

Análise da Implementação do Ciclo Básico na Universidade Brasileira*

*Antonio Augusto Pereira Prates
Antonio Luiz Paixão
Lília Gardenal
Luis Aureliano Gama de Andrade*

Este estudo explora a articulação entre uma intenção da burocracia pública educacional — a introdução do ciclo básico na universidade brasileira — e as atividades práticas de implantação organizacional do projeto. Embora já nos advertisse o poeta que entre a concepção e a criação existe uma área sombria, apenas recentemente os descompassos entre uma e outra vêm se tornando objeto de análise teórica. Há toda uma tradição clássica (e citaríamos a teoria weberiana da burocracia, a teoria marxista do partido ou ainda os “clássicos” da administração)¹ que minimiza estes descompassos: dada uma intenção, há sempre alguma arma organizacional que a materializa e, ocorrendo desvios neste processo, que sejam debitados à incompetência humana (e especialmente a dos líderes).

Mas a reflexão teórica e, principalmente, a análise empírica de organizações vêm resgatando o caráter complexo desta articulação. Elaboraões como a “descoberta” da dimensão informal das estruturas organizacionais; a oposição entre organizações “burocráticas” e “profissionais” ou a consideração dos efeitos estruturais dos limites cognitivos da racionalidade permitiram, cada uma a sua vez, chamar a atenção do pesquisador para as ambigüidades existentes na transição do projeto para a decisão e desta para a implementação.

É relevante salientar que esta mudança de paradigma de análise organizacional ganhou impulso, no estudo de tipos diversos de organiza-

ções, mais especialmente naquelas de tipo educacional.² A ênfase destes estudos oscila entre os pressupostos de duas concepções distintas, mas não necessariamente opostas. A primeira sustenta que a articulação entre estrutura, tecnologia e atividades (o suposto do modelo convencional de análise organizacional) se apresenta nitidamente frouxa: “elementos estruturais são apenas frouxamente ligados uns aos outros e às atividades; regras são freqüentemente violadas; decisões freqüentemente não são implementadas e, se implementadas, têm conseqüências incertas; tecnologias têm eficiência problemática e sistemas de avaliação e inspeção são subvertidos ou tornam-se tão vagos que possibilitam pouca coordenação”.³ A segunda concepção enfatiza o papel estratégico das elites organizacionais na criação de uma identidade institucional, através de arenas políticas de negociação que transcendem o sistema de procedimentos operacionais supostamente regulados por normas de racionalidade.⁴

A abordagem das organizações como sistemas frouxamente articulados é consistente com estudos recentes de implementação de políticas públicas.⁵ Nestes estudos, é crucial a distinção entre política, ou um conjunto de hipóteses deduzidas de alguma teoria causal que liga condições iniciais e conseqüências futuras de uma ação, e programas, ações governamentais iniciadas de forma a assegurar objetivos cujo alcance é problemático. Este caráter problemático da

* Este artigo é baseado na pesquisa Avaliação da Implementação do Ciclo Básico na Universidade Brasileira, realizado pela Fundação João Pinheiro, em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — INEP.

implementação de programas públicos decorre, em grande parte, do número de estádios necessários à sua realização, do número de participantes – individuais e organizacionais – envolvidos e suas orientações e preferências variáveis e das decisões específicas que afetam a implantação do programa como um todo. Assim, as perspectivas sociológica e política convergem no sentido de desviar o foco analítico do estudo de mudanças organizacionais dos pressupostos do modelo racional – com sua ênfase em objetivos precisos, estruturas de controle efetivas e tecnologias claras – para um modelo sensível ao significado das ambigüidades de propósitos, ao jogo de interesses e ao poder de barganha dos diversos atores envolvidos na conformação dos cursos da implementação de alterações institucionais.

A segunda abordagem veria os pressupostos deste modelo como constrangimentos organizacionais à ação político-institucional das suas elites. Tais constrangimentos constituiriam “matéria-prima” da atividade política dos grupos internos na constituição das bases legítimas de negociação de forma que sua identidade e integridade institucional não fossem ameaçadas.

Neste trabalho procurou-se combinar analiticamente os pressupostos de ambos os modelos, de acordo com a natureza dos problemas específicos em cada universidade.

O foco central deste estudo é a implantação de uma política de inovação em atividades instrucionais – o Ciclo Básico na Universidade Brasileira – procurando lançar alguma luz sobre as áreas sombrias entre a intenção e a implementação organizacional do projeto. Inicialmente, procuramos clarificar a proposta do ciclo básico como um dos componentes de uma ampla reforma do sistema universitário brasileiro. Nosso referente empírico para tanto são os debates entre as autoridades educacionais e sua produção legislativa quanto ao formato e ao perfil do ciclo básico numa universidade reformada... para o desenvolvimento econômico?... para a modernidade?... para o esvaziamento de tensões políticas e ideologias? Antecipando algumas conclusões, diríamos que o exame deste debate aponta para o caráter difuso, ambíguo e genérico, pouco operacional, dos objetivos atribuídos, pelas autoridades centrais, ao ciclo básico.

A segunda parte do artigo aborda a implantação do Ciclo Básico em algumas instituições universitárias. O exame empírico destas instituições mostra que o Ciclo Básico se caracterizou, em um primeiro momento, por uma pluralidade de modelos que, ao longo do tempo, tenderam

a perder seus contornos específicos, convergindo para um arranjo organizacional e pedagógico relativamente uniforme.

A nosso ver, embora aparentemente paradoxal, a trajetória do primeiro ciclo é coerente com as imagens de organizações acadêmicas que emergem dos estudos a que aludimos anteriormente. Estas imagens descrevem universidades através de três dimensões cruciais: sua dependência em relação ao ambiente institucional, especialmente ao Estado, enquanto fonte de recursos e legitimidade e definidor de políticas educacionais; a ambigüidade de objetivos e tecnologias e, por fim, uma “vocação” institucional para a autonomia, dado o caráter frouxo da articulação entre estrutura formal e atividades práticas nestas organizações. Este estudo propõe-se a explorar a interação destas três dimensões, que se expressa empiricamente pelo jogo complexo de história, estrutura e negociação, que configura o contexto das políticas organizacionais.

Na terceira seção, retoma-se a questão teórica tratada no início deste artigo. O que a experiência do Ciclo Básico nos ensina sobre a articulação entre intenção e ação, estrutura e atividades práticas em organizações educacionais? E, não menos relevante dado o ressurgimento de novas demandas de reforma universitária nos dias de hoje, o que o decisor educacional pode aprender com esta experiência de implementação de mudanças organizacionais?

Esta pesquisa baseou-se em amostra intencional de universidades brasileiras, privilegiando a variação de concepções institucionais de ciclo básico. Para controlar possíveis influências de formato organizacional, incluí-se na amostra universidades públicas e privadas, confessionais e leigas. Assim, o estudo compreende as seguintes universidades: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Ceará (UFCE), Universidade Gama Filho, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Em cada instituição foram entrevistadas autoridades que participaram dos diversos momentos de implantação do Ciclo Básico, com o propósito de reconstituir a “história natural” das diversas experiências. Procurou-se captar os conflitos e coalizões de atores com perspectivas e objetivos diversos e as articulações entre elites acadêmicas e autoridades burocráticas.

É importante salientar, ainda, o caráter comparativo deste estudo. Neste sentido procurou-se, de forma exploratória, sugerir uma interpre-

tação pela qual características de cada caso adquirissem um significado que transcendesse a um contexto específico.

Portanto, é possível que neste esforço para sistematizar um modelo comparativo fatores históricos e contextuais de cada caso não tenham merecido a relevância adequada que exigiria uma descrição acurada da realidade de cada universidade.

O Ciclo Básico e as Políticas Públicas de Reforma Universitária

1. O Contexto Ideológico das Políticas Públicas de Educação

O sistema educacional foi marcado por dois momentos nitidamente definidos em sua evolução pós-64.

O primeiro corresponde àquele em que se implantou o regime e se traçou a política de recuperação econômica. Constata-se nesta fase uma aceleração do ritmo de crescimento da demanda social por educação o que provocou um agravamento da crise do sistema de ensino, crise que já vinha de longe. Esta, na verdade, acabou por servir de justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e a AID para assistência técnica e cooperação financeira dessa agência a organização do sistema educacional brasileiro. É o período dos acordos MEC/USAID.

O segundo momento começa com medidas práticas de curto prazo tomadas pelo Governo para enfrentar a crise. Este momento se consubstancia, depois, no delineamento de uma política de educação que já não via apenas na urgência de se resolver os problemas imediatos gerados pela crise motivo único para reformar o sistema educacional. Mais que isto, o Governo perceberia a necessidade de se adotar, em definitivo, medidas que pudessem adequar o sistema escolar ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil.

Destaca-se na primeira fase a expansão da demanda social por educação, a expansão do ensino e a criação de mecanismos para levantar os recursos necessários a esta ampliação. Dado o papel assumido pelo Estado, de acumulador de capital para promover o crescimento econômico, esta fase caracteriza-se pela expansão do sistema de ensino que, embora grande, teve de ser contida dentro de limites que não comprometessem a política econômica adotada. Daí porque o crescimento da oferta ficou aquém da

demanda. Esta defasagem teve seu ponto alto no acúmulo insustentável de "excedentes" ao ensino superior.

A contar do momento em que a crise se configura de forma aguda, o Governo se dispôs a tomar medidas que visavam sua solução a curto e médio prazos. Este período caracteriza-se pela formação de comissões para estudar o problema e propor soluções. É nesta altura que se procura situar o sistema escolar na estrutura econômica e social brasileira e dar a ele um sentido objetivo e prático, lançando as bases das reformas que se seguiram, em especial a universitária e a do 1.º e 2.º graus.

