa-se, no entanto, que no ensino integrado a orientação tecnicista se apresenta de forma mais apurada: mais enfática quanto aos meios, quanto aos aspectos organizacionais, quanto a objetividade e operacionalidade do processo. Porém, a estrutura curricular de 1970 era de tal forma consistente com a orientação tecnicista que a experiência de ensino integrado pode ser implementada sem necessidade de alterações substantivas na proposta anterior que, na verdade, não apenas foi preservada como serviu de suporte à referida experiência. Poderíamos dizer que foi aperfeiçoada.

Quanto ao tipo de formação profissional, nas proposições teóricas que fundamentam o ensino integrado, a questão é abordada do ponto de vista das funções da universidade e das exigências de constante atualização dos conhecimentos face ao rápido avanço da civilização tecnológica e ao impasse que este avanço coloca entre as necessidades de formação geral e especializada, duas concepções de ensino supostamente contrapostas, cuja superação, propõe-se, será alcançada pela via da compatibilização entre ambas. É objetivo do ensino integrado atingir esta compatibilização, desenvolvendo simultaneamente a habilitação profissional e a capacidade de "pensar corretamente, criticamente, reflexivamente".

Ressalvando-se a importância da compatibilização entre a formação geral e a especializada que, acreditamos, deve estar presente em toda formação que se quer realmente universitária, resta conhecer, face a estrutura curricular e o modelo de ensino em questão, as reais possibilidades e os limites na viabilização desses propósitos.

CAPÍTULO III

IMPLANTAÇÃO E CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS DE FUNCIONAMENTO DO ENSINO INTEGRADO

Neste capítulo buscamos uma visão mais clara a respeito do funcionamento da experiência de ensino integrado vivida pelo ICB na década de 70. Seguindo o percurso da própria experiência, passamos das fases de implantação e implementação às condições institucionais que condicionaram o seu funcionamento e desdobramentos posteriores. A documentação utilizada nesta parte inclui pesquisas e outros trabalhos realizados na própria instituição, no decorrer e como parte da experiência.

1. IMPLANTAÇÃO

A 18 de dezembro de 1970 foi firmado entre o MEC e a UFMG (ICB), o convênio 50051, para a implantação do ensino integrado. Desse modo, a experiência inicial de integração, que orientou a proposta curricular de 1970 se convertia numa inovação pedagógica, patrocinada pelo MEC e implantada experimentalmente no ensino superior.

Havia, como mencionamos anteriormente, entre a proposta de ensino do ICB e os objetivos do projeto de ensino integrado, semelhanças de orientação, que possibilitaram a incorporação do modelo de currículo definido em 1970, ao referido projeto. Reforçou esta possibilidade o considerável aumento de recursos financeiros, que o convênio representava para a implantação da nova política de ensino.

A primeira providência da direção do ICB, para a implantação do ensino integrado, foi a criação de uma comissão, composta por três especialistas da área de educação e um professor da área biológica básica. Denominava-se "Comissão de Pesquisa e Desenvolvimento Curricular", conhecida pela sigla COPDEC¹. Era atribuição desta comissão coordenar o planejamento, desenvolvimento e controle da experiência de ensino em questão.

Na ocasião, janeiro de 1971, o ICB já contava com três assessorias especializadas — uma pedagógica, uma psico-pedagógica e uma jurídico-administrativa. Todas elas criadas pela nova direção do Instituto, a partir de julho de 1969.² As atividades dessas assessorias, relativas àquele período, encontram-se registradas no "Relatório de Atividades do ICB, 1970". Algumas delas interessam registrar. A assessoria pedagógica realizou entre as várias atividades ligadas ao ensino, o planejamento e acompanhamento do currículo, a montagem dos cursos de graduação (com integração das diferentes disciplinas) e secretariou a I Reunião Anual do ICB, realizada em dezembro de 1970. Entre as atividades mais ligadas à administração acadêmica, merece ser mencionada a elaboração do Guia Geral do ICB, contendo estrutura, currículo e horários. A assessoria psico-sociológica realizou durante o ano letivo de 1969, trabalhos de dinâmica de grupos com os professores e, em 1970, pesquisas e levantamentos sobre a situação do ensino e da pesquisa na instituição.³

¹Eram membros da COPDEC os seguintes professores: Maria Lisboa de Oliveira, Norma Lúcia Faria Pereira, Regina Maria Dias Carneiro (todas da área de educação) e Eurico de Alvarenga Figueiredo (da área biológica).

²Responsáveis pelas assessorias do ICB em 1970: assessoria pedagógica, Professora Maria Lisboa de Oliveira; assessoria psico-pedagógica, Prof.^a Marly Lúci Negrão Rangel; assessoria jurídico-administrativa, Dra. Gilca Alves Waistein.

³Pesquisas e levantamentos realizados pela assessoria psico-sociológica: "Sistema de Ensino no ICB/UFMG, ano de 1970", "Atividades Científicas no ICB/UFMG de 1965 a 1970", "Análise Organizacional", Departamento de Morfologia. Esses trabalhos foram publicados internamente.

Os trabalhos desenvolvidos pelas assessorias especializadas no período inicial de funcionamento do ICB forneceram importantes subsídios à definição de políticas internas e à implantação da nova proposta de ensino integrado. A assessoria pedagógica, até então existente, foi absorvida pela COPDEC, que passou a coordenar de forma centralizada, todas as atividades de ensino na instituição.

1.1 - Atuação da COPDEC⁴

Uma vez criada, a primeira iniciativa da COPDEC foi definir sua própria política de atuação. Para tanto, desenvolveu atividades visando conhecer outras experiências de integração na área biológica e obter dados relativos ao ensino na instituição. Neste caso, procedeu-se à análise dos trabalhos já realizados, a contatos com a assessoria psico-sociológica e a reuniões com os coordenadores de disciplinas para obtenção de informações mais detalhadas sobre o funcionamento dos cursos.

A partir dos dados e das críticas levantadas, a COPDEC traçou suas diretrizes básicas de atuação, especificando, antes de tudo, a natureza da sua própria atuação: definiu-se como coordenadora dos trabalhos, pois na sua concepção

"a reformulação de currículo só tem sentido com a participação de todos aqueles que desenvolvem as atividades de ensino."

Os demais pontos básicos, definidores de sua política de atuação, foram:

- O caráter coletivo dos trabalhos: a participação de todos ficaria assegurada pela discussão dos assuntos nos Departamentos e pela atuação das equipes interdepartamentais;

⁴Todas as atividades desenvolvidas por esta Comissão encontram-se registradas no Relatório COPDEC (1972), no qual nos baseamos para redigir o presente item.

- O aspecto organizacional: a adequação das medidas ficaria assegurada pelo conhecimento dos aspectos organizacionais da instituição e pelo estímulo e reforço à liderança;

- A gradatividade do processo: manteve-se, neste caso, a orientação já existente, prevista pela Comissão de Currículo de 1970;

- A instrumentalização do corpo docente: a eficiência da proposta ficaria assegurada, pelo adequado preparo do corpo de professores à efetivação da mesma.

Partindo desses aspectos básicos, a COPDEC planejou um esquema de trabalho que incluía os seguintes itens:

- " . caracterização do ICB;
- . seleção de princípios relativos à aprendizagem;
- . especificação dos objetivos do ICB tendo em vista os objetivos gerais da Universidade e do Ciclo Básico;
- . elaboração de um esquema integrador dos conhecimentos fundamentais das Ciências Biológicas."

Este esquema de trabalho serviu de base à elaboração de um detalhado Plano de Atividades que daria suporte à reforma curricular, bem como às demais medidas necessárias à implantação do ensino integrado.⁵

Examinaremos, a seguir, cada um dos itens constantes do esquema de trabalho desenvolvido no ICB sob a coordenação da COPDEC em 1971. A importância deste exame está em tentar obter uma visão mais clara a respeito dos princípios fundamentais orientadores daquela proposta de ensino, tentando identificá-los em suas manifestações, no decorrer da experiência.

⁵Consta no Relatório da COPDEC que seu Plano de Atividades foi submetido à apreciação (grifo nosso) de todos os professores do ICB, em reunião geral, que contou com a participação estudantil, através de seus representantes junto aos departamentos. Consta ainda que a apresentação do plano foi seguida de discussões em pequenos grupos, examinando-se a adequação e suficiência das tarefas propostas, tendo em vista os objetivos de cada etapa.

a) Caracterização do ICB

Neste item, foram estudados dois aspectos básicos: o primeiro, diz respeito a dados de pessoal docente, administrativo e discente. O segundo, um ponto considerado alto nos trabalhos, refere-se às características organizacionais do ICB.

Os dados de pessoal docente, administrativo e discente estão configurados, resumidamente, nos quadros abaixo:

ICB-UFMG, 1971
Distribuição de pessoal docente e administrativo,
por Departamento

DEPARTAMENTOS	P. DOCENTE				P. ADMINISTRATIVO				TOTAL GERAL
	DE	T24	T12	Sub total	Niv. Sup.	Niv. Médio	Adm. e Serv.G.	Sub Total	
Biofísica	5	1	1	7	-	-	5	5	12
Biologia Geral	9	6	6	21	-	8	6	14	35
Bioquímica	21	3	5	29	-	3	6	9	38
Botânica	5	2	2	9	-	1	4	5	14
Farmacologia	8	4	3	15	1	1	6	8	23
Fisiologia	14	8	2	24	-	5	4	9	33
Microbiologia	17	3	3	24	-	6	7	13	37
Morfologia	18	6	5	29	-	12	11	23	52
Patologia Geral	1	3	4	8	-	6	3	9	17
Parasit. e Zool.	27	3	6	36	-	11	2	13	49
Adm. Central	4	-	-	4	4	-	20	24	28
TOTAL	129	39	37	206	5	53	74	132	338

Fonte: Relatório COPDEC (1972)

Observações:

- A partir do 2º semestre de 1971 a Biofísica tornou-se um setor do Departamento de Fisiologia, que passou a denominar-se Departamento de Fisiologia e Biofísica (Relatório de Atividades do ICB, 1971).
- Não consta na fonte (Relatório COPDEC) os dados de pessoal do-

cente e administrativo de Imunologia que, em 1971, constituía um departamento à parte.

ICB-UFMG, 1971

Número de alunos atendidos, por departamento:

Departamento	Nº de alunos	
	1º semestre	2º semestre
Biologia Geral	681	816
Bioquímica	632	763
Imunologia	630	476
Botânica	81	117
Farmacologia	66	260
Fisiol. e Biofísica	1.284	1.270
Microbiologia	550	803
Morfologia	801	850
Patologia Geral	367	638
Zool. e Parasitologia	68	283

Observação:

No presente levantamento os dados de Fisiologia e Biofísica (que no 1º semestre constituíam dois departamentos) foram somados para efeito de simplificação do trabalho (v. Relatório de Atividades do ICB, 1971).

O estudo sobre as características organizacionais do ICB foi realizado por dois sociólogos, no decorrer do primeiro semestre de 1971.⁶ A importância desse estudo está diretamente relacionada ao relevo que assumia, naquele momento, a obtenção das condições institucionais necessárias à implantação da experiência de ensino integrado. Procurava-se responder às seguintes questões:

1ª) "Como estabilizar uma organização altamente heterogê-

⁶Os resultados deste estudo, realizado pelos sociólogos Antônio Luís Paiva e Antônio Augusto Prates (professores do Departamento de Sociologia da UFMG), encontram-se registrados no Relatório da COPDEC, p.9-18.

nea e carente de um mínimo de experiência institucional?

- 2ª) Como construir, a partir de experiências didáticas e administrativas variadas, um consenso organizacional face aos objetivos do Ensino Integrado, aspecto fundamental se pensarmos na necessidade de suporte da experiência?
- 3ª) Até que ponto os mecanismos informais de relacionamento seriam suficientes para garantir a implementação dos valores gerais do ICB e dos objetivos propostos pelo Ensino Integrado?"

Essas questões foram sintetizadas em três dimensões básicas a serem analisadas:

- "a) Liderança e sua distribuição na Organização
 b) Objetivos percebidos pela Organização
 c) Processos de tomada de decisão."

A partir dos resultados da pesquisa, definiu-se uma orientação operacional que pode ser resumida nos seguintes pontos:

1ª) Compatibilização entre o planejamento das atividades do projeto de ensino integrado e a ação administrativa da organização.

2ª) Inclusão, como objetivo secundário de toda atividade de implementação do ensino integrado, do aumento da capacidade de controle das áreas de incerteza.

3ª) Tomar, como referência básica no planejamento das atividades do projeto de ensino integrado, a estrutura informal da organização.

b) Idéias fundamentais relativas à aprendizagem

A síntese a que se chegou⁷ mostra que os estudos conduziram à adoção do ensino por estruturas, que foi considerado como o mais adequado à definição do conteúdo integrado no ciclo básico. As considerações e justificativas apresentadas alegaram a superioridade desse método de ensino para as necessidades educacionais do momento. A nível mais geral colocava-se a questão de "como" responder às exigências da formação profissional de nível superior, em vista das necessidades resultantes dos rápidos avanços do conhecimento científico e tecnológico. A nível mais específico preocupava-se com o volume de conhecimentos a serem transmitidos, em vista da rapidez das transformações que os tempos atuais operam sobre esses conhecimentos e do tempo de que se dispõe para o estudo e apreensão dos mesmos.

Do ponto de vista didático o método de ensino por estruturas foi considerado como capaz de responder a tais preocupações e exigências, através de aspectos básicos no processo ensino-aprendizagem. As justificativas apresentadas podem ser resumidas nos seguintes termos: tornaria a matéria mais compreensível e mais significativa, possibilitando assim maior motivação, mais estímulo intelectual, maior índice de retenção, mais adequada transferência de aprendizagem (princípios e atitudes) e melhores condições para a avaliação ou crítica desse conhecimento. Enfatiza-se ainda que, nesse modelo, a distância entre o conhecimento básico e o avançado seria menor porque utilizaria idéias básicas em formas progressivamente mais complexas.

O trabalho com estruturas consiste, conforme o apresenta a COPDEC, na valorização da posse de métodos e quadros estruturais e não mais na conquista de um conhecimento enciclopédico.

Essas idéias sobre aprendizagem se baseiam principalmente na obra de Jerome Bruner e foram discutidas a nível da equipe de implantação e nos departamentos.

⁷As idéias fundamentais relativas à aprendizagem, que deram suporte ao ensino integrado, encontravam-se registradas no Relatório COPDEC, p.18 a 20.

c) Especificação dos objetivos do ICB

A pesquisa sobre as características organizacionais do ICB indicou que, devido ao seu caráter emergente, o ICB não possuía objetivos explicitados e aquele seria, portanto, um momento estratégico para se intervir no sentido de formar consenso em torno de valores básicos de um projeto.

A etapa de elaboração dos objetivos, seguindo as normas de atuação traçadas pela COPDEC, foi viabilizada através de uma equipe interdepartamental⁸ constituída com esta finalidade.

Tomando-se como referência os objetivos gerais da universidade e do ciclo básico, o objetivo geral do ensino foi formulado em termos de

*"possibilitar a aquisição de informações para a compreensão dos fenômenos biológicos desenvolvendo atitudes e habilidades necessárias à permanente atualização, desenvolvimento e aplicação do conhecimento."*⁹

prevendo-se, para o ensino de graduação, a aquisição de conhecimentos fundamentais das ciências biológicas básicas, visando preparar os estudantes para as escolas profissionais (formação de profissionais na área) e preparar professores de ciências biológicas para o ensino médio.

O trabalho realizado por esta Comissão - definição de objetivos de ensino - não era, portanto, suficiente para responder as indicações do estudo sobre as características organizacionais do ICB, previstas em termos de objetivos-fins da organização, uma vez que, nesse sentido, fornecia apenas parcialmente referências para a formação de valores básicos e para a utilização racional dos recursos humanos da organização.

⁸Professores integrantes da Comissão de Objetivos do ICB: José Geraldo Dângelo (Morfologia), José de Alencar (Microbiologia), David Pereira Neves (Parasitologia), Humberto Coelho de Carvalho (Biologia Geral), Wilson Teixeira Beraldo (Fisiologia e Biofísica), Conceição Ribeiro da Silva Machado (Morfologia) e Regina Maria Dias Carneiro (COPDEC) (Relatório da COPDEC, p.20).

⁹V. Relatório COPDEC, p.23-24.

d) Conhecimentos fundamentais das Ciências Biológicas

A seleção dos conhecimentos fundamentais das ciências biológicas constituiu-se em etapa básica na preparação do currículo integrado. Constou de duas fases distintas conforme previa o plano de atividades. Na primeira, os departamentos elaboraram uma listagem para cada disciplina, tendo em vista a formação básica em Ciências Biológicas. Na segunda, foi constituída uma comissão interdisciplinar¹⁰, com a incumbência de fazer o relacionamento das listagens originais e de estudar um esquema de integração para o currículo do ICB. Esta comissão sugeriu modificações que visavam, principalmente, melhorar a integração entre as diversas disciplinas e diminuir as repetições de um mesmo assunto.

1.2 - Montagem do currículo

Reunidos os resultados dos trabalhos das comissões de integração e de objetivos, estes foram objeto de discussões conjuntas, para se proceder à seleção dos objetivos, dos conteúdos e da distribuição dos tópicos.

Nessa montagem, foi dada prioridade à seqüência lógica dos conhecimentos sobre as disciplinas. Aqui, importa lembrar a presença da orientação procedente do MEC, que coordenava a implantação do projeto EIEP nas universidades, através do, então, Departamento de Assuntos Universitários. Assim sendo, na montagem da estrutura curricular, os interesses particulares das instituições adequavam-se à orientação geral do projeto — no modelo de ensino proposto as disciplinas aparecem em *formas, graus e momentos diferentes*, de acordo com o conteúdo em estudo¹¹. As disciplinas aparecem, nessa estrutura curricular, ligadas aos tópi-

¹⁰ "Comissão Encarregada de Estudar Esquemas de Integração Curricular Aplicáveis aos Cursos do ICB-UFMG". Compunha esta Comissão os seguintes professores: Ângelo Barbosa Machado (Morfologia), Maria Auxiliadora Roque de Carvalho (Microbiologia), Marcos Luiz dos Mares-Guia (Bioquímica e Imunologia) e Eurico de Alvarenga Figueiredo (COPDEC) (Relatório COPDEC, p.21).

¹¹UFMG, s.d.d.

cos.

No ICB, o conteúdo do ciclo básico geral (1º ano), organizado em seqüência de tópicos, foi agrupado em três Unidades Curriculares: células, tecidos, sistemas. Observou-se, portanto, a mesma seqüência definida na proposta curricular de 1970 que, nesse ponto fundamental, identificava-se com o Projeto de Ensino Integrado¹². Em ambos o ensino deveria partir do simples para o complexo, baseado no modelo de organização dos seres vivos. Ambos partem da mesma fonte inspiradora: a experiência levada a efeito na universidade norte-americana de Western Reserve.

No currículo integrado, cada Unidade foi dividida em subunidades, contendo os agrupamentos de conteúdos (tópicos) considerados significativos para integrar aquela Unidade.

A divisão em subunidades era considerada funcional porque se constituía em auxiliar relevante para a compreensão do todo mais amplo e complexo que é a Unidade Curricular.¹³

A definição dos objetivos de ensino, nessa estrutura curricular, corresponde à divisão em Unidades, Subunidades e Tópicos. Obedecendo a esta gradação, uma vez definidos os objetivos gerais do ensino de graduação no ICB, foram formulados:

- a) Objetivos gerais, para cada Unidade Curricular
- b) Objetivos intermediários, para cada Subunidade
- c) Objetivos específicos, para cada Tópico.

Com os objetivos de alcance intermediário visava-se relacionar os Tópicos integrantes com os objetivos gerais da Unidade. Buscava-se, dessa forma, evitar uma defasagem que poderia levar a perderem-se de vista os propósitos orientadores da seleção dos conteúdos.¹⁴

A formulação de objetivos específicos é feita em termos comportamentais, e tida como elemento de grande importância neste modelo de ensino, por constituir-se em uma forma de orientação

¹²No I Encontro EIEP, realizado na UFMG, a gerência do projeto apresentou à avaliação dos participantes, uma proposta de conteúdo programático mínimo e seqüência de tópicos para as seguintes Unidades Curriculares tidas como capazes de atender aos objetivos do primeiro ciclo de estudos (1º ano), comum a todos os estudantes da área biológica: células, tecido celular, tecidos, sistemas (Relatório Geral do I Encontro do Subprojeto EIEP).

¹³UFMG, s.d.a.

¹⁴UFMG, s.d.a. p.3.

considerada segura, para professores e estudantes. Para professores, na medida em que os orienta na seleção dos conteúdos mais relevantes e dos procedimentos didáticos mais adequados. Para estudantes, na medida que os auxilia na percepção dos conteúdos definidos como fundamentais, possibilitando-lhes organizar seus esforços de maneira a atingir os objetivos previstos.

A etapa de definição dos objetivos específicos é apresentada como o ponto alto do processo de operacionalização do ensino, por fornecer elementos que viabilizam a verificação do grau de aprendizagem alcançado. Desse modo, explicita-se a garantia de eficiência do modelo, evidenciando a grande possibilidade de controle que, ao mesmo tempo, oferece e exige o seu "bom" funcionamento.

As atividades são detalhadamente planejadas, o que torna os resultados do processo de ensino altamente previsíveis, avaliáveis e controláveis - inclusive a margem de liberdade do professor, seu desempenho, conteúdos ministrados e aproveitamento do estudante. A possibilidade de controle assume características de elemento preponderante neste ensino, conferindo-lhe a "garantia de qualidade", ou seja, assegurando sua eficiência e eficácia.

Pressupondo o "bom" funcionamento deste ensino, ou seja, que funcione segundo prevê seu planejamento, perguntamos: já que tudo é previsível e controlável, inclusive o conhecimento, não estaria o profissional preparado neste modelo de ensino recebendo uma formação meramente instrumental? Não estaria se distanciando de uma formação que além do domínio de conhecimentos específicos, fornesse visão ampla e universalista, possibilitasse pensar criticamente, reflexivamente, conforme prevê os objetivos da proposta?

1.3 - Implementação¹⁵

a) Planejamento da experiência

¹⁵A fase de implementação do currículo integrado encontra-se descrita no "Relatório dos trabalhos da COPDEC" referente ao período de 1971 a 1972, no qual nos baseamos para redigir o presente ítem.

Conforme decisão adotada a partir da pesquisa organizacional, a implantação do currículo integrado foi um trabalho de equipes, cuidadosamente compostas por elementos representativos de seus departamentos, conforme convinha à garantia de êxito da experiência.

A implantação inicial no 1º período, correspondente às duas primeiras Unidades Curriculares (células e tecidos), envolveu a formação de duas equipes: uma de implantação¹⁶ e uma de avaliação da aprendizagem, chamada Comissão de Provas.¹⁷

À Equipe de Implantação caberia definir as subunidades, seus objetivos (objetivos intermediários), bem como os objetivos específicos referentes a cada tópico dentro das subunidades.

O esboço das subunidades e objetivos correspondentes foi submetido à revisão nos Departamentos. Na fase de determinação dos objetivos específicos, a equipe buscou, estrategicamente, a participação de todos os professores envolvidos no 1º período, solicitando-lhes que elaborassem, na forma adequada, os objetivos correspondentes aos tópicos de temas de suas especialidades. Assim como o esboço das subunidades e objetivos, elaborado pela equipe de implantação, foi revisado nos departamentos, também os objetivos específicos definidos pelos professores nos departamentos foram analisados por esta equipe, com a finalidade de evitar informações repetidas, apurar a integração, acrescentar ou eliminar itens segundo critérios de relevância dos mesmos e ainda, de verificação da clareza da proposição.

À Comissão de Provas caberia coordenar o processo de avaliação da aprendizagem, atuando nos seus vários momentos: planejamento, elaboração, aplicação, correção e análise.

No currículo integrado o processo de avaliação assume gran

¹⁶Professores que compunham a Equipe de Implantação: Antônio Walter de Andrade Nascimento e Teófilo André da Costa Cruz (Departamento de Fisiologia), Viriato Luiz de Magalhães Ferreira (Departamento de Bioquímica e Imunologia), José de Alencar (Departamento de Microbiologia), Conceição Ribeiro da Silva Machado (Departamento de Morfologia) e Cleusa Graça da Fonseca (Departamento de Biologia Geral).

¹⁷Professores que compunham a Comissão de Provas: Amintas Fabiano de Souza Figueiredo e Giovanni Gazzinelli (Departamento de Bioquímica e Imunologia), Gilberto Rocha Melo e Maria das Dores Ferreira (Departamento de Microbiologia), Conceição Ribeiro da Silva Machado, Robson de Barros Rossani e José Vilmar de Oliveira (Departamento de Morfologia), Cleusa Graça da Fonseca (Departamento de Biologia Geral), Viriato Luiz de Magalhães Ferreira e Vicente de Paula Torres Nunes (Departamento de Biofísica) e Antônio Walter de Andrade Nascimento e Teófilo André da Costa Cruz (Departamento de Fisiologia).

de importância, como bem o demonstra a experiência do ICB. Neste caso, houve, na fase de planejamento, decisão coletiva (após discussão nos Departamentos), sobre a forma. Ficou definido que uma parte seria integrada (igual para todos), através de provas objetivas (múltipla escolha) e a outra, diversificada, a critério dos Departamentos (provas práticas, entrevistas,...).

Definiu-se ainda o número de provas integradas (uma por subunidade), a distribuição das questões quanto a conteúdos integrados e específicos, valores e critérios de distribuição dos meses.

Em linhas gerais, na fase de elaboração, coube à Comissão de Provas estabelecer, junto à COPDEC e aos Departamentos, número de questões (proporcionalmente ao número de aulas), duração da prova, tempo por questão, seleção de tópicos para questões integradas e de tópicos e objetivos para questões específicas, elaboração de questões (observando a distribuição equilibrada pelos tópicos e objetivos das subunidades). As questões, uma vez elaboradas, eram discutidas e julgadas quanto ao número e distribuição das mesmas, quanto a forma e relevância do assunto e quanto à técnica de elaboração. Só então passava-se à montagem e, em seguida, a uma última revisão nos departamentos. Na fase de aplicação, cabia à Comissão estabelecer o número de fiscais necessários, redigir as instruções para os mesmos e estar presentes no local e horário previstos. Na fase de correção das provas, procedia-se à tabulação e análise dos seus resultados.

O funcionamento do processo de avaliação como um todo e de cada detalhe que envolvia, assumia grande importância no contexto do currículo integrado. Além de sua função controladora sobre o processo ensino-aprendizagem, atendia a necessidades imediatas do ensino padronizado e, mediatamente, apresentava-se como a possível solução para que o sistema de ensino pudesse responder a contento ao problema da expansão de matrículas, em termos quantitativos e qualitativos. Como vimos no capítulo I, atender a grande número de estudantes era um problema crucial que enfrentava àquela época, o ensino superior brasileiro, como resultado da expansão de matrículas que marcou a política educacional do país, no final dos anos 60 e princípio dos anos 70.

O ensino integrado no ciclo básico geral era ministrado a turmas cujo tamanho variava em torno de 160 estudantes. As avaliações integradas (uma para cada subunidade) eram aplicadas, simul-

taneamente, a todos os alunos do período, o que correspondia a cerca de 650 estudantes. Através de provas objetivas e padronizadas e da correção eletrônica racionalizava-se o processo de avaliação. Esta forma apresentava-se mais eficiente ao atendimento simultâneo de grandes contingentes e, ao mesmo tempo, mais adequada à organização curricular e à concepção de ensino subjacente à proposta de integração adotada.

b) Acompanhamento da experiência

Na fase de implantação do Ensino Integrado um acompanhamento sistemático da experiência era realizado, através de reuniões de revisão com professores e com estudantes, após o desenvolvimento de cada subunidade. Desta forma detectava-se as dificuldades do processo, o que possibilitava os ajustamentos considerados necessários. Eram examinados aspectos de integração, métodos e avaliação.

Com os professores analisava-se a integração quanto aos aspectos de adequação dos tópicos (localização, abordagem e importância para a compreensão do objetivo em estudo), e dos objetivos específicos (aspectos relevantes, dispensáveis, relacionamento entre os tópicos de uma mesma disciplina e de disciplinas diferentes, adequação e nível de complexidade); analisava-se ainda os métodos utilizados quanto às suas deficiências e vantagens, e os critérios de avaliação em relação aos instrumentos de medida, à distribuição de pontos e pesos atribuídos aos diferentes procedimentos utilizados.

Com os estudantes examinava-se a relação entre os conteúdos das disciplinas, sua seqüência, abordagem e efeitos na compreensão mais global da subunidade. Examinava-se ainda o funcionamento dos objetivos específicos, dos métodos utilizados e da adequação da avaliação.

Esta análise permitia que alterações fossem introduzidas ao longo do processo, aperfeiçoando-o.

c) Controle e avaliação da experiência

A implantação do Ensino Integrado seguiu-se a elaboração de alguns mecanismos de avaliação e controle que, ao lado de conhecer os efeitos da experiência sobre o nível de aprendizagem dos estudantes, visavam conhecer seus efeitos sobre os objetivos-fins da organização.

Foram utilizados concomitantemente, três mecanismos distintos, cuja combinação maximizaria a confiabilidade dos resultados obtidos: o plano quase-experimental, a análise dos resultados das provas integradas e o "Delphi" com professores.

O plano quase-experimental foi considerado um importante instrumento para a avaliação da eficácia da experiência frente a comportamentos tradicionais, verificados pela comparação entre os resultados alcançados por dois grupos de estudantes - um grupo experimental e um grupo de controle. Seu objetivo era conhecer o efeito do ensino integrado sobre o nível de aprendizagem dos alunos do ICB (grupo experimental), através de um teste de conhecimentos básicos na área biológica, com o desempenho - no mesmo teste - de alunos da Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais (grupo de controle). A eficácia do ensino integrado seria medida pela diferença entre os resultados alcançados nos dois grupos.

A análise dos resultados das provas integradas refere-se à avaliação dos objetivos previstos. Como os objetivos e sua consecução eram os elementos orientadores na elaboração das provas integradas, a análise dessas provas iria permitir o acompanhamento do desempenho do estudante no cumprimento de seus objetivos, adquirindo, portanto, especial relevância no processo. Ao final do curso os resultados obtidos pelo aluno deveriam ser analisados em relação a variáveis de background, resultados do vestibular, opção profissional e resultados obtidos anteriormente ao ensino integrado, pelas disciplinas que participam do mesmo, possibilitando, dessa forma, a identificação e análise de fatores que afetam a aprendizagem.

Através do "Delphi" com professores procurava-se avaliar a experiência, em seu próprio fluxo, utilizando-se basicamente as percepções, valores e orientações das pessoas envolvidas (professores e equipe de coordenação). Nesta técnica de avaliação o objetivo central é o controle que permite, pela formulação de estratégias de crescimento obtidas através da experiência de ensino, reduzir incertezas quanto ao comprometimento dos membros com os ob-

jetivos-fins da organização e introduzir nas alternativas estratégicas valores relacionados com produtividade e eficácia.

Para a implantação do currículo integrado no 3º e 4º períodos, deu-se continuidade ao planejamento nos moldes utilizados nos períodos anteriores. Manteve-se a mesma política de trabalho, as mesmas fases e procedimentos, apenas incorporando, ao conteúdo, as mudanças resultantes dos ajustes que as revisões da experiência inicial mostraram necessários. O planejamento da experiência com o 3º e 4º períodos deu-se em 1972 e a implantação em 1973.

2. CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS DE FUNCIONAMENTO

O funcionamento do ensino integrado contava em sua fase inicial com significativas bases de sustentação na área política e técnica. Na área política, baseada no amplo e irrestrito apoio que recebia tanto interna quanto externamente (corpo docente e órgãos governamentais). Na área técnica, a qual daremos aqui maior ênfase, pelo apoio de especialistas, inicialmente através da COPDEC e posteriormente, através do Núcleo de Assessoramento ao Ensino (NAE) e da Seção Técnica de Ensino (STE), atuando de forma planejada e apoiados numa orientação ao mesmo tempo especializada, multidisciplinar e coletiva. Esta orientação traduzia-se especialmente nas formas de funcionamento dos órgãos de assessoria e nas formas de condução do processo. Assegurava-se o caráter coletivo dos trabalhos propiciando ampla participação, viabilizada não apenas pelas discussões nos departamentos (intermediadas por comissões) mas também de uma maneira mais ampla e abrangente, através das Reuniões Anuais de ensino e pesquisa organizadas e coordenadas pelos órgãos de assessoria.

Os trabalhos desenvolvidos pelos órgãos de assessoria, especialmente os levantamentos e pesquisas sobre o ensino na instituição, acabaram por contribuir, como veremos, com as mudanças na orientação do ensino, não obstante sua explícita intenção e esforços no sentido de reforçar e aperfeiçoar a estrutura em vigor.

A leitura dos documentos permite observar os primeiros sinais de mudança, no segundo semestre de 1973, quando o currículo

integrado se encontrava em sua última fase de implantação.

É em 1973 que inicia-se o processo de transferência das atividades até então desempenhadas pela COPDEC, aos órgãos integrantes da estrutura institucional. Este era de fato o objetivo desta comissão, traçado em seu plano de atividades para aquele ano (institucionalização do processo de planejamento, execução e avaliação do ensino). Criada em 1971, com a finalidade precípua de implantar a experiência de ensino integrado, a COPDEC deveria, ao final da tarefa, ser dissolvida. Em substituição às suas funções, e com o objetivo de dar continuidade à experiência e garantir a manutenção e funcionamento do ensino integrado, duas medidas foram acionadas no decorrer daquele ano: a dinamização do Núcleo de Assessoramento ao Ensino (NAE) e a criação de uma Seção Técnica de Ensino (STE).

O NAE pertencia à estrutura do ICB desde junho de 1972, quando foi criado pela Portaria nº 32, do Diretor. Em 1973, passou a funcionar integrado à COPDEC, para tornar-se o órgão coordenador das decisões sobre o ensino, ficando no âmbito de sua competência o encaminhamento aos departamentos, através da direção, de alternativas de solução para problemas de ensino e a adequação de decisões aos objetivos atualizados do mesmo.¹⁸

A STE (Seção Técnica de Ensino) como indica sua própria designação, deveria desincumbir-se de funções técnicas, operacionando decisões sobre o ensino. Começou a funcionar em fins de 1973, realizou estudos e análises relativas ao ensino, visando fornecer ao NAE, os subsídios necessários à sua atuação.¹⁹

Definitivamente dissolvida a COPDEC ao final de 1973, em princípios de 1974 os sinais de mudança tornaram-se mais evidentes, com a política do NAE abertamente contestada. Questionava-se suas funções e legitimidade. Nas contestações e medidas tomadas em relação ao NAE, manifestam-se oposições ao ensino e problemas relativos à estrutura de poder que, gradativamente, evidenciam as contradições do modelo e da política de ensino adotados.

Alguns indicadores de mudança, relevantes para a compreensão daquele período, podem ser identificados através das alterações ocorridas no setor administrativo, bem como através das ca-

¹⁸UFMG, s.d.d. p.25.

¹⁹Ibidem. p.28.

racterísticas e formas de atuação dos órgãos de assessoria, o que decorre da posição estratégica que ocupam na estrutura de ensino da instituição. Visando compreender esse processo buscamos identificar suas manifestações em alguns setores ou atividades de maior relevância, como: as mudanças ocorridas na direção do ICB, a promoção das Reuniões Anuais e seus efeitos, as mudanças introduzidas na estrutura e funções do NAE, a atuação do NAE e da STE em 1974 e o plano de atividades para 1975.

2.1 - Mudanças na direção do ICB

Para melhor situar o quadro das mudanças no ensino do ICB, a partir do final de 1973, torna-se importante lembrar mudanças também ocorridas em sua direção. Em meados de 1973 (junho) o Professor Eduardo Osório Cisalpino, que estava à frente da direção do Instituto desde junho de 1969, passou a ocupar o cargo de Reitor. Este professor, ao deixar a direção do ICB, deixava definitivamente implantado o ciclo básico da área biológica, com uma complexa estrutura de ensino em pleno funcionamento. O ICB passou, a partir desse momento por um período de instabilidade administrativa, caracterizado por freqüentes mudanças ocorridas em sua direção, em curto período de tempo.

A 30 de junho de 1973 o Professor Hélio de Senna Figueiredo assume a direção do ICB na qualidade de Decano do Conselho Departamental até a nomeação e posse do titular.²⁰ A escolha do novo diretor, pelo Ministro da Educação, efetivou-se através de lista sêxtupla, com a seguinte composição: Hélio Martins de Araújo Costa, Antônio Walter de Andrade Nascimento, José Afonso Álvares Rodrigues, José Rabelo de Freitas, Flávio Gomes da Silva e Vicente de Paula Costa Val.²¹ O Professor Flávio Gomes da Silva, nomeado a 10 de outubro de 1973²², exerceu o cargo até dezembro de

²⁰Ata da 21ª Sessão Ordinária da Congregação do ICB, de 06/08/73.

²¹Ata da 20ª Sessão Ordinária da Congregação do ICB, de 24/04/73.

²²Decreto de 10/10/73, publicado no Diário Oficial de 11/10/73.

1974, quando pediu exoneração.²³ A direção do ICB foi novamente assumida por um Decano, o professor Roberto Junqueira Alvarenga, até que se procedesse à escolha do novo titular. A 19 de abril de 1975, após as sucessivas mudanças, é nomeado o Professor Marcello de Vasconcellos Coelho²⁴, que permaneceu no cargo pelo período regulamentar de quatro anos.

Nessa fase de frequentes mudanças na direção continuava funcionando o modelo de ensino integrado, já implantado em todos os períodos e bastante integrado à estrutura institucional através do NAE. Visava-se, nesse momento, através das atividades desenvolvidas pelo NAE e STE, um aprimoramento da experiência em vigor. Porém, como órgãos assessores da diretoria, a eficácia no funcionamento dessas assessorias ficava sujeita ao maior ou menor envolvimento e apoio da pessoa do diretor à estrutura de ensino vigente. Daí a importância que atribuímos a essa questão na redefinição dos rumos do ensino a partir de então. Foi por este mesmo motivo que achamos pertinente registrar acima a composição da lista sêxtupla para escolha do diretor que deveria assumir o cargo em 1973, dando continuidade ao ensino integrado. Constituída a lista, a escolha feita pelo Presidente da República não ficou, certamente, isenta de injunções políticas externas aos interesses da instituição. Na verdade, a ausência do nome do Professor Flávio Gomes da Silva nas numerosas comissões constituídas desde a criação do ICB revela que não se tratava de elemento envolvido nesta experiência ou atuante em questões de ensino. Somos, portanto, levados a supor que tal fato tenha contribuído com uma espécie de "resfriamento" que se verifica em relação ao ensino integrado a partir de então.

Do ponto de vista administrativo pode ter também contribuído com o desinteresse pelo ensino integrado, a finalização do convênio que lhe deu sustentação. Ao se encerrar com o convênio uma fonte de recursos financeiros tornava-se menos vantajoso manter aquela estrutura de ensino que já se revelava problemática, po

²³Portaria nº 688, publicada no Diário Oficial de 06/12/74.