Com a edição dessas leis consubstancia-se uma dupla perspectiva na concepção do sistema de ensino brasileiro; sua vinculação ao modelo econômico como elemento importante e indispensável ao projeto de desenvolvimento nacional e sua organização segundo o modelo sistêmico.

Quanto ao primeiro aspecto, passam a ser ressaltadas as medidas que dizem respeito ao papel que a educação deve desempenhar na criação de alguma das condições consideradas básicas para o crescimento da riqueza nacional, a saber, formação e aperfeiçoamento dos recursos humanos necessários ao aumento da produção e da produtividade.

Quanto ao segundo, destacam-se as medidas de articulação interna no sistema escolar, entendidas como as que têm por objetivo a articulação entre os níveis que o constituem, numa dimensão que privilegia a integração vertical.

Tomadas em seu conjunto, as Leis 5.540 e 5.592 apresentam dispositivos que visam, ao lado da eliminação formal das barreiras existentes entre os graus de ensino, estabelecer uma nova perspectiva de currículo. Coerentes e articulados, os conteúdos curriculares deveriam ser desenvolvidos numa progressão harmônica que, partindo do geral chegasse ao particular, indo do 1.º grau ao ensino superior sem rupturas nem constrangimentos. À organicidade da estrutura geral proposta para o sistema escolar corresponderia uma organicidade de ensino.

2. Ciclo Básico e a Política da Reforma Universitária

No início dos anos 60 ganha realce o debate sobre o ensino superior no país. Professores, educadores, economistas e representantes da classe estudantil debruçam-se sobre o chamado problema da universidade tentando explicitar as razões da crise e apontar caminhos para a solução.

Independente da posição política dos protagonistas deste debate, havia consenso quanto à inadequação do ensino superior existente em relação às necessidades da sociedade brasileira. Quer se propugnasse por uma universidade vinculada às necessidades do modelo econômico, quer se propugnasse por uma universidade mais aberta aos egressos das classes pobres, o consenso se fazia sentir quanto a algumas medidas: extinção de cátedra, ênfase na pesquisa e na pós-graduação, criação da carreira de magistério. Embora tais pontos fossem sempre levantados como essenciais à reforma, faltava um modelo acabado de universidade, mesmo entre os advogados mais veementes da mudança. Como se pode observar, o ciclo básico não fazia parte desta agenda.

O processo de elaboração da Lei 5.540 de 1969, que implanta a reforma universitária, refletiu as condições autoritárias da política brasileira da época. Não se permitiu o debate sobre a nova universidade.

Indicador do autoritarismo é a rapidez com que tramitam e se aprovam os diplomas legais que materializam a reforma. O Grupo de Trabalho designado para elaborar o anteprojeto de lei e os decretos que o acompanham, contou com apenas 30 dias para levar a cabo sua missão. O Conselho Federal de Educação, por sua vez, desincumbiu-se de suas complexas tarefas de analisar, dar parecer e avaliar as conveniências da nova legislação em prazo ainda mais diminuto: 5 dias. Remetido em regime de urgência ao Congresso, este dispôs de 40 dias para manifestar-se. Não bastasse isso para ilustrar o autoritarismo, vale lembrar que as alterações votadas pelo Congresso foram vetadas pelo executivo que, a seguir, baixou um decreto-lei que restaurou a integridade da proposta do Grupo de Trabalho.

A crítica generalizada à Universidade da época é traduzida, pelas autoridades educacionais, na proposição de uma estrutura organizacional que, a partir da premissa de racionalidade, buscava eliminar desperdícios e redundâncias alegadas contra o modelo anterior. Se programas como a departamentalização solucionavam o problema da "duplicação de recursos para o mesmo fim", a proposta de criação do ciclo básico ampliava a racionalização da utilização de recursos ao nível pedagógico, centralizando a oferta dos cursos necessários às diversas carreiras ocupacionais, antes dispersos pelas faculdades. Mas ia além da simples racionalidade econômica a justificativa do ciclo básico. Este, conforme relatório do Grupo de Trabalho, desempenharia papel estratégico para o cumprimento

do objetivo de integração orgânica do sistema de ensino: *cabêr-lhe-ia articular o ensino médio com o superior.*

Analisando a desarticulação entre os dois níveis de ensino, que se manifestava tanto no plano quantitativo quanto no qualitativo, o Grupo de Trabalho defende nova organização para a escola média. Estabelece a profissionalização obrigatória e, ao mesmo tempo, propõe o vestibular unificado e classificatório. Ambas as medidas visavam disciplinar a entrada para a universidade. A primeira é pensada como mecanismo capaz de, a médio prazo, diminuir a demanda pelo ensino superior que, na época, se configurava dramática. A segunda é proposta para eliminar, de imediato, a figura do excedente, foco de grande turbulência política em 68.

O vestibular unificado e classificatório apresentava, na perspectiva do Grupo de Trabalho, dupla função. Por um lado possibilitava aproveitamento mais racional das vagas e, por outro, ao admitir o ingresso não para determinado curso mas para uma área de conhecimento, adia a opção profissional de forma a garantir "decisão mais madura e mais ajustada às aptidões de cada aluno".

Se a realização da primeira função decorre apenas de alterações no concurso vestibular, a segunda, para ser efetivada, exigia a adoção de medidas complementares no interior da universidade. Assim se colocam o imperativo da criação do ciclo básico, como sugeria Walmir Chagas em 1962.⁶

Para eliminar o problema dos excedentes, bastaria substituir o vestibular seletivo pelo classificatório, mas o Grupo de Trabalho (G.T.) vai além. Propõe que a admissão não seja feita para um curso, mas para uma determinada área de conhecimento ou mesmo para a universidade. Nesse caso o vestibular passa a ser um momento de avaliação das condições do aluno para ingressar na universidade apresentando "um diagnóstico da escolaridade média dos candidatos a ser confirmado ou informado já em nível superior" (GT). Seria, portanto, "um momento de seleção geral" dos mais capazes para o ensino superior e, a ele, seguir-se-ia, necessariamente, um período de estudos universitários durante o qual a) se corrigiriam as falhas evidenciadas no vestibular, b) se orientaria o aluno para a escolha de carreira e, c) se prepararia o aluno para estudos ulteriores. Em suma, classificados os mais capazes para a universidade, estes passariam por um período de estudos que os levasse a escolher "madura e refletidamente" a carreira a seguir.

As funções *a* e *b* caracterizam nitidamente o ciclo básico como a continuidade da seleção ini-

ciada com o vestibular. E a *c* constituiria o elo de ligação entre esta etapa de estudos e os estudos profissionais.

A fixação destes objetivos não eliminou, entre os educadores e especialistas, a divergência quanto ao significado do ciclo básico. Seria este um período de estudos gerais introdutórios à universidade, voltados antes para *habitus* de pensar que para a transmissão de conhecimento, ou de estudos de caráter propedêutico a determinado grupo de cursos afins?

Esses debates,⁷ tão longos quanto estéreis, não levavam em conta um aspecto fundamental: o ciclo básico, tal como proposto em lei, pressupõe o vestibular unificado por área. As dificuldades de sua implantação e implementação prendem-se antes a inexistência dessa medida do que a outros fatores. De fato, a admissão do aluno para uma determinada área de conhecimento não alterou o *numerus clausus* dos diversos cursos que é fixado considerando fatores como: capacidade física, número de professores e especialidades requeridas. Não havendo possibilidade de atender a todos os interessados em determinado curso, a questão dos excedentes deixou de ser um problema externo para ser interno às universidades que adotaram esta forma de vestibular. A pressão representada por mandados de segurança e dificuldades administrativas para contornar este problema levaram as universidades a solicitar a revogação da exigência do vestibular por área, para voltarem ao esquema da pré-opção de carreira.

Com a adoção da pré-opção a função de orientação para a escolha de carreira prevista para o Ciclo Básico na Lei da Reforma fica irremediavelmente prejudicada. Caber-lhe-ia, então, realizar as duas outras funções que a lei preconizara. Uma delas, a recuperação das deficiências evidenciadas no vestibular, tem claramente o sentido de aperfeiçoar a seleção realizada no momento da entrada do aluno à universidade. Favorece no entanto ambigüidade de interpretação. Definir quais as falhas que devem ser recuperadas é processo complexo que depende tanto da ênfase dada pelo vestibular a aspectos como avaliação de conhecimento ou a aptidões, quanto daquilo que a instituição ou os colegas do curso consideram insuficiências que precisam ser sanadas, e que podem estar ligadas a disciplinas de caráter geral ou específico. Apesar de vago e impreciso este objetivo ensejou algumas experiências curriculares que, aos poucos, devido a dificuldades em sua implementação, foram sendo abandonadas pelas universidades.

Restou a função de preparação para estudos ulteriores, de definição mais clara e estrutura-

ção aparentemente mais fácil. Com as mudanças do vestibular, esta passou a ser a função principal do Ciclo Básico. Estruturado por áreas, definir-se-iam disciplinas comuns consideradas básicas que constituiriam, então, o seu currículo.

Este modelo era aparentemente simples. No primeiro momento da implantação, as universidades tentaram estabelecer identidade de denominação, conteúdo e carga horária para todos os alunos de cada ciclo básico. Contudo, altos índices de reprovação devido à heterogeneidade das turmas e reclamações das escolas profissionais levaram a que, progressivamente, se fosse instituindo uma diferenciação interna quanto aos conteúdos dos cursos, determinando o restabelecimento de disciplinas específicas para cursos profissionais específicos.

A Implementação do Ciclo Básico: Uma Análise Empírica

Embora decidida de cima para baixo, a reforma universitária, pela própria ambigüidade de suas determinações, abriu para as universidades brasileiras um espaço para escolhas quanto a formas de organização do trabalho acadêmico e políticas de ensino. Como foi visto na seção anterior, não havia novidades na política de mudança. Temas como a extinção de cátedra, a departamentalização e a institucionalização da pesquisa, haviam sido amplamente discutidos entre os críticos do modelo tradicional e especialistas em educação na burocracia pública. O que havia de novo era a intenção das autoridades educacionais de reformar a universidade, consolidando as aspirações de mudança em um conjunto de decretos-leis e mobilizando recursos políticos e econômicos para a implementação acelerada dos programas de reforma.

Além das discrepâncias na seqüência temporal da implementação organizacional da reforma, outros aspectos parecem relevantes para a análise deste processo. A UFMG, que a partir de mudanças internas havia institucionalizado a área de ciência básica em 1966, contraria a nova política de acesso à universidade, conservando a pré-opção no exame vestibular. Esta decisão significa, na realidade, a manutenção de sua integridade institucional. Ao criar novas unidades pela reunião dos departamentos de ciência básica, ao preservar as escolas profissionais e ao recusar alterações nos mecanismos de acesso, a UFMG neutraliza pressões internas potencialmente hostis à reforma, ampliando, na prática, seu poder de barganha frente às autoridades educacionais.

Outra foi a opção da UFPA, que rapidamente acatou as determinações oficiais. Por um lado, decidiu implementar o exame vestibular por áreas, o que implicou na adoção do ciclo básico com o objetivo de orientação do estudante para escolha de carreira. Por outro lado, em contraste com a UFMG, a UFPA alterou rapidamente sua estrutura organizacional, substituindo escolas e faculdades por centros, minimizando o poder das elites profissionais e ampliando o grau de discreção da administração na definição de políticas educacionais. Essas mudanças, se aumentaram a agilidade do processo decisório, representaram também, pela extinção dos canais de expressão de interesses dos grupos acadêmicos, perda em termos de integridade institucional.

É importante salientar que, ao mesmo tempo em que a UFMG e a UFPA configuravam formas contrastantes de implementação da reforma, em 1970 a PUC via na reforma universitária uma oportunidade de transformação de um conjunto de escolas dispersas, e mesmo redundantes, em universidade. Mas este interesse, como indicam os seminários internos de 1970, não implicou conformidade às políticas oficiais. Ao contrário, analogamente ao caso da UFMG, a manutenção da pré-opção no exame vestibular e a oposição a um ciclo básico comum a toda a universidade evidenciam na PUC uma tendência à criação de um espaço interno de negociação para a viabilização de seu projeto de integridade institucional.

Em 1972, a UFCE e a UFRGS implementaram o ciclo básico, radicalizando, com algumas variações específicas, o que se poderia chamar de modelo paraense. Uma delas é a concepção de ciclo básico comum a todos os estudantes da universidade. A UFRGS tornou ainda mais complexo o mecanismo de acesso à universidade, combinando a pré-opção de metade de seus estudantes com a orientação para a opção de carreira de outra metade. Mas, enquanto a UFCE, aproveitando experiências anteriores de reestruturação administrativa, institucionalizava centros como unidades, a UFRGS implementava o ciclo básico através de uma estrutura paralela e autônoma, um apêndice que não alterou o seu modelo de organização.

O caso da UFPR é provavelmente o mais intrigante. Um sentimento generalizado de oposição à reforma levou suas elites à adoção meramente cerimonial de seus requisitos, neutralizando, portanto, probabilidades de emergência de grupos internos, que competissem pelo poder institucional. Em um primeiro momento, ao pressuposto de não-duplicação de meios, elas

respondem com a proliferação de unidades, mantendo, ainda, as escolas profissionais e a pré-opção no exame vestibular.

Mas esta estratégia de preservação das bases de poder da elite tradicional levou a UFPR a um confronto direto com as intenções modernizantes das autoridades educacionais, solucionado, em 1973, por um novo arranjo organizacional coerente com os objetivos da reforma: agregam-se as múltiplas unidades em setores, criando-se bases potenciais para a emergência de grupos diferenciados de poder.

A Universidade Gama Filho é um caso singular em nossa amostra. Trata-se de instituição privada, nascida da unificação de escolas isoladas à época da reforma. Nela, distintamente das outras universidades, é central a questão de combinar orientações no sentido da excelência acadêmica com a lógica da sobrevivência empresarial. Movida por esta última necessidade, é fundamental para a Gama Filho a conformidade às normas legais para minimizar atritos com o Estado. A busca da excelência acadêmica leva a universidade a eventualmente firmar arranjos financeiros que lhe assegurem recursos para pesquisas; embora procure evitar relações de dependência econômica e política ao Estado.

A análise da implantação do Ciclo Básico mostra variação no grau de conformidade das universidades aos objetivos das políticas do MEC e estilos diversos de adaptação interna ao processo de mudança. Algumas instituições, como a UFMG e a PUC procuraram garantir os limites de sua autonomia, mantendo um espaço institucional para negociação interna e com o próprio Estado. Esta última dimensão — a capacidade de negociação substantiva com o Estado — está ausente no caso da UFPR, onde o cuidado com a manutenção do caráter monolítico de suas estruturas de poder conduz à situação de quase confrontação com o Estado. A estratégia da conformidade, seguida pelas universidades do Pará, Ceará e Rio Grande do Sul, permitiu maior controle administrativo sobre o processo de mudança, mas implicou em custos de centralização burocrática. Para a Gama Filho, a conformidade às determinações oficiais não acarretou ônus adicional, pois sua política interna é pautada por uma lógica empresarial que limita a emergência de conflitos em relação à definição de objetivos institucionais.

Esta descrição, embora preliminar, permite identificar quatro estilos de implantação do ciclo básico na universidade brasileira. O primeiro, que agrega as experiências da UFPA, UFCE e UFRGS, pode ser caracterizado como ortodoxo ou "literal", na medida em que a aquiescência

às normas oficiais define os parâmetros de mudança institucional. O segundo estilo pode ser designado como adaptativo: a UFMG e a PUC efetuam uma leitura atenta dos decretos da reforma, buscando captar e selecionar dimensões da mudança que melhor sirvam aos projetos e intenções de seus grupos dominantes ou politicamente emergentes.

O terceiro estilo, representado pela UFRJ, pode ser descrito como conservador. Neste modelo, as elites dominantes na instituição têm capacidade de desmobilizar grupos internos ideologicamente orientados para a reforma e de resistir, até um ponto determinado, às pressões das autoridades educacionais no sentido da implementação das novas políticas.

A Universidade Gama Filho sugere um quarto estilo, designado instrumental. Ajusta-se às políticas oficiais no sentido de maximizar legitimidade, sem que este ajuste implique em custos internos, dadas as restrições organizacionais à mobilização política. Os propósitos de racionalidade econômica que orientaram as políticas de reforma encontram realidade prática nessa experiência. A seguir far-se-á uma análise comparativa dos casos a partir de cada um destes estilos.

O Estilo Ortodoxo

O que permite caracterizar este estilo é o método utilizado pelas instituições para eliminar o caráter ambíguo das normas da reforma. O suposto fundamental é que os objetivos do ciclo básico não são problemáticos, cabendo à universidade apenas instrumentalizar-se para colocá-los em prática.

Assim, o objetivo de orientação para a escolha de carreira é operacionalizado pela utilização do desempenho acadêmico no ciclo básico como critério para distribuição das vagas do ciclo profissional. Da mesma forma, a recuperação de insuficiências verificadas no exame vestibular encontra tradução operacional no ensino do português.

Uma segunda característica que marca o estilo ortodoxo é a rapidez com que as intenções oficiais da política são postas em ação. Em todas as instituições em que tal estilo é identificado, observa-se, na expressão apta de um entrevistado, uma "corrida contra o relógio", embora tenha havido variações na época de implantação da reforma.

Mas a característica que permite definir o estilo ortodoxo como um modelo burocrático-administrativo é o controle da participação nas decisões sobre o formato do ciclo básico pelas

autoridades formais das instituições. Neste sentido, a experiência da UFFa constitui o caso mais puro de implementação deste modelo. Nesta instituição, o ciclo básico foi um dos elementos da profunda mudança organizacional que marca a implantação da reforma: as dificuldades e escolas convencionais foram extintas e os departamentos passaram a se agregar em centros, destituídos da autonomia didática e financeira própria das antigas unidades.

A nova estrutura provocou a concentração de poder na administração central. Cabia às proreitorias, por delegação do reitor, o controle das políticas administrativas e educacionais. Seus titulares, livremente escolhidos pelo reitor, passavam a desempenhar papel estratégico na estrutura do poder. Detinham, por uma parte, o controle formal das políticas internas em suas áreas de competência; por outra, tendo assento como membros natos nos órgãos centrais de decisão colegiada tendiam a adquirir, informalmente, influência decisiva sobre os destinos políticos da universidade.

Neste modelo centralizado, a implantação do ciclo básico ocorreu através de decisões burocraticamente segmentadas que se iniciavam com a definição estatutária tanto do caráter do ciclo básico quanto dos níveis burocráticos de tomada de decisões posteriores a saber: subcolegiados de área, aos quais competia escolher os currículos, e departamentos, que deveriam implementá-los. Esta segmentação reduz o espaço para expressão de conflitos na instituição.

O caso da UFFa, dada a radicalidade de sua experiência, merece exame mais detido. A implantação do ciclo básico teve efeitos perversos sobre a vida acadêmica. A área biológica ilustra bem estes efeitos: oferecendo 600 vagas para os cursos profissionais, 595 estudantes optaram pelo curso de Medicina, que oferecia apenas 100 vagas. Fenômeno similar repetiu-se na área de Ciências Humanas, onde o contingente maior da demanda canalizava-se para os cursos de Direito e Economia. Como o ingresso para as carreiras profissionais estava condicionado ao desempenho no 1.º Ciclo, decorre intensa competição entre os estudantes (que não inibia o uso generalizado da fraude), com a transformação das atividades instrucionais do ciclo básico em contínuas seqüências de exames vestibulares.