²⁴Decreto de 19/04/75, publicado no Diário Oficial de 02/04/75.

dendo ser este, portanto, mais um fator a contribuir com o processo de "resfriamento" então verificado, e que acompanha a situação de crise do ensino na instituição.

A partir de então não se tem notícia, até o presente momento (ano de 1986), de qualquer outra iniciativa para captação de recursos a serem aplicados em programas de graduação na instituição.

2.2 - Reuniões Anuais

Entre os pontos básicos que deveriam orientar a administração do ICB, no período inicial de sua existência, encontra-se expresso o propósito de manter em igual ponto de interesse o ensino e a pesquisa.²⁵ Aquela administração se caracterizou pela prática do debate coletivo, viabilizada através da promoção de Reuniões Anuais de ensino e de pesquisa, cuidadosamente planejadas, com a finalidade de obter o máximo envolvimento dos docentes e discentes. A coordenação desses trabalhos ficava sob a responsabilidade dos órgãos de assessoria. Buscava-se, estrategicamente, a concretização do propósito de assegurar ampla participação e discussão de toda a comunidade acadêmica nas questões, visando o constante aprimoramento do processo.²⁶

Em três anos consecutivos (1970, 71 e 72), as atividades de ensino foram paralisadas para que este ensino fosse discutido. O argumento fundamental que justificava tal prática diz respeito às dificuldades que representam para a maioria dos professores avaliar corretamente novas idéias educacionais surgidas a cada instante, em torno de novas técnicas de ensino, de novos meios de avaliação ou mesmo de uma política de ação em uma dada escola.²⁷

Importante mencionar aqui a natureza das dificuldades en-

²⁵Relatório de Atividades do ICB-1970 (introdução, pelo diretor).

²⁶No presente trabalho interessa-nos especialmente as Reuniões Anuais de Ensino. Por esta razão deixamos de considerar aqui as Reuniões Anuais de Pesquisa.

²⁷Boletim Informativo do ICB, nº 11, Ano II, julho, 1970.

frentadas pela administração do ICB para conduzir esta prática de debates, não correspondente com a política de repressão instalada no país pelo governo autoritário pós-64 e agravada, naquele período, pela vigência do Ato Institucional 477.

Na I Reunião Anual de Ensino²⁸, a 21 e 22 de dezembro de 1970, sob o tema geral "Filosofia da Educação no ICB", discutiu-se: "Filosofia da Educação e Filosofia da Educação no ICB", "Objetivos do Ensino e Objetivos do Ensino no ICB", "Currículo e Currículo no ICB".

Um dos principais objetivos desta I Reunião Anual foi a divulgação da filosofia do ensino integrado, visando a preparação do corpo docente para a implantação do projeto EIEP, cujo convênio acabava de ser assinado a 18 de dezembro daquele mesmo ano (Convênio 50051, MEC/UFMG-ICB).

A II Reunião Anual foi realizada um ano depois, a 21 e 22 de dezembro de 1971. Sob o tema geral "A Avaliação da Aprendizagem" procedeu-se a debates acerca dos métodos de verificação da aprendizagem utilizados pelos diversos departamentos do ICB.²⁹

À III Reunião Anual, realizada a 21 e 22 de dezembro de 1972, damos aqui maior ênfase devido à forma de encaminhamento dos trabalhos, às dimensões que assumiram os debates e aos efeitos produzidos sobre o ensino de graduação na instituição. Por esses motivos achamos conveniente descrevê-la de forma mais completa, ainda que resumidamente.

A III Reunião Anual representou, na verdade, um balanço geral sobre o ensino que, sob a forma de um "júri simulado", colocou "O Ensino do ICB em julgamento". Na fase de planejamento desta reunião o NAE teve a iniciativa de submeter a idéia à apreciação do Diretório Acadêmico³⁰, unindo-se a este na coordenação do evento.

O tema definido para o julgamento foi "A Qualidade do Ensino no ICB". Formaram-se equipes de acusação e defesa, que tiveram o tempo necessário para preparar e fundamentar sua argumentação em torno da boa e da má qualidade do ensino na instituição.

²⁸Algumas informações sobre a I Reunião Anual de Ensino podem ser encontradas no Relatório de Atividades do ICB, de 1970 (p.20 e 21) e no Boletim Informativo nº 11, Ano II, julho, 1970.

²⁹UFMG, ICB, Boletim Informativo nº 24, Belo Horizonte, Ano IV, Jan/Fev/1972.

³⁰Um relato completo da III Reunião Anual pode ser encontrado em NASCIMENTO et alii (1974).

Em artigo publicado por membros da Comissão Organizadora sobre a experiência³¹, o saldo dos trabalhos é sintetizado em dois níveis: primeiro, na elaboração de um documento apontando objetivamente erros e acertos no ensino de graduação, bem como os caminhos a serem seguidos para aperfeiçoá-lo. Nas palavras dos autores

"Se não é um documento completo, absolutamente isento e rigorosamente seguro, pelo menos é um ponto de partida eficiente e uma indicação clara das falhas que merecem nossa atenção mais imediata e representa um ponto de vista comum a todos, alunos e professores."

O documento acima referido foi encaminhado pela direção a todos os departamentos e serviços, para que fosse analisado pelas Assembléias e Câmaras Departamentais, estudadas as soluções possíveis e indicadas as providências necessárias bem como as instâncias que deveriam acioná-las (departamentos ou direção).

As recomendações resultantes foram acatadas pela direção que as tomou como a "um guia" no encaminhamento das providências mediatas e imediatas a serem tomadas.³²

O segundo nível do saldo dos trabalhos foi traduzido pelos autores no estabelecimento de clima de relacionamento e diálogo franco entre diretoria, professores e alunos, tido como promissor em termos da eficiência dos cursos e da produtividade na Instituição.

No momento da III Reunião Anual a experiência de ensino integrado encontrava-se em pleno funcionamento, já implantada no 1º e 2º períodos. Esta foi uma importante oportunidade de avaliação do funcionamento deste ensino, realizada com o intuito de aperfeiçoá-lo, reforçando os pontos positivos e corrigindo os pontos negativos do seu funcionamento.

Importante enfatizar que não se questionava a proposta em si mesma, mas o seu funcionamento. Este caráter do questionamento não impedia, no entanto, que algumas críticas fossem suscitadas a nível da proposta em si, com ressonância entre aqueles que, insatisfeitos desde o início da experiência, alimentavam o desejo de

³¹NASCIMENTO et alii, 1974.

³²Ibidem. p.385.

mudanças mais radicais, a nível da estrutura do ensino e não apenas do seu funcionamento, com vistas ao aprimoramento do modelo.

2.3.- Mudanças na estrutura e funções do NAE

Através da elaboração de um quadro demonstrativo (Anexo I), tentamos apreender uma forma de manifestação do processo de crise do ensino na instituição, pela comparação das funções e estrutura do NAE, em sua criação e nos dois momentos de reestruturação que marcaram sua existência.

Pode-se perceber que, ao ser criado, em junho de 1972, a preocupação central consistia, de fato, em dar continuidade à experiência de ensino integrado. Tratava-se de algo previsto no planejamento desta experiência e apresentava-se como uma necessidade "natural", inerente à proposta em vigor. Em junho de 1972 o currículo integrado acabava de ser implantado no primeiro período, iniciando-se sua implantação no segundo período. Predominava naquele momento um clima de ampla aceitação pois tratava-se de uma experiência que apenas se iniciava e que contava com significativas bases de apoio internas e externas. Internas, dentro do próprio corpo docente³³, e externas, através dos órgãos governamentais que incentivavam e subsidiavam a experiência.

Compreende-se pois que as funções do NAE tenham sido, inicialmente, definidas de maneira abrangente e genérica e que sua estrutura fosse bastante simplificada, isenta de exigências particulares.

Em março de 1973, com apenas nove meses de funcionamento, o NAE sofre sua primeira reestruturação (Anexo I). Observa-se que nesse momento há preocupação com uma definição clara e detalhada de suas funções, bem como com a política de constituição desse órgão. Considera-se a integração vertical (proposta aos Colegiados

³³Não obstante a ampla aceitação pelo corpo docente, a resistência também existia desde o início, por parte de alguns professores. Mas, estes, não dispondo naquele momento inicial da experiência de elementos concretos para a manifestação desta oposição em termos objetivos, assumiam, em geral, uma atitude de tolerância diante do modelo implantado.

de Curso) e explicitam-se exigências particulares a serem observadas na escolha e designação de seus membros, incluída a representação estudantil. Ao que parece tratava-se de conferir ao NAE uma maior representatividade e legitimidade (o que deixa entrever sinais de fragilidade na estrutura em vigor). A necessidade de reforço institucional torna-se ainda mais evidente, com o considerável peso acadêmico que passou a ser atribuído à participação dos professores, ao instituir-se: 1º) a participação no NAE como atividade prioritária e Título Acadêmico relevante; 2º) a redução da carga horária dos professores representantes do NAE em 50%, facultando aos departamentos redistribuí-la entre seus outros professores.³⁴

Há que se considerar também a conjugação de outros fatores, anteriormente mencionados, e que possivelmente exerceram influência direta nesta primeira reestruturação do NAE. Este é o caso da aproximação da mudança na direção do Instituto (o mandato em vigor venceria em junho de 1973, portanto dentro de apenas três meses), e da dissolução da COPDEC prevista para o final do mesmo ano. Devemos considerar que a intenção, ao se conferir maior poder, prestígio e força política ao NAE, era ter assegurada a continuidade da experiência, e que sua primeira reestruturação estava, fora de dúvidas, sob os efeitos da III Reunião Anual, um debate, como vimos, de significativas dimensões sobre o ensino na instituição.

Os resultados do "julgamento" que conduziram ao aprimoramento da experiência em vigor conduziram, ao mesmo tempo, através dos debates, análises, críticas e autocríticas que propiciaram a ampliação desse mesmo questionamento, atingindo questões essenciais ao modelo. Comprova-o o artigo publicado pelos membros da comissão organizadora, acima mencionado. Entre os efeitos produzidos pela III Reunião Anual, este artigo registra: 1º) o crescimento do interesse pela organização e análise do ensino na instituição; 2º) a reestruturação do NAE, transformado em órgão permanente de planejamento, supervisão e coordenação do ensino de graduação, apoiado numa sessão técnica especializada, que absorveria as funções de operacionalização das decisões sobre o ensino. Esta foi a idéia que deu origem à STE, criada em fins de 1973.

A reestruturação do NAE, ocorrida em março de 1973, cons-

³⁴Portaria nº 22, de 20/03/73, do Diretor do ICB.

tituiu-se portanto, na medida de caráter formal, através da qual proceder-se-ia à transferência para a estrutura institucional, das atividades inicialmente desempenhadas pela COPDEC, equipe especialmente criada para a implantação do ensino integrado, tendo por esse motivo, duração definida. Nesse contexto a criação de uma seção técnica especializada visava, principalmente, dar às ações do NAE um maior dinamismo e, através delas, dinamizar a própria estrutura institucional, agilizando e operacionalizando as decisões sobre o ensino e mantendo permanentemente uma assessoria especializada (os membros da STE eram especialistas em educação).

A segunda reestruturação do NAE ocorreu em fevereiro de 1974. Observa-se que 11 meses após a primeira reestruturação, as características organizacionais do ICB apresentam-se substancialmente modificadas, distanciadas daquelas que definiam inicialmente o planejamento da COPDEC.

Na nova estrutura, a alteração mais essencial se constitui na centralização do poder nas mãos do Diretor, que passa a gerir, juntamente com o Conselho Departamental, as decisões sobre o ensino, impondo clara limitação à atuação do NAE sobre as questões didático-pedagógicas, que na estrutura anterior lhe eram inerentes. A necessidade de integração vertical, prevista na Portaria anterior, enfatizada nos debates e aparentemente incorporada pela direção fica também, contraditoriamente, desconsiderada.

Com esta portaria a direção assume a administração do ensino articulando-se com os departamentos e atribuindo poderes, nesta área, ao Conselho Departamental. A direção do processo de ensino fica vinculada, formalmente e de fato, a órgãos responsáveis pela "administração funcional" (Diretoria e Conselho Departamental) e não pela "administração acadêmica" (Colegiados de Curso), conforme evidencia o exame das atribuições dos órgãos que compõem a organização institucional da UFMG, no Estatuto em vigor em 1974.³⁵ Deixa, portanto, de considerar a atuação dos Colegiados dos cursos atendidos pelo ICB, que são, na organização institucional da universidade, os órgãos responsáveis pela coordenação didática desses cursos. A inexistência, à esta época, do Colegiado Especial do

³⁵ UFMG, Ordenamentos Básicos, plano de reestruturação, estatuto e regimento, Belo Horizonte, 1972. O Estatuto e o Regimento Geral foram aprovados pelo CFE em 06/06/72 (Parecer nº 540/72, homologado pelo Sr. Ministro da Educação e Cultura em 27/07/72 e publicado no Diário Oficial de 01/08/72).

Ciclo Básico de Ciências Biológicas³⁶ não significava um real empecilho à participação desses mesmos Colegiados (todos eles integrados por elementos do ICB), nas questões relativas ao ensino de graduação que, do ponto de vista estatutário, lhes eram pertinentes.

Tais características permitem que se considere esta Portaria como anti-estatutária, na medida em que procede a uma inversão de atribuições dos órgãos que compõem a estrutura institucional. Permitem ainda considerá-la como a uma intervenção na estrutura de ensino em funcionamento que, por não ser acompanhada de uma proposta alternativa, teria contribuído para que as mudanças introduzidas no ensino a partir de então ocorressem como que aleatoriamente, sem obedecer a um planejamento. Esta é a forma que caracteriza a introdução de várias mudanças no ensino, alterando o modelo, ou melhor, descaracterizando gradativamente o currículo integrado. Tais mudanças ocorreram no período que vai de 1975 a 1979, enquanto se processava uma reforma curricular, cujos resultados determinaram a forma de organização do ensino que ainda hoje vigora na instituição. As características dessa reforma curricular serão examinadas no capítulo IV deste trabalho.

2.4. - Atuação do NAE e STE em 1974³⁷

Em 1974, além dos trabalhos de execução do plano de ensino, o NAE, apoiado na STE³⁸, concentrou suas atividades principalmente em torno de três questões que se colocavam como básicas naquele momento. 1º) Definição das funções dos coordenadores de pe-

³⁶O Colegiado Especial do Ciclo Básico, embora previsto no Estatuto da Universidade aprovado em 1972, somente foi criado e começou a funcionar regularmente no ICB, em 1979 (ver nos Estatutos da UFMG, capítulo III - dos Colegiados de Curso, artigo 60, parágrafo 1º).

³⁷Referências mais detalhadas sobre as atividades do NAE e da STE, em 1974, poderão ser obtidas no documento "O ensino no ICB. Histórico e plano de atividades para 1975", p.29, 30 e anexos.

³⁸Não obstante ter a STE iniciado suas atividades em fins de 1973, seu projeto de estruturação só foi elaborado em 1974, pela própria equipe que a compunha. A STE não chegou a ter reconhecimento oficial na Instituição, embora suas funções fossem aparentemente bem aceitas.

ríodos e dos coordenadores de disciplinas; 2º) Elaboração do projeto de mudança do ensino para o Campus da Pampulha; 3º) Estudo do sistema de avaliação adotado pelos Departamentos. Este estudo gerou a parte mais importante das atividades, com o desenvolvimento de dois projetos de pesquisa. O primeiro, sobre "A influência da formulação de objetivos específicos na elaboração de questões de testes de rendimento aplicados no ICB/UFMG". Seu propósito era, principalmente, verificar a frequência com que os objetivos específicos estavam sendo medidos, se auxiliavam os professores na elaboração das questões dos testes de rendimento, se auxiliavam os alunos na resolução dessas mesmas questões, bem como reforçar a utilização dos objetivos específicos e sua importância na metodologia do ensino e na avaliação da aprendizagem.³⁹

O segundo projeto, sobre "Análise de provas no ICB" introduzia, na avaliação dos instrumentos de medidas, modernos recursos técnicos, através da análise de itens das questões. Estes recursos permitiam a análise estatística quanto ao poder de discriminação, quanto ao grau de dificuldade e quanto ao poder de atração das diferentes opções (as provas eram de múltipla escolha).

O que nos parece importante observar a respeito do ensino no ICB nesse período (1974) é que as tentativas de encaminhamento das questões, as correções para problemas levantados, problemas que estavam a evidenciar uma crise na estrutura de ensino são buscadas no próprio funcionamento do processo, no reforço a pontos considerados essenciais ao seu controle e eficiência. Bem o demonstra a decidida assistência dada no setor de avaliação (tanto diretamente, na realização das tarefas, como indiretamente, através do curso de atualização para professores). Com o primeiro projeto de pesquisa, que relaciona os objetivos específicos com as questões dos testes, tenta-se pela mesma forma, buscar dados e evidências que permitam reforçar entre os professores o modelo em vigor. Como os objetivos específicos se referem a cada tópico que compõe as subunidades do currículo integrado, esta análise permitiria, como se propõe nos objetivos do projeto, verificar em que proporção esses objetivos específicos estariam sendo medidos, se estariam auxiliando os professores na elaboração e os estudantes na resolução das questões dos testes. Esta verificação é, contudo, concebida no sentido de reforçar a importância da determina

³⁹UFMG, s.d.d. p.13.

ção dos objetivos específicos na metodologia de ensino e na avaliação da aprendizagem.

As pesquisas e análises, realizadas pelo NAE e STE visando aperfeiçoar o modelo de ensino, acabaram conduzindo, como veremos, a questionamentos mais fundamentais, e evidenciando contradições internas ao próprio modelo de ensino.

2.5 - Planejamento para 1975

Através do planejamento para 1975 manifesta-se com bastante clareza a natureza das dificuldades vividas pela instituição que, naquele momento, são identificadas em suas dimensões pedagógicas e institucionais.⁴⁰ Na verdade, o pedagógico e o institucional são aspectos inseparáveis da realidade de ensino, não sendo possível uma análise da problemática que desconheça qualquer um deles. Quanto ao aspecto pedagógico, a proposta mais importante é a de um diagnóstico do ensino no ICB. Propõe-se ainda dar início à pesquisa e implantação de novas metodologias de ensino. Quanto ao aspecto organizacional são retomados os resultados da pesquisa sobre as "Características Organizacionais do ICB", realizada em 1971, que apresentamos no ítem sobre a implantação do ensino integrado.

As linhas básicas de ação, que deveriam orientar as atividades dos órgãos de assessoria naquele período, se estruturavam em torno da proposta de uma avaliação sistemática da experiência vivida, que deveria, segundo se deduz da formulação do plano para 1975, anteceder a implantação de novas metodologias de ensino, já previstas nesse mesmo planejamento. As inovações metodológicas seriam, por sua vez, precedidas de pesquisas que orientassem sua implantação. Pretendia-se que tais atividades, encaminhadas para o aprofundamento e análise das questões pedagógicas e organizacionais, envolvessem todos os membros interessados da instituição.

⁴⁰ "Plano de Atividades para 1975" compõe a segunda parte do documento "O Ensino no ICB. Histórico e Plano de atividades para 1975". (ver UFMG, s.d.d. p.32-8).

Achamos conveniente, dado a significação das informações, transcrever algumas das chamadas "instituições hipotéticas de base" que foram levantadas no planejamento de 1975, a partir dos dados até então existentes. São as seguintes:

- "a. alto índice de reprovação;
- b. alto índice de represamento e retenção;
- c. baixa correlação entre os objetivos específicos e os itens das provas integradas;
- d. proporção de alunos que vem realmente participando da experiência de Ensino Integrado menor a cada ano;
- e. desconhecimento da percepção de alunos e professores sobre a natureza, a estrutura e o funcionamento do Ensino Integrado;
- f. sistema de avaliação da aprendizagem deficiente;

... dimensões organizacional e institucional;

- g. predominância de 'áreas de incerteza' apontadas no relatório da COPDEC: baixa institucionalização de valores e individualização da liderança;
- h. a existência de 'projetos' não explicitados de mudança da instituição pedagógica, envolvendo os grupamentos que atuam no ICB: alunos, professores, funcionários, direção e assessorias."

Os objetivos gerais do planejamento de 1975, expressam, sinteticamente, as diretrizes definidas para aquele momento:

- "1. Avaliar a estrutura e o funcionamento do ensino integrado no ICB.
2. Criar condições para análise da organização e da instituição.
3. Encaminhar 'projetos' de mudança da Instituição pedagógica!"

As hipóteses levantadas refletem a existência de problemas e de limitações no campo didático-pedagógico e institucional. Revelam, ao mesmo tempo, a existência de um determinado nível de conhecimento e de consciência da problemática pelos membros da instituição. De acordo com argumentos que fundamentam o plano de atividades para 1975, não se dispunha naquele momento, de uma avaliação sistemática e acabada do ensino, uma vez que o "Plano de A

valiação e Controle" da experiência⁴¹ encontrava-se parcialmente executado, não permitindo conclusões definidas. Porém, já se dispunha de um "determinado volume de dados" que apoiaram as "instituições hipotéticas de base", conforme foram formuladas.

A visão que se tinha do ensino na instituição nesse período estava fortemente influenciada pelos resultados de levantamentos sobre reprovação e retenção, realizados pela STE em 1974 e 1975.⁴²

Os dados do primeiro semestre de 1974 mostram que os índices de reprovação eram mais elevados no ciclo básico geral. Algumas disciplinas chegaram a apresentar, naquele semestre, percentuais de reprovação superiores aos de aprovação. Este foi o caso de Microbiologia Básica (1º período) para os cursos de Veterinária (52,0%) e Enfermagem (50,7%), e de Fisiologia Básica (2º período) para o curso de Ciências Biológicas (62,5%). O exame dos dados, segundo a pré-opção do estudante, também apresentava resultados bastante diferenciados. Considerando os índices totais de reprovação por curso as diferenças mais extremas, no primeiro período, podem ser observadas: entre os cursos de Veterinária, com 33,9% (125 reprovações em 368 matrículas) e Medicina, com 5,8% (38 reprovações em 654 matrículas); no segundo período entre os cursos de Ciências Biológicas, com 44,3% (35 reprovações em 79 matrículas) e Medicina, com 1,8% (24 reprovações em 1286 matrículas).⁴³

Os altos índices de reprovação causavam transtornos interinos decorrentes do problema da retenção de estudantes no ciclo básico.⁴⁴ Ao mesmo tempo, remetia a questionamentos quanto ao ensino ministrado, por evidenciar incoerência no modelo. O fenômeno da

⁴¹Refere-se ao plano quase-experimental, a análise dos resultados das provas e ao "Delphi" com professores, conforme mencionamos no item 1.3 do presente capítulo.

⁴²COSTA et alii, s.d.

⁴³No ciclo básico específico a disciplina Química Fisiológica, do 3º período, era comum aos cursos de Medicina e Veterinária. Entretanto, possuindo para ambos o mesmo conteúdo e metodologia apresentaram resultados muito diferentes: 42,5% de reprovação entre os alunos de Veterinária e 6,5% entre os de Medicina. O mesmo ocorria com a disciplina Parasitologia Médica, comum aos cursos de Enfermagem (3º período), Medicina e Farmácia (4º período). Esta disciplina reprova muito em Enfermagem (34,0%) e Farmácia (27,0%) e pouco em Medicina (3,9%). No 4º período as diferenças mais significativas ocorreram em duas disciplinas, nas turmas de Medicina e Veterinária: Microbiologia Veterinária (31,5%) e Microbiologia Médica (0,5%); Neurofisiologia Veterinária (17,1%) e Neurofisiologia Médica (1,3).

⁴⁴O problema da retenção era ainda agravado por reincidências, em que o estudante ficava reprovado repetidas vezes na mesma disciplina.

retenção "desintegrava", por assim dizer, o funcionamento do currículo integrado, na medida em que desintegrava deste currículo o próprio estudante. Este fato está ligado à matrícula por disciplina e contribuiu grandemente para minar as estruturas do ensino integrado. Com a retenção o aluno passava a freqüentar disciplinas em diferentes períodos, o que era incompatível com o funcionamento do currículo integrado. Desse modo, uma incoerência básica entre este modelo de ensino e a matrícula por disciplina foi posta em evidência pelo problema da retenção.

O plano de atividades para 1975 foi o último planejamento realizado para a instituição como um todo até os dias de hoje. Sua implementação ficou atropelada pelo curso dos acontecimentos que marcaram as mudanças introduzidas a partir de então, inviabilizando a manutenção das estruturas do ensino integrado e desativando-as gradativamente.

Previa-se, no referido planejamento, uma avaliação do ensino integrado quanto à sua estrutura e funcionamento. O objetivo era uma reflexão crítica sobre a teoria e prática desse ensino, que servisse como ponto de partida aos ajustamentos e mudanças detectados como necessários à sua melhoria. Porém, o curso dos acontecimentos se anteciparam aos objetivos de uma reflexão sistemática que, conforme foi proposta, deveria preceder à definição das mudanças a serem introduzidas. O marco oficial desse momento é a Resolução 021/75, do Diretor do ICB, cujo teor e desdobramento examinaremos no capítulo IV. Antes, porém, importa mencionar que não se colocava, naquele momento, nenhuma proposta alternativa de ensino. Foram mantidas as estruturas do ensino integrado, porém em clima de desinteresse e descaracterização gradativa, marginalizando, concomitantemente, os grupos de assessoria, até sua completa extinção.

Os últimos trabalhos realizados no ICB, pela STE, foram duas pesquisas sobre o ensino na instituição, iniciadas a partir do planejamento de 1975.

A primeira, intitulada "Caracterização Sócio-Econômica, Interesse pelo Curso e Rendimento Escolar do Aluno do ICB-UFMG", concluída em 1966.⁴⁵ A segunda, "Avaliação do Ensino no ICB-UFMG" con-

⁴⁵Equipe de elaboração: Alda Cristina Vilas Boas R. Costa e Rosa Belma Afonso Viotti, com a colaboração de Eliane Marta T. Lopes.

cluída em 1977.⁴⁶

Nas conclusões da primeira pesquisa são enumeradas algumas *prováveis causas* para os problemas do ensino no ICB, que poderiam estar concorrendo para o insucesso escolar dos alunos de alguns cursos e reforçando as diferenças existentes entre eles.⁴⁷ Dentre as causas apontadas, destacamos:

"Inadequação do currículo do Ciclo Básico (geral e específico) para alguns cursos, em função das peculiaridades dos alunos que os freqüentam.

Ênfase no currículo do Ciclo Básico, a conteúdos de formação médica, derivando dele os conteúdos dos demais cursos.

Metodologia de ensino inadequada ao tipo de aluno de cada curso, aos objetivos e ao conteúdo proposto.

Mã utilização dos objetivos específicos, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores.

Objetivos específicos limitados, quase que exclusivamente, à área de conhecimento, exigindo pouco do aluno em termos de atitudes e habilidades intelectuais.

Desconhecimento, por parte dos professores, de novas técnicas, procedimentos de ensino e recursos de aprendizagem.

Relacionamento professor-aluno distante e superficial.

Carga horária compacta de algumas disciplinas: cursos desenvolvidos em curto período de tempo, não permitindo ao aluno, melhor sedimentação dos conteúdos propostos."

Com a segunda pesquisa, sobre a Avaliação do Ensino ICB, procura-se conhecer a opinião dos professores em relação a alguns temas centrais, que foram tomados como categorias gerais. São eles: ensino integrado, objetivos específicos, metodologia de ensino e avaliação da aprendizagem. Procura-se ainda conhecer a opinião dos alunos de todos os cursos sobre os objetivos específicos do ensino.

Dentre as conclusões apresentadas destaca-se, de maneira

⁴⁶Equipe de elaboração: Alda Cristina Vilas Boas R. Costa, Eliane Marta T. Lopes e Rosa Belma Afonso Viotti, com a colaboração de Maria Regina Durães Godoy de Almeida.

⁴⁷Conforme esclarecem as autoras, na formulação das causas indicadas foram também utilizados dados da pesquisa sobre Avaliação do Ensino no ICB, realizadas concomitantemente a esta, bem como outros dados obtidos através de reuniões com professores e coordenadores de disciplinas e de estudos anteriores à realização do referido trabalho.

geral, quanto à opinião dos professores sobre o ensino integrado, que há grande incidência de justificativas similares para posições antagônicas. As opiniões contrárias declaram-se "contra essa forma de ensino tal como é praticada no ICB". As opiniões favoráveis "o são, desde que sejam sanadas as deficiências que ele apresenta". Em todos os itens analisados, os motivos alegados para as deficiências recaem, com grande frequência, em problemas de infraestrutura (nesta ocasião o ICB ainda funcionava em instalações cedidas por outras Unidades, principalmente pela Faculdade de Medicina).

Essas pesquisas contêm, de fato, importantes elementos para uma reflexão crítica sobre o ensino na instituição. A análise que apresentam parte de dois pontos centrais do processo educativo: 1º) O estudante, traçando seu perfil através de variáveis sócio-econômicas, interesse pelo curso escolhido, o rendimento escolar (desempenho acadêmico dos alunos nos diversos cursos), e apresentando resultados comparativos entre essas características. 2º) O modelo de ensino, permitindo o conhecimento do ponto de vista de professores e estudantes sobre as questões mais fundamentais ao currículo em vigor: ensino integrado, objetivos específicos, metodologia de ensino e avaliação da aprendizagem.

Quando essas pesquisas foram concluídas (1976 e 1977 respectivamente) encontrava-se em andamento a reestruturação curricular e já extintos os grupos de assessoria pedagógica.

A reestruturação curricular iniciada em 1975 não teve como ponto de partida uma análise sistemática acabada da experiência anterior. Suas linhas básicas de orientação foram definidas pela direção do ICB e, em 1977, encontravam-se em adiantada fase de elaboração. Esses foram, possivelmente, os motivos do desinteresse pelos resultados das referidas pesquisas por parte da instituição. Seus resultados não chegaram a ser publicados e nem mesmo divulgados internamente no ICB.⁴⁸

⁴⁸Alda Cristina Vilas Boas Ribeiro Costa (entrevista a 18/02/86). Os relatórios dessas pesquisas (xerox dos originais datilografados) nos foram gentilmente cedidos pela Prof^a Alda Cristina, ex-membro da STE que participou da elaboração das mesmas.

3. CONCLUSÃO

No presente capítulo nos detivemos no exame da experiência de ensino integrado, enfatizando dois importantes aspectos desta experiência: o processo de implantação e as condições institucionais de seu funcionamento.

As considerações abaixo foram formuladas com referência na situação do ensino na instituição em 1974 e 1975, por ser este o momento em que se esboça e é deflagrado o processo de mudança curricular, objeto de exame do capítulo IV.

Conforme pudemos observar a visão geral que se tinha do ensino no ICB em 1974-1975 resultava, basicamente, das críticas e sugestões levantadas nas Reuniões Anuais, dos resultados da revisão constante do processo através do funcionamento do Plano de Avaliação e Controle e ainda dos dados de aprovação, reprovação e retenção levantados pela STE. Portanto a identificação de problemas foi possível graças ao próprio modelo de organização que vigorava na instituição, nos seus primeiros anos. O conhecimento da situação que tais dados e informações propiciaram, tornavam bastante evidente, naquele momento, a necessidade de um reexame do ensino na instituição. Foram particularmente significativos os questionamentos aos quais remeteram os dados de reprovação e retenção que, por evidenciarem incoerências no modelo de ensino, favoreceram a postura daqueles que atribuíam ao ensino integrado a principal responsabilidade pelos problemas, apontando como solução a supressão do modelo. Tal postura, por carecer de uma fundamentação sistematicamente elaborada conduziu a proposições imprecisas, responsáveis, possivelmente, pela ineficiência de algumas medidas posteriores.

Na verdade, o ensino integrado passou a ser considerado como a principal causa dos problemas do ensino, na razão mais próxima e aparente que, no entanto, não estava desligada de causas históricas que configuravam o contexto da universidade e da própria sociedade. Uma análise mais cuidadosa do problema mostraria, certamente, outros fatores, externos ao modelo de ensino, porém, internos à questão, significativos para se compreender o verdadeiro sentido de algumas das dificuldades apontadas. Podemos tomar como exemplo, a formação de turmas numerosas e heterogêneas e a composição e qualificação do corpo docente, questões da maior importância naquele momento. O exame de questões como essas deve levar em

consideração fatores ligados à implementação, nas universidades, de uma determinada concepção de ensino básico, num contexto sócio-político em que são explicitados objetivos de "democratização" do ensino (que se realiza, principalmente, através das cifras de expansão) e do preparo de profissionais para responder às necessidades de "desenvolvimento com segurança, que corresponde à postura político-ideológica do regime autoritário então vigente. Como tais questões se associam e se processam, simultaneamente, na prática das universidades? Como se define, nesse contexto, a organização do ensino, a seleção dos conteúdos e dos métodos? Como se manifestam no interior das salas de aula?

O ICB-UFMG foi criado em 1969, quando a política de expansão de matrículas já atingia altas cifras.⁴⁹ Atender, naquele momento, às disciplinas básicas de todos os cursos da área biológica significava receber um grande contingente de estudantes, para cujo atendimento a universidade não estava preparada. O ciclo básico geral inicialmente concebido como seleção "em bloco", sem opção prévia (ciclo básico seletivo), passava a reunir nas salas de aula do ICB, estudantes com diferentes opções profissionais, atendidos por diferentes professores (responsáveis por assuntos e não por disciplinas). A heterogeneidade das turmas afetava o ritmo dos trabalhos e repercutia no nível do ensino. O vestibular classificatório (traduzido estatisticamente em substancial aumento no atendimento), respondia a uma questão política de expansão de matrículas. Porém, enquanto classificatório, se descaracteriza em sua função primordial de seleção (as chances de classificação passam a depender mais da relação candidato/vaga do que de média obtida nos testes). Assim, o vestibular classificatório, associado ao regime de pré-opção, agravava o problema da heterogeneidade dos estudantes que entravam nos institutos básicos. As médias obtidas pelos estudantes nos exames vestibulares da UFMG, quando comparadas por curso, mostram de forma contundente essas diferenças. A título de exemplo, em 1972, o primeiro classificado em Enfermagem, com 131 pontos, não atingia o último classificado em Medicina, com 140 pontos.⁵⁰ Como então, dar uma mesma aula para estudantes tão

⁴⁹A expansão de matrículas na universidade se deu, principalmente, pelo atendimento às pressões dos excedentes e pela instituição do vestibular classificatório.

⁵⁰Dados da Seção de Registro Acadêmico, DRCA (Departamento de Registro e Controle Acadêmico), UFMG.

heterogêneos? Como dar a mesma aula para uma turma que, graças ao vestibular classificatório, reunia estudantes que concluíram, a nível de segundo grau, o curso "normal" (formação de professor primário), que optaram por Enfermagem, cuja relação candidato/vaga em 1970 foi de 0,6 e, ao mesmo tempo, para estudantes que concluíram o "científico" e foram classificados para Medicina, cuja relação candidato/vaga no mesmo ano foi de 9,5?⁵¹

As desigualdades são também constatadas por estudos sócio-econômicos que mostram a existência de diferenças de origem social acentuadas entre os estudantes classificados nos diversos cursos dependendo do valor econômico do diploma e do prestígio social que a profissão confere.⁵²

Nesse quadro deve-se considerar que, também a composição do corpo docente era bastante heterogênea. Para ministrar o seu ensino básico o ICB reunia, conforme definiu a reforma universitária de 1968, professores de diferentes unidades. Reunia, portanto, professores com formação e experiência profissional em áreas específicas, e interesses diversificados. A vida recente da instituição determinava, naquele período, a existência de baixo grau de coesão entre seus membros.

Na verdade, nas condições inicialmente existentes a proposta de ensino integrado foi recebida como solução salvadora (garantia de um ensino de boa qualidade a grande número de estudantes). Porém, ao longo da experiência, os efeitos de distorções originadas na própria concepção, estrutura e condições de funcionamento do ciclo básico, foram se confundindo com questões específicas do modelo de ensino. Este, em função de características que lhe eram peculiares, exercia sobre a prática docente alto nível de exigência e controle. Problemas dessa natureza, mais dificilmente explicitados pelos docentes, associados a alguns dados concretos de que então se dispunha, apoiavam as posições que atribuíam ao ensino integrado a pecha pelos males do ensino. Apoiavam também os argumentos que sustentavam a "indiscutível" necessidade de mudança.

Em torno da necessidade de mudança percebe-se a existência de consenso na instituição. As divergências existiam em torno da

⁵¹Dados da Secretaria do Vestibular, UFMG.

⁵²CAIXETA, 1980; GUIMARÃES & MOROSIN, 1978.

natureza da mudança a ser introduzida. Tais divergências podem ser identificadas em duas posturas básicas: A primeira, de professores que percebiam a necessidade de uma avaliação crítica do ensino com vistas à introdução de melhorias, de aperfeiçoamentos no modelo em vigor. Esta é a posição retratada no planejamento para 1975 e nos depoimentos de alguns professores,⁵³ em geral mais identificados com a proposta de ensino integrado e mais envolvidos com a sua implantação. A segunda, traduz o ponto de vista daqueles professores que, em geral, se opunham ao ensino integrado e concebiam a necessidade de mudança no ensino como uma mudança na própria orientação de ciclo básico adotada. Dessa postura, a solução para os problemas colocados era identificada em medidas como: abandonar o modelo de ensino integrado, adotar conteúdos mais específicos aos diferentes cursos profissionais e separar os estudantes em função da pré-opção, desde o início do curso (1º período). A própria existência da pré-opção era um fator de reforço a esta visão. Argumentava-se que após a opção prévia, a manutenção de um ciclo básico comum a todos tornava-se frustrante para o estudante em termos de suas expectativas em relação ao curso escolhido.⁵⁴ Para os professores representava sérias dificuldades dar aulas comuns para grupos heterogêneos e com interesses diversificados.

Deste ponto de vista, a supressão do modelo de ensino, tida como consequência necessária, implicava, basicamente, o retorno ao ensino por disciplinas (por abolição às unidades de conteúdo) e a ênfase por curso (por redução ou abolição do ciclo básico comum). Implicava, portanto, tornar as disciplinas do ciclo básico comum mais voltadas para a especificidade dos cursos que atendiam. Esta é a visão assumida pela própria direção do ICB, a partir de 1975, conforme reflete a orientação na qual se pautou a reforma curricular iniciada nesse período.

⁵³Eurico Alvarenga Figueiredo (entrevista a 17/06/86), Ramon Moreira Cosenza (entrevista a 30/06/86), Neize Azevedo (entrevista a 10/06/86), Eduardo Osório Cisalpino (entrevista a 19/02/86), Alda Cristina Villas Boas, membro da STE, especialista em educação (entrevista a 18/02/86).

⁵⁴Marcos Cláudio Moreira (entrevista a 19/07/86).