A concentração da demanda determinou crescimento desordenado das vagas para os cursos com grande atração e o esvaziamento dos que despertavam menor interesse. O curso de Medicina, por exemplo, oferecia 100 vagas em 1970 e passou a oferecer 312 em 1971. Em

1974, como efeito do retorno à pré-opção, as vagas neste curso se reduziram a 180.

Os casos das Universidades do Ceará e Rio Grande do Sul, especialmente quando confrontados com o do Pará, mostram variações expressivas no tocante à terceira dimensão – controle burocrático da participação de decisões – que caracteriza o modelo ortodoxo.

A implantação do ciclo básico na UFCe ocorreu em 1972 em contexto semelhante ao da UFPa, marcado por mudanças no sentido preconizado pela lei da reforma: a departamentalização, por um lado, e a integração vertical centralizadora, por outro, através de Centros.

Esta mudança estrutural da universidade constitui mais que uma ruptura, no plano formal, com o modelo organizacional anterior. Este, através de estrutura híbrida onde coexistiam lado a lado faculdades, departamentos, e institutos básicos, refletia as condições institucionais de barganha e acomodação de interesses no interior da Universidade. Ancorada neste arranjo organizacional, uma forte e cristalizada estrutura de poder foi capaz de postergar a implantação do ciclo básico até 71, prazo final estabelecido pelo Estatuto da Universidade em 1968.

Tamanha resistência política não se devia a atitudes tradicionalistas das elites da UFCe, pois que esta fora pioneira, em muitos aspectos da Reforma, em transformação interna por que passou durante a década de 60. Estava em jogo a própria estabilidade da arena político-institucional da Universidade incompatível com a hipercentralização burocrática preconizada pela reforma, da qual o ciclo básico era visto como a consequência mais imediata. Contudo, as fortes e constantes pressões das autoridades do MEC, combinadas com a expiração do prazo legal estabelecido no estatuto de 68, criaram as condições favoráveis para que, em novembro de 71, o reitor, defensor da implantação do ciclo básico, como indica seu discurso de posse em abril daquele ano, tomasse a decisão que estabeleceu as normas de sua criação e funcionamento.

Estruturado em moldes a maximizar o controle dos níveis superiores sobre o processo de sua implementação, o 1.º Ciclo compunha-se de uma coordenação e de uma supervisão administrativas subordinadas à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação. No plano deliberativo, dependia de um órgão diretor, o Conselho Central de Coordenação (CCC), que se articulava com os Conselhos de Centros. O conteúdo das disciplinas, embora elaborado pelos Departamentos, devia ser aprovado pelos respectivos Centros e, finalmente, homologado pelo Conselho Central de Coordenação.

O 1.º Ciclo, com caráter classificatório, constituía-se de dois períodos – geral para toda Universidade, e específico por Centro. Sendo o vestibular unificado por área, a assiguação dos alunos às vagas dos cursos se fazia pelo critério de desempenho no 1.º Ciclo.

Pretendeu-se, com a estratégia de burocratização, tanto reduzir a níveis mínimos o potencial de conflito, quanto manter o funcionamento do ciclo básico restrito à lógica simplificada de uma administração centralizada. Ao contrário da UFPa, este modelo não logrou, na UFCe, atingir nem eficiência, nem controle político. Demonstra-o a Resolução 253/72 que retirou o caráter classificatório do Ciclo Básico e incorporou as mudanças defendidas pelos departamentos quanto ao currículo: O primeiro período se tornou diferenciado por áreas, e o segundo por curso, com currículo do qual constavam 32 disciplinas.

Duas ordens de fatores parecem explicar a variação da Universidade Federal do Ceará do padrão mais típico do estilo ortodoxo de criação do ciclo básico. A primeira refere-se aos antecedentes históricos da estrutura de poder da Universidade, cujas bases de negociação permitiam, pela estratégia de acomodação de interesses, a existência de modelos organizacionais diversos para suas unidades. A exigência formal para a *homogeneização estrutural e a centralização decisória*, embutidas nas propostas da reforma, são percebidas, pelos atores mais centrais na estrutura de poder, como restrição do seu potencial de influência e, conseqüentemente, do enfraquecimento de suas bases de poder. A essa ameaça reagem com o distanciamento político da nova estrutura, com o que atingem a crença em sua legitimidade, e rejeitam implicitamente os objetivos formais do 1.º Ciclo.

A segunda ordem de fatores diz respeito ao curto intervalo que separa o momento da decisão de implantar o 1.º Ciclo e o momento de sua execução. O constrangimento da urgência da implantação, dado pela extinção do prazo estabelecido em 1968, combinado com as fortes pressões do MEC, levam a administração central a optar rigidamente pelo modelo da lei, sem, contudo, contar com as bases políticas para sua sustentação.⁹

A UFRGS constitui, no tocante ao controle burocrático que caracteriza o estilo ortodoxo, o caso mais discrepante. De maneira análoga à experiência cearense houve uma distância de dois anos entre o Estatuto que previa o ciclo básico, 1969, e a decisão que lhe deu forma organizacional Ainda na mesma direção da UFCe, o lapso de tempo entre a decisão para implemen-

tá-lo e sua existência prática não foi além de quatro meses. Mas de forma radicalmente distinta da UFCE e da UFPA, a implantação do ciclo básico não se deu em contexto de profundas mudanças estruturais na Universidade.

Orientada por uma estratégia de implementação descontínua, frouxa e disjuntiva, a Reforma na UFRGS não produziu impactos que alterassem radicalmente, nem mesmo em nível estritamente formal, a estrutura de poder da Universidade. O arranjo departamental fora implantado em março de 71, mas o arcabouço institucional preconizado pela legislação estava ainda no papel. Faltavam tanto os colegiados de curso, designados posteriormente de comissões de carreira, quanto o conselho de ensino e pesquisa.

A estrutura organizacional do ciclo básico seguiu uma estratégia que minimizava incertezas institucionais através de um arranjo administrativo cujo funcionamento não exigia qualquer tipo de negociação com outros órgãos da Universidade. Era comandado por um coordenador diretamente designado pelo reitor e, embora não contasse com orçamento próprio, desfrutava, na prática, de grande autonomia interna.

Essa estratégia, ao mesmo tempo que maximizava controle e centralização, mantinha o ciclo básico com mínimas bases de legitimidade em nível interno da instituição. Diante desse quadro não é surpreendente a decisão tomada em sua primeira reunião, em fins de 72, pelo COCEP, órgão que a partir da reforma passou a deter o comando político da Universidade. Reduziu-se o número das disciplinas comuns de cinco para três e as específicas passaram para a responsabilidade das câmaras ordinárias constituídas pelos representantes dos colegiados de curso. À medida que se consolidaram os canais institucionais de negociação dentro da Universidade, tornou-se irreversível este processo de diluição organizacional do primeiro ciclo.

A experiência da UFRGS distingue-se dos outros dois casos – UFCE e UFPA – pela posição institucional do ciclo básico dentro daquela universidade. O caráter paralelo de sua estrutura não produziu nem o efeito político de restrição à participação, como no caso da UFPA, nem, o efeito de mudanças estruturais, a nível formal, das arenas de poder, como no caso da UFCE. Foi, portanto, a ausência de efeitos estruturais sobre o ambiente institucional a característica mais visível da implantação do 1.º Ciclo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O Estilo Conservador

Este estilo é marcado pelo caráter cerimonial que assume a implementação da Reforma.

Este caráter é enfatizado por uma dupla estratégia organizacional: a primeira utiliza a política oficial como recurso para obter resultados opostos a ela, a segunda tira partido das ambigüidades dos objetivos das políticas da reforma como “arma organizacional” para minimizar seus efeitos indesejáveis.

Com a conformidade aparente às normas legais os detentores do poder na UFPr buscavam tanto a manutenção da integridade da instituição, ameaçada a seu ver, pela reforma, quanto a defesa de seus próprios privilégios políticos. Os condicionantes dessa estratégia podem ser encontrados no contexto histórico da universidade e sua articulação com as elites sociais e políticas do Paraná.

Em contraste com outras universidades federais a UFPr apresenta reconduções sucessivas de um mesmo reitor – Flávio Suplicy de Lacerda – entre 1949 e 1970 com um período de interregno, 1964-67, quando foi chamado a exercer as funções de Ministro da Educação. Tal fato refletia a existência de um bloco monolítico no poder em condições de neutralizar a emergência de grupos que competissem pelo poder institucional.

Neste contexto, a implantação da reforma significava rupturas na arena político-institucional ameaçadoras da estabilidade do grupo tradicional que, para contorná-las, frente às exigências de reestruturação organizacional, implanta, em 1970, um modelo estrutural que não contempla os princípios básicos da reforma como o da racionalização na utilização de recursos materiais e humanos. Assim, além de manter as unidades tradicionais, criam-se outras e permite-se a proliferação de departamentos a quase uma centena. Essa estratégia de “interpretação” da reforma que visava antes restringir do que favorecer a emergência de grupos inovadores na instituição, deve, portanto, ser compreendida como mecanismo capaz de garantir e ampliar o poder dos grupos dominantes.

Ao adotar estratégia que privilegiava a preservação das bases de poder do grupo tradicional, a UFPr estabeleceu um confronto direto com os órgãos centrais da burocracia federal empenhados na modernização da universidade. Pressões das autoridades do MEC culminaram, em 1973, com nova estruturação da UFPr sintetizada com os objetivos da reforma: agregaram-se as múltiplas unidades existentes em setores. Este novo arranjo, autoritariamente imposto, constituiu um corte definitivo, no plano formal da estrutura anteriormente vigente, e favoreceu tanto a emergência de espaços para grupos inovadores, como o acirramento das críticas

à proposta da reforma, uma vez que as elites tradicionais não perderam o poder.

Nesta trajetória complexa, o Ciclo Básico constituiu ponto de controvérsia, mas não sofreu alterações significativas com a segunda mudança estrutural da universidade. É implantado em 1971, já com caráter propedêutico, em calculada estratégia para minimizar seu impacto sobre a estrutura da universidade. Não foi por acaso que desde o início procurou-se acentuar a articulações entre o Ciclo Básico e os cursos profissionais pela expressiva participação dos colegiados de curso na definição de uma proposta curricular.

O Estilo Adaptativo

Este estilo caracteriza-se pela articulação de duas dimensões cruciais. A primeira delas refere-se à capacidade de interpretar as políticas oficiais e traduzi-las em objetivos organizacionais, em consonância com as aspirações, interesses e perspectivas dos grupos dirigentes das universidades. A segunda tem a ver com a existência de uma propensão à mudança por parte das elites universitárias.

A capacidade de interpretar as políticas sociais é função do poder da instituição frente aos condicionantes políticos localizados no ambiente. Poder-se-ia alegar que a UFPr preenchia tais características. Prova-o a resistência à reforma, obrigando a uma quase intervenção branca do MEC para colocá-la nos trilhos da mudança. Por que não considerá-la, então, uma instância do estilo adaptativo, em lugar do conservador como foi classificada?

Embora condição necessária, o poder da instituição, que se reflete nesta autonomia relativa frente ao ambiente, não é suficiente para caracterizar o estilo adaptativo. A ele é preciso somar-se o comprometimento com a mudança. A UFPr embora institucionalmente forte pelos vínculos com o próprio sistema de poder autoritário, propiciados por sua liderança maior, carecia de orientação modernizadora. A interpretação das políticas oficiais tendia, neste caso, antes a conservar as estruturas pré-reforma que a acomodá-las com as novas linhas de ação ditadas pelo Ministério. Seu poder foi usado para resistir e todas as alterações levadas a efeito em 1970 foram apenas uma cortina de fumaça para encobrir as propostas conservadoras e tradicionalistas de suas elites.

O estilo adaptativo por sua própria característica pressupõe relativo pluralismo político no interior da instituição universitária. Adaptar é tanto acomodar interesses no plano interno da

instituição, quanto combinados com determinações originadas do ambiente externo. Supõe mudanças que integram diretrizes procedentes de instâncias superiores, mas implicam, necessariamente, negociações para dentro da própria universidade buscando formar coalizões com os vários setores que compõem a universidade. Além de processo decisório interno mais aberto, a existência de forte identidade institucional — traço aliás quase sempre correlacionado com poder e prestígio organizacional — é também requerido pelo estilo adaptativo.

A UFMG e a PUC ilustram este estilo organizacional. Tanto uma como outra vêm a reforma a partir de concepções e projetos institucionais capazes de traduzir, de acordo com suas lideranças, as intenções da lei. Neste sentido, a reforma foi vista como um instrumento conveniente e segue um curso distinto dos outros descritos pela nossa amostra.

A UFMG já havia, desde 1967, experimentado mudanças significativas em sua estrutura — criação dos Institutos Centrais — como resultante da capacidade de barganha dos grupos que representavam as aspirações inovadoras dentro desta instituição. Tais mudanças indicavam não apenas o reconhecimento legítimo deles dentro da arena institucional de negociação: esta é uma das características centrais do estilo decisório dessa universidade.

Ao lado das transformações preconizadas pela legislação — departamentalização, criação dos institutos básicos e órgãos colegiados — a UFMG manteve o formato das escolas tradicionais, retirando, simultaneamente, parcela do poder que anteriormente as caracterizava. Essa estratégia de mudança minimizou o impacto das medidas modernizantes frente aos focos de resistência representados pelas elites tradicionais sem, contudo, comprometer o caráter transformador da reforma. A adoção dessa estratégia revela o estilo de negociação política predominante no contexto da UFMG devido ao seu caráter institucional, que permite a existência de conflitos de interesse, sem que sua integridade seja ameaçada.

Em contraste com os casos descritos pelo modelo ortodoxo, os órgãos colegiados desta Instituição, incluindo os de nível superior, detinham e detêm, ainda, de fato, o poder deliberativo que lhes compete na estrutura formal, cabendo aos seus titulares o papel de intermediação política. Esta estratégia, por outro lado, dotou a instituição de recursos e condições suficientes para negociar, sem comprometer sua autonomia, com os atores poderosos do seu ambiente externo.

A implantação do Ciclo Básico na UFMG, caracteriza bem o estilo adaptativo. Neste, a resposta às incertezas geradas pela ambigüidade de objetivos é completamente oposta àquela adotada pelo estilo ortodoxo. Por um lado, os objetivos do ciclo básico são interpretados de forma a minimizar seu impacto institucional. Enfatiza-se o objetivo propedêutico e mantém-se a opção do vestibular. Por outro lado, permite-se que cada área interprete este objetivo segundo suas realidades específicas, levando, na prática, à implantação dos ciclos básicos com modelos organizacionais que diferem em formato institucional, critérios de funcionamento e estratégias de ensino adotadas.¹⁰

O estilo adaptativo da PUC apresenta feições distintas da UFMG. Diferentemente desta última, a construção de identidade institucional da PUC está diretamente vinculada à sua articulação com determinados setores relevantes da Igreja Católica: a Arquidiocese de São Paulo.¹¹

A estruturação da PUC em Universidade ocorreu sob a influência de dois fatores: o primeiro é a definição pela Igreja de uma nova missão para as Universidades Católicas na América Latina (Doc. de Buga, 1967), e o segundo é a ênfase que a nova legislação da Reforma deu à organização do ensino superior em Universidade. O primeiro fator possibilitou à entidade mantenedora definir com clareza um projeto ideológico que redirecionou o papel específico da PUC no contexto do ensino superior. O segundo proporcionou os instrumentos para implementação deste papel.

Neste quadro, a Reforma adquiriu significado relevante em duas dimensões: oferecia uma oportunidade de reestruturação administrativa e abria espaço para um questionamento do significado da prática pedagógica realizada pela Universidade. De forma semelhante ao caso da UFMG, a estratégia de mudança organizacional minimizou o potencial de conflito interno entre os grupos que privilegiavam uma ou outra destas dimensões. Estabeleceu-se um arranjo administrativo centralizado que assegurava o lugar das elites tradicionais na estrutura formal de poder e criaram-se novos espaços institucionais ocupados por atores emergentes, comprometidos com o aspecto pedagógico da reforma. É importante salientar que, neste caso, o fortalecimento destes novos grupos era relevante devido à vinculação ideológica que apresentavam com a nova missão assumida pela Entidade mantenedora.

O ciclo básico teve um significado crítico para este grupo. Dada a opção da PUC pela implantação de três tipos de ciclo básico, o grupo

inovador concentra-se no de Ciências Humanas, estruturando-o em moldes a permitir experimentação e renovação educacional.

Partia-se da percepção da inexistência de uma teoria de educação no ensino superior que privilegiasse o desenvolvimento da "criatividade e do espírito crítico", em contraste com a ênfase tradicionalmente dada à acumulação de conhecimentos especializados. A interpretação dos objetivos legais no sentido de realçar o caráter geral, humanista e educativo do ciclo básico, com suas implicações metodológicas no currículo, contribuiu para a formulação de um projeto de mudança institucional nucleado no problema pedagógico.

A viabilidade deste projeto é garantida inicialmente pelo alto grau de discreção do coordenador do ciclo básico no recrutamento de professores e pela contratação dos docentes em regime de 40 horas semanais de trabalho. Tais medidas asseguraram a coesão ideológica do grupo e seu maior comprometimento organizacional. Outro fator de relevo para o Ciclo Básico é a sua articulação com a pós-graduação criada na mesma época. Uma das exigências contratuais dos professores era a de concluir o mestrado, no prazo de 4 anos, na própria instituição.

Estilo Instrumental

Fundamental para o estilo instrumental é a articulação entre duas dimensões. A primeira é dada pelos constrangimentos organizacionais ao processo decisório; a segunda decorre das pressões para maximização da legitimidade oriundas do contexto institucional. Constrangimentos organizacionais ao processo decisório referem-se a limites preestabelecidos e explicitamente postos, dentro dos quais deverá se manter o jogo de interesses, caso se queira garantir a sobrevivência da instituição. Pressões para legitimidade referem-se à necessidade de manter uma imagem social que garanta respeito e credibilidade da organização, assim como a sua capacidade de manter autonomia frente ao Estado.

Essa lógica se aplica a um único caso da nossa amostra: a Universidade Gama Filho. Criada em 1972, resulta da agregação de escolas isoladas, e sua estrutura organizacional e acadêmica foi planejada em conformidade com a lei.

Neste contexto, a Reforma constituiu antes um recurso que um problema. A estruturação por Centros — Ciências Sociais, Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas — e a departamentalização, concorreu decisivamente para minimizar as re-

sistências naturais dos focos de poder, alojadas nas escolas isoladas de maior prestígio.

O ciclo básico surgiu nesta Universidade, como no caso da UFFa, como um dos elementos integrantes do novo projeto institucional. Mantida a pré-opção no vestibular, estruturou-se em dois períodos, uma parte comum e geral a toda Universidade, e outra específica – com ênfase especial nos objetivos propedêuticos. Do ponto de vista organizacional, a coordenação geral centraliza-se no Reitor de Ensino Acadêmico, e sua integração horizontal é feita informalmente pelos Decanos dos Centros. As disciplinas são de responsabilidade dos departamentos e, dado o caráter propedêutico dos seus objetivos, podem sofrer enfoques distintos, de acordo com as demandas dos cursos profissionais.