CAPÍTULO IV

A REFORMA CURRICULAR DE 1975-1979

O objetivo do presente capítulo é conhecer a reforma curricular ocorrida no ICB no período 1975-1979. Partindo da experiência anterior vivida pela instituição, conforme configurada no capítulo III, e seguindo, pela mesma forma, o curso dos acontecimentos no seu próprio movimento, é que buscamos compreender a orientação, encaminhamento, características e implicações desta reforma curricular.

Como vimos, de julho de 1973 a março de 1975 o ICB viveu um período de instabilidade administrativa, com freqüentes mudanças em sua direção. Em abril de 1975, quando foi nomeado o professor Marcello de Vasconcellos Coelho, a forma de encaminhamento dos trabalhos para fazer frente aos problemas do ensino encontrava-se definida e estruturada no planejamento das atividades para 1975, conforme registramos no capítulo III.

Porém, naquele ano, há uma redefinição na estratégia de atuação em relação aos problemas do ensino de graduação. Trata-se de uma redefinição de rumos, que implica em alteração da própria orientação inicialmente conferida a este ensino básico. O marco oficial dessa mudança é a Resolução 021 de 13 de maio de 1975, do novo diretor, pela qual ficou constituída uma comissão, presidida pelo próprio diretor para, no prazo de 100 dias, avaliar o siste-

ma de ensino e propor mudanças.¹ Precisamente,

- "1. Avaliar o atual sistema de ensino ministrado nos cursos de graduação do instituto;
2. Fazer proposições sobre modificações e aperfeiçoamentos que se fizerem necessários quanto à estrutura, ao conteúdo e ao funcionamento dos cursos, bem como quanto à sua integração com os cursos profissionais da área biológica".

Em seus "considerandos" iniciais o texto da Resolução enumera:

- I. a conveniência de avaliações periódicas do ensino ministrado pela instituição;
- II. que o ICB vem realizando, há alguns anos, nos seus diversos cursos de graduação, a experiência do ensino integrado;
- III. a necessidade de perfeita integração vertical entre os cursos básicos ministrados pelo ICB e os cursos profissionais para os quais os estudantes exerceram o direito de opção, ao ingressarem na Universidade;
- IV. a necessidade de compatibilização do calendário escolar do Instituto com o calendário geral da Universidade;
- V. a próxima mudança de alguns departamentos para o "Campus" da Pampulha."

Conforme evidencia o texto da Resolução, a alteração mais essencial proposta consiste na orientação para uma maior integração entre ciclo básico e ciclo profissional.

1. ENCAMINHAMENTO E DESENVOLVIMENTO

As atividades da comissão inicialmente designada para avaliar e propor mudanças, bem como o andamento posterior dos trabalhos, transcorridos até o ano de 1979, reunidos, podem ser encon-

¹Foram designados para compor a comissão instituída a 13/05/75 os seguintes professores: Sílvia Elizabeth Gerken, Eurico Alvarenga Figueiredo, Edmar Chartone de Souza, Maria Auxiliadora Roque de Carvalho, Neize Áurea Azevedo, José Afonso Álvares Rodrigues, Ramon Moreira Cosenza, Edward Félix da Silva, Conceição Ribeiro da Silva Machado e Marcos Cláudio Moreira. Também faziam parte da comissão 2 estudantes (indicados pelo D.A.), e o Núcleo de Assessoramento Pedagógico.

trados em duas fontes: uma delas, o "Relatório da comissão designada para estudar e coordenar a implantação dos novos currículos do ciclo básico dos cursos da área biológica", criada em janeiro de 1979 pela Diretoria do ICB; a outra, um trabalho da Fundação João Pinheiro.² Não obstante a forma sintética em que alguns pontos foram registrados, essas duas fontes se completam, possibilitando uma visão de conjunto do referido processo e fornecendo elementos básicos relativos à natureza das medidas.

Com o propósito de preservar a originalidade e integridade das informações e, ao mesmo tempo, de retratar a visão de conjunto da trajetória percorrida por essa reforma curricular (até que assumisse uma forma "final" e fosse aprovada pela Coordenação de Ensino e Pesquisa em dezembro de 1978) achamos que seria mais conveniente nos limitarmos ao conteúdo desses documentos, resumindo ou transcrevendo trechos que se complementam, para, em seguida, tecer algumas considerações em torno do sentido ou implicações dessas mesmas medidas.

A primeira fase dos trabalhos encontra-se descrita de forma mais completa no estudo da Fundação João Pinheiro, de onde destacamos os seguintes pontos que consideramos mais importantes.

- 1º) A comissão designada em 1975 tomou como primeira deliberação a decisão de constituir subcomissões para analisar, de forma isolada, o currículo de cada curso atendido pelo ICB. Essas subcomissões eram integradas por professores de formação específica à cada curso (à exceção das de Enfermagem e Ciências Biológicas, das quais participaram médicos e odontólogos), representantes dos alunos e representantes do NAE.

- 2º) As subcomissões procuraram "os colegiados dos respectivos cursos, os quais através de seus representantes acompanharam e participaram de algum modo dos trabalhos por elas desenvolvidos. As subcomissões se reuniram por diversas vezes, algumas das quais com a comissão central, para discutir algumas conclusões (...) tirar delas os aspectos comuns e de consenso, analisar sua exequibilidade e, juntamente com as peculiaridades de cada área, colocá-las sob a forma de uma proposta global".

²PRATES et alii, 1983. p.98-110.

39) Um relatório contendo a síntese dos trabalhos desenvolvidos pelas subcomissões, preparado pelo NAE, a pedido do Diretor, foi discutido com a comissão central a 12 de agosto de 1975. Nesse momento alguns pontos já se achavam definidos. Porém, muitos outros "permaneciam obscuros e várias questões ainda se encontravam sem resposta, de acordo com os relatos apresentados".

49) Por mais algumas vezes as subcomissões se reuniram com a comissão central mas, o prazo estabelecido foi se esgotando e o trabalho acabou por se esvaziar.

Mantendo-se à frente das decisões no que diz respeito ao processo de reformulação curricular, e visando dar continuidade aos trabalhos, a Direção aciona novamente o referido processo.

59) A 5 de setembro de 1975, através da Circular 047/75, todos os professores do Instituto foram convocados para uma reunião extraordinária, na qual deveriam ser discutidos problemas do ensino de graduação, como: 1) Disciplinas do núcleo comum; 2) disciplinas específicas de cada curso; 3) sistema de avaliação; 4) sistema de controle e de freqüência.

Junto a esta circular a direção encaminhou aos professores um documento intitulado "Considerações sobre o Currículo do ICB para os Cursos de Graduação", marcando uma reunião para o dia 12 de setembro, quando o referido documento seria discutido.

O documento explicita a orientação que a Direção do ICB deseja imprimir à reformulação curricular que propõe. Por esse motivo e para permitir a compreensão mais precisa de nossa leitura do texto, o transcrevemos em sua íntegra, no anexo II, mencionando aqui as principais recomendações que contém. São elas: a) Recomenda a estruturação do ensino em disciplinas semestrais ou bimensais; b) enfatiza a independência entre as disciplinas; c) limita os conhecimentos no ciclo básico a disciplinas de formação específica.

"O ensino básico (...) deverá ter como conteúdo obrigatório APENAS aquelas disciplinas e PROGRAMAS essenciais à formação do futuro profissional, em nível de graduação. Desta forma o ciclo comum ou geral deve ter como conteúdo apenas os conhecimentos considerados necessários aos diversos cursos de formação profis

sional..."

- d) Assegura às disciplinas aplicadas a adequação dos conhecimentos às suas áreas específicas, e prevê a integração com disciplinas afins do ciclo profissional e com outras disciplinas do básico.

"Na elaboração dos programas das disciplinas do ICB ministradas a alunos dos cursos profissionais, deve-se ter o cuidado de assegurar:

- a) sua adequação (grifo nosso) aos conhecimentos exigidos por cada uma das profissões ou agrupamentos de profissões afins, cujos objetivos são definidos pelos colegiados dos cursos profissionais; ..."

Observa-se que o termo "adequação", no sentido aqui utilizado, refere-se claramente ao caráter aplicado dos conteúdos, ou seja: os programas deverão ser reformulados visando tornar o ensino mais voltado para a especificidade das profissões. Voltar-se para as profissões implica tornar este ensino cada vez menos básico, menos voltado para fundamentos comuns no sentido inicialmente proposto, revertendo-se, portanto, a tendência.

Ao que parece, a iniciativa da direção ao elaborar e distribuir entre todos os professores o documento acima mencionado não foi suficiente para a retomada dos trabalhos ou para incentivar a participação no interior do ICB. No entanto,

"Após essa tentativa apenas algumas subcomissões continuaram trabalhando, mas reformuladas e nomeadas pelos próprios colegiados de curso, sem nenhuma vinculação formal com o ICB".

Os trabalhos desenvolvidos a partir de então encontram-se registrados de forma mais completa no relatório da comissão designada em janeiro de 1979 para estudar e coordenar a implantação dos novos currículos do ciclo básico dos cursos da área biológica à qual nos referimos. Deste relatório extraímos as informações que complementam o quadro do encaminhamento e desenvolvimento do processo de reestruturação curricular, a partir do item 6º, conforme estamos tentando montá-lo.

- 6º) Em 1977 o processo foi retomado no mesmo estilo anterior, ou seja, por iniciativa da direção do ICB e dos Colegiados de Curso. Desta vez "os departamentos foram solicitados a estu-

dar possíveis reestruturações em suas disciplinas, visando uma maior adequação à área profissional a que se destinavam. As propostas resultaram de entendimentos entre cada departamento e Colegiados de Curso. Em nenhum momento analisou-se a reformulação de uma maneira global".

79) "Todos os processos foram encaminhados isoladamente pelos Colegiados de Curso ao Conselho de Graduação, até agosto de 1978. Após análises comparativas, o Conselho de Graduação promoveu reuniões entre representantes dos Colegiados e de Departamentos do ICB, visando pelo menos a padronização de características de disciplinas comuns a diferentes opções". Em dezembro daquele mesmo ano ficou aprovada pela Coordenação de Ensino e Pesquisa, a reformulação dos currículos de ciclo básico dos cursos de: Medicina, Enfermagem, Odontologia, Veterinária, Ciências Biológicas e Farmácia. Os demais cursos atendidos pelo ICB - Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Psicologia e Educação Física, não tiveram seus currículos alterados.

Uma comissão interdepartamental criada em janeiro de 1979, pela direção do ICB, com a finalidade de estudar a implantação dos novos currículos³, procedeu a amplos debates sobre o tema e teceu uma série de considerações e críticas à reforma que recebeu a incumbência de implantar.⁴ Em resumo: critica o caráter formal das mudanças que são mais de denominação e de carga horária do que de objetivos e conteúdos, reduzindo o ciclo básico e retornando ao sistema de profissionalização precoce anterior à reforma universitária; denuncia a baixa participação e interesse dos professores e alunos; questiona os aspectos de qualidade, modernização e eficácia das medidas; denuncia a ausência de orientação didática e a inexistência de objetivos claramente definidos na mente dos professores, a quem cabe a tarefa de implantar as mudanças; questiona,

³Foram membros dessa comissão os seguintes professores, indicados pelos departamentos e designados pelo Diretor: Ubirajara Gabriel de Castro (Biologia Geral), George Washington Gomez de Moraes (Bioquímica e Imunologia), Lair Aguiar Rennó (Botânica), Otávio Luiz Lacombe (Farmacologia), Vicente de Paulo Costa Val (Fisiologia), Maria de Lourdes Petrillo Peixoto (Microbiologia), Neize Azevedo (Morfologia), David Pereira Neves (Parasitologia), Marcos Cláudio Moreira (Patologia Geral) e Neide de Souza Moreira (Zoologia)

⁴A íntegra das considerações e críticas formuladas pela Comissão de Implantação sobre a reforma curricular encontra-se no anexo III.

ainda, sua própria competência legal, enquanto comissão designada pela Diretoria - uma via administrativa - para assumir as funções exigidas, face a natureza da tarefa, as características das medidas e condições de implantação das mesmas; ressalta, finalmente, limitações de ordem operacional a serem contornadas e, principalmente, o desconhecimento da viabilidade da proposta como um todo, decidindo-se por adiar a implantação dos novos currículos para o ano letivo de 1980.

A importância que atribuímos às considerações da Comissão de Implantação deve-se ao fato de seu conteúdo expressar a opinião de representantes de todos os departamentos do ICB, investidos de competência legal para o desempenho da tarefa. As sérias críticas formuladas expressam falta de credibilidade sobre as possibilidades que tem essa reforma curricular de introduzir reais melhorias na qualidade do ensino. O ponto de vista da comissão, ao final dos trabalhos, era de que o ensino de graduação no ICB necessitava ser amplamente debatido por toda a comunidade acadêmica. O debate veio de fato a ocorrer, com a promoção dos Seminários de Ensino nos anos de 1981, 82 e 83, conforme veremos no capítulo V.

2. CARACTERÍSTICAS

Retomando a orientação inicial da direção, contida no documento encaminhado junto à circular 047/75, observa-se coerência nas mudanças introduzidas. O ensino volta a ser organizado em disciplinas (são abolidas as unidades curriculares do ensino integrado). A integração dos conteúdos, no sentido de se trabalhar simultaneamente com as diferentes disciplinas (ponto central da estrutura curricular anterior), foi abandonada. A integração passa a ter uma importância secundária, prevista apenas no estabelecimento de pré-requisitos e na elaboração conjunta de programas cujos conteúdos envolvam diferentes departamentos. Na nova organização curricular os estudantes foram redistribuídos, segundo o curso de sua opção desde o 1º período. Esta redistribuição constituía-se, sem dúvida, em medida importante para a viabilização das mudanças nos termos propostos. As poucas disciplinas que na nova estrutura

são de conteúdos comuns a todos os alunos, passam a ser ministradas separadamente para cada curso.

Na verdade, o que se propunha não era propriamente mudança de conteúdos e muito menos a sua simplificação, mas a adequação desses conteúdos às áreas profissionais atendidas pelo ICB.

A adequação, buscada através da adoção de enfoques mais específicos por curso, implicou: a criação de novas disciplinas, a introdução de disciplinas específicas resultantes da fusão e reestruturação de disciplinas já existentes, manutenção ou deslocamento de outras disciplinas e mesmo pequenas alterações de cargas horárias e/ou pré-requisitos. As fusões ou absorções de conteúdos, bem como transferências para os ciclos profissionais, resultaram em significativa redução do número de disciplinas em alguns cursos. No ciclo básico geral os conteúdos de Microbiologia, Fisiologia, Farmacologia e Anatomia desapareceram de muitos dos currículos, sendo incorporados a disciplinas aplicadas já existentes. Porém, a redução, pelas mudanças introduzidas na distribuição de disciplinas e conteúdos, praticamente não modificou o problema da carga-horária, tida pelos estudantes como muito pesada, tanto no que se refere à distribuição do tempo quanto ao volume de informações que comportava.

Para dar uma idéia da redistribuição feita, apresentamos abaixo dados comparativos entre o currículo anterior e o proposto, em termos de número de períodos, número de disciplinas e carga-horária total.

Ciclo Básico dos cursos da área biológica - Reformulação curricular 1975-79: dados comparativos em relação ao currículo anterior

Cursos	Currículo anterior			Currículo proposto			Diferença de C.H. observada
	Nº de períodos	Nº de discip.	C.H. total	Nº de períodos	Nº de discip.	C.H. total	
Medicina	4	24	1522	4	17	1598	+ 76 (+5,0%)
Veterinária	4	21	1359	3	12	1039	-320 (-23,5%)
Odontologia	4	19	1260	3	16	1067	- 93 (- 7,4%)
Enfermagem	3	17	1260	3	13	1034	-226 (-17,9%)
Farmácia	4	14	797	4	14	825	+ 28 (+ 3,5%)
C.Biológicas	3	15	883	5	24	1496	+614 (+69,5%)

FONTE: documentos obtidos da Comissão de Implantação

Observa-se que houve redução de carga horária para 3 dos

6 cursos reformulados – Veterinária, Odontologia e Enfermagem. Para Odontologia e Veterinária tal redução possibilitou a passagem de 4 para 3 períodos, não resultando, portanto, em correspondente alívio de carga horária para o estudante. Para o curso de Medicina, foi mantido o número de períodos e diminuído o número de disciplinas (de 24 para 17), observando-se, entretanto, aumento na carga horária total. Para Farmácia, que registrava menor carga horária, foi pequeno o aumento introduzido, mantendo-se o número de períodos e disciplinas. Para Ciências Biológicas, único curso terminal no próprio ICB, foi aumentado o número de disciplinas e carga horária, com acréscimo de 2 períodos.⁵

No Processo de alteração curricular de Ciências Biológicas,⁶ encaminhado ao Conselho de Graduação, o aumento do ciclo básico deste curso é esclarecido a partir do argumento de que

"A reformulação proposta envolve basicamente a ampliação do tronco comum de três para cinco semestres visando proporcionar a todos os alunos um conhecimento mais amplo dos fenômenos biológicos, bem como maior amadurecimento para a opção entre licenciatura e bacharelado e, nesse último, por uma área de concentração".

Argumenta-se ainda que para este curso não se verifica uma separação muito nítida entre básico e profissional, uma vez que

"aquelas disciplinas que, para os demais cursos constituem conhecimento básico necessário à compreensão de outros (sic), para o Biólogo podem ser o objeto mesmo da atividade profissional".

No novo currículo as disciplinas comuns reduziram-se bastante, conforme mostra a relação abaixo, extraída dos documentos da Comissão de Implantação:

a) Disciplinas comuns aos 6 cursos (100% comuns)

Bioquímica Celular
Histologia e Citologia Geral

⁵No curso de Ciências Biológicas a carga horária total de 1496 horas foi distribuída em 3 períodos de 731 horas e mais 2 períodos de 765 horas.

⁶UFMG, Conselho de Graduação, Processo nº 00/18804/78, Assunto: alteração de currículo, Relatora: Maria de Lourdes Petrillo Peixoto, Parecer Cons. Grad. nº 090/78.

Genética e Evolução
Biofísica

- b) Disciplinas comuns a 5 cursos (83,4% comuns)

Embriologia Geral
Imunologia Básica

Observação: o curso de Medicina optou por Embriologia Médica e Imunologia Médica.

- c) Disciplina comum a 4 cursos (66,7% comum)

Histologia Especial Básica

Observação: os cursos de Medicina e Veterinária optaram por Histologia Especial Médica e Histologia Especial Veterinária.

- d) Disciplinas comuns a 3 cursos (50% comuns)

Anatomia Humana Básica
Patologia Geral I

Observação: o curso de Medicina optou por Anatomia Médica I e Patologia Geral; Odontologia optou por Patologia Geral; Veterinária optou por Anatomia de Animais Domésticos e Patologia Veterinária; Enfermagem optou por Anatomia Aplicada à Enfermagem.

- e) Disciplinas comuns a 2 cursos (33,4% comuns)

Parasitologia Humana
Patologia Geral

- f) As disciplinas referentes a: Fisiologia, Microbiologia, Farmacologia e Anatomia são de caráter específico para cada curso.

Observa-se que, das disciplinas do Ciclo Básico Geral, que compunham os dois primeiros períodos do currículo anteriormente existente, apenas quatro foram preservadas: Bioquímica Celular, Citologia e Histologia Geral, Biofísica e Genética e Evolução. Na verdade, manter a concepção inicial de "básico" não se constituía uma premissa a ser observada nas discussões que se processavam isoladamente⁷, como vimos, a nível dos Colegiados de Curso.

"Durante a reforma teve-se o cuidado de preservar pelo menos al

⁷Marcos Cláudio Moreira (entrevista a 19/07/86).

*gumas disciplinas comuns por se considerar que dificilmente a CEP (Coordenação de Ensino e Pesquisa) aprovaria a extinção do Círculo Básico Geral."*⁸

As informações sobre as disciplinas comuns do novo currículo, acima, confrontadas com a orientação inicialmente proposta pela direção, nos permite dizer que a reforma curricular atendeu aos seus propósitos iniciais. No entanto, deve-se ressaltar que, algumas questões importantes não foram resolvidas, como o problema da carga horária (que permaneceu elevada e presente em reivindicações estudantis posteriores)⁹, e da integração básico-profissional, conforme veremos a seguir.

3. O PROBLEMA DA INTEGRAÇÃO BÁSICO-PROFISSIONAL

Vimos que o comprometimento da integração básico-profissional no modelo curricular proposto para o ICB em 1970 tem suas origens na própria legislação da reforma universitária que, através do Decreto-Lei 53/66, instituiu a separação entre ensino básico e profissional.¹⁰ Assim, nessa proposta curricular, a opção pela ênfase na integração horizontal decorreu dessa separação legal, sendo a organização curricular sugerida, conforme esclarece a própria comissão responsável por sua elaboração, incompatível, por este motivo, com um sistema de integração vertical completa. Porém, uma análise mais detida, que buscasse as raízes desta incompatibilidade, nos remeteria para questões estruturais que, na nossa sociedade, estão na base da separação entre teoria e prática,

⁸Neize Áurea Azevedo (entrevista a 10/06/86).

⁹O problema da carga horária excessiva, tida como prejudicial aos estudos e à aprendizagem, bem como reivindicações por mudanças nesse sentido, foram questões colocadas enfaticamente no I Seminário de Ensino do ICB, promovido em 1981 e novamente abordadas no II e III Seminários em 1982 e 1983.

¹⁰O Decreto-Lei 53/66, em seu artigo 2º, itens II e III, distingue o ensino básico do ensino profissional, colocando-os em unidades separadas:

"II - O ensino e a pesquisa básicos serão concentrados em unidades que formarão um sistema comum para toda a Universidade.

III - O ensino de formação profissional e a pesquisa aplicada serão feitos em unidades próprias, sendo uma para cada área ou conjunto de áreas profissionais afins dentre as que se incluem no plano da Universidade". (UFMG, 1970, p.15).

entre o pensar e o fazer.

O problema da integração básico-profissional manifesta-se desde os primeiros anos de existência do ICB, como persistente dificuldade, percebida por estudantes e professores como uma deficiência a ser sanada. Essa questão é traduzida na Resolução de 13 de maio de 1975, baixada pelo Diretor, como o ponto mais essencial a ser tratado na reforma curricular que então propõe. A orientação assumida pela nova direção, vinha, portanto, ao encontro de aspirações existentes dentro da instituição.

Esta reforma curricular orientada pela busca de maior integração entre conteúdos do ciclo básico e aqueles do ciclo profissional, faz evidenciar uma incoerência entre o formato legal (que define a separação desses conteúdos), e a concepção de ensino básico que a universidade assume em sua prática (exigindo a integração dos conteúdos).

No entanto, as dificuldades de integração entre os dois ciclos de graduação não podem ser vistas como um problema específico da estrutura de ensino, implantada no ICB, se também, no seu conjunto, a universidade não observa uma prática integradora, podendo esta mesma prática ser o fator que determina a busca de integração.

O problema da falta de integração básico-profissional manifesta-se no interior do ICB através de reivindicações de professores e estudantes. Os professores, descontentes com o ensino em vigor, apontavam a falta de integração como a principal falha a ser corrigida. Os estudantes exerciam o direito à pré-opção no vestibular e deviam num momento seguinte, deixar de lado esta opção, até que, transposta a barreira do ciclo básico geral pudessem, finalmente, sentir-se mais próximos de sua meta, atingindo as disciplinas aplicadas ao curso de sua escolha. Só então os conteúdos do ensino lhes pareciam fazer sentido e tornavam-se motivantes.¹¹ Caracteriza bem a situação uma expressão que tornou-se corrente àquela época: referir-se ao ICB como "um mal necessário" do qual os estudantes desejavam "livrar-se" o quanto antes.

Argumentos a respeito da necessidade de maior integração básico-profissional e da existência da pré-opção eram também fre-

¹¹Tais idéias estão presentes em depoimentos de estudantes e professores. Também em documentos e em notas de reuniões sobre o ensino no ICB. Os documentos são principalmente aqueles que se referem ao período da reestruturação curricular (1975/79) e de sua implantação.

qüentemente utilizados por professores contrários ao modelo experimental em vigor ou contrários à própria existência dos institutos básicos.

A necessidade de maior adequação dos conteúdos curriculares à área profissional dos cursos atendidos pelo ICB era também colocada por professores e estudantes em função da clara influência de conteúdos do ensino médico sobre as disciplinas básicas dos demais cursos da área biológica. Esta influência está ligada às próprias condições históricas de estruturação do currículo deste ciclo básico. Expressa, como nos referimos no capítulo I, as dimensões do poder e do prestígio da área médica na UFMG, especialmente da área médica básica, no momento da implantação do ICB. Deve-se reconhecer que, de fato, esta área reunia uma maior experiência acumulada em ensino. Assim, a comissão curricular de 1970 de fine-se pela elaboração de uma sugestão de currículo padrão tomando como referência as necessidades do curso médico e que poderia ser adaptado para os outros cursos. Segundo justifica esta comissão na apresentação de sua proposta, a definição por um modelo padrão se deu diante da dificuldade da tarefa, em vista da diversidade dos cursos.¹² Compreende-se, portanto, que esta tenha sido a orientação predominante no ensino, ao longo dos primeiros anos de existência do ICB.

As críticas aos conteúdos do ensino médico nas disciplinas dos demais cursos da área biológica se ligam às denúncias de inadequação dos conteúdos das disciplinas básicas à área profissional dos cursos. Tais críticas e denúncias são também traduzidas em reivindicações por um ensino mais aplicado, por conteúdos mais específicos (em oposição ao ensino básico igual para todos). Reivindica-se ainda que este ensino seja ministrado por professores com formação profissional na área.¹³ Esta é a principal estratégia sugerida para a viabilização de maior adequação e aplicação dos conhecimentos à área específica de cada curso.

Os estudantes movimentam-se em torno de tais reivindica-

¹²Machado et alii, 1970, p.22.

¹³Em reunião entre estudantes de Veterinária e professores de Microbiologia para este curso, realizada a 03/06/81 no ICB-UFMG, os principais problemas colocados pelos estudantes foram: o enfoque voltado para a área médica e a formação do professor. Defendem que "o professor em sala de aula deve ser preferencialmente veterinário". Deste ponto de vista, um médico, um biólogo, um farmacêutico, não seria o melhor professor, no ciclo básico, para os estudantes de veterinária.

ções durante o período em que estava sendo trabalhada a reforma curricular e mesmo após o início de sua implantação.¹⁴ Fazem exigências como:

"Real integração vertical. Equilíbrio entre aulas teóricas e práticas desde o 1º período do curso médico (neste caso sugerem contato do estudante desde o 1º período com os mecanismos de funcionamento hospitalar e contatos extra-hospitalares)"¹⁵

"Integração de estudo teórico com práticas hospitalares, possibilitando desde já (desde o curso básico) uma vivência no campo profissional, considerando que o aluno de enfermagem só entra em contato com sua realidade de trabalho a partir do 5º período, e de maneira precária."¹⁶

"Que o coordenador da disciplina seja professor com dedicação integral, preferencialmente Médico Veterinário (...) capaz de coordenar a disciplina mantendo a sua caracterização própria para a Veterinária.

*...
Que a carga horária da disciplina e a distribuição desta em assuntos ou sistemas seja avaliada e reestruturada, tendo como orientação prioritária a importância e aplicação destes em Veterinária...*

*...
Que se busque maior integração entre o ensino de Veterinária no ICB e da Escola de Veterinária."¹⁷*

O que os estudantes pretendem mostrar, conforme evidencia a natureza de suas exigências é, em síntese, que: não levando em conta a formação do professor e a pré-opção, esta forma de organização do ensino contribui para a transmissão de um conhecimento a lheio à vinculação com a realidade profissional, onde se localiza o interesse mais imediato do estudante. Este ponto de vista defendido pelos estudantes reforçava, consideravelmente, a orientação

¹⁴Como exemplo podemos citar o documento encaminhado aos diretores da Faculdade de Medicina e do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG pelos estudantes do curso de Medicina e do 3º período de Enfermagem, ao final de uma semana de greve "em vista das precárias condições do ensino". Nesse documento reivindicam a criação de uma comissão de ensino na Faculdade de Medicina e outra no ICB, com a função de fiscalizar as condições de implantação do currículo, propor modificações e estar vigilante para que suas exigências fossem cumpridas.

¹⁵Relatório da Comissão de Avaliação Curricular, de 10/10/77, contendo reivindicações dos estudantes de Medicina (ciclo básico e profissional).

¹⁶Documento encaminhado pelos estudantes do 3º período de enfermagem ao Diretor do ICB em 11/10/77.

¹⁷Documento Reivindicatório da Medicina Veterinária, elaborado pela AVOP (Associação Veterinária de Orientação Profissional) e Diretório Acadêmico do ICB/UFMG, aprovado por assembleia dos estudantes de Veterinária a 26/05/81.

que se imprimiu à reestruturação curricular em curso.

Como a forma de organização do ensino pressupõe determinada orientação pedagógica, determinada concepção de ensino, o que está sendo contestado, no caso do ICB, é, fundamentalmente, uma concepção de ensino básico. Como teremos oportunidade de observar através do processo de reestruturação curricular, é basicamente este o sentido da mudança que se propõe.

Os resultados da pesquisa sobre "caracterização sócio-econômica do estudante, interesse pelo curso e rendimento escolar", anteriormente mencionados, servem para confirmar os aspectos problemáticos da orientação curricular em vigor. Ao enumerar prováveis causas para problemas do ensino no ICB, menciona-se: inadequação do currículo do ciclo básico (geral e específico) para alguns cursos; ênfase dada a conteúdos de formação médica, derivando dele os conteúdos dos demais cursos; metodologia de ensino inadequada ao tipo de aluno de cada curso, aos objetivos e ao conteúdo proposto.

A correção das distorções existentes moveu inicialmente os ânimos em torno da proposta da direção. Na verdade, a Resolução 021 de 13 de maio de 1975 não descartava explicitamente o ensino integrado nem colocava uma proposta alternativa. Apenas propunha (e criava condições para), a partir de considerações em torno da flagrante necessidade de integração vertical, que propostas concretas de modificações e aperfeiçoamentos fossem estudadas e apresentadas.

Assim, a partir da constatação de algumas distorções no modelo experimental, criou-se um clima de expectativa em relação às mudanças que viriam. A estrutura de ensino integrado que permanecia em vigor, mantida sem o entusiasmo que inicialmente a envolvia, passou a ser gradativamente descaracterizada ao longo do período 1975-1979, enquanto se processava a reforma curricular, que viria a ser implantada a partir de 1980.

4. DESCARACTERIZAÇÃO DO ENSINO INTEGRADO

Vimos que em 1975, ao ser formalizada a proposta para o estudo de mudanças no sistema de ensino do ICB, já era bastante evidente a existência de problemas com relação ao modelo de ensino

integrado em vigor, embora não se dispusesse de uma análise sistemática da experiência.

Foi justamente enfatizando a necessidade de avaliar este sistema de ensino e fazer frente aos seus problemas, que a direção obteve apoio interno para o encaminhamento de sua proposta de mudança. Com a Resolução 021 de 13 de maio de 1975, o que se evidencia é a intenção de reformular, introduzindo "modificações e aperfeiçoamentos" de modo a corrigir as distorções existentes, especialmente no que diz respeito à integração vertical. Ficava assim a idéia (que já estava incorporada no planejamento daquele ano), de que os trabalhos seriam encaminhados no sentido de detectar os problemas e introduzir aperfeiçoamentos no sistema de ensino. Portanto, o que havia de concreto, naquele momento, era um conhecimento parcial e não sistematizado da experiência e uma decisão de estudar a introdução de mudanças que viessem aperfeiçoar o ensino em vigor. A intenção de romper com as estruturas de ensino integrado só se evidencia a partir do documento anexo à Circular 047 de 5 de setembro de 1975, no qual encontram-se delineadas as premissas básicas que deverão orientar tais mudanças, conforme mencionamos no item anterior. A partir de então, mesmo não tendo sido formulada uma proposta alternativa que formalmente substituísse o ensino integrado, foram criadas as condições propícias para que uma série de mudanças fossem introduzidas neste ensino, provocando um processo de deterioração lenta e gradual em suas estruturas, pela desativação, substituição ou alteração de alguns setores ou atividades que as sustentava. Podem ser citados, a título de exemplo, a desativação das coordenações de períodos, das provas integradas, dos grupos de assessoria especializada, as alterações no horário semanal, a paralização na distribuição dos cadernos de objetivos específicos e até mesmo alterações de cargas horárias e deslocamentos de disciplinas nos períodos.

Foi assim que, uma série de modificações aparentemente aleatórias foram delineando os novos rumos sem que houvesse uma proposta prévia e formalmente estruturada. Na realidade as modificações guardavam coerência com relação às premissas básicas estabelecidas no documento de setembro, encaminhado junto à Circular 047/75. Tais alterações concorreram para minar as estruturas do ensino integrado, antes mesmo que este fosse substituído pela nova estrutura curricular.

5. IMPLICAÇÕES DA REFORMA CURRICULAR

Distingue-se na reforma curricular proposta em 1975 duas importantes questões, segundo o nosso ponto de vista, para a compreensão de suas implicações para o ensino de graduação. A primeira, a forma fragmentada de encaminhamento dos trabalhos, ou seja, a falta de um encaminhamento global do conjunto dos cursos, fator que reforçou o funcionamento independente entre os diversos departamentos que compõem o ICB. A segunda, a ausência de objetivos claramente definidos ou de uma "intenção fundamental", conforme se expressa a respeito a comissão de implantação, caracterizando o ICB como um "doador de disciplinas". Apresentamos separadamente cada uma delas, embora sejam, na realidade, ligadas por implicações recíprocas.

1ª) Os trabalhos de reformulação curricular transcorreram de forma mais fragmentada a partir de 1977. Retomados nesta ocasião, os entendimentos a respeito das mudanças se deram em torno de cada disciplina, através de contatos dos Colegiados de Curso com os Departamentos, não se observando um critério unificador no tratamento das questões. Se no início dos trabalhos contava-se com uma comissão do ICB¹⁸, no final, nem mesmo uma comissão formalmente constituída unificava o processo. A necessária padronização final foi, como vimos, uma iniciativa da CEP (Coordenação de Ensino e Pesquisa), órgão de decisão superior da universidade.

Assim, não se procedeu à reformulação do ciclo básico como um todo mas a adaptação das disciplinas existentes às "necessidades" ou exigências dos ciclos profissionais, tornando este ensino básico mais específico a cada curso.

Esta forma particular de encaminhamento dos trabalhos indica que o distanciamento entre os diversos departamentos que compõem o ICB já existia anteriormente à reforma curricular. A situação ficou, no entanto, visivelmente reforçada a partir de 1980, com a implantação do novo currículo. Hoje, o ICB caracteriza-se muito mais como um aglomerado de departamentos independentes que atendem a disciplinas básicas dos cursos profissionais, do que como uma "unidade" do sistema básico. Mesmo no interior dos departamen-

¹⁸Trata-se da comissão constituída pela Resolução 021 de 13 de maio de 1975, com a finalidade de avaliar o ensino e propor mudanças.

tos esta situação se reproduz através do funcionamento independente dos laboratórios e mesmo das disciplinas. Uma análise mais dedicada a respeito da forma como se organiza o ensino no ICB ou, mais precisamente, nos dez departamentos que o compõem¹⁹, seria indispensável para uma reflexão sistemática a respeito do funcionamento independente (ou da ausência de unidade) que se verifica hoje no interior dos departamentos e das disciplinas, bem como da precária integração interdisciplinar e interdepartamental. Mostraria, certamente, que a possibilidade de se organizar e funcionar de forma aglomerada, através da estrutura departamental, reflete a própria divisão das ciências em campos específicos, a partir da qual se formou a concepção de ensino básico que veio a ser predominante na instituição. Este ensino básico tem seus conteúdos cada vez mais específicos aos cursos que atende e, cada vez mais se distancia da concepção inicial de estudos fundamentais comuns, presente, nos anos que antecederam e prepararam a reforma universitária, nos ideais dos setores mais progressistas da sociedade.

2ª) A ausência de objetivos claramente definidos é uma das sérias críticas colocadas pela Comissão de Implantação. Nas suas palavras,

"Em nenhum momento se percebe uma intenção fundamental nessa reforma curricular. Ela deve existir não verbalizada ou sistematizada, mas se expressa sob as mais diferentes formas no momento de sua execução."

A indefinição ou falta de clareza em torno de uma "intenção fundamental" paira ainda hoje sobre o ICB como algo a ser resolvido. Porém, no decorrer dos trabalhos esta questão não aparece como uma incoerência em relação aos propósitos inicialmente declarados no documento da direção. Sua leitura atenta nos permite supor que, uma definição de princípios, traduzindo uma unidade de orientação por parte do ICB, em termos do seu ensino de graduação, seria desnecessária ou até mesmo inconsistente. O que fica evidente, embora não esteja explicitamente colocado, é que a orientação a ser seguida (ou buscada) é aquela dos cursos profissionais. Des

¹⁹Departamentos que compõem atualmente o ICB: Biologia Geral, Bioquímica e Imunologia, Botânica, Farmacologia, Fisiologia e Biofísica, Microbiologia, Morfologia, Parasitologia, Patologia Geral, Zoologia.

te modo não seria necessário (ou seria até mesmo impróprio), que o ICB definisse, para o seu ensino de graduação, princípios que estão (ou deveriam estar) definidos nas escolas profissionais, cujo adequado atendimento deve ser a preocupação primordial das disciplinas ministradas no ICB. Desse modo, o seu objetivo se definiria pela própria subalternidade com relação ao campo profissional de cada curso. É precisamente esse o sentido quando se diz que o ICB se transformou em "fornecedor ou doador de disciplinas". Esta expressão tem sido comumente utilizada para se referir à posição assumida pelo ICB a partir da reforma curricular no sentido de que este se restringiu ao atendimento das necessidades ou, melhor dizendo, dos interesses dos cursos profissionais. O problema da orientação pode resumir-se, portanto, em saber dos Colegiados de Curso o que eles querem, ou em atender às suas solicitações. Para muitos esta parece ser a conduta mais acertada em termos do papel que cabe ao ICB na formação de profissionais da área de saúde.

Esta é a posição assumida pelo próprio diretor, professor Marcello de Vasconcellos Coelho (1975-1978) que, em função da existência da pré-opção, defendia um ensino básico, voltado para as áreas específicas. Defendia, portanto, o atendimento às escolas profissionais e defendia a posição de "doador" como a mais correta.²⁰

Porém, muitas vezes, a expressão "doador de disciplinas" é mencionada com uma conotação negativa, expressando um sentimento de perda de identidade ou mesmo de poder.²¹ Tal sentimento traduz a realidade dos fatos na medida em que nesta postura o ICB deixa de "dar as cartas" ficando à mercê (ou a reboque) dos interesses das escolas profissionais, o que o contraria em sua vocação histórica de instituição independente e auto-suficiente.