Chama atenção, no caso da Gama Filho, a opção por uma função propedêutica do ensino básico. Esta característica resulta, pela lógica da interpretação sugerida anteriormente, da articulação entre duas dimensões organizacionais: o feito do processo decisório e as pressões sobre legitimidade. No primeiro aspecto, o espaço interno para negociação contém parâmetros explícitos que definem critérios claros de decisão. Um deles, comum a todas as Universidades, é a excelência acadêmica, o outro, específico à Gama Filho, é a eficiência econômica.

Conflitos encontram nesta Universidade uma instância definida para sua solução, o topo de sua estrutura administrativa, onde Universidade e Entidade Mantenedora se integram. Neste modelo os atores são conscientes de que há uma instância decisória, com poder de veto.

A segunda dimensão, pressões sobre legitimidade, resulta do dilema de ter que manter externamente uma imagem organizacional que equilibra a lógica empresarial com a lógica acadêmica. A solução deste dilema obrigou a Universidade a maximizar aquiescência legal para evitar a necessidade de barganhas com o Estado que comprometessem sua autonomia.

Ciclo Básico como Incorporação Institucional de Mitos da Tecnocracia

Como foi visto, a participação na formação das novas políticas educacionais ficou restrita aos grupos tecnocráticos do Ministério da Educação e Cultura. Para estes, a reforma deveria buscar a realização de três objetivos centrais: contribuir para o esvaziamento das tensões políticas e ideológicas que transformavam as universidades públicas em focos de contestação ao regime; promover maximização da adequação da

universidade às demandas tecnológicas e ocupacionais do desenvolvimento econômico; e, enfim, implantar o modelo de integração orgânica do sistema educacional que, a médio prazo, sintonizaria a educação às necessidades do desenvolvimento econômico.¹²

O ciclo básico ganhou saliência no projeto autoritário de mudança na medida em que assumiu a aparência, para a burocracia educacional, de resposta a estes problemas. A questão do acesso à universidade, dramatizado pela emergência do excedente, poderia ser (como foi) eliminada através do vestibular classificatório, com a vantagem de neutralizar a oposição do movimento estudantil. Mas a questão do acesso, para a tecnocracia, transcendia o problema conjuntural do excedente. A magnitude e a conformação das curvas de demanda por carreiras ocupacionais diagnosticavam, a um só tempo, disfuncionalidades do ensino de 2.º Grau e desajustes entre as necessidades de recursos humanos do sistema econômico e as aspirações ocupacionais dos jovens.

Assim, o ciclo básico tornou-se um espaço institucional estratégico para a implementação da reforma universitária, em dois sentidos. Ao propor a "recuperação de falhas anteriores" e a "preparação para estudos ulteriores" propiciou a implementação do modelo de integração orgânica entre os diversos níveis de ensino. Além disso, à medida em que sua criação é consequência da eliminação da pré-opção de carreira no exame vestibular, o Ciclo Básico torna-se, aos olhos de seus idealizadores, instrumento de adequação das aspirações ocupacionais dos estudantes às demandas do crescimento econômico. Cabe precisar melhor estes pontos.

O mito da integração orgânica tem origem dupla. Primeiro, na difusão do paradigma de sistemas que estava em voga nos domínios de saber social aplicado. Especialistas e planejadores reiteravam, à época, o caráter complexo e interdependente da realidade. Nesta perspectiva não bastavam para garantir eficiência ações tópicas e parciais. Era preciso dar-se conta da multiplicidade das relações e armar a política com uma visão compreensiva do funcionamento da realidade.

A segunda origem do que se poderia chamar mito da integração orgânica é a percepção dominante nos meios da tecnocracia educacional de que o sistema econômico brasileiro, por seu dinamismo, exigia crescente diversificação ocupacional de recursos humanos, requerendo a instrumentalização do sistema de ensino para responder a esta demanda.

Através da profissionalização do ensino médio, buscava-se eliminar resquícios elitistas que opunham educação geral e educação técnica. Supunha-se com essa medida, por um lado, que parte da demanda das populações urbanas por educação superior seria contida e, por outro, que o mercado seria provido de profissionais com formação técnica mais ajustada às suas necessidades.

O vestibular com pré-opção tornava visível o perfil de prestígio social das profissões e, na visão dos tecnocratas, contribuía para que este perfil se transformasse, ao longo do tempo, em "profecia autocumprida". Era necessário, portanto, eliminar os custos — individuais e coletivos — do efeito da variável prestígio social sobre os processos de escolha ocupacional dos estudantes e criar algum mecanismo organizacional onde critérios racionais de escolha tais como a avaliação de motivações latentes, habilidades ou oportunidades potenciais de mercado fossem sobrepostas às variáveis sociais. Este mecanismo foi o ciclo básico onde a exposição à universidade e a orientação de especialistas, presumivelmente, neutralizaria os efeitos sociais na determinação da escolha ocupacional dos estudantes.

Esta é a lógica que orientou o programa do ciclo básico e que transformou um item secundário (e mesmo indesejável) da ordem de preferência dos grupos acadêmicos em objetivo prioritário das reformas para as autoridades educacionais. O ciclo básico contribuía para a legitimação das políticas de reforma universitária no contexto político de sua formulação reafirmando o caráter modernizante e sistêmico das reformas educacionais e seu objetivo de substituir o caráter de bem simbólico da educação por considerações de utilidade e instrumentalidade.

A história da implementação do ciclo básico na universidade brasileira pode ser lida como o relato do naufrágio destas intenções. As vicissitudes das instituições que optaram pelo estilo ortodoxo evidenciam que não faltou empenho, por parte da instituição acadêmica, em implementar as normas legais. O que as levou a convergir (junto com as próprias autoridades) para modelos propedêuticos de ciclo básico é a verificação empírica da inconsistência entre objetivos formalmente perseguidos e as respostas a sua implementação.

Esta verificação ocorreu quando os mecanismos organizacionais de "correção" do processo de escolha ocupacional dos estudantes apresentaram resultados opostos aos esperados pelos inovadores. A eliminação da pré-opção no vestibular levou a ampliação do que se pretendia eliminar — o efeito de variáveis sociais sobre o perfil

de demanda ocupacional dos estudantes. Isto porque a crítica a definições precoces de escolha de carreira não considerava o significado para o estudante da pré-opção no exame vestibular. A relação candidato-vaga oferecia aos estudantes informações sobre suas chances reais de ingresso na universidade. O alto grau de competição observado nas carreiras de alto prestígio era um estímulo para avaliações racionais de competência ou de escolhas alternativas menos custosas. Suspensa esta barreira, a competição por posições escassas passava a se travar dentro da universidade, entre estudantes detentores de direitos e prerrogativas e expostos às mesmas influências ambientais que moldavam as escolhas ocupacionais dos candidatos à universidade, no regime de pré-opção.

As universidades verificaram que o efeito imediato de decisões "ortodoxas" foi a internalização das pressões ambientais por acesso a carreiras de prestígio. O "excedente interno" tornou-se problema central transformando o ciclo básico em complexas e inócuas seqüências de exames de seleção, muitas vezes avaliados pela justiça, na forma de mandados de segurança que garantiam direitos e prerrogativas adquiridos por estudantes.

Mas a prática de ciclos básicos gerais ou por áreas, ao introduzir incertezas na distribuição de estudantes por cursos, demonstrou a precariedade dos mecanismos de articulação entre a formação a nível básico e a profissional. Entretanto, também as instituições que optaram por outras estratégias enfrentaram este problema.

Onde se adotou o primeiro ciclo com caráter geral, a disfunção entre o básico e o profissional explicitou-se na falta de estudantes orientados para carreiras de menor prestígio, o que acarretou ociosidade e o desempenho institucional destes cursos.

Onde se adotou o primeiro ciclo com caráter propedêutico, esta disjunção se revela com maior nitidez na esfera pedagógica do que na área administrativa. Grupos profissionais ressentem-se da irrelevância ou insuficiência de currículos básicos e de sua pouca participação na definição curricular da formação básica. Disputas sobre temas instrucionais adquirem rapidamente contornos políticos.

No caso das instituições que adotaram o estilo ortodoxo, o retorno ao vestibular com pré-opção e ao ciclo básico com objetivos propedêuticos, se eliminou os custos administrativos, apontados anteriormente, fez adquirir saliência os conflitos de natureza acadêmica, que já eram centrais nas demais instituições. Neste momento, o fracasso do ciclo básico põe a nature-

za das promessas sobre as quais se assentava: um conjunto de crenças sobre a eficiência da universidade como agente de ressocialização do estudante e sobre a capacidade do Estado de impor seu modelo de integração orgânica ao sistema de ensino como pré-condição da articulação entre economia e educação. O ciclo básico incorporava, nas universidades, estes dois mitos da tecnocracia educacional.

Ciclo Básico e Mudanças Organizacionais na Universidade Brasileira

É importante salientar que, ao incorporar os mitos sistêmicos e ressocializadores da tecnocracia educacional, o ciclo básico adquiriu uma identidade própria no contexto universitário. Ao abandonar os objetivos de orientação do estudante para opção de carreira e de correção de falhas da formação anterior e voltar-se para a implementação de objetivos propedêuticos, tornou-se, apenas, um nível de organização das interdependências curriculares que compõem um curso profissional.

O desdobrar da implantação do ciclo básico mostrou um retorno a políticas educacionais tidas antes como signos da disfuncionalidade e da irracionalidade do sistema universitário. Inovações nas práticas institucionais, amplamente valorizadas no contexto inicial de implementação do ciclo básico, são interrompidas e esquecidas. Enfim, a própria questão do ciclo básico, tão central na agenda das autoridades educacionais, tornou-se secundária frente a temas como a qualidade de ensino, a organização da pós-graduação ou a formulação de modelos políticos de ampliação da participação de professores e estudantes no governo das universidades.

O fracasso da experiência do ciclo básico, na perspectiva dos objetivos oficiais da reforma, contrasta com o sucesso da implementação de programas reformistas como a extinção de cátedras, a departamentalização, a introdução da pesquisa como um dos elementos definidores do papel acadêmico, a institucionalização da pós-graduação e a centralização administrativa. Ou seja, os objetivos de erosão das bases da dominação política "quase-feudal" das profissões tradicionais e de racionalização da administração acadêmica foram eficientemente cumpridos e, ao contrário da visão convencional que tende a atribuir à resistência organizacional a frustração de políticas públicas de reforma, as instituições estudadas se mostraram capazes de mobilizar energia, imaginação e criatividade para responder a estímulos ambientais para mudança.

Na realidade, a implementação da política de reforma universitária revelou que organizações mudam, mas raramente no sentido determinado pelas intenções dos formuladores da política. A decisão da UFMG e da PUC de interpretar as determinações oficiais sobre o ciclo básico e o exame vestibular não significou uma sabotagem organizacional dos objetivos reformistas da tecnocracia, mas a utilização organizacional da autoridade do Estado para a realização de mudanças intencionalmente desejadas por suas elites. Da mesma forma, a trajetória do ciclo básico nas instituições que adotaram o modelo ortodoxo mostrou que nem sempre a pronta resposta a mudanças significa efetividade. A convergência destas últimas instituições para modelos propedêuticos de ciclo básico, demonstrou entretanto, que também foram capazes de avaliar sua experiência e corrigir a rota das políticas educacionais. A análise da experiência de implementação do ciclo básico permite, portanto, uma exploração tanto na relação entre intenções da burocracia pública e respostas organizacionais quanto dos padrões de mudança em organizações educacionais.

Ciclo Básico: Uma Solução Institucional para Múltiplos Problemas Organizacionais

Como foi visto, a reforma abriu para as universidades brasileiras uma oportunidade de escolha. Mais precisamente, o programa do ciclo básico definiu um espaço novo de decisão que articulava frouxamente mitos tecnocráticos com problemas percebidos pelas elites inovadoras nas universidades como fundamentais para uma reforma universitária. Um desses problemas era o da departamentalização. Na medida em que a implantação do ciclo básico implicava a dissociação entre conteúdos disciplinares "básicos" e profissionais, oferecia um poderoso estímulo à organização de departamentos como unidades da divisão do trabalho acadêmico. Embora a experiência tenha demonstrado que a estrutura departamental não necessitava do ciclo básico para sua implementação, a ênfase das autoridades na implantação do ciclo básico contribuiu para a realização deste objetivo das elites acadêmicas.

O Ciclo Básico articulava-se também com o que se poderia chamar de problema de institucionalização da ciência básica na universidade brasileira. Implicava por um lado, ênfase maior em pesquisa como objetivo acadêmico e como suporte a programas de pós-graduação e, por outro, a mudança dos critérios de dominação política na universidade, centrados nas profis-

ções tradicionais. Mais do que o programa do ciclo básico, a entrada de excedentes na universidade contribuiu para a formação, nos departamentos básicos, de uma massa crítica capaz de definir e implementar linhas de pesquisa. Mas o problema político é mais complexo.

Os casos polares da UFPr e UFPA demonstram a complexidade das mudanças de poder em instituições acadêmicas. Na primeira, as elites recrutadas nas escolas profissionais resistiram às mudanças, cerimonialmente implementadas. Em contraste, a UFPA extinguiu as escolas profissionais, culminando com a implementação do chamado modelo "cêntrico", tão claro neste período às autoridades educacionais. Com tal medida, minimizou-se o poder das faculdades e escolas tradicionais mas impôs-se também custosas limitações à expressão política dos grupos de interesse na universidade.

As universidades que optaram por um estilo adaptativo da reforma, por outro lado, usaram da extinção da cátedra e da institucionalização da área básica como recursos de mudança política. Mas, paralelamente, houve negociação com as elites tradicionais, evitando, ao mesmo tempo, a rigidez conservadora e a centralização excessiva. De qualquer forma, a extinção da cátedra, mais do que o ciclo básico, contribuiu para a alteração da estrutura de poder das universidades. Onde o ciclo básico tomou formas ortodoxas tendeu a ocorrer centralização de poder, colocando, como nos ensina o caso da UFPA, barreiras de novo à representação pluralista de interesses.

Finalmente, o ciclo básico articulava-se com o problema da democratização do ensino, na medida em que, se supunha, contribuía para a redução dos custos da educação superior, quer pela centralização do ensino básico, quer pela orientação para opção de carreira. Este último presumido mecanismo de redução dos custos do ensino revelou-se inócuo, como já se analisou anteriormente. Na verdade, embora não se disponha de dados, há indicações de que o ciclo básico implicou custos adicionais. Não apenas os custos administrativos do modelo ortodoxo, como também os decorrentes da associação do ensino a grande número de estudantes, ministrado por departamentos no regime de matrícula por disciplina.

Instituições que optaram pelo modelo ortodoxo se viram na contingência de recrutar às pressas numeroso contingente de professores de português ou educação moral e cívica, sem passar por seleção, tornando difícil a absorção deles em outras áreas da universidade. Além disso, o ciclo básico nestas instituições teve pouco im-

pacto sobre as atividades instrucionais, na medida em que ocupou-se predominantemente com problemas de distribuição de estudantes por vagas na universidade.

As universidades que adotaram o modelo adaptativo minimizaram este problema, o que lhes permitiu enfatizar a questão da qualidade de ensino básico, enfocada em termos de oferta de ensino uniformizado a clientela diferenciada. Visava-se o nivelamento da formação básica de diferentes profissionais e, em consequência, a construção de linguagens científicas comuns que contribuiriam, a médio prazo, para alterações na hierarquia ocupacional em cada área. Este era um objetivo perseguido pelo ensino integrado no ICB-UFMG e, sinais ideológicos trocados, pelo ciclo básico de ciências humanas da PUC. Entretanto, os modelos adaptativos, assim como as universidades públicas em geral, subcreveram a hipótese de que o nível de qualificação dos professores afeta a qualidade do ensino, o que implicou em investimentos elevados na formação profissional dos professores e na contratação de substitutos para docentes que se preparavam no exterior. O incremento das qualificações teve efeito positivo sobre a orientação para a pesquisa, mas pouco se ganhou com a experiência do ciclo básico em termos da democratização do ensino. Absorvidos os excedentes, não houve aumento significativo na oferta de vagas na universidade pública brasileira.

O programa do ciclo básico apresentava-se, portanto, como uma solução disponível para diversos problemas experimentados pelas universidades brasileiras. Na medida em que se constituía em intenção central das autoridades educacionais, sua implementação pelas universidades acarretava ou neutralização de pressões ou ganhos substanciais na forma de recursos financeiros e prestígio, derivados da demonstração cerimonial de conformidade às instruções oficiais. Mas, como procurou-se mostrar neste artigo, o uso organizacional dos mitos da burocracia pública está condicionado aos interesses e clivagens políticas das elites de cada instituição, que definem os parâmetros de interpretação institucional das intenções e dos objetivos das políticas de reforma.

Assim, a elite da UFPr interpretou a política de reforma como ameaça à estabilidade de seu poder institucional e desenvolveu uma política ambivalente onde a aparência de adequação aos objetivos públicos de reforma convivia com a manutenção das bases de dominação da elite sobre as políticas da universidade. Em contraste, o ciclo básico ofereceu às elites inovadoras e politicamente emergentes da UFMG e da PUC

uma oportunidade de legitimação de um novo modelo de universidade que instituiu a sua estrutura interna de poder. As diferentes trajetórias de implementação do ciclo básico na UFPa, por um lado, e na UFCE e na UFRGS, por outro, apontam para outras configurações de mudança política em universidade. A UFPa percebeu, na adoção de um modelo rigidamente burocrático, uma oportunidade de *edificação institucional, cimentada pelos ganhos decorrentes da conformidade às instruções oficiais*. Já na UFCE e na UFRGS, a adoção inicial do modelo ortodoxo encontrou a resistência de grupos de interesse acadêmicos que entravam em conflito com as tendências centralizadoras da administração. Nestas universidades, ao contrário do caso paraense, os custos da implementação do ciclo básico foram atribuídos ao centralismo burocrático e, com alguma rapidez, as elites acadêmicas adquiriram controle sobre a formulação de políticas educacionais das instituições. O caráter empresarial da Gama Filho, enfim, implicou barreiras tanto à adoção crítica de políticas públicas quanto a conflitos de perspectivas educacionais de grupos internos.

Ciclo Básico e Processos Organizacionais de Aprendizagem

A revisão destas experiências de mudança organizacional no ensino revela que é alta a capacidade do Estado de transformar instituições educacionais, embora esta capacidade esteja condicionada às definições, pelas elites acadêmicas, de identidade e integridade institucional, que contribuem decisivamente para o afastamento dos cursos reais de mudança, em relação às intenções das políticas de reforma. Mas, por outro lado, ela nos ensina também algo sobre reações institucionais à ambigüidade dos objetivos reformistas da burocracia pública.

Estas reações evidenciam-se na curiosa trajetória das diversas experiências de implementação do ciclo básico. Pontos de partida tão diferenciados convergem, após 1973, para um tipo quase único de ciclo básico, caracterizado pelo abandono das pretensões generalizantes do modelo ortodoxo, através de uma adoção unânime de cursos específicos para carreiras ocupacionais específicas. A questão a explicar neste ponto é como instituições interpretam seu desempenho na implementação de políticas públicas educacionais e reagem a sinais definidos como evidências de fracasso dos resultados substantivos da implementação de novas políticas. Uma avaliação dos efeitos do objetivo "orientação do estudante para opção de carreira" permite algu-

mas considerações sobre os processos de aprendizagem organizacional das universidades estudadas.