Criado sob clima político de acirradas divergências e profundas mudanças que marcou a implantação da Reforma Universitária de 1968, e constituído por prestigiados professores e pesquisadores procedentes das antigas escolas profissionais, o ICB formou-se como uma instituição auto-suficiente, politicamente poderosa e forte. Criou seu próprio currículo, independente das escolas pro-

²⁰ Marcos Cláudio Moreira (entrevista a 19/07/86).

²¹ A expressão aparece registrada com esta conotação no documento "Uma filosofia de ensino para o ICB: proposta para reflexão", elaborado pela Comissão de Ensino do ICB, em outubro de 1983. Este documento será examinado no capítulo V.

fissionais (talvez pelo fato mesmo de estar constituído por professores procedentes dessas escolas). Só a partir de 1973, depois do "julgamento" (III Reunião Anual) e com a divulgação dos resultados deste, é que o ICB começou a abrir-se a críticas externas e aos cursos profissionais.²²

Ilustra a mudança ocorrida a observação segundo a qual, em sua primeira fase o ICB ofereceu um produto e os Colegiados o compraram, e em sua segunda fase o ICB virou um simples fornecedor de disciplinas.²³

Essa posição de doador de disciplinas tende a se firmar na proporção em que o ensino vai se tornando cada vez mais aplicado. Como esta é a tendência atualmente predominante em relação ao ensino de graduação na instituição, fica então a pergunta: que papel cabe ao ICB na definição da sua própria política de ensino e na formação de profissionais da área de saúde?

6. CONCLUSÃO

Sobre a reestruturação curricular vivida pelo ICB no período 1975-1979, a análise do material obtido (documentos, notas de reuniões, depoimentos e entrevistas) revela que aos objetivos de maior integração básico-profissional, que se buscava atingir com a introdução de conteúdos mais específicos e mais aplicados, somava-se o propósito, não manifesto, de abolir o modelo de ensino integrado, propósito este que a seguir se evidencia através de alterações na estrutura interna de poder.

A natureza formal dessa reforma curricular revela-se na falta de clareza em torno de seus objetivos, na ausência de orientação pedagógica e nas características das modificações introduzidas. Revela-se ainda no encaminhamento de mudanças não precedidas de uma análise sistemática da situação que objetivamente lhes desse fundamentação. Daí ser possível presumir que juntamente com a preocupação de mudança curricular houvesse o desejo de extinguir

²²Marcos Cláudio Moreira (entrevista a 10/07/86).

²³Neize Áurea Azevedo (entrevista a 10/06/86)

o modelo integrado que exercia alto nível de controle sobre a prática pedagógica. Com o novo currículo desaparece todo e qualquer tipo de controle sobre o trabalho docente e sobre o processo ensino-aprendizagem.

Após a reestruturação curricular o ensino tornou-se, de fato, mais aplicado, conforme se desejava. Isto não significa que os objetivos de integração tenham sido satisfatoriamente atingidos, uma vez que, posteriormente à implantação do novo currículo (como veremos no capítulo V), esses problemas permanecem entre os mais freqüentemente apontados e debatidos, especialmente a integração básico/profissional, tão enfatizada na mudança curricular.

Quanto à forma isolada de encaminhamento dos trabalhos esta é coerentemente e conseqüentemente resultante da preocupação com o atendimento a cada curso profissional de forma individualizada. Na verdade não é outro o sentido da adequação que se propõe. Trata-se, portanto, de uma orientação contrária à unificação do processo (daí não ter sido possível a observação de critérios comuns aos diversos cursos). A padronização final (formal), necessária, foi feita, porém, por iniciativa da CEP.

A orientação e a forma de encaminhamento sob a qual se apresenta esta reforma curricular nos permite compreendê-la como uma reversão de sentido do ensino básico inicialmente implantado, por distanciá-lo da concepção de estudos fundamentais comuns e direcioná-lo para a profissionalização, no sentido estrito. Essa tendência revela, possivelmente, que a impossibilidade institucional de conduzir a proposta inicial de ensino básico tem seus limites na própria estrutura formal de organização da universidade, dividida em departamentos, cujo funcionamento reproduz a divisão das ciências, e cria condições desfavoráveis a uma prática educativa unificada e integradora que traduza a idéia de estudos fundamentais comuns. Neste sentido a contradição que o ensino básico expressa está contida na lei 5540 que anuncia objetivos não possíveis de serem atendidos com a proposta organizacional que cria. Tal estrutura organizacional se reforça com as mudanças ao mesmo tempo que as determina. Essas condições aparecem refletidas na reforma curricular e parecem também refletir a ambigüidade que caracteriza hoje a identidade institucional do ICB entre a vocação histórica de instituto de ciência básica, que pratica pesquisa básica e que ensina conteúdos cada vez mais específicos (aplicados) aos cursos que atende. A "adequação" das disciplinas básicas aos

cursos profissionais é a questão colocada como central nessa re forma curricular. Em torno dessa questão foram encaminhados todos os trabalhos, desenvolvendo-se todo o processo de mudança. Do pro blema da identidade institucional do ICB também não se dissociam as divergências que persistem em torno do conceito de ensino bási co, que acreditamos, trata-se da questão nuclear a ser trabalhada, para o conhecimento e superação de alguns problemas fundamentais da prática pedagógica na instituição.

CAPÍTULO V

O ENSINO NO ICB APÓS A REFORMA CURRICULAR

O objetivo deste capítulo é tentar identificar a ten-
cia apresentada pelo ensino no ICB após a implantação
do novo currículo. Para tanto, procedemos a uma revisão das prin-
cipais iniciativas para melhorias no ensino, ocorridas na institui-
ção a partir de 1981. Esta revisão inclui, além dos documentos, a
vivência do processo e anotações pessoais obtidas no acompanhamen-
to e/ou participação nos eventos.

1. DIFICULDADES E TENTATIVAS DE SOLUÇÃO

A falta de clareza a respeito do conceito de ensino bási-
co existente no momento da implantação do ICB persiste na reforma
curricular, manifestando-se principalmente na falta de clareza em
torno de uma "intenção fundamental", e permanece refletida na prá-
tica pedagógica da instituição após a implantação do novo currícu-
lo. A recomendação de que esta prática deve se pautar nas propos-
tas de ensino das escolas profissionais mostra-se problemática ,
por razões como: a) as escolas profissionais nem sempre têm uma o

orientação claramente definida; b) a separação física dificulta as possibilidades de contato e reforça uma percepção fragmentada do curso.¹ A ausência de unidade no ensino manifesta-se em denúncias de falta de integração vertical e horizontal. Assim a ausência de uma orientação que unificasse os critérios para o ICB como um todo, permitiu que prevalecesse, na maioria das vezes, a postura particular de cada professor, frente a questões centrais como funções do ciclo básico, objetivos do curso e objetivos da disciplina. São problemas que, acreditamos, estão na raiz das insatisfações com este ensino por parte dos professores e estudantes. Após uma experiência de fôlego (a de ensino integrado), conduzida com o apoio de especialistas, procedeu-se a uma reforma curricular que não partia da análise da situação anterior e apresentava problemas mesmo antes de ser implantada. Tanto assim que a comissão designada para implantar o novo currículo, ao concluir seu relatório, fala da evidente necessidade de que este ensino seja discutido.

"Durante os trabalhos ficou evidente que o ensino de graduação no ICB necessita de um amplo debate de toda a comunidade acadêmica."

De fato, após o início da implantação do novo currículo,² uma iniciativa nesse sentido foi tomada, com a promoção dos Seminários de Ensino que, em três anos consecutivos (1981, 82 e 83), reviveram, de um outro modo, a prática das reuniões anuais dos primeiros anos do ICB. O propósito dessa prática, como mostram os documentos dos Seminários, era resolver as insatisfações existentes, procurando identificar suas causas e encontrar soluções adequadas.

O desejo de melhorias no ensino, aguçado com a prática de

¹No painel "15 anos de ICB", promovido em novembro de 1984, observa-se que no depoimento de 5 coordenadores de Colegiados de Curso presentes, 4 (todos eles situados fora do Campus da Pampulha), mencionaram a distância física entre as unidades do ciclo básico e profissional como problemática, seja em relação a questões de entrosamento, seja em relação ao comprometimento da qualidade do ensino (Relatório do Painel sobre o ensino no ICB-UFMG, novembro, 1984).

²A implantação do novo currículo foi gradativa, iniciando-se no primeiro semestre de 1980 (turmas do 1º período) para ser concluída no segundo semestre de 1981 (turmas do 4º período). Para o curso de Ciências Biológicas, que passou a ter 5 períodos básicos, a implantação foi concluída um semestre mais tarde.

seminários e de outras promoções realizadas no ICB com finalidades similares, resultou, em 1983, na criação de uma Comissão de Ensino (CE), que concretamente assume a direção do processo de discussão sobre o ensino na instituição.

A prática dos seminários e o trabalho desenvolvido por esta Comissão de Ensino se constitui em importante referencial sobre o ensino no ICB, posteriormente à implantação do novo currículo. O conteúdo deste material está contido, basicamente, nos temas selecionados, discutidos, nas recomendações resultantes dos seminários, nos documentos da Comissão de Ensino, bem como na sua forma de atuação e propósitos.

Não é nossa intenção fazer aqui uma análise exaustiva desse material. Porém, tomá-lo como referência para observar a tendência que indica. Obedecendo a cronologia dos acontecimentos que guiou nossa retrospectiva histórica, apresentamos, primeiramente, os Seminários de Ensino, destacando os temas selecionados e os pontos ou aspectos que ganharam maior ênfase no decorrer das discussões. Em seguida apresentamos a Comissão de Ensino, destacando sua constituição, propósitos, formas de atuação e tendência que apresenta.

1.1 - O I Seminário

O I Seminário de Ensino, realizado em junho de 1981 (dias 2, 3, 4 e 5), foi uma iniciativa de professores e estudantes, em comum acordo com a diretoria.³ A pretensão era discutir, de forma global, o ensino e suas implicações. Foram abordados, através de painéis, debates, mesas-redondas e grupos de discussão, os seguintes temas:

- 1) Estrutura de poder e democracia na Universidade e no ICB;
- 2) Relações entre pesquisa e ensino de graduação;

³Ver Relatório final do I Seminário de Ensino do ICB, junho, 1981.

- 3) Estrutura de ensino no ICB;
- 4) Autoritarismo e democracia;
- 5) Ensino de massa e eficiência;
- 6) Formação dos estudantes para os ciclos profissionais;
- 7) Administração racional e burocracia;
- 8) Horários no ICB;
- 9) Métodos de avaliação da aprendizagem.

Sob os diversos temas abordados, os principais pontos tratados neste I Seminário podem ser, em suas linhas mais gerais, reunidos e sintetizados em três questões básicas e centrais:

1ª) A integração dos conteúdos em todos os sentidos, porém, com especial ênfase nas relações básico-profissional (sentido vertical).

2ª) A aplicação dos conhecimentos ou enfoques específicos por curso. Neste caso, a integração vertical reforça e é reforçada pela ênfase na necessidade de conteúdos e enfoques específicos.

Junta-se ainda a esta recomendação a ênfase na necessidade de treinamento e atualização do corpo docente, tanto em metodologias de ensino como em conteúdos específicos a cada área profissional. Neste caso sugerem que os professores adquiram um treinamento específico, caso não sejam profissionais do curso para o qual darão aulas. Esta recomendação vem também acompanhada de ressalvas no sentido de que seja preservada a individualidade do básico e de que as matérias sejam específicas sem perderem o seu caráter de matérias básicas.

3ª) O tipo de ensino ou de formação a ser privilegiado no ICB. A formação científica é colocada como função do ICB e como uma necessidade a ser observada. Neste sentido recomenda-se o ensino orientado para a compreensão e uso do método científico, para a formação do espírito crítico e desenvolvimento do raciocínio. Este ensino deve se pautar pela participação ativa do estudante no processo ensino-aprendizagem, pela ênfase na aprendizagem – colocada em contraposição à ênfase na avaliação ("o ensino não deve ser encarado (...) como preparativo para provas") – e pelo com-

bate ao ensino massificado.⁴ Para tanto recomenda-se ainda a formação de turmas pequenas e a diminuição das cargas horárias através da seleção dos conteúdos essenciais, racionalizando os programas com vistas a suprimir superposições ou, inversamente, evitar que conteúdos importantes não sejam ministrados.

1.2 - O II Seminário

No II Seminário, realizado a 30 de setembro, 1º e 2 de outubro de 1982, seguindo a mesma sistemática do anterior, foram discutidos os seguintes temas:

1. Relacionamento entre professores, alunos, funcionários, departamento e instituição;
2. Integração entre universidade e comunidade;
3. Horários e avaliações como causas de tensões;
4. Incentivo a atividades extra-curriculares;
5. Perfil do bom (ou mau) professor (ou aluno, ou funcionário);
6. O ensino secundário, o vestibular e a universidade.

Neste seminário, a abordagem aos temas propostos girou em torno daquelas questões mais enfatizadas no seminário anterior. Porém, desta vez, a tônica dos trabalhos recaiu numa avaliação mais interna ao processo ensino-aprendizagem, partindo da crítica à prática vigente para a formulação de propostas concretas a respeito do que se considerava mais adequado, em termos metodológicos, para responder àquelas preocupações em torno da desejada integração dos conteúdos e da aplicação dos conhecimentos, com vistas a um ensino voltado para a formação científica, para a formação do espírito crítico e especulativo.

Dado o reforço que representou o III Seminário sobre es-

⁴A massificação do ensino é definida neste I Seminário, não como o ensino dado a muitas pessoas, mas o ensinar de modo padronizado a todos os alunos, sem levar em conta as características e peculiaridades de cada um (Relatório final do I Seminário de Ensino do ICB, junho, 1981).

As mesmas questões, voltaremos a elas após descrevê-lo, bem como à nova sistemática que o envolveu.

1.3 - O III Seminário

Ocorrido a 26, 27 e 28 de outubro de 1983, diferentemente dos anteriores e em consequência deles, o III Seminário foi precedido de intensa fase preparatória. Constaram de sua programação os seguintes temas:

1. A universidade e o momento político;
2. Memória do ensino no ICB;
3. A Comissão de Ensino: relato e propostas;
4. Experiências de ensino no ICB (relatos de professores sobre experiências vividas em suas disciplinas);
5. Filosofia de ensino do ICB: proposta para discussão (texto elaborado pela Comissão de Ensino);
6. Ensino Básico: experiências concretas (relatos de outras experiências de ciclo básico, apresentados por professores da Universidade de São Paulo, da Universidade Federal de Uberlândia e da Universidade Federal do Rio de Janeiro).

A preparação, organização e coordenação deste seminário ficou a cargo de uma comissão, criada no ICB, para tratar de questões relativas ao ensino de graduação - a Comissão de Ensino (CE).

O relato do III Seminário não se separa da história da atuação desta comissão. Por esta razão torna-se necessário que os comentários sobre este seminário sejam precedidos de alguns esclarecimentos a respeito da formação e constituição da CE, dos seus objetivos e formas de atuação.

Como a mais importante fase de atuação da CE foi justamente por ocasião dos trabalhos do III Seminário, nos limitaremos, ao relatar suas atividades, a este período.

1.4 - Comissão de Ensino: criação e atuação

a) A criação da Comissão de Ensino

A criação da CE, em maio de 1983, foi o resultado de um processo gerado no interior da própria instituição, que pode ser detectado, inicialmente, nas manifestações de insatisfação com o ensino no ICB por parte de professores e estudantes e, posteriormente, como consequência desse estado de insatisfação, no processo de discussão desencadeado com o I Seminário de Ensino em junho de 1981 e reforçado com o II Seminário em outubro de 1982. As discussões propiciaram uma reflexão crítica sobre o ensino e sobre a prática pedagógica de cada um, criando clima de questionamentos e de um certo desconforto diante das dificuldades de levar, na prática, as mudanças desejadas e recomendadas.

A sistemática dos seminários era alvo de críticas devido a pouca eficácia de suas recomendações na produção de reais mudanças no ensino. A implementação das medidas propostas esbarrava com a própria estrutura do ICB, organizado em departamentos independentes (como unidades isoladas e autônomas), com suas peculiaridades em termos de organização do ensino e de características particulares de conteúdos.

Assim, em 1982, o ensino de graduação se constituiu no principal alvo das discussões que precederam a escolha do novo diretor do ICB.⁵

Em março de 1983, o novo diretor encaminhou a todos os professores do ICB uma carta, com o seguinte conteúdo:

"Face à insatisfação de professores e estudantes com o ensino ministrado no ICB, solicitei aos colegas Beirão, Cristiano, Humberto, Lair e Tomaz a tarefa de desencadear uma discussão no ICB visando apontar os problemas e procurar soluções que permitam melhorar a qualidade de nosso ensino.

Estes professores sugeriram a criação de uma Comissão de Ensino de assessoramento à Diretoria, constituída de três subcomissões, que teriam, em princípio, a triplíce tarefa de:

- a) Delinear uma filosofia de ensino para o ICB*
- b) Avaliar o ensino do ICB*

⁵A posse do novo diretor, Professor Edward Félix Silva se deu a 16/09/82.

c) Implementar soluções para problemas imediatos.

Esta Comissão de Ensino terá o papel de encaminhar uma ampla discussão sobre estes temas, consolidá-la e, a partir daí, propor medidas que viabilizem a esperada melhoria."

Assim foi divulgada a proposta e, na mesma oportunidade, feita a convocação de todos os professores para uma reunião que se realizaria a 25 de março de 1983, ocasião em que seria discutida, coletivamente, a viabilização da mesma.

Nesta reunião procedeu-se à escolha de um grupo de professores que constituiu inicialmente a CE. A escolha se deu por um processo de adesão espontânea, cujo requisito básico era o interesse em participar de um trabalho a nível do ensino de graduação, em todo o ICB. A coordenação dos trabalhos ficou a cargo do então vice-diretor, Professor Lair Aguilar Rennó.

Até 7 de julho de 1983, quando esta Comissão foi designada pelo Diretor como Comissão de Ensino de Assessoria à Diretoria (Portaria nº 77/83), contava com 16 membros.⁶ Até a sua designação novos membros haviam sido integrados e alguns, do grupo original, haviam desistido. A abertura para novas adesões era mantida dentro dos critérios de participação espontânea, porém efetiva, no desenvolvimento dos trabalhos.

Uma das preocupações básicas desta CE era organizar e encaminhar o processo de discussão em todo o ICB, envolvendo o maior número possível de professores. A participação coletiva era tida como de fundamental importância para que a ação da CE pudessem conduzir a resultados positivos pois, sua pretensão não era apontar problemas e propor soluções, mas funcionar como elemento mediador na tarefa coletiva de repensar este ensino, fazendo com que os problemas identificados e as soluções propostas pela própria comunidade pudessem ser operacionalizados.

⁶ Composição da Comissão de Ensino no momento de sua designação pela Portaria 77/83: Lair Aguilar Rennó (coordenador), Paulo Sérgio Lacerda Beirão, Elizabeth Spangler Andrade Moreira, Francisca Nunes Caixeta, Humberto Coelho de Carvalho, Humberto José Alves, Sérgio Danilo Junho Pena, Marcos Cláudio Moreira, Joana D'arck Bernadete da Silva, Cristiano Machado Gontijo, Tomaz Aroldo da Mota Santos, Eduardo Antônio de Queiróz, Munir Chamone, Cléa de Andrade Chiari, Sílvia Elizabeth Gerken e José Batista Ferreira Filho.

b) A atuação da Comissão de Ensino

Sobre a atuação da CE nos limitaremos aos trabalhos desenvolvidos por ocasião do III Seminário.⁷ Nesse momento a CE apresenta sua contribuição mais marcante, seja pela sua forma de atuação, seja pela tentativa de sistematização de uma proposta que explicita as características mais fundamentais do ensino na instituição e, ao mesmo tempo, coloca em debate o modelo que considera desejável para o seu ensino de graduação. Suas idéias estão contidas no documento "Uma filosofia de ensino para o ICB: proposta para reflexão". Este documento sintetiza o debate que se trava no ICB em torno do problema.⁸ Sua elaboração partiu basicamente de questões que estavam sendo discutidas nas reuniões preparatórias para o III Seminário, com a participação de professores e estudantes (estes, através de representação) e também de algumas experiências de ensino, consideradas inovadoras, e que vinham sendo conduzidas de maneira isolada, em algumas disciplinas.⁹ Conforme esclarece em sua introdução,

"Este documento não pretende, todavia, ser apenas uma coletânea de propostas eventualmente surgidas, mas sim uma tentativa de consolidar, de forma coerente, idéias que constantemente vêm à tona, de que o nosso ensino deve enfatizar aspectos formativos."
(grifo nosso)

A CE organizou seus trabalhos de modo a responder a algumas questões mais básicas e centrais, situadas em torno da integração dos conteúdos (horizontal e vertical) e da aplicação dos conhecimentos (que é, na verdade, um pressuposto da integração e vice-versa) enfatizando, sob todos os aspectos abordados, o tipo de ensino e de formação profissional que considera desejável para o ICB.

⁷Um relato sobre o desenvolvimento dos trabalhos da CE, em sua fase inicial, pode ser encontrado em texto do Prof. Humberto Coelho de Carvalho, intitulado "Uma filosofia de ensino para o ICB? proposta para reflexão", produzido como parte dos trabalhos preparatórios para o III Seminário.

⁸O objetivo deste documento foi o de orientar as discussões do III Seminário. Sua elaboração, por atribuição da CE, ficou sob a responsabilidade dos professores Paulo Sérgio Lacerda Beirão (redação), Humberto Coelho de Carvalho, Elizabeth Spangler Andrade Moreira e Francisca Nunes Caixeta.

⁹Exemplos de disciplinas que, naquele momento, apresentavam inovações pedagógicas: Biologia de Microrganismos, Bioquímica Celular, Microbiologia Aplicada à Enfermagem.

As reuniões preliminares e preparatórias para o seminário, articuladas e coordenadas pela CE, envolveram cada curso separadamente.¹⁰ Esta separação por curso é um aspecto que denota o grande relevo que se confere às questões da integração dos conteúdos, especialmente a integração em sentido vertical, tendo em vista a aplicação dos conhecimentos.

Tais reuniões constituíram-se em estratégia para envolver na discussão o maior número possível de professores,¹¹ criando, dessa forma, condições para que todos pudessem se manifestar a respeito do ensino e do currículo como um todo, bem como a respeito de problemas específicos a cada disciplina. Tal procedimento permitia o levantamento de problemas e de possíveis alternativas de solução.¹²

Pretendeu-se com esta estratégia, obter, além de uma visão mais crítica do ensino, sugestões concretas e viáveis de atuação que refletissem as reais necessidades e interesses de toda a comunidade do ICB.

2. A TENDÊNCIA QUE SE ESBOÇA NA PROPOSTA DA COMISSÃO DE ENSINO

As idéias colocadas pela CE a respeito de uma filosofia de ensino para o ICB estão voltadas para a explicitação de uma alternativa pedagógica que parte da compreensão mais precisa do concei

¹⁰As reuniões foram organizadas, na fase inicial dos trabalhos, por períodos (horizontais). Na fase final, envolvendo todos os períodos que compunham o ciclo básico de cada curso (verticais internas) e no decorrer do Seminário foram organizadas por curso, envolvendo ciclo básico e ciclo profissional (verticais externas).

¹¹A participação dos estudantes na primeira fase dos trabalhos (reuniões horizontais) ficou a critério de cada grupo. A partir da segunda fase (reuniões verticais internas e externas), por representação.

¹²A dinâmica dos trabalhos permitiu que determinados problemas detectados, mais simples do ponto de vista burocrático e institucional, fossem solucionados entre os próprios professores, através do confronto dos programas desenvolvidos. Outros, mais complexos segundo o mesmo ponto de vista, puderam ser encaminhados às instâncias cabíveis, contendo as propostas sugeridas pelos grupos.

to de ensino básico e discute o papel do ICB na formação profissional, analisando, do ponto de vista proposto, a conexão básico-profissional e a integração com a sociedade. Trata-se de uma proposta que emerge, como veremos, de lacunas deixadas pela reforma curricular. Retoma idéias de inspiração liberal, calcadas no ideário escolanovista, o que se revela na medida em que são valorizados processos mentais, habilidades cognitivas, e que conduz o foco de atenção para o aluno. Um passo além, poderá, possivelmente, ser vislumbrado, na valorização atribuída ao domínio dos conteúdos e na ênfase ao caráter científico da formação que propõe.

Segundo explicita o documento da CE, a alternativa proposta privilegia os aspectos formativos, caracterizando-se como formativo aquele ensino que parte da compreensão, desenvolve o raciocínio e a criatividade e conduz à formação do espírito crítico e especulativo. Na perspectiva proposta, o profissional de nível superior deve estar apto a enfrentar problemas (frequentemente imprevisíveis), e não apenas a executar técnicas (inevitavelmente limitadas). Nas palavras da CE,

"O papel do ICB como instituição de ensino não deve ser entendido apenas como fornecedor de conhecimentos mas também e principalmente, como o de criador de condições para o desenvolvimento pelo aluno de hábitos, atitudes e habilidades (...) O profissional que a sociedade precisa tem que estar capacitado a enfrentar situações novas e imprevisíveis. Para isto ele dependerá muito mais de sua capacidade de selecionar, adquirir e utilizar conhecimentos do que de simples informações isoladas..."

O profissional de nível superior que corresponde a esta visão é definido nos seguintes requisitos:

"Deve ser capaz de analisar, avaliar, propor e testar soluções, observar, inferir, deduzir, se atualizar e criticar. O ICB pode e deve ajudar a desenvolver estas habilidades no seu estudante."

Portanto, de acordo com a visão da CE, a alternativa pedagógica mais correta será aquela que melhor contribuir para a formação de profissionais capazes de compreender e lidar criticamente com a problemática de saúde, na realidade sócio-cultural na qual estão inseridos e na qual atuam. Trata-se de uma alternativa que enfatiza aspectos formativos (versus informativos), voltados para a compreensão (versus memorização), para o desenvolvimento de habilidades, atitudes e hábitos necessários à formação de u

ma visão crítica da realidade profissional e social, fundamentada em sólidos conhecimentos científicos.

O ensino formativo é colocado em contraposição àquele em cujo processo a participação do estudante se caracteriza pela passividade, pela crença na competência do professor como detentor do saber e do poder, em uma ciência acabada, pronta para ser digerida, que o estudante, na qualidade de receptor, deve memorizar, armazenando acriticamente as informações recebidas, para serem posteriormente reproduzidas. Neste caso o que importa é a competência técnica enquanto tal.

A recomendação por um ensino "mais formativo" está associada a uma correspondente melhoria qualitativa e a uma determinada conceituação de ensino básico segundo a qual,

"o ensino é básico quando dá ao estudante formação e conhecimentos necessários para ele adquirir de forma sólida e consciente o desempenho profissional (...) O que caracteriza o Ciclo Básico não deve ser a uniformidade e igualdade dos conteúdos de suas disciplinas mas o fato delas darem a formação e os conhecimentos científicos necessários para a aprendizagem de forma sólida e conseqüente da profissão."

Ressalta ainda o referido documento que o uso de aplicações ligadas à área é compatível com o ensino formativo, fornecendo a conexão básico/profissional e permitindo que no ciclo profissional o estudante resolva seus problemas a partir de uma fundamentação mais científica, habilitando-o, portanto, ao exercício mais consciente da profissão.

A integração com a sociedade se dará na medida em que o ensino contribuir, através dos conteúdos e objetivos das disciplinas, para a compreensão crítica da prática social, formando um profissional capaz de intervir de forma inovadora e de atuar como agente de mudança.

"as disciplinas devem contribuir para a formação de uma visão crítica de procedimentos praticados na sociedade, a partir da aplicação e discussão de critérios por ela fornecidos. Com isto, o estudante, além de conhecer as práticas vigentes, de reconhecer as suas virtudes, defeitos e limitações, estará habilitado a nelas interferir, questioná-las e buscar novas soluções, bem como avaliar e julgar as novas soluções (...) Estas atitudes permitirão também a ele perceber os limites da ciência e como e onde começam a interferir na solução dos problemas fatores políticos, sociais, econômicos e culturais, dando-lhes uma visão mais ampla da sociedade."

O trecho acima transcrito mostra os propósitos da CE ao recomendar que os conteúdos programáticos fossem repensados visando sua adequação à realidade da profissão e da sociedade. Ressalva-se, no entanto, que tal recomendação não seja encarada como uma "profissionalização precoce" e que o papel do professor do ICB não seja o de ensinar a profissão.

-2.1 - O esvaziamento da Comissão de Ensino

É necessário que fique bem claro, e por esta razão voltamos a insistir que a proposta da CE não corresponde à realidade do ensino no ICB, mas a uma tendência que se esboça no seu interior e que, apesar dos esforços, não logra imprimir sua orientação na instituição como um todo.

Os trabalhos desta comissão se esvaziaram sensivelmente após o III Seminário. Isto não impediu que a maioria de seus membros continuasse, em sucessivas reuniões semanais, articulando formas de atuação em torno de seus propósitos fundamentais.

As dificuldades em operacionalizar a proposta e em conduzir o processo eram agravadas por problemas conjunturais, externos e internos à instituição que, de um modo ou de outro, interferiam nos trabalhos.

a) A nível externo tais dificuldades estão ligadas basicamente à política governamental que reduziu drasticamente as verbas para educação e, no caso particular da educação superior, afetou sensivelmente as condições do ensino. No caso específico do ensino de ciências biológicas deve-se considerar a grande dependência a que fica sujeito o seu bom andamento, às condições de funcionamento dos laboratórios, afetados nessas circunstâncias por problemas de quantidades, qualidade e manutenção do material necessário. Deve-se considerar ainda, no seio dessa política e das dificuldades por ela engendradas, a gradativa defasagem salarial dos professores e funcionários. Tais problemas atingiram pontos críticos e resultaram na deflagração de greves nas instituições de ensino superior do país, reivindicando melhorias e contestando a

política governamental no setor. A greve de 1984, que se estendeu de maio a setembro, foi fator decisivo para a completa desativação da CE. A partir de então cessaram-se as reuniões.

Como efeito dessa política generalizaram-se entre os docentes sentimentos de descrença e/ou desconforto frente às condições e possibilidades do ensino. Alguns professores, achando inútil qualquer esforço por mudanças, permaneciam apáticos à situação, contribuindo com tal atitude para manter e reforçar o "status quo". Outros, mais idealistas, apesar das dificuldades, continuavam acreditando em possibilidades de mudanças, assumindo posições críticas, de questionamentos, de buscas, de franca negação do "status quo".

b) A nível interno as dificuldades se manifestavam principalmente em dois pontos: a) O primeiro, pelo desinteresse demonstrado por significativa parcela do corpo docente e discente em relação às questões de ensino. Esse desinteresse é detectado principalmente pelos baixos índices relativos de participação nos Seminários, nas reuniões (horizontais e verticais) coordenadas pela CE, bem como em outros eventos promovidos na instituição com finalidades similares. Como se vê, não obstante os esforços empreendidos (e as possíveis restrições às suas formas de encaminhamento), não se tratava de tarefa fácil, naquele momento, sensibilizar a comunidade do ICB como um todo, para uma verdadeira mudança que deveria se processar, para se tornar verdadeira, a nível de sala de aula, através da prática pedagógica de cada um e de todos; b) O segundo, por uma certa insatisfação dos Departamentos que começaram a se sentir como que alijados do processo, frente à atuação da CE. Este foi um problema decorrente da própria forma de constituição desta Comissão, marcada inicialmente, conforme a descrevemos, pela adesão espontânea de seus membros e pelo caráter informal de sua existência, não prevista na estrutura acadêmica institucional. Assim, apesar de ter sua existência reconhecida na instituição (Portaria 77/83) e manter-se como elemento intermediário entre a prática pedagógica e os órgãos de administração acadêmica, sua atuação ficava dificultada, uma vez que os elementos que a compunham não correspondiam, necessariamente, às relações de força e posições de poder existentes nos respectivos departamentos.

Poderíamos dizer que, hoje, mesmo com a desativação da CE e a não continuidade dos trabalhos sob outras formas, em se tra-

tando de ensino de graduação, o "formativo" é a tendência que permanece latente no ICB. Acreditamos que a análise mais detida desta tendência, no interior da instituição, poderá fornecer elementos configurativos de uma nova orientação pedagógica que responda aos anseios de melhoria do ensino, na perspectiva da nossa realidade de saúde e das transformações sócio-culturais do país.

2.2 - A proposta da CE como uma decorrência da reforma curricular

Diante do documento elaborado pela CE, propondo uma filosofia de ensino para o ICB, coloca-se, quase inevitavelmente, a questão: já não existe no ICB, como em qualquer instituição de ensino, uma orientação filosófica subjacente à sua prática pedagógica? Qual seria a preocupação ao se colocar em debate essa questão?

Na verdade, o tema "filosofia de ensino" não estava sendo colocado pela primeira vez no ICB, no momento do III seminário. A necessidade de se discutir esse tema aparece: entre as recomendações do II seminário, quando são colocados problemas de relação professor-aluno¹³; na carta de março de 1983, do diretor do ICB, propondo a formação da CE; em grande parte das respostas dos professores do ICB, obtidas através de questionário preparado pela CE na fase inicial de seus trabalhos, com o objetivo de levantar críticas e sugestões ao ensino; aparece ainda nos relatórios das Assembléias Departamentais que discutiram as sugestões resultantes desse levantamento. Como, então, localizar esta preocupação? Por que ela existe após a implantação do novo currículo? A rejeição a modelos tecnicistas de ensino, as denúncias ao ensino massificado ou à forma massificada de ensinar, continuavam presentes nos seminários de ensino (1981-1983)¹⁴, não obstante o rompimento com a experiência de ensino integrado, cujas estruturas começaram a ser

¹³Ver propostas aprovadas na plenária do III Seminário de Ensino do ICB, 1982 (Relatório).

¹⁴Pode-se encontrar questionamentos mais elaborados a respeito da prática pedagógica desenvolvida no ICB, anteriormente aos Seminários de Ensino, no texto de Tomaz Aroldo da Mota Santos (professor do Departamento de Imunologia) intitulado "Reflexões em torno do ensino praticado no ICB", 1979 (xerox). Uma versão reformulada foi publicada em SANTOS & VAZ, 1981. p.1330-2.

desativadas e/ou substituídas em período anterior (1975-1979) enquanto o novo currículo ainda se encontrava em processo de elaboração.

A presença de denúncias quanto às formas massificadoras de ensinar indica que a introdução de alterações curriculares e de alterações na composição das turmas (separação dos estudantes por curso), não correspondeu a reais modificações nas formas de ensinar e na relação professor-aluno. Evidencia-se desse modo o caráter parcial da reforma curricular que se limita a aspectos formais ligados à introdução de alguns conteúdos específicos, a remanejamentos de disciplinas e cargas horárias, mantendo-se praticamente inalteradas as formas anteriores de ensino. Nessa reforma dispensa-se especial atenção à seleção e distribuição dos conteúdos que deverão responder às necessidades de mudanças no ensino, ou seja, ao "que fazer" para tornar o ensino mais aplicado. Porém, não são explicitadas recomendações em torno do "como fazer" para tornar este ensino mais aplicado, ou seja, recomendações ligadas a questões de método. Nesse sentido, o que se coloca de realmente novo, diante do novo currículo?

De acordo com Saviani a ação educativa pressupõe objetivos e meios. Nas suas palavras,

*"Se os objetivos traduzem o "para que" da ação, os meios traduzem o "com que". (...) as implicações objetivos-meios são recíprocas. Se é verdade que a escolha dos meios depende da definição dos objetivos, também é verdade que a consecução dos objetivos depende da escolha e, mais do que isso, do uso dos meios."*¹⁵

Seguindo essa linha de interpretação observa-se que, no caso particular do ICB, a mudança se dá basicamente na reorganização e reordenação dos conteúdos e das disciplinas. Em nenhum momento cuida-se da questão do método, do "como fazer", do como realizar, na prática da sala de aula, o objetivo de um ensino mais aplicado, uma questão central nessa proposta de reforma. Observa-se que, além da ausência de orientação no que se refere aos termos pedagógicos da mudança (incluídas as implicações político-ideológicas), permaneciam sem resposta algumas questões fundamentais ligadas ao conceito de ensino básico e de ensino aplicado e ao pa

¹⁵SAVIANI, 1985. p.64.

pel que cabe ao ICB na formação profissional dos estudantes da área biológica.

Diante da natureza das mudanças introduzidas e da forma como foram encaminhadas (conforme mostramos no capítulo IV), o que mudava, concretamente, com a implementação do novo currículo? O que mudava no interior das salas de aula, na relação professor-aluno, além da separação dos estudantes por curso, das novas disciplinas desmembradas de disciplinas anteriores, das novas denominações e cargas horárias? O que havia de novo na cabeça dos professores? O que mudava na prática pedagógica de professores acostumados já a quase uma década¹⁶ a uma prática homogeneizadora, a conteúdos padronizados, se não se colocava, explicitamente, um propósito institucional nesse sentido?

No nosso entendimento a falta de orientação didático-metodológica constitui uma lacuna neste processo de reforma curricular. Em torno dessa lacuna se desenrola todo o processo de discussão sobre o ensino a partir de 1981, especialmente através dos Seminários de Ensino. Na tentativa de suprir deficiências nessa área observam-se iniciativas isoladas de alguns professores (mais críticos) que introduzem inovações pedagógicas em suas disciplinas, realizando individualmente experiências, na expectativa (ou na esperança) de que os frutos dos seus esforços possam servir como ponto de partida ou de referência para a difusão de mudanças que sejam realmente inovadoras, que venham a produzir, de fato, melhorias no ensino. É também em torno dessa lacuna que localizamos a busca por uma filosofia de ensino para o ICB, que pode ser melhor traduzida como a busca de uma alternativa pedagógica, de uma orientação didático-metodológica. É, enfim, em torno dessas mesmas carências, que se movem as ações da Comissão de Ensino, buscando de finir, basicamente, objetivos e métodos, em função de uma proposta de "ensino formativo".

Ao que parece a busca de uma orientação que possa unificar a prática pedagógica do ICB não poderá, de fato, desconsiderar a lacuna deixada pela reforma curricular em torno da questão metodológica. Implicará, ao mesmo tempo, numa compreensão precisa do conceito de ensino básico e de ensino aplicado, bem como dos objetivos do ensino, frente ao papel que cabe ao ICB na formação

¹⁶Muitos dos professores mais novos na carreira ou na instituição, nem chegaram a experimentar outras práticas pois, mesmo enquanto estudantes, viveram a mesma experiência como alunos do ICB.

profissional.

3. CONCLUSÃO

Visando identificar as tendências do ensino no ICB após a implantação do novo currículo, tomamos como referência as principais iniciativas ocorridas no período, com vistas a detectar e corrigir falhas existentes e a introduzir melhorias. A vivência do processo permitiu uma compreensão mais aguçada dos seus conteúdos e formas que ultrapassa, por vezes, o registro documental utilizado. Tais iniciativas se concretizaram principalmente nos três seminários de ensino e nos trabalhos da CE, criada com o propósito de objetivar as medidas de melhoria recomendadas nos seminários e imprimir nova dinâmica ao processo de discussão do ensino na instituição.

Após a implantação do novo currículo, as discussões conduziram basicamente a dois tipos de questionamentos. O primeiro se limita a reforçar a orientação dada ao novo currículo. Sua concretização se deu na prática dos seminários, através das discussões que propiciaram e das recomendações que foram ali formuladas. O segundo, que de certo modo evoluiu do primeiro, tenta avançar na proposta, mostrando, a partir de uma percepção mais crítica, os limites da prática em vigor. É identificada na postura assumida pela CE em defesa do que chama "ensino formativo".

No primeiro caso, atribui-se maior importância à integração dos conteúdos (com ênfase na relação básico-profissional) e à aplicação dos conhecimentos, medidas que se reforçam mutuamente e que reforçam a orientação do novo currículo. As mudanças sugeridas estão voltadas predominantemente para a especificidade dos conteúdos ministrados. As colocações a respeito do aperfeiçoamento do processo, da correção das distorções, da adequação dos conteúdos e das medidas propostas têm um sentido bem definido: tornar o ensino cada vez mais específico, mais aplicado, mais voltado para o curso profissional.

A preocupação com a formação específica coloca-se, neste caso, em detrimento do ensino básico de formação geral e comum, com

tribuindo para descaracterizar ainda mais o seu sentido inicial de ensino básico de fundamentação geral, que justificou, na reforma universitária, a própria criação dos institutos centrais.

Importa lembrar que na reforma curricular os fins a atingir são colocados apenas em termos do "ensino mais aplicado" (em atendimento aos ciclos profissionais) e não do profissional que se deseja formar. O problema do tipo de profissional a ser formado fica, desse modo, delegado exclusivamente à escola profissional, como se estes objetivos fossem desligados dos objetivos das disciplinas básicas.

O segundo caso, que na verdade não se opõe ao primeiro, incorpora uma visão mais crítica, e identifica a ênfase profissional no ensino básico como uma limitação, responsável por um tipo de formação mais voltada para o aspecto instrumental, mais preocupada com a memorização do que com a compreensão, com a informação do que com a formação, e que deixa de considerar a necessidade dos vínculos deste ensino com a realidade sócio-cultural na qual se insere. Seria, portanto, um ensino mais adequado aos objetivos de uma formação técnica de nível superior do que propriamente aos objetivos de uma formação geral e científica de cunho universalista, que cabe ao ciclo básico e à própria universidade, como função que lhe é inerente.

Na conceituação da CE o papel do ensino básico é dar a fundamentação científica necessária ao exercício consciente da profissão e a aplicação dos conhecimentos deve envolver a crítica dos procedimentos praticados na sociedade.

A formulação de sua proposta partiu das discussões promovidas internamente e representa, por essa razão, as idéias sobre ensino predominantes na instituição. No chamado "ensino formativo" que propõe e defende, pode-se identificar a emergência, no âmbito do ICB, de uma tendência de renovação pedagógica. Essa tendência pode ser compreendida como uma resposta às lacunas deixadas pela reforma curricular que, por não considerar os aspectos metodológicos da mudança, contraditoriamente contribuiu para que fosse esse o caráter predominante da nova proposta. A CE sugere mudanças de objetivos e formas - caracterizando-as como medidas de correção, um modo de suprir as deficiências do ensino, deficiências que são preponderantemente ligadas à definição do tipo de profissional que se deseja formar (objetivos) e de formas adequadas de ensino que efetivem a integração e aplicação dos conhecimentos (métodos), em

função dos objetivos a atingir.

O aspecto informal (não institucional) de constituição da CE foi uma importante condição para que a operacionalização de suas sugestões encontrassem, na própria estrutura organizacional e administrativa, decisivo fator limitador que acabou por deter suas possibilidades de atuação.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÃO

A reconstituição da história que compõe a experiência analisada nos capítulos precedentes possibilita o levantamento de variadas questões a respeito do ensino no ICB. Mostra uma instituição grande e complexa, com problemas igualmente grandes e complexos.

Porém, a revisão atenta de alguns aspectos fundamentais ligados a "problemas de conteúdos", a "aspectos metodológicos" e à estrutura organizativa indica que a questão mais central, que está no âmago da própria existência do ICB, e que permeia toda a sua história em seus diversos momentos, é a própria CONCEPÇÃO DE ENSINO BÁSICO. "Esta é a questão nuclear em torno da qual giram todas as demais." A reflexão mais aprofundada do seu significado permitiria desvendar problemas basilares que definem e dão sentido à própria natureza da instituição. A concepção de básico permanece, ainda hoje, uma questão chave a ser trabalhada. Sua discussão, análise, reflexão, "permitiria à instituição situar-se como um todo unitário, conhecer sua própria realidade e fazer opções conscientes."

Essas foram as razões pelas quais optamos por discutir, neste capítulo final, a concepção de ensino básico. Não é nossa pretensão atingir essa questão em toda sua profundidade, esgotá-la em

seus múltiplos aspectos ou encontrar respostas para os variados problemas que suscita. O que pretendemos é contribuir com a reflexão levantando elementos que sejam significativos para que se possa atingir uma compreensão mais abrangente e aprofundada a respeito da concepção de ensino básico e de suas formas de manifestação na experiência do ICB. Acreditamos que o avanço na compreensão desta questão será fundamental para que o ICB possa ter uma maior clareza a respeito do seu papel e de sua própria identidade enquanto uma instituição de ensino básico.

Partimos do próprio significado do termo, para, em seguida, procedermos a uma revisão histórica visando identificar os principais sentidos que este ensino apresenta. Pela análise mais detida dos diferentes sentidos encontrados procuramos avançar na compreensão do problema.

1. ELEMENTOS SOBRE A CONCEPÇÃO DE ENSINO BÁSICO

1.1 - A polissemia do termo "básico"

As várias questões levantadas na reconstituição histórica indicam que o conteúdo da noção de "ensino básico" em nenhum momento chegou a ser explicitado pela Instituição, a não ser em traços muito gerais.

A aparente simplicidade que o termo "básico" sugere e a facilidade de entendimento que faz supor emprestam-lhe ares de "senso comum", que não fomentam dúvidas e não propiciam questionamentos. A expressão "ensino básico" é constantemente utilizada como se se referisse a algo definido e consensual. Não obstante, a falta de clareza e de consenso em torno do que seja "básico" é uma questão que atravessa toda a experiência de ensino do ICB. Sua importância está em ser uma questão fundante que justifica a própria existência da instituição. A dificuldade reside na diversidade de sentidos que expressa e de interpretações que propicia. A polissemia do termo torna problemático o seu entendimento e, con-

traditoriamente, oculta esta natureza problemática sob a aparente simplicidade e facilidade de compreensão que faz supor.

Da elucidação desta questão conceitual dependerá, portanto, a elucidação de questões ligadas às finalidades do ensino, às quais esta subjaz, quer implícita ou explicitamente.

Podemos tomar como ponto de partida o próprio significado etmológico da palavra. *Básico* vem de *base*, palavra de origem latina na *basis-is*, derivada do grego *básis-eós*, e significa "ato de andar, marcha, cadência, ritmo, base, pedestal, tudo quanto serve de apoio ou fundamento"¹. Ao termo *básico* são atribuídas designações como: "que serve de base; que entra na base; fundamental, principal, essencial".²

Se formulamos a pergunta "o que é básico?", a resposta poderá ser: aquilo que está (ou se localiza) na base, que alicerça, que fundamenta, que é principal e essencial, que dá suporte ou apoia algo. Tem sentido de anterioridade, de continuidade, de articulação e sustentação. Traz também em sua etmologia, a idéia de movimento, de dinamismo.

A idéia de *básico* faz lembrar a figura da pirâmide, cujo vértice (o específico) está sustentado em base ampla (o geral), que lhe dá fundamento e equilíbrio. Faz também lembrar a árvore, na idéia de tronco comum (o geral), que dá origem e suporte a vários ramos (o particular). Transpondo o sentido do termo para o conhecimento científico, fica, portanto, identificada com aquilo que é fundamental e universal, com o essencial, o "tronco comum" às diferentes áreas do conhecimento ou, obedecendo a uma separação formal, comum a determinada área.³

A expressão "ensino básico" soa como algo definido e consensual, não remetendo seu uso comum e corrente, a qualquer questionamento de natureza conceitual. Desse modo, a partir de um suposto entendimento ou de um suposto consenso em torno do sentido do que seja básico, passa-se para a discussão e definição das for

¹CUNHA, A.G. Dicionário etmológico da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982.

²FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.

³Na UFMG os ciclos básicos foram divididos nas seguintes áreas do conhecimento: ciências humanas, ciências exatas, ciências biológicas e área de artes.

mas, métodos e conteúdos. Passa-se para o "como" realizar o "ensino básico", sem se colocar anteriormente a questão conceitual, sem tentar responder à pergunta "o que é o ensino básico?", ou as razões de ser deste ensino, suas finalidades, ao "por que ensino básico?" ou ainda "o que é básico em determinada área do conhecimento?" Na medida que conceitos e finalidades não estão sendo colocados em questão, não estão sendo discutidos e explicitados, prevalecem as diferentes percepções que se manifestam, no interior da instituição, em posturas e práticas diferenciadas, muitas vezes divergentes e contraditórias.

No ICB, nenhum professor certamente contestaria a afirmativa de que o ensino básico deve conter os conhecimentos fundamentais que o estudante precisa para continuar seus estudos a nível profissional. Esta idéia traduz bem o entendimento comum e corrente da expressão. Porém, em semelhante afirmativa, a natureza desse conhecimento permanece implícita, podendo ser interpretada segundo a percepção particular de cada um a respeito do sentido e dos propósitos desse ensino.

O propósito de realizar estudos "básicos" não explicita em si mesmo o tipo de formação pretendida, tendo em vista o modelo de profissional e de homem a ser formado. A pergunta a ser formulada neste momento seria: "base para que?" A resposta poderia apontar para a formação geral, para a formação especializada ou, ainda, para ambas. Poderia apontar para o "formativo" em sentido amplo, para a formação humanística e crítica que, enquanto crítica, está voltada para as necessidades sociais e para o homem. Nesse sentido se faz necessária a difícil articulação entre o específico da profissão e da ciência com o todo da realidade histórica e social do país. Poderia apontar ainda para o "formativo" em sentido estrito, para a instrumentalização técnica, para o treinamento profissional utilitarista cuja preocupação com a competência profissional tem em vista a imediatividade de um mercado de trabalho que atende a necessidades definidas pelas classes dominantes em função de interesses que lhes são específicos.

É o "para que" que traz à tona as finalidades da educação: são as finalidades que vão guiar a seleção e distribuição dos conteúdos, as formas e os meios de ensinar e a própria natureza do processo. São, portanto, as finalidades do ensino que vão definir "o que" seja e "o como" realizar esta base.

1.2 - Revisão histórica da noção de básico

No ensino superior brasileiro, a ausência de consenso em torno da noção de "básico" é uma dificuldade antiga cuja origem pode ser buscada nos movimentos de reforma universitária anteriores a 1968, que expressavam a existência de posições conflitantes a respeito do papel da universidade e das finalidades do seu ensino.

Tais posições já detectadas nas propostas de Reforma Universitária que emergiram nos anos 60,⁴ marcaram suas influências no processo de implantação dos ciclos básicos, localizando-se na base das diferentes conotações conceituais que estes vieram a possuir em 1968 com a Lei 5.540 e, posteriormente, a partir de 1971⁵, na prática das universidades. Não porque na reforma universitária se tenha descuidado de conceituá-los. Com este propósito um considerável esforço de análise foi realizado naquele momento.⁶ Porém, não se chegou a um consenso. Ao contrário, as discussões fizeram aflorar profundas divergências existentes entre as próprias autoridades educacionais envolvidas na sua criação.

A interpretação oficial, ou mais precisamente, a divergência oficial pode ser representada nas posições de dois importantes protagonistas da história do ciclo básico, ambos do Conselho Federal de Educação: o Professor Newton Sucupira, em "Ciclo Básico: sua natureza e problemas de sua organização"⁷, e o Professor Roberto Figueira Santos em "A Reforma Universitária - Condição atual de sua implantação"⁸. Suas divergências expressam diferentes concepções de ensino e de universidade. Sinteticamente são as seguintes⁹: enquanto Santos, numa postura mais humanística, enfatiza a função formativa das ciências básicas, ressaltando o aspecto metodológico, Sucupira, adotando uma orientação mais tecnicista, coloca no centro da argumentação o problema da seleção ou habilitação

⁴Mencionamos anteriormente as propostas de reforma universitária dos anos 60 (v. capítulo I, item 1).

⁵Nos referimos às conotações que o ciclo básico viria a possuir, a partir da análise de REIS FILHO (1978) (v. capítulo I, item 1.2).

⁶Através da promoção de seminários específicos, realizados em janeiro e maio de 1970, o Conselho de Reitores prestou orientação às universidades, promovendo a discussão dos temas mais cruciais relativos à implantação do ciclo básico.

⁷SUCUPIRA, 1970.

⁸SANTOS, R.F., 1973.

⁹Sobre as posições de SANTOS e SUCUPIRA ver capítulo I, item 1.2.

dos estudantes, ressaltando questões específicas e necessidades econômicas, condicionando o caráter pedagógico do ciclo básico a uma opção política ligada à modernização autoritária.

Visando um melhor entendimento da concepção de ensino básico procuramos apreender, principalmente a partir dos documentos acima mencionados, alguns de seus aspectos mais relevantes e que traduzam os principais sentidos que se confere a este ensino.

19) Quanto à natureza do ensino básico

Em SUCUPIRA¹⁰, são esclarecedoras as seguintes passagens:

"...período inicial de estudos (...) com outras finalidades que proporcionar apenas estudos especializados para um curso de terminado. Cabe, então, distinguir entre os estudos básicos específicos (...) e o básico geral que fornece ao aluno uma formação cultural e científica fundamental..."

"...estágio inicial de estudos universitários, de natureza propedêutica e pré-profissional que poderá servir de fundamento geral a uma pluralidade de cursos afins."

FIGUEIRA SANTOS¹¹ argumenta que

"Não é lícito desconhecer a imensa importância do ensino de ciências básicas, com caráter propedêutico e formativo, em nível universitário."

Tais referências mostram que o sentido propedêutico é a característica mais fundamental atribuída ao ciclo básico.¹¹ Este sentido está claramente definido na função de "realizar estudos básicos para ciclos ulteriores" que lhe foi legalmente atribuída pela Reforma Universitária de 1968. Na experiência de ciclo básico vivida pela maioria das universidades essa função foi bem assimilada e acabou prevalecendo sobre as demais, conforme se pode inferir da análise de REIS FILHO (1978) ao formular as conotações conceituais que os ciclos básicos viriam a possuir a partir de 1971. Se ao longo da experiência a função embaixadora foi a única que se manteve foi justamente por tratar-se de uma função central,

¹⁰SUCUPIRA, 1970. p.7-8.

¹¹SANTOS, R.F., 1973. p.13.

que sintetizava a contribuição maior desse ciclo de estudos. "

Também em experiências precursoras como a da Universidade do Rio de Janeiro em 1932, da Universidade de São Paulo em 1934 e da Universidade de Brasília em 1961¹², a preocupação básica traduzia-se em proposições como: dar estudos introdutórios, ensinar disciplinas fundamentais, dar preparo intelectual e científico básicos.

Porém, percebe-se, através dessas iniciativas, que entre o momento de difusão da idéia e o momento de sua institucionalização, através da legislação, houve uma mudança de enfoque na discussão: a ênfase, antes situada na questão educação geral/educação especializada (traduzindo a preocupação com a formação do "homem integral", distinta da formação especializada em sentido estrito), foi direcionada, com a legislação, para problemas de articulação entre escola média e superior (acesso, habilitação e complementação de estudos) visando, principalmente, questões conjunturais, em conformidade com as posições defendidas por Sucupira. "

Desse modo, o caráter propedêutico, que se apresenta como elemento essencial na constituição do ensino básico, assume um sentido específico, ao incorporar os valores da racionalidade científica predominantes naquele período, e que se manifestam na própria prática pedagógica desenvolvida. "

2º) Quanto às finalidades do ensino básico

SUCUPIRA¹³ argumenta a respeito das dificuldades que envolvem uma definição precisa de educação geral, apontando considerações contidas no Relatório de Harvard, "General Education in a Free Society", de acordo com o qual

"...a educação geral corresponde à parte da educação total do aluno que encara antes de tudo sua vida como ser humano responsável e como cidadão: enquanto a educação especial visa à competência do Estudante numa profissão qualquer."

Mais adiante este autor apresenta a seguinte definição:

"A educação geral seria a formação que presumivelmente todo ho-

¹²Questão já abordada (v. capítulo I, item 1.1).

¹³SUCUPIRA: 1970. p.11.

mem deveria possuir, enquanto distinta da educação especializada de que os homens precisam em virtude de alguma função que de vem exercer na sociedade."

Para SANTOS¹⁴, mais importante do que o aprendizado de in formações científicas aplicáveis a uma determinada profissão é a necessidade de equipar o estudante com instrumentos intelectuais

"...que propiciarão maior desembaraço na utilização do método e da linguagem da ciência."

As passagens acima destacam o sentido "formativo" que se deseja conferir ao ciclo básico, sentido este contido principalmente na idéia de "educação geral". Defende-se, de uma perspectiva humanista, a "formação do homem enquanto tal", colocada em contraposição à formação do especialista.

Historicamente a noção formativa de ensino básico pode ser identificada no interior do movimento pela Reforma Universitária, em idéias que precederam e deram significação à própria criação desses ciclos de estudos. O ideal de um ensino formativo aparece associado à necessidade de resgatar o caráter de "universalidade" da universidade brasileira, reagindo à vigência de uma tradição excessivamente profissionalizante. Com a proposta de criação dos Ciclos Básicos "pretendia-se superar os particularismos das escolas profissionais, incorporando e integrando num todo harmonioso os diferentes "membros" e "funções" que deveriam compor o corpo universitário e manter a sua unidade". A reunião em local comum das atividades de ensino e pesquisa de diferentes ramos do conhecimento teria no Ciclo Básico (base e cúpula desse conhecimento) local por excelência para atingir os propósitos de renovação.

Naquela concepção de universidade, a realização da unidade de diferentes áreas e ramos do conhecimento residia, fundamentalmente, em dois objetivos comuns e maiores: a "busca da verdade", através da investigação científica e de "formação do homem integral", através de uma educação humanística de caráter básico e geral. A "verdadeira" educação universitária deveria ter nos conteúdos de cultura geral o elemento essencial de formação do cidadão e, ao mesmo tempo, do profissional. ∩

Note-se que o propósito de formação do homem não se apresenta divorciado do propósito de formação do profissional. Nesse

¹⁴SANTOS, R.F., 1973. p.13.

sentido o geral e o específico não são excludentes mas complementares. Em semelhante perspectiva de formação poderíamos afirmar, utilizando a expressão de LIMA¹⁵,¹⁾ que a força do geral é estar implantado no especial enquanto a força deste está em não se desligar daquele¹⁾. A existência de 2 ciclos, um básico e outro profissional, configura-se como momentos distintos de um mesmo e único processo formativo.

É importante lembrar que o ideal de formação universitária defendido nos movimentos por reforma anteriores à legislação atribuiu relevante papel, nesse processo formativo, às Faculdades de Filosofia e Ciências Humanas. Estas se encarregariam das disciplinas básicas de formação humanística que antecederiam e fundamentariam a formação profissional. Seriam ministrados conhecimentos comuns a todas as áreas e ramos do saber através de disciplinas como: Filosofia, Sociologia, História, etc. (todas de caráter geral e introdutório). Tal propósito ficou desfigurado com a legislação da reforma universitária que, ancorada em princípios de racionalidade, tendo em vista a modernização e efficientização do ensino superior, recomenda a implantação de ciclos básicos por áreas do conhecimento. Com essa medida redefine-se o propósito formativo do ciclo básico na medida que reduz ao máximo as possibilidades de influência das Faculdades de Filosofia na organização dos ciclos básicos nas diferentes áreas.

No caso da UFMG, a Faculdade de Filosofia relegada a último plano, longe de atuar como base integradora e de realizar a alteração qualitativa que deveria, em essência, mover os propósitos de renovação pedagógica, exerceu papel apenas secundário e marginal. Na realidade, foi mantida como uma divisão a mais.¹⁶⁾ A criação dos ciclos básicos, respondendo à concepção de educação dominante no período, voltou-se para modelos propedêuticos, porém implantados por áreas e sintonizados em sua finalidade "formativa" com os propósitos de preparar, com eficiência, os recursos humanos que deveriam atender às necessidades do desenvolvimento econômico, científico e tecnológico do país. Portanto, as finalidades de preparação profissional (mais voltadas para a "eficiência técnica" en

¹⁵LIMA, 1959. p.17.

¹⁶Na UFMG, a implantação do ciclo básico em 4 grandes áreas (Ciências Exatas, Ciências Biológicas, Ciências Humanas e Artes) se deu em momentos diferentes e de forma completamente independente, tanto em termos organizativos quanto pedagógicos.

quanto tal), persistiram e sobrepuseram-se aos ideais de educação geral que contemplariam a formação do "homem integral", na perspectiva humanística mencionada.

39) Quanto à estrutura organizativa

Um outro aspecto particularmente enfático e consensual na Reforma Universitária é a necessidade que se aponta de "modernizar a universidade."

Conforme adverte Sucupira,

"Falta-nos, agora, uma praxis de Reforma, o saber fazer especializado, o Know-How (grifo do autor) acadêmico que ponha em prática, com eficácia, a doutrina, os conceitos e as diretrizes da reforma (...) Ora, a praxis exigida (...) há de caracterizar-se por sua racionalidade (grifo nosso), isto é, pela elaboração precisa de meios operacionais rigorosamente adequados aos fins propostos pela reforma."

A modernização da universidade é também mencionada por SANTOS¹⁷ quando se refere à maior complexidade da chamada "administração acadêmica" que inclui o melhor (mais racional) aproveitamento dos recursos e a maior produtividade. Nas suas palavras

"A maior flexibilidade dos currículos, a matrícula por disciplina (...) constituem parte indissociável do esforço de modernização de nossas instituições de ensino superior; (...) Impõe-se, agora, o processamento eletrônico, precedido de sistematização em bases completamente diversas das adotadas até poucos anos."

"A racionalidade atinge tanto a estrutura administrativa quanto pedagógica da universidade. No conjunto de medidas racionalizadoras (que inclui, entre outras, flexibilidade curricular, matrícula por disciplina, regime de créditos e departamentalização), a criação dos ciclos básicos assume particular importância para a realização dos princípios básicos que norteiam a proposta de renovação: a não-duplicidade de meios para fins idênticos ou equivalentes e a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Nesse sentido, a implantação dos ciclos básicos pode ser considerada uma "medida racional" por excelência pois, além de reforçar as áreas básicas do

¹⁷SANTOS, R.F., 1973. p.14-15.

conhecimento, ao reunir recursos humanos e equipamentos em instalações adequadas, eliminava redundâncias (medida de economia) e criava condições tidas como ideais para a integração ensino/pesquisa.

49) Quanto à forma de realização

Na criação dos ciclos básicos é muito enfatizada a idéia de "integração". A reconstituição da história permite observar que, na verdade, a própria idéia de ciclo básico tem como pressuposto a integração.

Anteriormente à Reforma Universitária de 1968, o sentido integrador contido na idéia de ciclo básico tinha como principal argumento justificador, a fragmentação e o isolamento em áreas profissionais estritas que caracterizava o ensino superior então existente. A preocupação maior consistia, portanto, em corrigir os vícios da excessiva fragmentação do saber e da formação voltada para especialidades estanques, característica daquela universidade. A formação que se tomava como "verdadeiramente universitária" supunha a "universalidade" do saber, pela compreensão de princípios e leis gerais, que propiciassem a formação profissional em bases mais amplas e científicas. Para tanto, realçava-se a interdisciplinaridade como forma de se assegurar visão globalizadora da realidade.

Porém, uma mudança de perspectiva ocorre no contexto histórico dos anos 60, quando as idéias de integração no ensino foram grandemente influenciadas pelo tecnicismo pedagógico, concepção racionalista de educação inspirada na Teoria de Sistemas, que foi a base do modelo de administração adotado no país pelo regime autoritário. Em tal contexto a integração assume o caráter de racionalização, enfatizando-se a necessidade de corrigir os vícios do ensino superior existente, decorrentes da fragmentação anti-econômica dos recursos (recursos humanos, equipamentos e instalações), cujo aproveitamento "racional" poderia viabilizar o desenvolvimento do ensino e da pesquisa.

Porém, não é deste ângulo que pretendemos examinar a questão da integração. Nem tampouco no sentido das interdependências entre os diferentes níveis do sistema educacional (integração vertical). Neste caso, a integração supõe barreiras e divisões e visa representar a idéia de unidade a ser obtida pela integração entre

lise de experiências específicas.

2.1 - O sentido propedêutico

O termo "propedêutico" é utilizado para designar estudos introdutórios, que servem de preparo para um ensino mais completo¹⁹. Trata-se, portanto, de atender às necessidades de um estágio inicial de estudos, uma fase preparatória, que visa a fundamentação e a instrumentalização do estudante, preparo este considerado necessário à continuidade em níveis subsequentes.

São estudos que não têm finalidade imediata de preparação profissional ou de formação para atividades práticas da vida. Seu objetivo é servir de base ou introduzir a uma área qualquer do conhecimento. A forma que assume bem como os conteúdos de ensino que serão selecionados para realizar essa introdução ou conferir essa base vão derivar da concepção de educação, que subjaz à prática pedagógica em questão. A definição do ponto de partida vai depender das diferentes maneiras que se responde a questões como: *a que introduzir, o que introduzir, para que e como.*

O caráter não-utilitário-imediato do ensino propedêutico o liga ao domínio de conteúdos gerais considerados básicos, comuns e introdutórios - seja a estudos superiores em geral, a uma área ou a um ramo do conhecimento humano. Parece partir do pressuposto de que o domínio de princípios "universais" deve ser o ponto de partida para o entendimento do mundo em grandes linhas (visão global da realidade) e, ao mesmo tempo, para criar as condições necessárias a uma compreensão mais aprofundada em ramos específicos do saber. Não se confunde, portanto, com o saber desinteressado que tem um fim em si mesmo. O essencial é a formação de um quadro conceitual básico, que permitirá os avanços posteriores na compreensão da realidade.

O significado do propedêutico no ciclo básico pode ser entendido, desse modo, como a introdução a conhecimentos mais elabo

¹⁹FERREIRA, Aurélio B. Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.

rados, através da aquisição de ferramentas básicas que permitam a sistematização e o ordenamento desses conhecimentos, ou seja, a aquisição de conceitos indispensáveis a tal preparo.¹¹ A fase de aquisição de conceitos torna-se importante porque estes se constituem em ferramenta básica de trabalho de toda ciência e o ciclo básico seria um momento adequado para esta preparação, introduzindo o estudante na atividade científica.

Internalizar conceitos significa passar de uma percepção imediata, sensorial, assistemática e desestruturada da realidade, referida apenas no "senso comum", a uma percepção mediata, aprofundada, organizada e estruturada que atua ao nível das idéias, independentemente da corporeidade material do mundo existente ou do fenômeno em questão. Desse modo, ultrapassa o meramente sensorial e atinge o nível do conhecimento abstrato.¹²

Se a especificidade do ensino no ciclo básico situa-se na natureza "abstrata" dos conteúdos a serem assimilados nesta fase, a elucidação da noção de abstração poderia ser útil no discernimento da perspectiva adotada, ou seja, para se ter clareza a respeito da perspectiva a partir da qual se realiza ou se poderia realizar nessa fase introdutória, a preparação do estudante.

Segundo nos indica Vieira Pinto, há duplo modo de se proceder à abstração: o sentido da lógica formal e o sentido da lógica dialética. Nas suas palavras:

"A noção de abstração da essência da coisa e passagem desta ao estado de conceito, pode ser entendida duplamente: metafisicamente, como a apreensão das notas definidoras do ser objetivo por via indutiva, com o abandono dos dados concretos em que aparece, entre eles a mobilidade, a realidade que, por isso, deixa de figurar no conceito, donde, em consequência desta essência, torna-se este o abstrato formal, de que trata a lógica formal. Mas, a abstração pode ser entendida no sentido dialético como a representação da essência da coisa na integridade de sua realidade, que inclui, necessariamente a mobilidade, a transformação, o dinamismo."²⁰

Como bem o expressa Vieira Pinto, o ponto de partida para o entendimento dos problemas será, na primeira perspectiva, a definição formal.¹¹

Em definições dessa natureza utiliza-se, geralmente, a observação, a descrição, a classificação, a quantificação e a memo-

²⁰PINTO, 1985. p.192.

rização como formas racionais privilegiadas de transmitir conhecimentos, pela acumulação da maior quantidade que for possível de informações.

A preocupação básica será a de fornecer um quadro racional, formalmente estruturado, que detenha o poder explicativo da realidade através das categorias de racionalidade e objetividade. Nesse sentido, conhecimento científico equivale a saber "neutro" e "universal": neutro porque enquanto objetivo se isenta de qualquer juízo de valor ou de preferências político-ideológicas, religiosas, ...; universal, porque pela objetividade se torna válido em todos os tempos e lugares. Trata-se de uma abordagem positivista, na qual, a consideração do fenômeno em estudo fica limitada às suas manifestações externas, mais aparentes e superficiais, ao acessório, por não tomar como referência o movimento histórico (origem, constituição, desenvolvimento) que possibilita penetrar o fenômeno em sua essência.

2.2 - O sentido formativo

O termo "formativo" apresenta¹⁾ sentido amplo e genérico, sentido este ligado à própria finalidade da escola que também pode ser definida em termos amplos e genéricos: "formar". Formar tem a ver com "forma", com a possibilidade ou necessidade de "dar forma". Porém, não existem formas vazias.¹⁾ Em se tratando de educação poderíamos dizer que "dar forma" significa imprimir um determinado sentido à realidade.¹⁾

Portanto, a finalidade formativa¹⁾ não apresenta um sentido em si mesma, mas assume a conotação do contexto histórico e da ideologia dominante em cada época.¹⁾ Desse modo, poderá realçar aspectos diferentes para diferentes autores em diferentes momentos; e só poderá ser definida a partir do contexto histórico, no qual emerge a proposta pedagógica em foco.¹⁾ Cada proposta pedagógica se constitui numa proposta de formação e tem como centro o indivíduo.¹⁾ Porém, que tipo de indivíduo se propõe formar? É a resposta a esta pergunta que define em cada caso, a perspectiva de formação em questão. Nesse ponto, torna-se importante ressaltar que, em geral,

fala-se em "ensino formativo" para expressar oposição a "ensino informativo". O "formativo" costuma ser identificado com propostas de ensino que visam a "formação integral do homem", e que, em geral, procuram buscar referência na realidade histórico-social concreta. Trata-se de uma perspectiva humanista que concebe a educação principalmente como "aprendizagem/conscientização". O "informativo" costuma ser identificado com propostas de ensino mais voltadas para a obtenção de um elevado nível científico e tecnológico, apresenta fins imediatistas e concebe a educação principalmente como treinamento/automatização.

O que a oposição formativo x informativo expressa são diferentes maneiras de se conceber a educação, o que remete à distinção para a perspectiva filosófica que está em sua origem. Segundo Chauí²¹, a primeira traduz uma visão humanista na qual "o estudante, como homem, é o fim da educação". A segunda, uma visão tecnocrática, na qual o estudante e o ser humano equivale a "meio" ou instrumento da educação.

Desse modo, a finalidade "formativa" do ensino básico (o tipo de homem ou de profissional que se forma ou se deseja formar) integra concepções mais amplas de homem, de indivíduo e das relações deste com a cultura e com a sociedade.

2.3 - O sentido integrativo

O termo "integração" sugere totalidade. Sugere a visão do fenômeno na inteireza de sua realidade. "Em se tratando de conhecimento científico, a integração supõe a visão da unidade na variedade opondo-se à fragmentação, à visão parcelar e limitada, que não consegue captar o objeto sob os múltiplos aspectos que integram a sua realidade."

No ensino, a idéia de integração está ligada à preocupação em trabalhar a inter-relação entre os diferentes conteúdos curriculares. A integração assume, por vezes, o sentido de interdisci-

²¹CHAUI, 1980. p.35.

plinaridade, conceito que decorre, principalmente, da necessidade de estabelecer elos entre as diversas disciplinas, face ao caráter global da realidade. Nesse sentido pode ser conceituada como:

*"a utilização do conhecimento específico de diversos ramos do saber para a análise de um objeto comum."*²²

"Busca-se, desse modo, frente a um saber fragmentado, preservar o enfoque próprio a cada disciplina, no trato da questão específica em estudo, possibilitando uma visão do real como totalidade."

A integração a ser obtida no ensino básico, caracterizado como propedêutico e "formativo" (este, tomado aqui em sentido humanista), visava tomar como ponto de partida princípios comuns, de caráter geral (universais), que propiciassem a fundamentação cultural e científica necessárias à continuidade dos estudos em níveis de especialização e à formação do "homem enquanto tal", ou seja, do cidadão consciente. Traduzia, portanto, uma intenção formativa. A intenção formativa é que vai definir (ou distinguir) a forma de integração adotada, podendo, a globalidade, ser trabalhada, basicamente, sob duas perspectivas distintas.

Na primeira, a integração dos diferentes conteúdos se dá por um processo de conexão orgânica, cuja referência é o modelo biológico, "onde conhecimento supõe a necessária funcionalidade das partes em relação ao todo." Como num organismo o todo é constituído de partes com funções específicas, diferenciadas e interdependentes entre si. "A unidade é obtida pelo funcionamento harmonioso e integrado das partes." As situações anormais, os conflitos, devem ser evitados (ou corrigidos) para que seja mantido o equilíbrio do todo. A integração, nesse sentido, está ligada a uma perspectiva funcionalista que, pressupondo a funcionalidade e regularidade dos "fatos", não abre espaço para o aparecimento da contradição.

"Para o funcionalismo a estrutura social é sempre uma estrutura funcional. Não há lugar para as contradições e sim para a integração. (...) O que é normal e desejável é a participação harmônica das partes, garantindo a interdependência orgânica"

²² TEIXEIRA, Mirene M. Santos. "Interdisciplinaridade: conciliação ou conflito?" s.n.t. (mimeogr.).

nica, que constitui o todo."²³

Essa concepção de estrutura social está fundada no positivismo filosófico que, com Augusto Comte, busca aplicar às Ciências Sociais os métodos das ciências naturais.

Na visão positivista, a realidade social, como a natureza, obedece a leis regulares e invariáveis. Os "fatos" extraídos do contexto tornam-se estáticos e a-históricos, não possibilitando que o movimento do real seja apreendido. A mudança é possível, porém, limitada aos elementos internos à estrutura. Sua função será sempre a de realizar os ajustamentos necessários à re-composição do equilíbrio.²⁴ A totalidade do real será formal, resultante da justaposição ou do somatório das partes.

Na segunda perspectiva, a integração dos diferentes conteúdos também se dá por um processo de conexão orgânica. Porém, nesse caso, o orgânico tem sentido material e objetivo, cuja referência, no trabalho pedagógico, "será a totalidade do real em seu movimento." A perspectiva de integração será aquela que busca compreender cada fenômeno singular, dinamicamente, na integridade de sua realidade, como "síntese de múltiplas determinações".

Tal forma de abordagem, fundada no materialismo histórico e dialético, procura captar a realidade como "complexidade integrada, dentro da perspectiva de transformá-la ativamente"²⁵. Integrar, nesse sentido, supõe interdependência e reciprocidade de relações. Supõe, ainda, a consideração da questão em suas contradições internas, que são historicamente determinadas e se apresentam sob os múltiplos aspectos da realidade que a constitui, e da qual é inseparável. Desse modo, a visão do fato particular não perderá de vista a dimensão do todo constitutivo de sua realidade.

*"...pela categoria de totalidade, o pensamento discernirá no objeto singular a presença dos demais componentes da realidade. Esta correlação indica que nada é o que é senão em virtude do todo de que faz parte. O que se entende por leis das partes é o reflexo nestas das leis do todo."*²⁶

²³MACHADO, 1982. p.92.

²⁴Ibidem. p.94.

²⁵TEIXEIRA, Mirene M.S. "Problemas da integração interdisciplinar no ensino de Ciências Sociais". s.n.t. (mimeogr.).

²⁶PINTO, 1985. p.209.

Uma proposta de ensino que pretenda a formação da "consciência crítica" terá de se preocupar com esta forma integrada de transmitir conteúdos, visando condicionar o estudante no hábito de pensar dialético, comportamento que consiste, como bem o esclarece Vieira Pinto, não em pensar a contradição mas em pensar por contradição.²⁷

Situando a diferença entre os dois modos possíveis de ser da consciência do cientista – o ingênuo (restrito ao modo de pensar formal) e o crítico (que se coloca no plano da compreensão dialética), este autor enfatiza a decisiva importância do problema da formação da consciência na preparação profissional do pesquisador.²⁸ Essa consciência será, sem dúvida, definidora das formas de compreensão e intervenção na realidade que assumirão os profissionais, de cuja formação se encarrega a universidade.

Qualquer que seja o sentido assumido, a integração se apresenta sempre como um recurso metodológico que possibilitaria superar a divisão dos conhecimentos para atingir a unidade. Tal forma de superação não implica reduzir o específico mas, resgatar a dimensão de inter-relação dos diversos aspectos da realidade (compreensão inter-relacionada dos conteúdos) separados somente para fins didáticos, ou para fins de análise e entendimento.

Nesse sentido a integração não contraria a especialização. Na verdade, reforça um determinado tipo de educação que pretende: não perder de vista a dimensão de unidade entre a formação do homem e do profissional; não formar profissionais fechados em sua especialidade. É nessa direção que a relação entre ensino básico e ensino profissional se coloca no seguinte argumento:

*"As ciências práticas ou profissionais serão mais universitárias (universais) na medida em que forem menos profissionais ou particulares, ou seja, que tenham obtido anteriormente o seu fundamento no saber universal."*²⁹

Enfatizar a profissionalização torna-se importante, no presente caso, justamente pela tendência à fragmentação, que lhe é inerente, e por ser a profissionalização a principal característica que tem acompanhado o nosso ensino superior ao longo do tempo.

²⁷PINTO, 1985, p.211.

²⁸Ibidem. p.211.

²⁹GOMES, et alii, 1985. p.478.

No sentido aqui exposto, a base da formação profissional pela compreensão de princípios e leis gerais possibilitaria superar a profissionalização no sentido estrito do termo, tornando-a mais ampla e aprofundada.

No nosso entendimento, a busca da integração (em sentido dialético) deveria ser a postura a se observar no ensino de nível superior em geral, em função não apenas da preparação de cientistas e pesquisadores mas, também, das demais finalidades a que se propõe a universidade: preparar professores (para o ensino médio e superior), profissionais liberais e técnicos de alto nível.

2.4 - O sentido racionalizador

O sentido racionalizador poderia ser também chamado de organizativo. Em se tratando de instituições de ensino, conforme sugere a própria denominação, a ênfase recai na organização da escola e do processo educativo.¹¹

Na universidade, o sentido racionalizador está ligado a objetivos de modernização administrativa e pedagógica que, no contexto da reorganização ("racionalização") da vida nacional pós-64, associa qualidade e eficiência a economia de recursos, tendo em vista o atendimento às exigências do modelo político e econômico então adotado no país. As origens deste modelo podem ser identificadas na Teoria de Sistemas³⁰, cujas influências atingiram o ensino superior através da Lei 5.540/68 (da Reforma Universitária) e o ensino de 1º e 2º Graus através da Lei 5.692/71.

Da disseminação dos princípios da Teoria de Sistemas no setor educacional emerge a pedagogia tecnicista, que pretende racionalizar o sistema de ensino em todas as suas formas e níveis, tendo como referência o modelo de racionalização empresarial. Métodos e processos de ensino passam a incorporar noções como: *input*, *output*, retroalimentação, homeostasia (equilíbrio dinâmico), entropia (tendência ao desgaste), etc.³¹

³⁰Já nos referimos à Teoria de Sistemas e a algumas de suas características (v. capítulo II, item 3).

³¹KUENZER & MACHADO, 1984. p.37-8.

A pedagogia tecnicista torna-se bem aceita no conturbado contexto sócio-político dos anos 60, por se apresentar como resposta a dois problemas que naquele momento desafiavam os governantes e as autoridades educacionais: 1) a educação de massa (que resultava, frente às pressões sociais por educação, em ampliação do atendimento sem as condições infra-estruturais e pedagógicas correspondentes; 2) a baixa produtividade do sistema de ensino (denunciava-se a incapacidade da escola na preparação de mão-de-obra devidamente qualificada, conforme requeriam as necessidades do novo mercado de trabalho, representado, principalmente, pelas diversas empresas multinacionais instaladas no país).

Ao assegurar eficiência ("medida em termos de economia de recursos escassos") e eficácia ("medida pela adequação do produto da escola às necessidades do modelo de desenvolvimento vigente")³², tal perspectiva pedagógica acena com a manutenção de níveis qualitativos satisfatórios (mesmo no atendimento a grandes contingentes), e atende aos interesses do modelo econômico. Nesse sentido, configura-se, principalmente, como uma estratégia política.

No interior da escola, a operacionalização do processo de ensino exige, por um lado, planejamento racional do processo educativo (o que torna seus resultados previsíveis e controláveis) e, por outro lado, a introdução de modernas tecnologias de ensino (que permitirão ministrar conteúdos uniformes a grupos numerosos e heterogêneos). Desse modo, a solução para o problema da educação de massa se faz pela introdução de formas massificadoras de ensinar. Para tanto, conteúdos e objetivos são fragmentados e padronizados, o trabalho pedagógico é parcelado e especializado à maneira taylorista de organização do processo de trabalho.

A característica essencial desse ensino se traduz no propósito de padronização do alunado. Do ponto de vista social este propósito é, antes de tudo, de uniformização. A formação do indivíduo enquanto tal cede terreno à modelação homogeneizadora. Torna-se reduzida ou se dissolve a relação professor/aluno e são reforçadas as relações impessoais que têm de um lado o aluno e, do outro, o recurso tecnológico e a burocracia. Conforme acentua Saviani, à reorganização da escola, nos moldes dessa teoria pedagógica, correspondeu um crescente processo de burocratização.³³

³²KUENZER & MACHADO, 1984. p.30.

³³SAVIANI, 1983. p.16-18.

Nesse modelo de ensino, a organização se sobrepõe às finalidades do processo educativo e deixa em segundo plano o indivíduo. E embora possa aparentemente ser contraditório, o resultado vem reforçar o individualismo, /e o social é entendido como o somatório desse individual. Não se trata, pois, de uma formação voltada para a compreensão social da realidade que implica em desenvolvimento do senso crítico e criador, /mas de um processo racional de massificação do aluno e de objetivação do conhecimento, que elimina a possibilidade de desenvolvimento da consciência crítica e o aparecimento da contradição. A massificação corresponde, no limite, à militarização – no lugar de formação, doutrinação; no lugar do homem integral, o homem parcial e limitado, instrumento das instituições.

O pressuposto do nivelamento ou igualização do estudante reforça a idéia de que a existência de diferenças se deve a fatores individuais e não sociais. Portanto, corrigíveis junto ao indivíduo. Uma questão de método e das potencialidades de cada um. Nesse sentido, constrói um ideal, negando a realidade de classe (a origem social dos estudantes) na determinação das diferenças. Este ideal supõe a igualdade no ponto de partida, o que coloca às avessas o princípio pedagógico segundo o qual

*"a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada."*³⁴

Nesse sentido a igualização no básico (ponto de partida) resulta em postura elitista que, nivelando "por baixo" os estudantes, não promove a elevação do nível de consciência dos grandes contingentes que a universidade passa a acolher na graduação, transferindo para a pós-graduação a formação dos quadros de elite.

Do ponto de vista do modelo, o nivelamento na formação básica justificava-se no objetivo de construção de linguagens científicas comuns que resultassem, a médio prazo, em alterações na hierarquia ocupacional em cada área.³⁵ Esta justificativa encontra respaldo teórico na concepção analítica de filosofia da educação, cujos pressupostos são os mesmos da pedagogia tecnicista: objetividade, racionalidade e neutralidade do conhecimento científico

³⁴SAVIANI, 1985. p.37.

³⁵PRATES et alii, 1986. p.69.

co. Além das implicações com relação ao ensino, das quais mencionamos algumas, tais pressupostos colocam a incompatibilidade desta concepção com relação à natureza do conhecimento científico e da própria instituição que, enquanto instituto de ciências, trabalha necessariamente com a dúvida e com a relatividade dos conceitos.

3. AS TRÊS FASES DO ENSINO NO ICB

Para examinarmos, na história do ICB, a presença dos principais sentidos de ensino básico anteriormente detectados, sentimos necessidade de proceder a uma periodização, visando situar os principais momentos que registram mudanças na orientação geral do ensino na instituição. Para tanto, tomamos como referência na experiência analisada, [as definições ou alterações curriculares mais representativas das mudanças ocorridas]. Tal procedimento nos permitiu distinguir três fases principais a partir das quais tentamos situar as referidas concepções de ensino básico na experiência do ICB.

PRIMEIRA FASE

A primeira fase vai de sua criação até 1975. Nesse período, estão incluídas as primeiras alternativas de organização curricular adotadas: [a de 1970, formulada internamente e a de ensino integrado, proposta pelo MEC.]

SEGUNDA FASE

A segunda fase vai de 1975 a 1981, período em que se processa a Reforma Curricular, cuja implantação é iniciada em 1980. Essa Reforma, justificada principalmente na necessidade de maior

integração básico/profissional, introduz significativas alterações na estrutura organizativa e na distribuição dos conteúdos curriculares.

TERCEIRA FASE

A terceira fase vai de 1981 a 1984, período que se caracteriza pela abertura de um amplo processo de discussão sobre o ensino, promovido internamente, através da realização de Seminários de Ensino, de experiências pedagógicas inovadoras conduzidas individualmente por alguns professores em suas disciplinas e, ainda, através da criação e atuação da Comissão de Ensino do ICB. Pode-se identificar a emergência de tais iniciativas em necessidades que se colocavam concretamente no dia-a-dia dos professores e estudantes, que buscavam, em sua prática, respostas para problemas que não foram corrigidos ou que surgiram após iniciada a implantação do novo currículo, em 1980.

Nossa periodização se encerra em 1984, com a desativação da Comissão de Ensino do ICB. Importa esclarecer que esta separação em fases é utilizada apenas como recurso didático. Na realidade, tais fases se interpenetram. Uma não se esgota para que a outra se manifeste. Na dinâmica da realidade, a evolução de cada etapa resulta em uma nova fase que compõe a evolução do todo, num contínuo ajustamento a exigências que, a cada momento, assumem a prioridade.

A separação tem em vista, tão somente, facilitar a compreensão do processo em sua unidade, tornando-se a divisão em fases, útil, para nos aproximarmos o mais possível do processo de constituição da experiência analisada.

3.1 - Primeira fase do ICB

A inclusão dentro de uma mesma fase dos currículos de 1970

(formulado internamente, quando da criação do ICB) e de ensino integrado (proposto pelo MEC e implantado a partir de 1972) deve-se à identidade que apresentam sob importantes aspectos, em razão de suas raízes comuns no tecnicismo pedagógico. } Aderir ao projeto de ensino integrado significou, na realidade, o aprimoramento do modelo curricular e da estrutura de ensino implantados em 1970.

Os dois currículos apresentavam propostas comuns quanto à (definição, distribuição e integração dos conteúdos curriculares). Ambos beberam da mesma fonte inspiradora, pois, enquanto a Comissão de 1970 faz referências a universidades americanas como Northwestern, Western Reserve e Chicago, o Projeto-Piloto de Diamantina, primeiro projeto de ensino integrado elaborado no Brasil, foi diretamente à Universidade de Western Reserve buscar subsídios em experiência que ali se realizava. [Em ambos o objetivo é dar ensino geral, oferecendo ao estudante uma visão ampla de aspectos dos fenômenos biológicos existentes nos reinos animal e vegetal, representados tanto pelos simples organismos monocelulares quanto pelos complicados organismos dos animais superiores.³⁶ Tomam, portanto, como referência um modelo das ciências naturais, cuja lógica é a própria organização dos seres vivos. }

Considerando que as noções mais gerais existem principalmente nos níveis molecular e celular, a Comissão de 1970 sugeriu que os estudos se iniciassem nestes níveis, passando sucessivamente ao estudo de níveis mais complexos, ou seja, tecidos, órgãos, sistemas e organismos.³⁷ Tendo em vista o mesmo objetivo, o Projeto de Ensino Integrado sugeriu que se partisse do estudo da célula, seguido de Tecidos, Sistemas e Mecanismos de Agressão e Defesa, passando a constituir, cada um desses aspectos, unidades programáticas ou "Unidades Curriculares".³⁸ Vimos no capítulo III que nesse modelo, a Unidade Curricular assume primazia sobre as disciplinas: focaliza-se assuntos (que são considerados estruturas fundantes do conteúdo a ser dominado e que são selecionados de acordo com sua importância para a "formação" pretendida). A clareza dos objetivos é fundamental para a seleção das Unidades a serem desen-

³⁶CAMPOS, 1986. p.105.

³⁷MACHADO et alii, 1970. p.18.

³⁸Ibidem. p.18; V.também capítulo II (Ítem 1.1) do presente trabalho.

volvidas. A sequência lógica dos conteúdos e a eficácia no ordenamento dos mesmos assume papel importante por duas razões principais: primeiro, porque dessa forma realiza-se a própria racionalidade que corresponde ao espírito da lei. Segundo, porque é através das Unidades Curriculares que se busca atingir a visão global do fenômeno, capaz de mostrar ao estudante a unidade da ciência na totalidade de suas abordagens (as relações de reciprocidade entre o geral e o particular).

Conforme explicita a proposta de ensino integrado, uma idéia essencial nesse modelo consiste em que:

*"O concreto — o fato, o fenômeno — assume o papel principal. Será em função desse concreto que fluirão as operações mentais capazes de permitir afirmativas, comparações ou deduções. Mas para tanto, (...) o concreto visado deve ser perfeitamente conhecido, o que supõe o exame de todos os seus ângulos e faces, de sua intimidade, do seu relacionamento à circunstância."*³⁹

É o ato de conhecimento desse concreto que exigirá a atuação particular de cada disciplina com seus instrumentos e métodos específicos. Daí a razão de ser da integração, idéia que é central nessa proposta pedagógica e que lhe confere a própria denominação. //

No currículo do ICB a realização dessa idéia de integração foi precedida de um estudo sobre as "idéias fundamentais relativas à aprendizagem", a partir do qual adotou-se a idéia básica de ensino por estruturas que, no parecer da comissão encarregada, oferecia fundamentação adequada à proposta de integração dos conteúdos no ciclo básico. A idéia síntese é de que (integração estrutural)

*"integrar os conhecimentos de determinada área é definir a estrutura fundamental que a constitui."*⁴⁰

A principal consideração que justifica, do ponto de vista pedagógico, a adoção do referido modelo de ensino é de que

"...o ato de aprender envolve 3 processos quase simultâneos: a aquisição de novas informações, a transformação ou processo de manipular o conhecimento de modo a adaptá-lo a novas tare-

³⁹ CAMPOS. In: BORDENAVE, 1986. p. 103.

⁴⁰ RELATÓRIO dos trabalhos... s.d. p.18.

999

fas, a avaliação ou crítica e, tendo em vista a desproporção entre o volume de informações de cada campo específico de conhecimentos, a rapidez com que se vêm transformando e a limitação do tempo disponível para o seu estudo e apreensão, urge tornar o mais válido possível o contato do aluno com cada um desses campos."⁴¹

Pela análise do documento e pelas citações que contém, pode-se perceber, nessa proposta de integração, “a influência simultânea de concepções diferentes de educação”, concretizadas no pensamento de RADICE, através de sua obra "Educação e Revolução" (1968) e de BRUNER, através de sua obra "Ensino por Estruturas" (1968). São autores cujas idéias sobre educação e ensino eram de grande interesse e penetração na época e que se constituíram na fonte de referência básica para a elaboração do texto que subsidiou a implantação do ensino integrado no ICB.

O pensamento de RADICE situa-se na perspectiva do materialismo dialético, entendendo a integração como processo de resgate da totalidade concreta e de negação do conhecimento fragmentado. O planejamento do ensino integrado sustenta-se no pensamento desse autor, quando apropria-se da seguinte passagem:

*"A fórmula encontrada pelos que têm estado empenhados no preparo e implementação de novos currículos é a do trabalho com estruturas, a da valorização não mais da conquista de um patrimônio enciclopédico, mas da posse de métodos e quadros estruturais. Segundo Lombardo Radice está se realizando um vigoroso esforço no sentido de se passar dos fatos às estruturas, dos fenômenos aos métodos, da enciclopédia a um saber orgânico."*⁴²

Entretanto, a dialética não é a perspectiva central adotada nesse documento. Pode-se dizer que sua fundamentação oscila entre concepções diversas, apropriando-se ora de determinados aspectos ora de outros, enfatizando aqueles que melhor atendessem aos objetivos da perspectiva em elaboração. Nesse sentido é que se identifica no planejamento do ensino integrado a utilização do termo "estrutura" no sentido não mais da totalidade dialética mas da totalidade estruturalista, conforme pode-se perceber quando da seguinte passagem de BRUNER:

⁴¹RELATÓRIO dos trabalhos... s.d. p.18-19.

⁴²Ibidem. p.19.

*"Captar a estrutura da matéria em estudo é compreendê-la de modo que permita relacionar, de maneira significativa, muitas coisas com ela. Aprender estrutura é aprender as coisas como elas se relacionam."*⁴³

Se em sua formulação a idéia de integração apresenta referência a duas fontes distintas, na implementação prevalece apenas uma — a concepção estruturalista.

O predomínio de uma visão de educação em detrimento da outra justifica-se na própria realidade social, econômica e política na qual a experiência foi viabilizada, ou seja, [o que se efetivou foi aquilo que o contexto permitiu dentro da visão dominante na época.] Naquele período, identifica-se, com clareza, a presença de uma concepção tecnicista que fundamentava e orientava todas as estratégias de organização do sistema social, econômico e político, com as apropriações específicas a cada uma dessas áreas, e do mesmo modo as estratégias implementadas no setor educacional.

O que nos parece importante nos limites do presente estudo é evidenciar a presença das diferentes tendências. A questão que se coloca seria, portanto, a distinção e compreensão da coexistência não conflitiva de perspectivas opostas, fundando uma única proposta num mesmo projeto, de forma não antagônica, ou seja, entre a integração no sentido da apreensão de uma totalidade dialética, daquela integração visada pela proposta estruturalista.

Sem nos aprofundarmos nessa questão gostaríamos de mencionar apenas uma diferença fundamental entre as duas perspectivas: a dialética pressuporia a inter-relação efetiva entre o particular e o geral, o singular e o universal (no caso específico do ICB, a inter-relação constante entre os seus conteúdos de ensino e a realidade da qual este ensino emerge e na qual está inserido). Na perspectiva estruturalista a relação que se estabelece entre as partes é interna e funcional, limitada a contornos previamente estabelecidos (no caso do ensino no ICB, a perspectiva estruturalista se efetiva na divisão da globalidade dos conteúdos em partes, deixando em segundo plano a realidade circundante, como algo desligado desses conteúdos).

Deve-se considerar que a dimensão de globalidade no caso do ensino básico já estava, a priori, desconsiderada, na divisão que definiu, legalmente, sua estruturação em grandes áreas. Na

⁴³RELATÓRIO dos trabalhos... s.d. p.19.

realidade; a consideração em torno da natureza geral dos estudos de nível básico, como preparatórios para qualquer curso profissional de nível superior, sofreu uma delimitação, ao ser este ciclo de estudos implantado por áreas do conhecimento.

No ICB, os conteúdos curriculares foram organizados de modo a integrar aspectos morfológicos, fisiológicos e bioquímicos. Ainda que esta seja uma abordagem que se pretenda globalizadora, ela dá conta de seu objeto de estudo sob aspectos que lhe são específicos, permanecendo limitada, na medida que deixa de considerar este mesmo objeto do ponto de vista de sua relação com outros fatores determinantes da constituição e funcionalidade desse objeto, quais sejam, suas determinações econômicas, sociais, políticas, psicológicas, históricas, filosóficas, ... Na prática, a consideração dos diferentes aspectos envolvidos, ou seja, a consideração do fenômeno em estudo sob suas múltiplas determinações, não implicaria, certamente, transformar biólogos, médicos, odontólogos... em professores de economia, sociologia, política... A questão que aqui se coloca, e que precisa ser trabalhada, é de como cada professor, na sua especialidade, vai trabalhar o conhecimento numa perspectiva de globalidade, refletindo em sua prática pedagógica o movimento do real que não separa a parte do todo e não perde de vista o todo nas partes. É o professor na sala de aula que deve trabalhar tais relações. Trata-se, portanto, de todos os professores em todas as disciplinas.

Outro aspecto a ser ressaltado na comparação entre os dois currículos é que ambos apresentavam a mesma estrutura organizativa, compreendida em dois níveis:

a) O primeiro nível, composto de disciplinas que integram todas as modalidades de ensino do ICB, em vista do seu caráter geral, sendo, portanto, comuns e introdutórias à área biológica como um todo. O contato inicial do estudante (1º período) é com disciplinas como: Bioquímica Celular, Genética e Evolução, Citologia e Histologia Geral e Microbiologia Básica.⁴⁴

Sobre este nível seria de interesse repensar a lógica adotada, baseada na passagem do mais simples para o mais complexo. De

⁴⁴A Microbiologia, no 1º período, é tratada apenas em seus aspectos mais fundamentais, visando facilitar a compreensão dos demais conteúdos com os quais se relaciona neste nível. Já no último período do básico aparece como disciplina aplicada aos diferentes cursos.

fato, no caso da biologia, a complexidade maior seria o organismo. Porém, as disciplinas iniciais são, em verdade, as que envolvem um maior grau de abstração, porque supõem conhecimentos não observáveis empiricamente. Perguntamos: sob esse ponto de vista, tais conhecimentos não seriam, na realidade, mais complexos para o estudante que se inicia?

b) O segundo nível, (composto de disciplinas introdutórias aos diferentes cursos. São as chamadas disciplinas "aplicadas", cujos conteúdos programáticos estão voltados para os requisitos de conhecimento de um ou mais cursos. A título de exemplo podemos tomar a disciplina Anatomia, do 3º período, que é diferenciada por curso, ou seja, há uma Anatomia para cada curso: Anatomia Médica, Anatomia Odontológica, Anatomia e Embriologia Veterinária, Anatomia Aplicada à Enfermagem.⁴⁵

Tal estrutura curricular apresenta sentido claramente propedêutico. Seja por área (Ciclo Básico Geral) ou por curso (Ciclo Básico Específico), seu propósito é sempre introdutório. Porém, não é o sentido propedêutico que define a perspectiva adotada. Ao contrário, é a perspectiva adotada que o define, e o realiza como uma estratégia de concretização das finalidades mais amplas do ensino em dado momento histórico. Esta relação pode ser identificada pela análise da proposta pedagógica implementada que vai permitir identificar o real sentido que a fundamenta. Este sentido na primeira fase do ICB é, como vimos, marcado pela pedagogia tecnicista, que foi a pedagogia oficial do governo autoritário pós-64.

Fruto das mesmas condições históricas, os currículos de 1970 e de ensino integrado foram concebidos com base na racionalidade "científica", característica definidora da concepção que informava as propostas e planos do sistema naquele período. A racionalidade constitui, portanto, um dos princípios definidores das atividades pedagógicas e da organização do trabalho acadêmico nesta fase. Modernizar e efficientizar o sistema de ensino, naqueles moldes, implicava racionalizar não somente a estrutura administrativa mas também, métodos e processos pedagógicos.

No ICB, a proposta curricular de 1970 traduziu operacio-

⁴⁵A Anatomia não consta nos currículos de História Natural e Farmácia, para cuja formação profissional não se constitui em conteúdo considerado básico. (V. Guia Geral do ICB, 1971).

nalmente a racionalidade acadêmica definindo, como parâmetro, a fórmula "Eficiência Didática".⁴⁶ Essa fórmula reflete claramente a influência da Teoria de Capital Humano que está no bojo da tendência tecnicista e que trata a educação como investimento em recursos humanos. Esta teoria teve grande penetração no Brasil dos anos 60, tendo sido traduzida nos planos de desenvolvimento nacional pela assessoria econômica de LANGONI, especialmente através das obras "As causas do crescimento econômico do Brasil" e "Distribuição da renda e desenvolvimento econômico do Brasil".

No currículo de ensino integrado, a efficientização do processo e otimização dos recursos assumiram níveis mais elevados, (a través de planejamento rigoroso e racional que previa acompanhamento e visava avaliação sistemática e realimentação periódica do processo.) Para tanto, operava-se com controle centralizado das atividades de ensino de acordo com o planejamento geral da instituição.⁴⁷ As provas, sistematicamente realizadas ao final de cada subunidade, eram coletivas, padronizadas e constituíam-se em instrumento de avaliação simultânea do estudante e do processo. Análises de resultados realizados segundo sofisticadas técnicas estatísticas permitiam inferir qualidade a partir de critérios objetivos e de dados quantitativos.

Aqui, torna-se importante ressaltar que, a implementação do Projeto de Ensino Integrado foi uma fase particularmente rica e dinâmica na história do ensino no ICB. Não faltam registros, relatórios, estudos, levantamentos e pesquisas que o comprovem.⁴⁸ Conforme convinha ao modelo, a direção cercou-se de assessorias especializadas (sociológica, pedagógica, psico-pedagógica e jurídico-administrativa) e, não obstante o autoritarismo vigente e a natureza autoritária inerente à própria perspectiva pedagógica adotada, esta direção teve preocupação em conduzir democraticamente o processo através dos mecanismos de comissões e avaliações coleti-

⁴⁶ Descrevemos anteriormente a fórmula "Eficiência Didática" (V. capítulo II, item 1.1).

⁴⁷ RELATÓRIO dos trabalhos... s.d. (V. especialmente os itens 3.0.0 e 4.0.0).

⁴⁸ Pode-se consultar: o "Boletim Informativo do ICB" que era publicado mensalmente, e tinha como funcionalidade maior manter a unidade da instituição, que ainda funcionava em instalações provisórias e dispersas, em vários locais; os Relatórios Anuais de Atividades e os registros das Reuniões Anuais do ICB (a terceira sobre "O julgamento do ensino", resultou em artigo publicado na Revista Ciência e Cultura-NASCIMENTO et alii, 1974); os relatórios das comissões e os relatórios de levantamentos e pesquisas já mencionados nos capítulos II e III do presente trabalho.

vas.⁴⁹

A presença de questionamentos no interior da instituição chega a se manifestar sob a forma de uma proposta pedagógica alternativa quando, em 1973, paralelamente ao ensino integrado, desenvolveu-se na disciplina Genética e Evolução, do Departamento de Biologia Geral (ministrada para estudantes do 1º período), um método experimental de ensino, baseado em projeto proposto e executado pelos professores Humberto Coelho e Carvalho e Cleuza Graça da Fonseca, sob a coordenação do primeiro. Nesta experiência trabalhou-se com um grupo de controle e um grupo experimental, utilizando-se o sistema de passos e o trabalho com pequenos grupos. Tratava-se de uma proposta de ensino baseada no método não-diretivo⁵⁰ dentro de uma linha psicológica desenvolvida por CARL R. ROGERS⁵¹. De acordo com a teoria Rogeriana, no processo ensino-aprendizagem procura-se desenvolver no aluno o pensamento reflexivo e a criatividade. Estimula-se ao máximo a iniciativa individual, de modo a cultivar aptidões inatas ao mesmo tempo que busca adquirir novas. O mais importante nessa orientação pedagógica é criar, para o estudante, as condições propícias ao pleno desenvolvimento de sua personalidade.

Considerada no momento em que se situa na experiência do ICB e a partir das características de que se reveste, a proposta de ensino desenvolvida na disciplina Genética e Evolução, em 1973, pode ser vista como a busca de uma alternativa pedagógica que, fora da proposta tecnicista oficial em vigor, permitisse democratizar com soluções não-massificadoras, capazes de transpor dificuldades reais com as quais se defrontavam naquele momento, podendo-se mencionar, entre outras: o grande número e a heterogeneidade dos alunos, a escassez de professores, a rigidez do programa e da forma como se organizava, o difícil e pesado relacionamento entre pro-

⁴⁹Sobre a sistemática de funcionamento do ensino integrado ver Relatório COPDEC; ver também capítulo III (item 1) do presente trabalho.

⁵⁰Registra-se, na área biológica da UFMG, uma experiência de ensino não-diretivo desenvolvida anteriormente, no período 1963/1966, na cadeira de Fisiologia do Curso de Medicina. O relato desta experiência, proposta e conduzida pelos professores Wilson Teixeira Beraldo e Galeno Procópio de Alvarenga, foi publicado na Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, separata nº 16, de zembro de 1966.

⁵¹A proposta de ROGERS está contida principalmente em: ROGERS, Carl R. Liberdade para aprender. Belo Horizonte, Interlivros, 1971.

fessores e estudantes⁵². Trata-se, como se vê, de dificuldades ligadas ao funcionamento da disciplina dentro do currículo integrado, bem como de dificuldades relacionadas com a própria implantação do ciclo básico.

Ao que nos parece, o desenvolvimento desta experiência foi possível; naquele momento, porque não chegava a se constituir em ameaça às normas gerais do sistema pois, tratava-se de uma democratização no sentido liberal, ou seja, otimização do rendimento através da diversificação dos meios.

O exposto nos permite dizer que, os sentidos do ensino básico, na primeira fase do ICB, implementado sob as influências ideológicas do racionalismo científico, se definem no tecnicismo pedagógico. Compreende-se, desse modo, o claro predomínio do sentido racionalizador sobre os demais, definindo não apenas o modelo de administração mas também a organização curricular e o modelo de ensino. O sentido integrativo também assume grande importância nessa fase, porém sob a direção da racionalidade, concebida como forma de realizar a idéia de formação geral. A finalidade formativa, assumindo o formato da ideologia dominante no período incorpora, dentro dos quadros do humanismo moderno, o sentido tecnicista. Nessa perspectiva, a formação do profissional, conforme preconizada na Teoria do Capital Humano, assume prioridade sobre a formação do homem enquanto tal.

3.2 - Segunda fase do ICB

Identificamos como uma segunda fase do ensino no ICB, o momento caracterizado pela Reforma Curricular que é iniciada em 1975 e implementada a partir de 1980. Em fins de 1974 e princípios

⁵²Para relatar essa experiência nos baseamos no depoimento dos professores Humberto Coelho de Carvalho e Cleuza Graça da Fonseca, nela envolvidos. Seus resultados foram apresentados pelo professor Humberto, sob a forma de "comunicação" na 27ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, realizada em Belo Horizonte em julho de 1975. (Não há registro escrito.)

*Relatório do
CICLO BÁSICO DO
ENSINO INTEGRADO*

de 1975 o ICB já era uma instituição consolidada. Porém, a experiência de ensino integrado dava mostras de enfraquecimento na medida em que críticas, cada vez mais frequentes, traduziam insatisfações com o modelo unificado em vigor, configurando-se clara situação de crise do ensino na instituição. [Tais críticas partiam do próprio ICB e somavam-se às insatisfações das escolas profissionais que não se consideravam satisfatoriamente atendidas pelo Ciclo Básico em suas necessidades. No ICB as críticas tinham suporte em alguns dados concretos sobre reprovação e retenção⁵³ e, no desejo, que não era claramente explicitado, de libertar a prática docente dos controles e limites impostos pelo ensino integrado. Desse modo, questões mais imediatas e contingenciais, ligadas à crítica e à refutação do modelo integrado, assumiram prioridade sobre questões mais fundamentais, ligadas à própria concepção de formação que este modelo envolvia.]

Naquele momento, ainda sob os efeitos dos valores proclamados pela ideologia do "desenvolvimento com segurança", já se fazia sentir o clima de "abertura" do regime político. Tal contexto permite que se leia nas críticas que então se formulava ao ensino integrado, [indícios de rejeição à concepção tecnicista oficial, ainda que a consciência de tal postura não fosse, naquele momento, clara para a maioria dos professores e estudantes] Porém, a necessidade de se introduzir correções ou mudanças era clara e consensualmente colocada.

O caráter político da postura de rejeição ao modelo poderia, talvez, explicar a razão pela qual uma experiência, rigorosamente planejada e sistematicamente conduzida, tenha sido descartada sem que se procedesse a uma avaliação igualmente rigorosa e sistemática que permitisse identificar os reais problemas, situar suas verdadeiras causas e que servisse como referência segura para redefinição de objetivos e identificação de caminhos a seguir. [Se havia consenso a respeito da necessidade de introduzir mudanças ou correções, o mesmo não se verificava em relação à natureza da mudança e de seu conteúdo, ou seja, o "como" e o "que" mudar.]

No processo de elaboração da reforma curricular, que se efetivou, para dizê-lo com poucas palavras, [tornando disciplinas e conteúdos básicos mais voltados para os interesses específicos dos

⁵³Nos referimos aos levantamentos sobre reprovação e retenção no capítulo III (item 2.5) do presente trabalho.

diferentes cursos, } a própria forma de encaminhamento dos trabalhos demonstra, como a apresentamos no capítulo IV, o caráter autoritário do qual essa reforma se reveste. Definida e iniciada pela direção do ICB, as poucas tentativas de colocar coletivamente o processo não logrou continuidade. Os trabalhos acabaram sendo conduzidos pelos Colegiados dos cursos (de Farmácia, Veterinária, Medicina, Enfermagem, Odontologia e Ciências Biológicas), porém, de forma isolada, sem que houvesse participação formal do ICB como um todo.

Depois de um longo processo de elaboração e tramitação burocrática que se prolongou por mais cinco anos, ao ser implantada, no decorrer de 1980 e 1981, a reforma proposta estava completamente distanciada das preocupações e do dia-a-dia dos professores. Estes recebiam em suas mãos uma reforma pronta, acabada, e não seria exagero dizer que, para muitos desconhecida. Os professores não participaram da elaboração do novo currículo, não estavam conscientizados e nem foram treinados para se desincumbirem da tarefa, ou seja, para tornar realidade aquela reforma no interior da sala de aula.

Ao compararmos a implantação dessa reforma curricular com a implantação do ensino integrado, verificamos que, este último, uma opção pedagógica mais identificada com a orientação político-ideológica do regime militar e implantada em momento de completo "fechamento" desse regime, viveu uma prática muito mais democrática do que a primeira, quando a "abertura" política já era uma realidade e os reflexos do processo de "redemocratização" já se faziam presentes no seio da sociedade civil e das instituições.

Diríamos, considerando a distância histórica entre a concepção (1975) e a implantação (a partir de 1980), que a reforma curricular do ICB, ao nascer, estava velha e órfã. Ressalvamos que esta imagem não é válida para o curso de Ciências Biológicas. Este, ao contrário, foi a partir de então reconhecido e assumido como filho diletto, condição que lhe tem permitido crescer e fortalecer-se, assumindo de forma gradativa e segura o lugar e o papel que lhe cabe no interior da instituição. Queremos dizer que, para o curso de Ciências Biológicas, único que tem terminalidade no próprio ICB, a reforma representou melhoria substantiva, por ampliar o seu ciclo básico em 765 horas (2 períodos) e por provocar profunda repercussão no seu ciclo profissional, que foi totalmente revisto e remodelado a partir de 1982.

Para os demais cursos atendidos pelo ICB a reforma representou, ao contrário, redução do ciclo básico (entendido este como estudos fundamentais comuns que visam formação de caráter geral). Se no ensino integrado, havia preocupação em ministrar disciplinas comuns à área biológica como um todo, com a reforma curricular a preocupação voltou-se para ramos profissionais específicos. Mesmo aquelas disciplinas que permaneceram comuns, como Bioquímica Celular, Genética e Evolução, Histologia e Citologia Geral e Biofísica, passaram a ser ministradas separadamente por curso, conforme foram organizadas as turmas a partir de então. A mudança que se configura com esta reforma guarda similaridade com o modelo de ensino anterior à Reforma Universitária de 1968, na medida em que disciplinas e conteúdos básicos passam a ser tratados como básicos para determinado curso.

É também no curso profissional que o sentido "formativo" passa a ter sua principal referência. Desloca-se, desse modo, para os ciclos profissionais as próprias finalidades do ciclo básico, passando o ICB a funcionar em condição de subalternidade com relação às escolas que atende, valendo-lhe, esta condição, a qualificação de "doador de disciplinas".⁵⁴

Se a direção que se imprimiu ao ensino com a reforma curricular não significou um avanço em relação ao papel do ICB na formação superior, significou, inegavelmente, um reforço à estrutura fragmentada da universidade. Quanto às finalidades formativas do ensino, diríamos que não se chegou a alterar aquelas que eram próprias da pedagogia tecnicista, pois: (continua em seguinte)

1º) Ao introduzir mudanças na estrutura de poder, ao descentralizar a administração acadêmica, ao alterar a distribuição dos conteúdos de ensino (para reforçar a profissionalização), essa reforma manteve o modelo curricular anterior e não introduziu qualquer orientação de natureza metodológica, ou seja, nenhuma orientação a respeito do "como fazer" para tornar o ensino mais "aplicado". Assim, ao abolir o modelo anterior não se introduziu, com a implantação do novo currículo, qualquer alteração na prática pedagógica dos professores. Foram mantidas, portanto, as formas an-

⁵⁴Nos referimos anteriormente à posição do ICB com relação às escolas profissionais (V. capítulo IV, item 5).

teriores de ensinar, herdadas do ensino integrado;⁵⁵

29) Ao ampliar os conteúdos profissionalizantes contribui-se, contraditoriamente, para o [estreitamento da formação profissional.] Isto ocorre na medida em que a excessiva preocupação com a profissionalização pode conduzir a [uma ausência da perspectiva de globalidade, condicionando a abordagem dos conteúdos de ensino segundo a ótica específica do objeto.] Nesse sentido, a visão ampla, que objetiva a formação da consciência crítica, a compreensão social da realidade, tende a ficar esquecida, na medida em que prioriza-se uma visão estrita de formação técnica e confere-se à profissionalização um sentido utilitarista e acrítico. [No limite, corresponderia a simples adestramento que não conduz a uma atitude de questionamento frente ao que é ensinado, mas a uma atitude acrítica, de aceitação passiva, útil à dominação.] →

É nesse sentido que ALVES⁵⁶ refere-se ao especialista como aquele que sabe cada vez mais de cada vez menos. Ocorre que, no estudo do fato pelo fato, despreza-se a visão integrada, que se traduz na perspectiva de globalidade. [Não são as implicações globais do fenômeno que definem a natureza da integração enfatizada pela reforma curricular.] Nesta, a necessidade de maior integração básico/profissional situa-se tão somente no plano das interdependências entre níveis de ensino e disciplinas, diferindo também do sentido integrativo que caracteriza o ensino do ICB em sua primeira fase, com o modelo integrado. Neste modelo, a integração dos conteúdos se daria na forma de núcleos sucessivos e abrangentes⁵⁷ que, operacionalmente, traduzia-se na construção da unidade pela justaposição de seus fragmentos. O todo, como um somatório das partes, deveria ser atingido pelo próprio estudante ao final do processo.

Pode-se dizer que na reforma curricular, a proposta de integração limita-se à "adequação" dos conteúdos do ciclo básico aos diferentes ramos profissionais que o ICB atende, o que se faz pela redução dos conteúdos básicos comuns que cedem espaço aos con-

⁵⁵Nos referimos à "lacuna" metodológica da Reforma Curricular no capítulo V (v. item 2.2).

⁵⁶ALVES, 1985. p.85.

⁵⁷Descrevemos os fundamentos básicos do ensino integrado no capítulo II (v. item 2.2).

teúdos chamados "aplicados".

Desse modo compreende-se porque a tão enfatizada integração continuou tão problemática e não menos enfatizada, posteriormente à implantação do novo currículo (o problema da integração foi, como vimos, um dos temas centrais nos Seminários de Ensino).⁵⁸

Os efeitos da reforma curricular sobre a estrutura organizativa do ICB são bastante evidentes. Esta não era uma finalidade claramente explicitada, porém, foi a estratégia utilizada para alterar a estrutura de poder que sustentava, internamente, o funcionamento do ensino integrado. Para tanto, foram desativados órgãos de assessoria (NAE - Núcleo de Assessoramento ao Ensino - STE - Seção Técnica de Ensino) e mecanismos de comissões (de períodos, de provas, ...), parализando-se as atividades básicas de sustentação do modelo. Com essas medidas, na proporção em que o poder era descentralizado, ficava fortalecida a estrutura departamental. Funcionando como unidades independentes, os departamentos, além do maior poder administrativo de que se investiam, passavam a gozar de grande autonomia também em relação ao ensino. Como no ensino os interesses se voltavam mais especificamente para as escolas profissionais, o ICB, enquanto unidade de ensino básico, comprometia sua própria identidade institucional. Esta acaba se tornando ambígua na medida em que a instituição se desvirtua em sua finalidade primeira: criado para ser um instituto de ciência básica, o ICB, praticando amplamente a pesquisa básica, volta-se, no ensino, para conteúdos profissionalizantes.

Daí a séria dificuldade (para não dizer impossibilidade) quando em 1983 o ICB, sentindo necessidade de se afirmar enquanto unidade de ensino e de elucidar uma proposta pedagógica, se empenha em colocar para a instituição como um todo uma proposta que lhe seja própria. É quando entra em cena a Comissão de Ensino⁵⁹ com a pretensão "idealista" de representar o ICB como um todo. Idealista porque este "todo" não existia enquanto unidade, o que ficou demonstrado na própria experiência desta comissão.

Nesta segunda fase do ICB, a racionalidade pedagógica e administrativa que comandou todo o processo na primeira fase, deixa de ser o fator determinante, especialmente no que diz respeito

⁵⁸Os Seminários de Ensino foram apresentados no capítulo IV (v. ítem 1).

⁵⁹Sobre a Comissão de Ensino (criação, atuação e proposta) ver capítulo V (ítems 1.4 e 2).

ã administração acadêmica, cedendo espaço à autonomia que não é a penas dos departamentos mas também das disciplinas e dos próprios professores. Estes, embora livres dos controles do ensino integrado, mantêm inalterada a sua prática pedagógica permanecendo, portanto, sob as influências, já incorporadas, do tecnicismo pedagógico.]

Percebe-se que, nesse momento, nenhum dos sentidos mencionados (propedêutico, formativo, integrativo e racionalizador) assume a primazia sobre os demais. Poderíamos dizer que esta fase se caracteriza principalmente como um momento de transição em que o ICB, ao mesmo tempo que critica e refuta o modelo anterior, não tem ainda clareza a respeito da nova direção do processo bem como dos procedimentos a se adotar.⁶⁰

3.3 - Terceira fase do ICB

Tomamos como uma terceira fase do ensino no ICB o período entre 1981 e 1984, caracterizado por iniciativas visando melhorias no ensino como a realização de debates abertos, a promoção dos Seminários de ensino e a criação da Comissão de Ensino.]

Na verdade, não se registra, formalmente, qualquer mudança no ensino naquele período. Em 1981, o novo currículo ainda estava sendo implantado no 3º e 4º períodos, quando começou a ocorrer, entre professores e estudantes, intensa movimentação em torno de questões de ensino. Vinham à tona insatisfações generalizadas e reivindicações, por melhorias.

Nesse momento, as iniciativas emergem em função de necessidades objetivas vividas pelos professores e estudantes em sua prática, buscando, sobretudo, respostas para problemas que não foram corrigidos pelo novo currículo ou que surgiram a partir da implantação do mesmo. [São os próprios conteúdos dessas iniciativas que apontam a natureza das necessidades que se tenta superar.] Após a reforma curricular, a presença de inconsistências no ensino era percebida por alguns professores que, levados pelo senso crítico

⁶⁰Retomamos esta questão no ítem final.

ou pelo simples bom senso, realizavam experiências pedagógicas isoladas, conduzidas individualmente em suas próprias disciplinas, na busca de efetivas melhorias que pudessem servir como ponto de partida ou de referência para iniciativas mais democráticas e mais abrangentes. Concomitantemente foram realizados debates e promovidos os "Seminários de Ensino". Os debates, abertos a toda a comunidade do ICB, foram organizados internamente por um grupo de professores e estudantes que se auto-identifica como "um grupo informal de debates sobre educação".⁶¹ [Porém, através dos Seminários a discussão tornou-se mais ampla e sistematizada. Para uma síntese dos três Seminários diríamos que, utilizando a mesma sistemática, atuaram em diferentes níveis, sobre três questões que se revelaram centrais: integração dos conteúdos, ensino "aplicado" e tipo de formação a ser assumida.]

O ápice dessa movimentação se deu em fins de 1983 e princípios de 1984 com a atuação da Comissão de Ensino,⁶² que se posiciona como elemento mediador na tarefa coletiva de repensar o ensino.

[Em todos esses eventos o que se procura é, antes de tudo, restaurar o clima democrático, conferindo-se grande importância ao caráter coletivo das discussões e das alternativas encontradas.]

São iniciativas que partem espontaneamente das bases e apresentam, por esta razão, sentido inverso, à reforma curricular. Esta teve caráter autoritário e foi implantada de cima para baixo como medida imposta. É precisamente nesse sentido que as iniciativas ocorridas no período 1981-1984 diferem fundamentalmente da reforma curricular e nos permite considerá-las como um período à parte.]

[Considerado no âmbito mais geral da sociedade este período do ICB se insere no quadro de "redemocratização" do país,] em torno do qual se movimenta a sociedade civil naquele momento. Podemos situar com GADOTTI⁶³ os reflexos desse novo quadro para a educação. Este autor situa preponderantemente entre 1978 e 1982 a

⁶¹ Como registro dos trabalhos do "grupo informal de debates", há um texto, que foi distribuído internamente, sob o título: "Memória de um debate — ICB e Colégio Universitário: duas experiências educacionais em confronto". Este texto expressa as intenções do grupo e relata uma de suas reuniões.

⁶² Examinamos anteriormente a constituição, origem e atuação da CE (v. capítulo V, itens 1.4 e 2).

⁶³ GADOTTI. 1984.

emergência do que ele chama de "pensamento pedagógico da abertura", caracterizado pela contestação à concepção tecnoburocrática oficial que tinha suporte teórico no pensamento norte-americano, e por estar intimamente enraizado no movimento social.⁶⁴ Nesse período a tônica das discussões educacionais volta-se principalmente para as relações da educação com a sociedade, inspirada na cultura popular e buscando respaldo teórico no pensamento pedagógico europeu,⁶⁵ nas chamadas "Teorias Crítico-Reprodutivistas", que inclui como principais expoentes ALTHUSSER, BOURDIEU & PASSERON e BAUDELLOT & ESTABLET.⁶⁶

O ICB, sob as influências da "abertura" e, interpretando a seu modo o pensamento pedagógico daquele momento, leva a efeito, a partir de 1981, as iniciativas mencionadas tentando traduzir, em seus propósitos de melhoria, uma nova postura pedagógica. [Nesse sentido refuta-se o tecnicismo e as formas massificadoras de ensinar, propondo um ensino voltado para a formação da consciência crítica, a partir de uma prática pedagógica que contribuísse, conforme se expressa a respeito a CE, para a formação de uma visão crítica dos procedimentos praticados na sociedade, a partir da aplicação e discussão dos critérios por ela fornecidos,⁶⁷ buscando formar profissionais capazes de interferir na realidade de forma crítica e criativa, atuando como agente de mudanças.] Os principais problemas que estão na base de todas as iniciativas ocorridas nesse período podem ser vistos como:

- Descrédito nos princípios e normas que informavam a prática pedagógica anterior, com a conseqüente necessidade que se sentia de abandonar as práticas que prioritariamente caracterizaram aquele período.

- Descrédito em relação às possibilidades do novo currículo

⁶⁴GADOTTI. 1984. p.23.

⁶⁵Ibidem. p.23.

⁶⁶As principais obras difusoras das Teorias Crítico-Reprodutivistas foram: ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do estado. Lisboa Editoria Presença, s.d.; BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. L'école capitaliste en France. Paris, François Maspero, 1971; BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

⁶⁷Sobre o conteúdo da proposta da CE v. capítulo V (item 2).

lo de introduzir reais mudanças que alterassem qualitativamente o ensino na instituição.

- Necessidade de encontrar novos caminhos que dessem sentido à prática pedagógica do ICB.

Percebia-se, portanto, que era necessário mudar. Porém, não se tinha clareza a respeito do "como mudar" e nem de "que princípios" adotar. No exame mais detido da questão, observamos que os principais problemas colocados estão ligados à implantação do novo currículo e poderiam ser identificados sob duas ordens distintas: o que se fazia e o que não se fazia.

1º) Ligado ao que se fazia, ou seja, aquilo que efetivamente se alterava com a implantação do novo currículo, visando atingir os objetivos de maior integração básico/profissional através dos mecanismos de enfoques mais específicos por curso, podem ser incluídas: as alterações curriculares como fusões, reestruturação, desdobramentos ou criação de disciplinas e alterações de cargas horárias; as alterações na administração acadêmica como separação dos estudantes por curso e escolha, na medida do possível, de professores com formação profissional ou experiência de ensino no mesmo curso, tendo em vista a maior facilidade de estabelecer relações e de utilizar exemplos voltados para a área em questão.

2º) Ligado ao que não se fazia, ou seja, aquilo que o novo currículo não atendia, consideramos: a) Questões que, embora incluídas nos propósitos do novo currículo, não logravam ser realizadas. Este é o caso da real integração básico/profissional e da efetiva realização de um ensino voltado para interesses profissionais específicos.⁶⁸ Trata-se de questões que não só continuaram presentes como parecem ter se agudizado na medida que passou a existir uma expectativa frustrada em torno de objetivos não atingidos, envolvendo problemas que já se constituíam em objeto de reivindicações anteriores por parte de docentes e discentes e cujas soluções resultavam, até aquele momento, insatisfatórias; b) Questões que não foram consideradas pela reforma curricular. Trata-se

⁶⁸ Questão já abordada (v. capítulo IV, item 3).

principalmente de aspectos já referidos, ligados à efetivação das mudanças, a partir de finalidades bem definidas e tendo-se em vista o papel que cabe ao ICB ou que lhe é específico na formação universitária.⁶⁹

O processo de discussão desencadeado a partir de 1981 propiciou e ampliou a reflexão sobre o ensino e a prática pedagógica na instituição, gerando clima de questionamento e de desconforto diante da ineficácia das recomendações dos dois primeiros Seminários, em produzir concretamente as mudanças desejadas. É nesse momento que se cria uma Comissão de Ensino, como fruto da necessidade que se sentia de organizar e encaminhar adequadamente o então generalizado processo de discussão. Esta comissão assumiu a condução dos debates e procurou atingir uma síntese das questões, a partir da qual, formulou uma proposta de ensino que submeteu à apreciação da comunidade do ICB.

[Conforme mostra o exame dessa proposta,⁷⁰ sua característica mais essencial situa-se na importância que atribui aos aspectos "formativos" do ensino. É nesse sentido que discute o papel do ciclo básico na transmissão de conteúdos fundamentais necessários à formação do homem e do profissional e que enfatiza a necessidade de adequar os conteúdos e as formas de ensinar a realidade da profissão e da sociedade.]

Percebe-se, nesta fase, uma tendência em recuperar o caráter generalizante do ensino básico, associando-o à eficiência na formação profissional, como partes complementares de um todo indivisível. Pretende-se que o geral e o particular (o todo e as partes) não sejam tratados como excludentes, ressaltando-se, ao contrário, a intrínseca ligação entre ambos. Ao rejeitar o ensino que conduz à profissionalização em sentido estrito, afirma-se, ao mesmo tempo, a necessidade de formar profissionais competentes em ramos específicos do saber. [Nesse sentido defende-se que o domínio de conhecimentos específicos esteja integrado ao conhecimento da realidade social, partindo de uma visão de educação que não concebe o profissional desligado do homem e do ser social.]

A oposição à prática existente expressa-se na medida em

⁶⁹ Questão anteriormente abordada (v. capítulo V, item 2.2).

⁷⁰ A proposta da CE foi examinada no capítulo V (v. itens 1.4 e 2).

que o "formativo" é caracterizado a partir de explícitas críticas ao ensino em vigor, tido como excessivamente "informativo", memorizativo, dogmático, adjetivos que, em geral, qualificam práticas tecnicistas. Critica-se ainda esse ensino como transmissor de uma ciência acabada ao invés de um conhecimento em permanente construção.⁷¹

Nas idéias discutidas pela CE pode-se detectar a presença de posições críticas que se aproximam da chamada concepção "histórico-crítica" de educação, tendência que evoluiu no pensamento pedagógico dos anos 80, cujo principal representante no Brasil é o filósofo e educador Dermeval Saviani.⁷² Na perspectiva "histórico-crítica" procura-se abordar as questões educacionais em termos dialéticos, portanto, associadas à realidade social que as contém e define. A difusão de conteúdos é colocada como tarefa primordial da escola e deve estar ligada à significação humana e social desses conteúdos.⁷³

O esforço de sistematização da CE orienta-se principalmente para possíveis "adequações" nas formas de ensinar. Sua tentativa em superar os impasses e fazer avançar, tanto o processo de reflexão sobre a prática pedagógica específica, como o processo de transformação da instituição como um todo, parte da identificação das próprias necessidades existentes no interior da instituição.

Porém, as alterações metodológicas que propugna, embora fundamentais, não seriam suficientes. Seria também necessário que se repensasse os conteúdos de ensino e, principalmente, a estrutura organizativa da instituição que, baseada em departamentos independentes e auto-suficientes interpõe sérias dificuldades à viabilização de propósitos institucionais que sejam comuns.

A CE se organizou de modo a representar o ICB como um todo e não a interesses departamentais específicos. Pretendia representar uma unidade institucional que não existia. Sua atuação e sua proposta envolviam, portanto, o ICB como um todo unitário, tarefa ingente numa estrutura em que o poder não está concentrado na

⁷¹As críticas ao ensino podem ser encontradas nos relatórios dos Seminários de 1981, 82 e 83 e nos documentos da CE.

⁷²Sobre as concepções de educação em SAVIANI, ver nas referências bibliográficas, principalmente: "Escola e Democracia" (1983), "Filosofia da Educação Brasileira" (1985), e "A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira" (ANDE nº 11, 1986).

⁷³LIBÂNEO, 1985. p.39.

direção geral, mas, partido em unidades departamentais.⁷⁴ Nessas condições, o poder da direção para induzir mudanças mais gerais fica limitado. Ainda mais limitadas ficavam, naquelas condições, as possibilidades da CE, como um elemento à margem da estrutura institucional. Mesmo com o apoio da direção, uma atuação mais efetiva só seria possível com o apoio equivalente e simultâneo de cada um dos seus dez departamentos, o que efetivamente não ocorria.

Deve-se ainda considerar que a não viabilidade das idéias da CE estava também ligada a implicações mais amplas do processo. Na realidade, a sua concretização suporia uma mudança de perspectiva que lograsse suplantar as influências do tecnicismo pedagógico, realizando uma ruptura com o modelo anterior. {Em última instância, a ruptura pedagógica só seria possível no contexto de uma ruptura política, em âmbito mais geral da sociedade.}

{Nesta terceira fase do ICB, a proposta de ensino da CE, em destaque, tenta imprimir uma definição de ensino básico que se caracteriza não pela uniformidade e igualdade dos conteúdos mas pelo seu papel "formativo" que, enfatizando a aquisição de conhecimentos científicos necessários a uma aprendizagem "sólida e consequente da profissão", defende, ao mesmo tempo, a compatibilidade deste ensino com o "uso de aplicações ligadas à área", tendo em vista habilitar o estudante para o exercício mais consciente da profissão.}

Aponta-se com este "formativo" para uma maior compatibilização entre o geral e o particular, visando a formação de um quadro básico e geral de referência da realidade, através do qual se estaria criando as condições que permitiriam ao futuro profissional analisar de forma consciente e consequente qualquer situação específica.

Porém, na sua prática, o que a CE prioriza, visando integrar, é a delimitação e distribuição dos conteúdos (evitando-se lacunas, superposições ou repetições), a observação dos pré-requisitos reais (frequentemente diferentes dos formais) e o uso do enfoque específico por curso (é principalmente neste sentido que se tenta obter os vínculos com o ciclo profissional e, supostamente, com a realidade da profissão). } A integração que, desse modo, se po

⁷⁴A estrutura de poder a que nos referimos não se constitui em característica peculiar ao ICB, mas à própria organização estrutural da universidade brasileira.

9
de efetivamente realizar (entre ciclo básico e ciclo profissional, entre disciplinas de diferentes períodos e do mesmo ciclo, e entre disciplinas de um mesmo período) é principalmente aquela que se realiza no sentido das interdependências, do que no sentido da visão globalizadora dos conteúdos de ensino, que possibilitaria o domínio de um quadro básico de referência da realidade, conforme explicitam as intenções da CE.

{ Na realidade as iniciativas desta Comissão não lograram, como vimos, provocar alterações efetivas na prática pedagógica já existente na instituição como um todo. Ressalvas devem ser feitas a alguns casos particulares resultantes principalmente de esforços e iniciativas individuais. Porém, no geral, com os interesses voltados prioritariamente para cursos específicos o ensino na instituição está se afastando cada vez mais do sentido propedêutico como introdutório à área biológica, sentido este que apresentava contornos bem definidos na primeira fase do ICB e que, nesta terceira fase, se mescla cada vez mais de sentido profissionalizante, explicitado pela introdução efetiva de disciplinas e conteúdos específicos aos cursos profissionais que o ICB atende.

Pode-se identificar, desse modo, uma contradição entre a proposta "formativa" da CE, cuja realização suporia a formação de um quadro conceitual básico e geral de referência da realidade, e sua prática, que se efetiva pela implementação de medidas que reforçam a profissionalização e que conduzem à descaracterização do sentido propedêutico tal como inicialmente proposto tanto na lei como na prática assumida pelo ICB.]

4. DUAS CONTRADIÇÕES CRUCIAIS NO ICB ATUAL

Visando ampliar a compreensão da noção de básico, procuramos, à luz da retrospectiva histórica, focalizar, na experiência analisada, duas questões que perpassam toda a análise nos períodos históricos identificados e representam, ainda hoje, questões chave a serem trabalhadas.

1ª) As implicações da formação dos professores na orienta

ção do ensino que se realiza.

2ª) As implicações da estrutura organizativa da instituição para este ensino.

Não temos a pretensão de apontar soluções. Nosso intuito, ao evidenciar alguns aspectos ligados às questões mencionadas, é contribuir com o necessário processo de reflexão para que o "novo ICB" possa fazer avançar a universidade, apontando para a superação dessas mesmas questões que são, em verdade, antigas e recorrentes.

1ª) Formação dos professores

A formação do corpo de professores constitui fator importante para se compreender: a) As dificuldades enfrentadas na primeira fase do ICB, quando se tentava fazer funcionar um Ciclo Básico Geral, comum a todos os estudantes, com professores e estudantes heterogêneos e a partir de uma noção muito pouco clara a respeito do significado da proposta. b) As dificuldades que enfrenta atualmente a instituição, com o ensino voltado para a profissionalização, frente à composição atual do seu corpo docente.

Devemos inicialmente considerar que a definição de uma orientação predominantemente profissionalizante no ensino básico tem raízes em alguns fatores que estão ligados ao próprio caráter autoritário da reforma de 1968. A UFMG, como as demais universidades do país, não estava preparada para incorporar, de um momento para outro, as drásticas mudanças introduzidas com aquela reforma, não obstante o caminho já percorrido com o plano de reforma de Aluísio Pimenta (1964-67) e com o projeto de reestruturação da UFMG (1968). Na implantação do ICB, além da falta de consenso em torno da própria conceituação de "básico", o corpo docente, procedente das antigas escolas profissionais, não estava devidamente preparado (ou reciclado) para se desincumbir da nova tarefa educativa que se lhe apresentava. [Naquele momento, as disciplinas básicas dos diferentes cursos da área passavam a ser ministradas no ICB, pelos mesmos professores que delas se ocupavam anteriormente nas escolas de origem e cuja prática pedagógica se mantinha mais próxima ao ensino pré-profissional do que básico.] A principal diferença era que, ao invés de turmas homogêneas de 20 alunos, passavam a lecionar para turmas heterogêneas de aproximadamente 160, compostas

de estudantes destinados aos diferentes cursos. Desse modo, o ICB se organizava com um corpo de professores também heterogêneo, cuja formação e experiência docente se deu em cursos especificamente profissionais, no tradicional estilo daquelas escolas. (Era, portanto, considerável a distância entre a proposta teórica de ciclo básico e a realidade de sua implantação.)

A essa tendência "natural" dos professores em relação à sua formação de origem somava-se a existência da pré-opção no vestibular e uma crescente tendência, por parte dos estudantes, em reivindicar que o ensino básico fosse, cada vez mais, voltado para sua área de interesse específico e que seus professores fossem preferencialmente formados ou já treinados na mesma área⁷⁵. Como vimos, esta foi uma das principais questões que a Reforma Curricular tentou resolver, a partir de 1975. Porém, a partir desse momento, o ICB já começava a colher os primeiros frutos do seu empenho em formar profissionais para as disciplinas básicas de que tanto carecia inicialmente. Esta era uma das dificuldades que o ICB visava superar com a criação do seu curso de Ciências Biológicas, em 1970. Consta no planejamento deste curso que:

*"O ICB deverá 'proteger' o mercado de trabalho de seu 'produto' lutando para criar uma mentalidade de que o professor de cadeira básica é um profissional especializado e com formação própria, não devendo ser adaptado de outras profissões."*⁷⁶

Recomenda-se ainda, como uma medida mais objetiva, a contratação de pessoal para os quadros do próprio ICB, dando prioridade absoluta aos bacharéis em Ciências Biológicas, especialmente os que tivessem pós-graduação.⁷⁷

Como se vê, o esforço da Reforma Curricular e a política de formação e absorção de pessoal docente para a instituição correm em direções opostas. Não dispomos, no momento, de dados objetivos que possam demonstrar a evolução do quadro de professores até a presente data. Porém, é bastante evidente a alteração ocorrida. Atualmente, grande parte dos docentes tem formação biológica

⁷⁵Apresentamos, no capítulo IV (item 3), exemplos de reivindicações dos estudantes por um ensino básico mais voltado para seus ramos de interesse específico.

⁷⁶MACHADO et alii, 1970. p.28.

⁷⁷Ibidem.

básica, não apresentando, portanto, formação adequada para lecionar conteúdos específicos.

Constata-se, desse modo, uma incongruência que tem sido atualmente responsável por algumas situações conflitivas que se estabelecem entre a formação e a prática dos docentes no ICB. Frequentemente estes não apresentam "competência" e desembaraço para ministrar conteúdos que não fazem parte de sua formação profissional muitas vezes longa e aprofundada.

Se a dificuldade inicial do ICB era ensinar conteúdos básicos, a tendência mostra que será cada vez mais difícil ensinar conteúdos específicos, atendendo às diferentes ênfases profissionais. Mantida a tendência, diríamos que o ICB se aproxima de sua verdadeira vocação: ser um instituto de ensino básico, ainda que vinte anos após sua implantação.

Porém, uma reflexão sobre o problema específico da formação do professor envolve, necessariamente, a discussão sobre outras questões às quais esta primeira está intimamente ligada na prática da instituição, como o papel e a especificidade do ensino básico.

As considerações que tecemos a seguir, nesse sentido, visando contribuir com esta reflexão, poderão deixar mais perguntas do que respostas. Porém, ainda que limitadas ou incompletas, poderão apontar caminhos frutíferos para futuras investigações.

Acreditamos que, se a especificidade do ICB enquanto instituição de ensino reside na sua condição de "básico", é desta perspectiva que ele deve procurar definir o seu papel educativo na preparação profissional dos estudantes de graduação.

Se concordamos com um ensino básico de caráter geral e formativo (mais próximo da concepção humanista que está em sua origem) estaremos aparentemente contrariando a tendência profissionalizante atual, que resulta não de uma simples deliberação interna, formalizada por uma reforma de currículo, mas de exigências sócio-políticas mais amplas, refletidas na prática da instituição. Não se pode desconhecer que as habilitações profissionais conferidas pela universidade refletem uma divisão do conhecimento científico determinado por uma divisão social do trabalho, de acordo com necessidades definidas pelo próprio mercado e incorporadas pela demanda social como necessidades que lhe são próprias. Também não se pode desconhecer o peso real que continuou tendo, após a reforma de 1968, a definição profissional na formação universitária. Baseado

na definição profissional, a verdadeira unidade de ensino continuou e continua sendo o curso e não a Escola ou Departamento. A unidade real no curso não encontra correspondência na estrutura departamental. Daí a grande importância da estrutura colegiada que, não obstante, não tem conseguido se desincumbir de sua tarefa acadêmica na estrutura atual da Universidade.⁷⁸ O que caracteriza cada Escola é a justaposição de departamentos independentes, ligados por uma administração central. Ao Departamento cabe administrar as atividades de ensino, cumprindo exigências de um currículo mínimo definido externamente, por órgãos normativos superiores (na graduação, o Conselho Federal de Educação). A definição das obrigações didáticas se dão em função das mesmas exigências. [Por tais mecanismos, a unidade em torno do curso permanece não apenas em função do currículo mínimo mas, principalmente, em função do diploma profissional, que é o pulso da universidade no mercado de trabalho.]

Se a verdadeira unidade continua no curso e se o ensino básico está essencialmente voltado para a profissão, o que é que distingue, na atual estrutura, institutos básicos e escolas profissionais? A distinção principal está no papel que se atribui a cada um deles. [Aos institutos cabe dar formação básica a todos e especializada a alguns; às escolas cabe fornecer apenas cursos profissionais que são ministrados após o básico, e, portanto, dependem deste.] Conforme assinala DURHAN, institutos básicos e escolas são unidades funcionalmente diversas. [Porém, suas diferenças não são levadas em consideração no esquema organizacional que as situa num mesmo plano.⁷⁹] A distinção que particularmente nos interessa é quanto ao papel atribuído a cada uma delas. [A escola profissional cabe dar formação especializada (conferir diploma profissional). Isto se traduz em formas específicas de treinamento que partem de situações concretas e da observação direta, supondo, para tanto, uma determinada bagagem de conhecimentos (fundamentos teóricos e instrumentos metodológicos), adquirida pelo estudante em momento anterior e que lhe permite avançar na compreensão aprofundada de um ramo específico. Ao ciclo básico cabe introduzir o estudante na universidade e nos caminhos da ciência, familiarizando-o com linguagens científicas, fornecendo-lhe uma visão ampla (formação ge-

⁷⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Pró-Reitoria de Graduação, 1984, p.43.

⁷⁹ DURHAN, 1986. p.2011.

ral) e integrada dos conhecimentos, de forma a possibilitar o desenvolvimento da atitude crítica e reflexiva (que envolve necessariamente a compreensão da relação ciência/sociedade) fornecendo-lhe o instrumental metodológico que lhe permite desenvolver suas potencialidades pela aquisição e utilização de novos conhecimentos.

Toda esta gama de responsabilidades, historicamente atribuída ao ciclo básico (ainda que não realizada) estava sintetizada, em sua origem, na palavra "universalidade", com a qual se expressava o autêntico caráter universitário que se pretendia conferir ao ensino superior do país.

Revedo o papel e a origem do ciclo básico parece-nos que, ao enfatizar excessivamente os conteúdos aplicados, antecipando-se na formação especializada, este se enreda por caminhos que fogem aos limites de sua competência e se desvirtua em suas funções essenciais. Estamos entendendo que as habilitações profissionais em uma área correspondem, na verdade, a divisões de tarefas, cujo exercício profissional (pelo domínio dos meios, conteúdos, formas de percepção e atuação na realidade), dependerá, exclusivamente da boa ou má formação recebida. Esta é, portanto, a responsabilidade fundamental que a universidade precisa encarar de frente. Afinal, este é o papel específico da universidade e a razão de ser de sua existência.

Porém, como colocar, frente à problemática atual da formação profissional, a responsabilidade específica do ciclo básico? Acreditamos que o mais correto seria rever a atual tendência (entendida a pré-profissionalização em sentido estrito) tentando recuperar na própria origem do ensino básico a sua especificidade, ou seja, voltar à raiz etimológica do termo "universidade" e, desse modo, contribuir para que a formação de nível superior também recuperasse o seu caráter "universitário".

E como atuar, em termos da prática pedagógica, nesse sentido? Neste ponto, parece-nos importante retomar a questão da integração e o falso-problema da contraposição básico-profissional.

O papel integrador do ciclo básico é frequentemente colocado em termos de realizar uma interdisciplinaridade à qual se atribui a possibilidade de proporcionar visão ampla, e de realizar as interligações entre os diferentes ramos do conhecimento. Esta visão integrada dos conhecimentos era tida como tão fundamental que, na criação dos ciclos básicos, orientou a própria distribuição espacial e a forma de organização dos institutos. Partia-se do

pressuposto de que, reunindo em local comum profissionais e equipamentos de diferentes ramos, estariam asseguradas as condições para que a integração ocorresse, através dos conteúdos curriculares, da pesquisa e da própria convivência. [Convém lembrar que esta idéia de ciclo básico fazia parte de uma concepção humanista de educação que não previa, originalmente, a limitação desse ciclo de estudos em áreas do conhecimento, como foi definida pela legislação.] Não obstante, mesmo dentro das áreas específicas, a integração foi a idéia central que orientou a montagem dos currículos. No Ensino Integrado, a realização desta idéia pretendeu atingir as raias da perfeição em termos operacionais.

Porém a divisão em áreas limitou as possibilidades de entrosamento aos conteúdos próprios a cada uma delas, não viabilizando formas de integração que buscassem trabalhar os fatos numa perspectiva de globalidade. [Como vimos, no currículo do ICB, a consideração dos fenômenos sob os aspectos morfológicos, fisiológicos e bioquímicos, ainda que abrangente do ponto de vista biológico, não engloba outras implicações (econômicas, sociais, políticas, ...) também fundamentais na constituição e compreensão da realidade.] Trabalhar o objeto sob todos os aspectos envolvidos torna-se indispensável se se quer, no processo ensino-aprendizagem, refletir os fatos com referência à sua existência real e concreta e se se quer desenvolver no estudante visão ampla e crítica. [Desse ponto de vista a integração deve ocorrer ao longo e como parte do processo, envolvendo o desenvolvimento de cada disciplina em cada tópico.] É precisamente na multiplicidade de relações e implicações que se poderá encontrar o caráter geral, amplo e integrado do ensino básico. Isto não significa que no ciclo profissional esta visão integrada estará ausente. A diferença será a maior ou menor ênfase atribuída a este ou àquele aspecto. [Porém, a preocupação central será sempre atingir níveis mais profundos de compreensão e de conhecimento dos fenômenos específicos ao estudo em questão.]

[A dificuldade em se trabalhar esta forma de integração não reside somente na divisão do Ciclo Básico em áreas do conhecimento, mas também na visão dicotomizada que, na prática da universidade, se observa entre ciclo básico e ciclo profissional.]

A separação básico-profissional e a dificuldade de entrosamento entre estes dois níveis de ensino se constitui em problema recorrente, não obstante ser frequentemente objeto de discussão. A separação física e a divisão curricular são tidas como obstácu-

los difíceis de superar. (Básico e profissional não são vistos como mutuamente complementares, mas como termos e realidades que se opõem.) A expressão "ensino básico" é comumente utilizada por oposição a "ensino profissional" e vice-versa. A própria estrutura dos cursos condiciona tal entendimento. Esta polarização encontra sentido similar em outras expressões, às quais tende a se referir, como: ensino básico x ensino aplicado, formação geral x formação profissional, generalizante x especializante, geral x particular, universal x singular, comum x específico, teórico x prático, abstrato x concreto (empírico),...

A partir das contraposições a especificidade do básico tende a ser definida por um dos polos. Tal procedimento pode resultar em raciocínio e tratamento que inviabilizem a integração, na medida que deixa de considerar a dimensão de unidade, na medida que básico e profissional não são considerados como um todo, indivisível na realidade. (Também a dinâmica do processo ensino-aprendizagem inclui, em todos os seus níveis, relações de reciprocidade e simultaneidade entre a parte e o todo, o particular e o geral, a teoria e a prática.)

Parece-nos que para o melhor entendimento da relação básico-profissional, o problema poderia ser trabalhado a partir da própria dinâmica do processo de construção e apropriação do conhecimento. No processo de construção do conhecimento científico o empírico, para chegar a se constituir em ciência, ou seja, para atingir o nível do concreto, tem que passar antes para o nível da abstração, o que envolve a formulação de conceitos, ou seja: parte-se de um dado imediato, analisa-se esse dado abstraíndo-se suas generalizações, procura-se os conceitos que o esclarecem e que possibilitam chegar ao nível da compreensão, ao concreto elaborado. Desse ponto de vista, o problema que se coloca não é, portanto, uma diferenciação de natureza metodológica. A necessidade de estabelecer as relações entre teoria e prática estarão sempre presentes, seja no ensino básico seja no ensino profissional. Portanto, do ponto de vista metodológico, a distinção (oposição) entre ensino básico e ensino profissional coloca um falso-problema.

Se a contraposição básico x profissional coloca um falso-problema, a separação entre conhecimentos básicos e conhecimentos aplicados é também um procedimento que se coloca por oposição à própria constituição e dinâmica da realidade. É na

explicitação das relações de reciprocidade entre a questão em estudo e a realidade, que se dá, no processo educativo, a mediação entre a teoria e a prática, entre o empírico e o abstrato. Como trabalhar esta mediação no ciclo básico e no ciclo profissional é a questão que, acreditamos, precisa ser desvendada pois, na sua forma de realização em cada momento é que poderá ser identificada a especificidade de cada um desses ciclos de estudos.

Assim, nos parece, o encaminhamento mais correto seria abandonar a oposição básico-profissional e voltar o foco da análise para o projeto de formação (ou perfil de profissional) que se realiza ou se pretende realizar. [É a existência de um projeto comum de Universidade e, por decorrência, de ensino básico, que irá permitir a definição ou delimitação da extensão e amplitude da base a ser construída bem como dos seus conteúdos.] Nessa construção, cada disciplina se define em função desse projeto, ou seja, com referência no perfil do profissional que se deseja formar; cada disciplina desenvolve sua prática buscando estabelecer uma adequação dinâmica entre os conteúdos então definidos como básicos e suas aplicações na prática profissional, transmitindo-os de forma a integrar os seus aspectos de fundamentação bem como suas aplicações e especificidades.

O que dificulta, no momento atual, a definição e viabilização de projetos comuns, é a própria estrutura organizativa da instituição, sobre a qual tecemos, a seguir, algumas considerações.

29) Estrutura organizativa

No ICB, o ensino ministrado a nível de graduação se organiza com feições particulares e tem funcionamento independente em cada um dos dez departamentos que o compõem. Esta situação expõe, de imediato, o problema da fragmentação do saber e se manifesta na persistente dificuldade de integração. Não se pode dizer que foram completamente vãos os esforços envidados pela instituição para enfrentar esta dificuldade. Porém, o que se conseguiu foi, no máximo, aparar algumas distorções mais graves e evidentes, relativas à posição das disciplinas no currículo, redistribuição de conteúdos e cargas horárias. De fato, qualquer tentativa de saná-lo, na atual estrutura, seria ilusória. [Trata-se de uma questão cuja complexidade ultrapassa os limites de qualquer Unidade do sistema básico ou profissional, já que suas raízes mais profundas estão no modo de produção do conhecimento dominante expresso na organi-

zação estrutural da universidade, segmentada em departamentos autônomos, independentes, na verdade isolados entre si e investidos de um real poder, tanto no setor acadêmico quanto na esfera burocrática.]

Neste modelo, que nos foi legado pela reforma universitária de 1968, [as escolas não existem enquanto "unidades", mas enquanto aglomerado de unidades menores - os departamentos.] Esta divisão em departamentos, baseada na lógica positivista da divisão das ciências, se reproduz no interior de cada departamento através das disciplinas e, em alguns casos, no interior de uma mesma disciplina quando esta é ministrada por vários professores, responsáveis por tópicos ou assuntos (em geral relacionados com a formação específica de cada um a nível de mestrado e doutorado). [O que em geral se observa é a falta de clareza e a presença de posturas divergentes a respeito dos fins a atingir.]

A fragmentação atinge tal ordem que, quer no ensino ou na pesquisa, o que conta é a atuação individual. Pode-se interpor que, nessa estrutura o coordenador de disciplina ou o professor responsável goza de autonomia didático-metodológica, o que, teoricamente, lhe permite liberdade no exercício da docência e lhe abre espaço para a experimentação pedagógica e para a inovação. Porém, contraditoriamente, essa autonomia didático-metodológica, que a princípio também consideramos benéfica, positiva, tem o seu lado perverso. [Na prática, o lugar da autonomia e da iniciativa individual, por falta de um projeto conjunto, que defina diretrizes e abra canais de comunicação e intercâmbio, quer a nível departamental ou institucional, reforça a fragmentação e as condições de isolamento dos professores em suas tarefas, dificulta a integração intra e interdepartamental ou disciplinar e a introdução de práticas transformadoras que demandariam não um esforço individual mas coletivo e institucional.]

Na verdade não tem como realizar um objetivo de formação profissional impresso em uma única disciplina ou, vários objetivos simultaneamente impressos em várias disciplinas. É nesse nível que se colocam as reais limitações de esforços individuais isolados, que não atingem o currículo como um todo, não encontram eco no corpo de professores e nem têm respaldo institucional.

Desse modo, a prática pedagógica realiza-se de forma bastante complexa e diversificada, no interior da instituição. Para aprofundarmos na compreensão desta prática seria necessário um es

tudo específico e cuidadoso que penetrasse o seu cotidiano e dele extraísse os conteúdos das observações, suas verdades efetivas. Não é esse o propósito do presente trabalho. Porém, numa visão de superfície a análise histórica nos permite identificar no ICB uma prática pedagógica mesclada que resultou da fusão de diferentes tendências. Incorpora-se, ao mesmo tempo, a uma prática moldada na pedagogia tradicional, traços da escola nova e marcada influência do tecnicismo pedagógico. Trata-se de uma realidade bastante complexa, uma vez que nesta prática a orientação pedagógica (mesclada) refletindo a "autonomia" didático-metodológica existente varia de professor para professor como traços de personalidade, de acordo com posturas e desejos individuais. Esta "autonomia" parece estar ligada a um processo mais geral de liberalização e tem conduzido à atomização da instituição (e da universidade como um todo), ou seja, a uma tendência em crescer uma espécie de autonomia individualista, que exclui processos coletivos de discussão e deixa ao professor a definição de suas atividades e formas de realizá-las, seja no ensino seja na pesquisa. Como resultado, o curso dado, ou melhor, o produto do ensino, acaba sendo um somatório de como cada um pensa e realiza sua prática. Não se trabalha a partir de referências comuns ou de um projeto conjunto que possa estabelecer diretrizes comuns e unificar o processo. Unificar não é homogeneizar, mas trabalhar e compreender por diversos modos a própria diversidade, tendo em vista uma finalidade comum, já incorporada ao "espírito" dessa prática. O comum, aqui, supõe o coletivo. Trata-se de preservar a "autonomia", porém, uma autonomia salutar, que passa por processos coletivos de discussão. O resguardo desta autonomia pela negação do coletivo não possibilita o enfrentamento dos problemas concretos, a busca de saídas e os avanços, para a instituição e para a universidade como um todo.

Esta situação decorre da atual estrutura departamental e nela se reproduz. O que se preserva não são as diferenças didático-metodológicas mas a autonomia individualista e o corporativismo, que resultam em prejuízo da qualidade do ensino na medida que, nesse sentido, dilui o compromisso maior com os objetivos próprios da instituição. Perguntamos: que autonomia é essa que, ao comprometer a formação de profissionais nas diversas áreas compromete a própria autonomia da universidade na medida que inviabiliza a definição de suas próprias diretrizes?

→ É necessário que o ICB, como parte vital da universidade,

no seu papel de instituição que pensa, pense a si próprio e tenha clareza a respeito de que necessidades atende, a que interesses responde, a serviço de quem se posiciona ou deseja se posicionar. Que tenha clareza a respeito do seu lugar e do seu papel na formação profissional, que tenha clareza, enfim, sobre sua própria vocação e finalidades.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 12ª ed. São Paulo, Cortez; Autores Associados, 1985, 87 p.
- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982. 246 p.
- AZANHA, José Mário Pires. A questão dos pressupostos no discurso pedagógico. In: NAGLE, Jorge, org., *Educação e Linguagem*. São Paulo, Edart, 1976. p. 83-97.
- BACK, Eurico. O ciclo básico na Universidade Federal do Paraná. *Em Aberto*, Brasília, 1 (2):11-6, jan. 1982.
- BALZAN, Newton César. O pedagogo e a didática. In: REZENDE, A. Muniz, org. *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis, Vozes, 1979. p. 35-49.
- BARBOSA, M. Lígia O. *Trabalho intelectual assalariado e crise na universidade*. Belo Horizonte, Departamento de Sociologia e Antropologia da FAFICH/UFMG, 1985. 33 p. (Textos Sociologia e Antropologia).
- BERALDO, Wilson T. e ALVARENGA, Galeno P. Ensino não-diretivo de fisiologia. s.n.t. *Separata de Rev. da Universidade Federal de Minas Gerais*, Belo Horizonte (16):113-28, dez. 1966.
- BERNAL, John D. Las ciencias biológicas en el siglo XX; introducción. In: _____. *Historia social de la ciencia*, 3. ed. Barcelona, Península, 1973. v.2, cap. 11, p. 139-85.
- BETTI, G. *Escuela, educación y pedagogia en Gramsci*. Barcelona, Ed. Martínez Roca, 1981.
- BOLETIM INFORMATIVO (ICB-UFMG) Belo Horizonte (1/26) 1969-1972.

- BORDENAVE, Juan Díaz. Planejamento sistêmico do ensino. In: _____ . *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis, Vozes, 1986. cap. 5, p. 71-120.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria de Ensino Superior. *Uma experiência educacional: plano piloto de ensino integrado 1965-1969*. Rio de Janeiro, GB, 1970, 110 p.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. Universidade Federal de Pernambuco. *Projeto ensino integrado - consolidação e expansão*. Ciclo Geral - área III, 1975.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. Ministério da Fazenda. *Relatório do grupo de trabalho da Reforma Universitária*. Brasília, 1968. 119 p.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. *Programa de Apoio à educação superior; nova universidade*. Brasília, 1985. 60 p.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. *Projeto 10 - Operação produtividade no ensino superior*. In: _____ . *Plano setorial de educação e cultura 1972/74*. Brasília, 1971. p. 104-7.
- _____. Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. Instituto de Planejamento Econômico e Social. *Operação produtividade; Projeto ensino integrado e ensino programado*. s.n.t. 7 p. (Mimeogr.)
- BRUNER, Jerome S. *O processo da educação*. São Paulo. Nacional, 1968. 87 p.
- BUARQUE, Cristovam. *Universidade: crise como criação*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 66 (154):497-501, set. 7 dez. 1985.
- BUNGE, Mário. *Filosofia da Biologia*. In: _____ . *Epistemologia; curso de atualização*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1980. parte 4. p. 87-112.
- CAIXETA, Francisca Nunes. *Características sócio-econômicas dos candidatos ao vestibular da UFMG em 1980*. Belo Horizonte, UFMG. Comissão Técnica Permanente do Vestibular, 1980. 97 p.
- CAMPOS, M.A. Pourchet. *O ensino integrado*. s.n.t. 18 p. (Mimeogr.)
- _____. *Projeto operação produtividade; Sub-projeto: ensino integrado, ensino programado - EIEP*. São Paulo, MEC, 1973. 18 p. (Relatório).
- CAMPOS, M.M.M.M.; CARVALHO, M.C.S.; RIBEIRO, C.M.P.; SALGADO, J. A. *Diagnóstico da situação do ensino de medicina na UFMG*. Belo Horizonte, Faculdade de Medicina da UFMG, 1973. 255 p. (Relatório de pesquisa).

- CARVALHO, Antônio Cândido de Melo; MOREIRA, Marcos Cláudio; FENATI, Ricardo Valério; SILVA, Romilda Rachel Soares da. *Ciclo básico: a experiência da UFMG*. s.n.t. 10 p. (Mimeogr.) (Trabalho apresentado no Seminário Ciclo Básico: questões e perspectivas. Brasília, 1981).
- CASTRO, Maria Helena Junqueira de. *A fragmentação do saber; um estudo das subespecializações no ensino médico*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1982. 135 p. (Dissertação, Mestrado).
- MENEZES, Luis Carlos de. Formar professores: tarefa de universidade. In: CATANI, Denice Bárbara et alii. *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo, Brasiliense, 1986, p. 115-26.
- CESAR, Ely Éser Barreto. Limites e possibilidades de um projeto universitário brasileiro. *Impulso - Revista de Pesquisa e Reflexão*, Piracicaba, 1(1):7-19, 1. sem. 1987.
- CHAGAS, Valnir. A reforma universitária e a Faculdade de Filosofia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 36(83):38-80, jul/set. 1961.
- _____. A luta pela universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 48(107):44-59, jul/set. 1967.
- _____. A seleção e o vestibular na reforma universitária. In: CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. *O ciclo básico*. 2. ed. Rio de Janeiro, 1970. p. 20-43.
- CHAMONE, Munir. O ICB: de sua implantação até novas perspectivas. Belo Horizonte, Departamento de Bioquímica e Imunologia ICB-UFMG, 1982. 8 p. (Mimeogr.).
- _____. Um alerta: a tríade saúde, ciclo básico, ciclo profissionalizante. Belo Horizonte, Departamento de Bioquímica e Imunologia ICB-UFMG, 1983. 5 p. (Mimeogr.).
- _____. *Ensino médico no ICB: efetivação das normas ou ao obscurantismo pela omissão*. Belo Horizonte, Departamento de Bioquímica e Imunologia ICB-UFMG, 1983. 7 p. (Mimeogr.).
- CHARLOT, Bernard. Introdução, educação e política. In: _____. *A mistificação pedagógica*. 2 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1983, p. 11-30.
- _____. Cultura e Ideologia. In: _____. *A mistificação pedagógica*. 2 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1983, p. 31-98.
- CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, 2(5):24-40, jan. 1980.
- CHAVES, Eduardo O.C. A filosofia da educação e a análise de conceitos educacionais. In: REZENDE, A. Muniz, org. *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis, Vozes, 1979. p. 111-40.

CISALPINO, Eduardo Osório. *Discursos 1974-1978*. Belo Horizonte, Imprensa Universitária da Universidade Federal de Minas Gerais, 1978. 81 p.

_____. *A evolução do ciclo básico e o perfil profissional do docente*. (Palestra proferida na Universidade de Uberlândia em outubro de 1985). (Mimeogr.).

COELHO, Marcello de Vasconcellos. *O ensino das disciplinas básicas, na área de saúde, face à reforma universitária*. Instituto de Ciências Biológicas da UFMG s/d., 12 p. (Mimeogr.).

COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positivista*. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1973. p. 27-45 (Col. Os pensadores, 33).

COSTA, Alda C.V.B.; SILVA, Eliane M.M.; WANNER, Maria N.F.; VIOTTI, Rosa B.A. *Relatório sobre aprovação, reprovação e trancamento de matrícula no ICB/UFMG - 1974-1975*. s.n.t. 118 p.

_____; VIOTTI, Rosa B. Afonso; SILVA, Eliane M.M. *Caracterização sócio-econômica, interesse pelo curso e rendimento escolar do aluno do ICB-UFMG*, Belo Horizonte, Núcleo de Assessoramento Pedagógico do ICB-UFMG. 1976. 183 p.

_____. *Avaliação do ensino no ICB*, Belo Horizonte, Núcleo de Assessoramento Pedagógico do ICB-UFMG. 1977. 148 p.

COUTINHO, Gledson Luz. *Os rumos que tomaram os princípios básicos da reforma universitária*. Belo Horizonte. Departamento de Engenharia Industrial, Escola de Engenharia, UFMG, 1984. 12 p. (Mimeogr.).

CUNHA, Luís Antonio Rodrigues. O "milagre brasileiro" e a política educacional. *Mosaico*; Revista do DCE-UFMG, Belo Horizonte, maio 1980 a. Número especial sobre ensino.

_____. *A universidade temporã, o ensino superior da colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. b. 295 p.

_____. *A expansão do ensino superior: causas e consequências*. *Debates e Crítica*, São Paulo (5):27-58, mar. 1975.

_____. *A expansão do ensino superior: causas e consequências*. *Cadernos Educação*, Belo Horizonte, 1(1):33-62, abr. 1976.

_____. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977. 293 p.

_____. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983. 260 p.

_____ & GÖES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985, 95 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Relação do saber e relação social - um ensaio*. ANDE. *Revista da Associação Nacional de Educação*. São Paulo (8):5-7, 1984.

- _____. Educação e Contradição. São Paulo, Cortez, 1985.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. A universidade brasileira - os impasses da transformação. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 38(12):2004-18, dez. 1986 a.
- _____. Limitações da universidade na formação social do professor. In: CATANI, Denice Bárbara et alii. *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo; Brasiliense, 1986 b., p. 147-52.
- ENCONTRO DO SUB-PROJETO ENSINO INTEGRADO-ENSINO PROGRAMADO - EIEP DA "OPERAÇÃO PRODUTIVIDADE", 1, Belo Horizonte, 1971. *Relatório geral...* s.n.t. p. irreg. (Mimeogr.).
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A questão da interdisciplinaridade no ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas (27):113-21, set. 1987.
- FELDENS, Maria das Graças Furtado. Alternativas metodológicas para a pesquisa em educação: reflexões e questionamentos. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 35(10):1526, out. 1983.
- FERNANDES, Florestan. A reforma universitária e a revolução cultural. *Texto & Contexto*. Documentos. São Paulo. (4-5):57-68, mar./jun. 1968.
- _____. Os dilemas da reforma universitária consentida. *Debate & Crítica*, São Paulo (2):1-42, jan./jun. 1974.
- _____. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo, Alfa-Omega, 1975. 257 p.
- _____. *Reforma universitária e mudança social*. Cadernos Educação, Belo Horizonte, 1(1):113-133, abr., 1976.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Consciência crítica e universidade*. São Paulo, PUC, 1978 (Dissertação, Mestrado).
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 5. ed. São Paulo, Moraes, 1984, 142 p.
- FREITAS, Elizabeth Cassimiro. A estrutura de poder interno na universidade: as propostas para sua democratização, dos anos 60 à atualidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, 9(27):47-64, set. 1987.
- GADOTTI, Moacir. Elementos para a crítica da questão da especificidade da educação. *Em Aberto*, Brasília, 3(22):21-30, jul./ago. 1984.
- _____. As ciências da educação: ano zero. In: REZENDE, A. Muniz. org. *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*, Petrópolis, Vozes, 1979. p. 11-22.
- GANDINI, Raquel Pereira Chainho. A didática do esquecimento. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, (15):61-5, ago. 1983.

- GARCIA, Walter E., coord. *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*, Cortez; Autores Associados, São Paulo, 1980.
- GARDENAL, L. & PAIXÃO, A.L. Ciclo básico na universidade brasileira; temas e problemas principais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (41):3-11, maio 1982.
- GHIRALDELLI, Paulo Jr. Introdução à evolução das idéias pedagógicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, 9(26):85-104, abr. 1987.
- GIROUX, Henry. Teoria crítica e escolarização: implicações para o desenvolvimento de uma pedagogia radical. In: _____. *Pedagogia radical*. São Paulo, Autores Associados; Cortez, 1983, p. 9-30.
- GIANNOTTI, José Arthur. A universidade e a crise. *Ciência e Cultura*. Universidade Brasileira: organização e problemas. São Paulo, 37(7):235-44, jul. 1985. Suplemento.
- _____. *A universidade em ritmo de barbárie*. 2. ed., São Paulo, Brasiliense, 1986, 113 p.
- GOERGEN, Pedro L. Teoria e prática: problema básico da educação. In: REZENDE, A. Muniz, org. *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis, Vozes, 1979. p. 23-34.
- GOLDMANN, Lucien. O todo e as partes. In: _____. *Dialética e cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. p. 3-25.
- GOMES, Cândido; SEGENREICH, S.C. Duarte; NEVES, M.A.C. Mamede. Conhecimento universal ou profissional? dilemas do 1º ciclo de graduação. *Educação Brasileira*, Brasília, 8(16):71-98, 1 sem. 1986.
- _____. Do 1º ciclo de graduação ao núcleo básico: a experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 66(154):476-498, set./dez. 1985.
- GORZ, André. Técnica, técnicos e luta de classes. In: _____. *Crítica da divisão do trabalho*. Trad. Estela dos Santos Abreu. São Paulo, Martins Fontes, 1980. p. 211-48.
- GOUVEIA, Oserias Ireno de. *A reestruturação da universidade brasileira na perspectiva do desenvolvimento organizacional*. Rio de Janeiro, PUC, 1974 (Dissertação, Mestrado).
- GRAMSCI, Antônio. A organização da cultura. In: _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978, p. 117-157.
- _____. Introdução ao estudo da filosofia e do materialismo histórico. In: _____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984, p. 9-89.
- GUIMARÃES, Beatriz M.A.B. & MOROSIN, Marília C. *Perfil sócio-econômico dos candidatos ao concurso vestibular*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, COPERSON, Fundação Carlos Chagas, 1978. 71 p.

GUIMARÃES, Carlos Eduardo. Filosofia, lógica e educação. In: NAGLE, J. org. *Educação e linguagem*. São Paulo, Edart, 1976. p.99-144.

GUIMARÃES JR., Paulino. *Plano piloto de ensino integrado da Diretoria do Ensino Superior em funcionamento na Faculdade de Odontologia de Diamantina*; relatório anual de 1965. s.n.t. 9 p. (Mimeogr.).

_____. *Uma escola experimental para a formação de odontólogos, no Brasil*. (Trabalho apresentado na Hemispheric Conference, School of Dentistry, University of Puerto Rico, em setembro de 1965).

_____. *Plano piloto de ensino integrado em odontologia em funcionamento na Faculdade de Odontologia de Diamantina*; relatório anual de 1968. s.n.t. 13 p. (Mimeogr.).

_____. *Uma experiência de ensino integrado* (Palestra pronunciada no Centro de Estudos do Pessoal do Exército, durante o Ciclo de Palestras e Seminários sobre "Organização, reformulação e validação de currículos) Rio de Janeiro, GB, julho de 1969.

_____. *Ensino Integrado*. 4 p. (Mimeogr.) ("Flash" apresentado no IV Congresso Paulista de Odontologia, 28 janeiro 1970).

HUBERMAN, A.M. *Como se realizam as mudanças em educação*. São Paulo, Cultrix, 1976. 116 p.

JAPIASSU, Hilton. *A pedagogia da incerteza e outros estudos*. Rio de Janeiro, Imago, 1983.

KLEEMANN, Hugo. *Universidade - reforma para além da interdisciplinaridade*. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 37(12):2036-41, dez. 1985.

KOSIK, Karel. *Dialética da totalidade concreta*. In: _____. *Dialética do Concreto*. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969, p. 9-58.

KUENZER, Acácia Zeneida & MACHADO, Lucília Regina de Souza. *A pedagogia tecnicista*. In: MELLO, G. Namó, org. *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo, Loyola, 1984. p. 29-52.

LEFEBVRE, Henri. *Teoria do conhecimento*. In: _____. *Lógica formal/lógica dialética*. 3. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983, p. 49-89.

LIBÂNEO, José Carlos. *A prática pedagógica de professores da escola pública*. São Paulo, PUC, 1984 (Tese, Doutorado).

_____. *Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social*. ANDE - *Revista da Associação Nacional de Educação*, 6(11):5-14, 1986.

_____. *Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1985. 149 p.

- _____. Tendências pedagógicas na prática escolar. ANDE - *Revista da Associação Nacional de Educação*. São Paulo, 3(6):11, 1983.
- LIMA, Alceu Amoroso. *O espírito universitário*. Rio de Janeiro, Agir, 1959. (Ensaio 3).
- LOPES, J. Leite. Reflexões sobre a universidade. *Educação Brasileira*. Brasília, 7(15):103-112, 2.sem. 1985.
- LOWVY, Michel. Objetividade e ponto de vista de classe nas ciências sociais. In: _____. *Método dialético e teoria política*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975. cap. 1, p. 11-36.
- MACHADO, A.B.M.; DINIZ, C.R.; CARVALHO, H.C.; GODINHO, H.P. *Currículo do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG; relatório da Comissão Especial Destinada ao Estudo, Planejamento e Implantação do ICB da UFMG*. Belo Horizonte, ICB-UFMG. 1970. 49 p.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. *Educação e divisão social do trabalho - contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. São Paulo, Cortez, 1982. 154 p.
- MACIEL, Rubens. Organização e funcionamento do ciclo básico. In: CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. *O ciclo básico*. 2. ed. Rio de Janeiro, 1970. p. 44-71.
- MAO TSE-TUNG. Sobre la Contradición. In: _____. *Obras escogidas de Mao Tse Tung*. Caracas; Madrid; Editorial Fundamentos, 1974. p. 333-370.
- _____. Sobre la prática. In: _____. *Obras escogidas de Mao Tse Tung*. Caracas, Madrid, Editorial Fundamentos, 1974, p. 317-332.
- MARAGLIANO, Roberto & VERTECCHI, Benedetto. Teoria da didática, escola de massa e reforma. In: MARAGLIANO, R. et alii. *Teoria da didática*. São Paulo, Cortez; Autores Associados, 1986, p. 17-36.
- MELLO, Luzia Garcia. *Uma visão crítica da tecnologia da educação - reflexão sobre a experiência vivida*. São Paulo, PUC, 1981. (Dissertação, Mestrado).
- MENDES, Cândido. Do primeiro ciclo de graduação ao núcleo básico: a experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 66(154):476-96, set.-dez. 1985.
- MORAES, Eduardo R. Afonso de. *História da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte, Imprensa da UFMG, 1971. 2 v.
- MORAES, L. & CARVALHO, M.L.R. Duarte. A universidade-empresa e as concepções de Mary Parker Follet. *Educação e Sociedade*, Campinas, (4):137-55, set. 1979.
- NAGLE, J. Discurso pedagógico: uma introdução. In: _____. *Educação e Linguagem*. São Paulo, Edart, 1976, p. 11-42.

- NASCIMENTO, A.W.A. et alii. O ensino em julgamento - uma tentativa de análise livre por alunos e professores. Belo Horizonte, Instituto de Ciências Biológicas da UFMG, 1974. Separata de *Ciência e Cultura*, São Paulo, 26(4):382-6, 1974.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo. A burocratização da universidade. *Ciência e Cultura*. Universidade Brasileira: organização e problemas. São Paulo, 37(7):118-32, jul. 1985. Suplemento.
- PIMENTA, Aluísio. *Universidade: a destruição de uma experiência democrática*. Petrópolis, Vozes, 1984. 127 p.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência*. 3 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- PRATES, Antônio Augusto Pereira et alii. Ciclo básico: um estudo de implementação de políticas públicas na universidade brasileira. *Revista Brasileiro de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 67(155):52-71, jan.-abr. 1986.
- RADICE, Lúcio Lombardo. *Educação e Revolução*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968. (Tradução de Leandro Konder e Giseli Vianna Konder).
- RAMOS, Annita Guerra. *O primeiro ciclo na universidade brasileira: contribuição para o estudo de sua implantação e funcionamento*. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1979, 312 p. (Dissertação, Mestrado).
- RANGEL, Marly Lúci Negrão et alii. *Atividade científica no ICB, 1965-1970*. s.d. (Relatório de pesquisa).
- _____. *Sistema de ensino no ICB/UFMG: ano de 1970*. Belo Horizonte, Instituto de Ciências Biológicas da UFMG, s.d. 162 p. (Relatório de pesquisa).
- _____. *Análise organizacional no Departamento de Morfologia do ICB-UFMG - 1971*. s.d. (Relatório de pesquisa - divulgação interna).
- REIS FILHO, Cassemiro dos. Reforma Universitária e Ciclo Básico: modelo viável. In: GARCIA, Walter E., org. *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, McGrawHill do Brasil, 1978. p. 195-224.
- RELATÓRIO ATCON. *Texto & Contexto*. Documentos. São Paulo. (4-5): 29-52, mar./jun. 1968.
- RENNÓ, L.A.; AZEVEDO, N.A.; CAIXETA, F. *Relatório do painel sobre ensino ICB/UFMG*. Belo Horizonte, 1984. 10 p. (Mimeogr.)
- REZENDE, Antônio Muniz. A análise pedagógica do discurso. In: REZENDE, A. Muniz, org. *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis, Vozes, 1979. p. 83-110.
- _____. *O saber e o poder na universidade: dominação ou serviço?* São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.

- RIBEIRO, Cêres Maria Pinheiro. *Estudo da mudança curricular no ensino médico da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte. Faculdade de Educação da UFMG, 1983. 164 p. (Dissertação, Mestrado).
- RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975. 260 p.
- RODRIGUES, Neidson. Autonomia e universidade: uma questão política. *Educação & Sociedade*, Campinas (11):5-24, jan. 1982.
- ROSAS, Paulo. Universidade brasileira: frustrações, expectativas e esperanças. *Educação Brasileira*. Brasília, 7(15):75-102, 1985.
- ROUANET, Sérgio Paulo. Verde-amarelo é a cor do nosso irracionalismo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Suplemento Folhetim, 17 nov. /1985. p. 6-11.
- _____. Reinventando as humanidades. *Revista Humanidades*, Brasília (10):5-16, ago./set. 1986.
- SALGADO, João Amílcar. *Novos parâmetros de qualidade da pesquisa e do ensino nas ciências da saúde*. s.n.t. 14 p. (Mimeogr.) (Trabalho apresentado no IV Simpósio Nacional de Pós-Graduação em Ciências da Saúde).
- SANTOS, José Henrique. Democratização da universidade. *Educação Brasileira*, Brasília, 8(16):19-24, 1986.
- SANTOS, Oder José dos. Esboço para uma pedagogia prática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, (1):19-23, jul. 1985.
- _____. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. *Educação em Revista*, Belo Horizonte (2):2-7, dez. 1985.
- SANTOS, Roberto Figueira. A Reforma Universitária. Condição atual de sua implantação. *Revista da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, São Paulo, 43(85-86), jan./dez. 1973.
- SANTOS, Tomaz A.M. & VAZ, Nelson M. A universidade como prática pedagógica; algumas reflexões. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 33(10):1330-2, out. 1981.
- SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter E., org. *Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1978, p. 174-194.
- _____. Extensão universitária: uma abordagem não-extensionista. *Educação e Sociedade*, Campinas, (8):61-73, jan. 1981.
- _____. A estrutura do ensino na universidade brasileira. *ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação*, São Paulo (5):52-5, 1982.
- _____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1983.

- _____. Competência política e compromisso técnico (o pomo da discórdia e o fruto proibido). *Educação & Sociedade*. Campinas, 5 (15):111-43, ago. 1983 b.
- _____. A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela revista brasileira de estudos pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 65(150):273-90, maio/ago. 1984 a.
- _____. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Em aberto*, Brasília, 3(22):1-6, jul./ago. 1984 b.
- _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 6. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985 a.
- _____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Trigueiro, org. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985 b, p. 19-47.
- _____. *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. 2. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985 c.
- _____. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. ANDE. *Revista da Associação Nacional de Educação*. 6(11):15-23, 1986.
- SHEIBE, Leda. *Pedagogia universitária e transformação social*. São Paulo, PUC, 1987. 180 p. (Tese Doutorado).
- _____. et alii. Educação compensatória ou compensação educativa? In: MELLO, G. Namó, org. *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo, 1984. p. 29-52.
- SCHWARTZMAN, Simon. O que fazer com a universidade? *Ciência e Cultura*. Universidade Brasileira: organização e problemas. São Paulo, 37(7):229-34, jul. 1985 a. Suplemento.
- _____. Pela eliminação da estrutura corporativa da educação superior brasileira. *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro (19):37-41, 1. sem., 1985 b.
- SERGIOVANNI, Thomas J. & CARVER, Fred D. O contexto de trabalho executivo escolar. In: _____. *O novo executivo escolar: uma teoria de administração*. São Paulo, Pedagógica e Universitária, 1976. cap. 7, p. 153-73.
- SILVA, Ezequiel Theodoro & MAHER, James Patrick. Releitura da lei tura. In: REZENDE, A. Muniz, org. *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis, Vozes, 1979. p. 69-81.
- SILVA, Geraldo Bastos. *Educação Secundária; perspectiva histórica e teórica*, São Paulo, Nacional, 1969. 122 p.
- SOARES, Magada Becker. Travessia: tentativa de um discurso da ideologia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 65(150):337-68, maio/ago. 1984.
- _____. A linguagem didática. In: NAGLE, Jorge, org. *Educação e linguagem*. São Paulo, Edart, 1976. p. 145-160.

- SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, São Paulo. *Exame crítico dos concursos vestibulares*. São Paulo, 1977, 28 p.
- SOUZA, Marcondes Rosa de. 1º ciclo - signo do conflito entre a concepção liberal e a funcional de currículo na UFC. *Em Aberto*, Brasília, 1(2):5-10, jan. 1982.
- SUBIRATS, Eduardo. A disfunção da universidade. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 7 ago./1986, Suplemento Folhetim, p.2.
- SUCUPIRA, Newton. O ciclo básico: sua natureza e problemas de sua organização. In: CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. *O ciclo básico*. 2. ed. Rio de Janeiro, 1970. p. 5-19.
- _____. A reestruturação das universidades federais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 50(111):83-95, jul./set. 1968.
- TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva de educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 50(111):21-82, jul./set. 1968.
- TEIXEIRA, Mirene Mota Santos. *A construção do conhecimento e o processo ensino-aprendizagem*. Faculdade de Educação, UFMG, s/d, 7p. (Mimeogr.).
- _____. *Problemas da integração interdisciplinar no ensino de ciências sociais*: Faculdade de Educação, UFMG, s/d, 17 p. (Mimeogr.).
- _____. *Interdisciplinaridade: conciliação ou conflito?* Faculdade de Educação, UFMG, s.d., 19 p. (Mimeogr.).
- TREVISAN, Péricles. Discurso pedagógico e modelo de cientificidade. In: NAGLE, Jorge, org. *Educação e linguagem*. São Paulo, Edart, 1976. p. 43-97.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Centro de Ciências Biológicas. 2º Seminário nacional sobre ensino integrado. Sub-projeto Ensino Integrado, Departamento de Assuntos Universitários, MEC-UFAL, s.d.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Instituto de Ciências Biológicas. *Relatório do Instituto de Ciências Biológicas - 1970*. Belo Horizonte, s.d. 80 p.
- _____. Instituto de Ciências Biológicas. *Relatório do Instituto de Ciências Biológicas - 1971*. Belo Horizonte, s.d. 134 p.
- _____. Instituto de Ciências Biológicas. *Relatório do Instituto de Ciências Biológicas - 1972*. Belo Horizonte, s.d. 96 p.
- _____. Instituto de Ciências Biológicas. *Relatório do I seminário de ensino do ICB*. Jun. 1981. (Mimeogr.).
- _____. Instituto de Ciências Biológicas. *Relatório da II Reunião Anual do ICB* (Seção de Ensino do ICB) (Mimeogr.).
- _____. Instituto de Ciências Biológicas. *Relatório da III Reunião Anual do ICB*. (Seção de Ensino do ICB) (Mimeogr.).

_____. Instituto de Ciências Biológicas. *Relatório dos trabalhos realizados pela Comissão de Pesquisa e Desenvolvimento Curricular do ICB (COPDEC) referente ao período de janeiro de 1971 a junho de 1972*. Belo Horizonte, s.d., 46 p.

_____. Instituto de Ciências Biológicas. *Atas da Comissão Especial encarregada da elaboração de plano de organização, programação e implantação do Instituto de Ciências Biológicas*. Belo Horizonte, ICB, 1967-1968.

_____. Instituto de Ciências Biológicas. *O ensino no ICB-histórico e plano de atividades para 1975*. Belo Horizonte, s.d.

_____. Instituto de Ciências Biológicas. *O ensino no ICB*. s. n.t. n.p. (Mimeogr.).

_____. Instituto de Ciências Biológicas. *Implementação do ensino integrado*; documento interno. Belo Horizonte, s.d.a. 6 p.

_____. Instituto de Ciências Biológicas. Departamento de Farmacologia. *Problemas do ensino de farmacologia no ICB*. s.l., 1981, 8 p. (Mimeogr.).

_____. *Informe*. In: ENCONTRO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS, 1, Brasília, 1972.

_____. Núcleo de Assessoramento Pedagógico. *O ensino no ICB*. Belo Horizonte, s.d.d.

_____. Colegiado do curso de medicina. *O processo de desenvolvimento curricular em educação médica na Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte, Imprensa Universitária, 1976.

_____. Conselho de Planejamento e Desenvolvimento. *Plano da Universidade Federal de Minas Gerais - esquema de ação*. Belo Horizonte, Imprensa da UFMG, 1968.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. Setor Pedagógico. *Um estudo sobre os colegiados de coordenação didática dos cursos de graduação da UFMG*. Belo Horizonte, 1984, 43 p. (Relatório de Pesquisa).

_____. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. *Relatório do primeiro ciclo da área de ciências sociais*. Dez./1976, 18 p.

_____. Faculdade de Medicina. *Diagnóstico da situação do ensino de medicina da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1973 (Relatório de pesquisa).

VASQUEZ, A. Sanches. *Filosofia da praxis*. 2 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. 1-279 p.

VEIGA, Laura da. *Os projetos educativos como projetos de classe: Estado e universidade no Brasil (1954-1964)*. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, (11):25-71, jan. 1982.

_____. UFMG, trajetória de um projeto modernizante (1964-1974). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 8, Águas de São Pedro, 1984. São Paulo, 1984.

ZUBEN, N. Aquiles Von. A emergência do sujeito e a educação. In: REZENDE, A. Muniz, org. *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis, Vozes, 1979. p. 193-218.

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS FUNÇÕES E ESTRUTURA DO NÚCLEO DE ACESSORAMENTO AO ENSINO - NAE

Portaria nº 32, de 20/06/72 (criação do NAE)	Portaria nº 22, de 20/03/73 (primeira reestruturação do NAE, após 9 meses de funcionamento)	Portaria nº 13, de 22/02/74 (Segunda reestruturação do NAE, 11 meses após a primeira)
FUNÇÕES		
Garantir a continuidade do processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino.	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenar o ensino de graduação, compatibilizando e integrando os programas e conteúdos das várias disciplinas integrantes dos currículos dos cursos totalmente ou parcialmente ministrados no ICB; - Promover a integração do ensino de conteúdos programáticos de disciplinas afins; - Propor aos Colegiados dos cursos, nos quais participem departamentos do ICB, medidas objetivas do a integração vertical dos currículos; - Coordenar as medidas necessárias à boa execução do ensino de graduação, tais como: orientação de estudantes no processo de matrícula, horários de aulas, apuração de frequência e métodos de avaliação da aprendizagem; - Proceder a periódicas avaliações da qualidade do ensino ministrado no ICB. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer levantamento dos problemas gerais relacionados ao ensino; - Analisá-los, tendo em vista a formulação de propostas para sua solução; - Encaminhar as propostas aos departamentos e ao Conselho Departamental através da Direção; - Fazer o planejamento geral do ensino a partir das discussões pro-postas nos departamentos e no Conselho Departamental; - Garantir a execução do plano geral de ensino do ICB.
ESTRUTURA		
11 membros, sendo: <ul style="list-style-type: none"> - 1 representante de cada Departamento (9) - 1 coordenador - 1 representante da coordenação pedagógica, em termos de assessoria (elemento da área de educação). 	13 membros, sendo: <ul style="list-style-type: none"> - 1 coordenador geral, escolhido e designado pelo Diretor entre os professores do Instituto - 1 representante de cada departamento, que deverá ser o coordenador das disciplinas de graduação por ele ministradas - 1 representante da Assessoria Pedagógica - 2 representantes do corpo docente e respectivos suplentes indicados pelo D.A. 	18 membros, sendo: <p>Câmara:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4 coordenadores de períodos - 1 representante discente - 1 representante da Seção Técnica de Ensino - 1 representante de cada departamento (9) - 4 representantes do corpo docente.

ANEXO 2

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO DO ICB PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO

I. ESTRUTURA DO ENSINO

O ensino deveria ser estruturado em disciplinas semestrais ou bimensais, permitindo-se assim melhor absorção de conhecimentos pelos alunos. Este é, por outro lado, o modelo adotado na UFMG. A integração entre as disciplinas será feita de duas maneiras:

- 1 - Pelo estabelecimento de pré-requisitos considerados estritamente os conhecimentos (disciplinas) que obrigatoriamente devem preceder outros mais avançados.
- 2 - Pela elaboração dos programas de conteúdos de disciplinas atuais, ou complementares, que deverão ser feitos em conjunto por professores dos departamentos envolvidos.

Por outro lado, considera-se de maior importância a independência entre as diferentes disciplinas, quando não se impuser sua afinidade ou complementariedade. Esta independência, respeitada os pré-requisitos essenciais, dará flexibilidade aos cursos, possibilitando ao aluno um ritmo próprio, mais adequado às suas possibilidades.

O Ensino Básico, considerada a existência da pré-opção e a existência de outros níveis de Ensino (mestrado e doutorado) deverá ter como conteúdo obrigatório APENAS aquelas disciplinas e PROGRAMAS essenciais à formação do futuro profissional, em nível de graduação. Desta forma o ciclo comum ou geral deve ter como conteúdo apenas os conhecimentos considerados necessários aos diversos cursos de formação profissional, não importando que estas disciplinas comuns sejam ministradas em um ou mais semestres ou que sejam ministradas no mesmo semestre, para todos os cursos.

Na elaboração dos programas das disciplinas do ICB ministradas a alunos dos cursos profissionais, deve-se ter o cuidado

de assegurar:

- a) sua adequação aos conhecimentos exigidos por cada uma das profissões ou agrupamentos de profissões afins, cujos objetivos são definidos pelos colegiados dos cursos profissionais;
- b) sua integração ou complementariedade com disciplinas a fins do ciclo profissional;
- c) sua integração com outras disciplinas do Ciclo Básico.

Devem ainda, ser organizados os programas de tal forma que seja possível aos estudantes a freqüência às disciplinas opcionais ou eletivas, bem como as atividades culturais e esportivas. Neste sentido, sempre que possível, na organização dos horários das várias turmas, procurar-se-á oferecer 20 a 25 horas semanais de atividades classe ou laboratório, se possível no mesmo período do dia, pela manhã ou à tarde.

ANEXO III

CONSIDERAÇÕES DA COMISSÃO DESIGNADA EM JANEIRO DE 1979, PARA ESTUDAR E COORDENAR A IMPLANTAÇÃO DOS NOVOS CURRÍCULOS DO CICLO BÁSICO DOS CURSOS DA ÁREA BIOLÓGICA

"(a) Praticamente não houve mudança de conteúdo nas disciplinas do novo currículo. Não ficou evidente a simplificação ou eliminação de temas ou disciplinas e a introdução de novos assuntos ou mesmo de novas disciplinas. A sensação que se tem é que as disciplinas dos cursos de graduação não estão sendo, em termos de conteúdo, modificadas e atualizadas no ritmo necessário. A impressão é que os cursos cristalizaram-se, sendo organizados e ministrados muito mais em função do professor do que do aluno ou de sua necessidade profissional. As reformas são mais de caráter formal de denominação e de carga horária do que de objetivos e conteúdo.

(b) Que esta nova reforma foi um retorno ao sistema antigo ou seja, de profissionalização precoce no ensino básico que, no caso, poderia ser identificado pela redução do ciclo básico comum e nas novas denominações de muitas disciplinas.

(c) Nessa reforma, a participação e interesse dos professores e alunos foi muito pequena. Uma nova reforma curricular está sendo implantada, sem a anterior ter sido devidamente analisada. Há uma constatação geral de que o ensino de graduação está piorando a cada dia que passa. Na área de ensino básico, os alunos, em sua grande maioria, consideram sua passagem no ICB um mal necessário, e do qual se deve ficar livre o mais rápido possível.

(d) Finalmente, como todos os currículos já estavam prontos e aprovados pela CEP, era forçoso reconhecer que a comissão cavia a função de elaborar um novo horário, tarefa burocrática inadiável e necessária para operacionalizar o novo currículo. Mas

perdurou a seguinte pergunta: se esta tarefa de preparar um horário, que é puramente administrativa, cabe aos professores, a quem caberá analisar e se preocupar com o ensino, sob os aspectos de qualidade, modernização e eficiência; ou, em outras palavras, quem está fazendo isto no ICB?

(e) Considerando, no entanto, que a distribuição de um programa em um determinado horário (quantidade, duração e periodicidade das aulas no semestre letivo) envolve uma decisão anterior de caráter didático, ou seja, a opção por um determinado procedimento que é considerado mais adequado para o desenvolvimento de uma unidade ou tópico de programa. E admitindo que essa decisão precede a etapa de elaboração do horário propriamente dito, constatou-se que essa decisão já havia sido tomada. Por quem? departamentos? professores? coordenadores? Baseado em que? Considerando "hábitos" ou "costumes"? Restringidas por que tipo de limitações? espaço físico? disponibilidade de material e equipamento? capacidade docente? Com que intenção?

Nesse nível essa comissão considera válido questionar ainda sua possibilidade de atuação. Em nenhum momento se percebe uma intenção fundamental nessa reforma curricular. Ela deve existir não verbalizada ou sistematizada, mas se expressa sob as mais diversas formas no momento de sua execução. Da diversidade de opções infere-se a inexistência de objetivos claramente definidos na mente daqueles que têm a tarefa de implantar efetivamente a reforma curricular - os professores das disciplinas.

(f) Seria necessário ainda verificar se a comissão teria competência legal para assumir esta tarefa, sobretudo naqueles casos em que seria difícil ao ICB atender integralmente aos currículos aprovados pelas escolas profissionais e nos quais seria necessária negociação ou decisão.

Segundo o Estatuto da UFMG, estas são decisões da competência do Colegiado de Curso. Poderia o ICB, como instituição, atender aos objetivos de cada Colegiado de Curso, mesmo que fossem bastante diversificados? Poderia uma comissão designada pela Diretoria - uma via administrativa - assumir estas funções?

O Estatuto da UFMG prevê a existência de um Colegiado Especial de Ciclo Básico, constituído pelos Coordenadores dos Cursos Profissionais, para os quais o Instituto ofereça disciplinas

do ciclo básico.

Esse Colegiado foi ativado por iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação em 1979, tendo sido indicada para Coordenadora, a Prof.^a Neize Áurea Azevedo, do Departamento de Morfologia do ICB. Em uma de suas primeiras reuniões, o Colegiado Especial de Ciclo Básico do ICB reconheceu a sua impossibilidade de assumir, naquele momento, a coordenação da implantação da reforma curricular, tendo delegado essa função à presente comissão.

Essa decisão confere à comissão caráter legal; no entanto, suas limitações permanecem:

Tratam-se de professores indicados, e cujo grau de representatividade e possibilidade de influir em seus respectivos departamentos, varia consideravelmente."