A concentração da demanda estudantil nas carreiras ocupacionais de alto prestígio social aparece, nas instituições que caracterizavam um estilo ortodoxo, como indicador do fracasso da experiência. Entretanto, tal concentração, em si mesma, não deveria configurar um fracasso, antes evidenciava a ambigüidade do objetivo oficial e seu caráter de mito, mais que de meta: as instituições que adotaram as crenças tecnocráticas para reduzir os graus de ambigüidade dos objetivos da reforma acreditavam que a eliminação da pré-opção no exame vestibular orientaria grande parte dos estudantes para o curso de Ciências Biológicas, às expensas do curso de Medicina, ou para Matemática, ao invés de Engenharia. Em outras palavras, a concentração da demanda estudantil em algumas carreiras era uma consequência não-antecipada da ação organizacional que introduzia um grave problema de controle da distribuição de estudantes pelos diversos cursos profissionais das instituições.

Teorias recentes sobre instituições educacionais enfatizam o caráter problemático do controle nestas organizações.¹³ Este recai sobre o sistema de classificações rituais utilizado pelas escolas — quem é o professor, o estudante, qual o currículo, que certificados são oferecidos — e tem pouco impacto sobre as atividades substantivas da instituição — o que se ensina e o que se aprende. Ora, as universidades que adotaram o modelo ortodoxo de ciclo básico perderam o controle sobre a classificação ritual "estudante" — a adoção do exame vestibular sem pré-opção de carreira subverteu a oferta de matrículas por curso das instituições. Assim, estas perceberam o fracasso de sua experiência quando foram compelidas, por pressão da demanda interna ou como resposta a decisões judiciais, a ampliar excessivamente o número de vagas disponíveis para certas carreiras (o que implicava ampliação da inadequação do ensino às demandas, quantitativas e qualitativas, do mercado). Mas esta ampliação implicou também a emergência de conflitos internos, pelo descontentamento dos grupos ligados aos cursos de pouca demanda em relação a sua situação de desemprego institucional. Onde a estrutura organizacional ofereceu espaços institucionais legítimos de vocalização e decisão, a aprendizagem foi mais rápida, assim como a correção dos cursos da mudança. Em contraste, instituições mais centralizadas e receptivas a diretrizes oficiais dependeram da mudança de rota das próprias autoridades.

des educacionais para alteração de políticas inadequadas.

Também as instituições que adotaram um estilo adaptativo de ciclo básico aprenderam com a experiência a abandonar interpretações ambiciosas de ciclo básico como oportunidade de amplas inovações na tecnologia educacional — mesmo limitadas a área específica de conhecimento. Na medida em que foi mantida, a pré-opção no exame vestibular, o ciclo básico, nestas instituições, evitou a rotina de continuados exames vestibulares, seus grupos acadêmicos encontraram motivações para investir — dada, inclusive, a disponibilidade de recursos ambientais para tanto — em inovações voltadas para o incremento na qualidade de ensino, na suposição de que resultassem de novas tecnologias de ensino alterações nos perfis de qualificação das profissões das diversas áreas. O caso do ICB-UFMG é exemplar. Buscava-se, a partir das orientações ideológicas que enfatizavam a integração paradigmática da ciência biológica e da definição do

estudante como matéria-prima uniforme, uma definição curricular que tornasse irrelevante a pré-opção, socializando os mesmos conhecimentos para todos os estudantes da área biológica. A prática desta inovação implicou resultados substantivos análogos aos experimentados pelas instituições que adotaram o estilo ortodoxo, na forma de um amplo represamento, no ciclo básico, de estudantes dos cursos de menor demanda. As instituições “adaptativas” aprenderam com o represamento a ambigüidade da tecnologia educacional — esta não foi capaz de alterar a elevada correlação entre classificação no vestibular e desempenho acadêmico. Assim, à descoberta das ambigüidades de propósitos das autoridades educacionais é adicionado o reconhecimento das ambigüidades de tecnologia e o resultado destes processos organizacionais de aprendizagem é a institucionalização do ciclo básico com objetivos apenas propedêuticos.

(Recebido para publicação em setembro de 1985)

Notas

1. Ver a propósito N. P. Mouselis, *Organizations and Bureaucracy: An Analysis of Modern Theories*, Chicago, Aldine, 1969, e C. Perrow, *Complex Organizations: A Critical Essay*, Glenview, Scott Foreman Company, 1972.
2. Ver J. March and J. P. Olsen, *Ambiguity and Choice in Organizations*, Bergen, Norway: Universitetsforlaget, 1976; M. D. Cohen, J. G. March and J. P. Olsen, “Garbage Can Model of Organizations Choice”, *Administrative Science Quarterly*, 17:1-25, 1975; M. W. Meyer (ed.), *Environments and Organizations*, S. Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1978; K. Weick, “Educational Organizations as Loosely-coupled Systems”, *Administrative Science Quarterly*, 21:1-19, 1976.
3. J. W. Meyer and B. Rowan, “Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony”, *American Journal of Sociology*, 83, n. 2, 1977, pp. 340-366.
4. P. Selznick, *Leadership in Administration*, Evanston, III, Row, Peterson, 1957.
5. J. Presman and A. Wildavsky, *Implementation*, Berkeley, University of California Press, 1973.
6. “O concurso de habilitação tem por finalidade classificar os candidatos aos cursos superiores de graduação no limite das vagas fixadas por estabelecimentos e reunir dados uniformes para posterior observação e orientação após a matrícula”.
“O concurso de habilitação é, assim, o estágio intermediário de um processo de seleção a longo prazo que principia na fase terminal da escola média e se conclui, em relação aos estudos profissionais, no período inicial dos cursos de graduação”.
“Para atender esta nova característica do Concurso de Habilitação, é de toda conveniência que, ao estruturar os cursos superiores de graduação se adote o critério de escaloná-los em ciclos sucessivos de estudos, dos quais o primeiro seja básico e, ao mesmo tempo, seletivo para o ciclo profissional imediato de um curso ou de uma ordem de curso afim”. Parecer CFE 58/62.

7. Estes debates se prolongaram ainda em 1976, são levantados no X Seminário de Assuntos Universitários. Nele a Prof.^a Nair Fortes Abu-Merthy apresenta um documento onde analisa o Ciclo Básico, suas funções, problemas de implantação e funcionamento e propõe normas operacionais para seu funcionamento.

8. Ver, em anexo, apêndice com a cronologia dos eventos.

9. De 1973 a 78, o ciclo básico nesta Universidade adquire feições completamente novas. Abre-se um espaço institucional para negociação entre os diversos atores relevantes da Universidade, estimula-se a participação e experimentação inovadora no sistema de ensino, ampliando, assim, suas bases de legitimidade. Neste momento o Ciclo Básico inicia uma trajetória bem diversa daquela do período anterior cujo perfil se assemelha muito mais a um estilo adaptativo do que o ortodoxo que caracterizou o primeiro momento da experiência. Dada, entretanto, a ênfase deste estudo no período de implantação do ciclo básico em termos comparativos, considerou-se apenas o primeiro ano de vida desta experiência.

10. No caso do ICB o modelo organizacional foi tão radical como no estilo ortodoxo. O sistema de ensino foi implementado nos moldes de ensino integrado cujas normas de funcionamento seguiam critérios de mais estrito controle pedagógico e organizacional. A respeito ver Antonio Luiz Paixão, "A Criação de uma Organização Moderna", In E. Campos Coelho (ed.), *Estudos Organizacionais*, Rio de Janeiro, CEBRAE, 1980, pp. 151-168.

11. Esta articulação tem um vínculo informal, pois a PUC é entidade civil subordinada a uma entidade mantenedora – Fundação S. Paulo – presidida pelo Cardeal Arcebispo Metropolitano de S. Paulo.

12. Ver L. Gardenal e A. L. Paixão, "Ciclo Básico na Universidade Brasileira: Temas e Problemas Principais", S. Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, n. 41, maio, 1982.

13. Ver J. W. Meyer and B. Rowan, "The Structure of Educational Organizations", in M. W. Meyer (ed.), *Environments and Organizations . . . op. cit.*

Apêndice

Cronologia dos Eventos

1967

UFMG – Início de funcionamento do ICEX, reunindo os departamentos de Física, Matemática e Química originados da antiga Faculdade de Filosofia e professores das mesmas cadeiras da Faculdade de Farmácia.

– Ainda na UFMG, estudos em andamento para a criação do ICB.

1968

UFMG – Aprovada sua nova estruturação, distribuindo cursos e atividades em 2 sistemas: básico e profissional; mantendo a pré-opção no exame vestibular e ciclos básicos congregando setoriamente cursos afins.

1968

UFMG – Início de funcionamento do ICB, reunindo o departamento de História Natural da antiga Faculdade de Filosofia e pessoal docente e técnico das disciplinas básicas dos cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia, Veterinária e Enfermagem.

1970

UFMG – Define o “Primeiro Ciclo” inicialmente nas áreas de Ciências Exatas e Biológicas: Há o “Ciclo Básico Geral” – conjunto de conhecimentos básicos necessários ao profissional de quaisquer dos cursos de mesma área – e o “Ciclo Básico Específico” – conjunto de conhecimentos específicos para cada carreira.

– Reestruturação do ICEX-UFMG, que para de receber alunos dos cursos de Engenharia, Arquitetura, Geografia e ICB.

UFPA – Reestruturação e implantação do vestibular unificado e classificatório por áreas e de ciclo básico também por área.

PUC-SP – Seminários sobre departamentalização e Ciclo Básico: resistências a um ciclo básico único e manutenção do vestibular com pré-opção.

1971

PUC-SP – Início da implantação da reforma universitária e do ciclo básico, com três áreas: Matemática-Física, Ciências Biológicas e Médicas e Ciências Humanas e Educação.

UFMG – Implantação do ensino integrado no ICB.

UFPr – Mudança estatística e início do ciclo básico mantendo a pré-opção no vestibular.

1972

UFCE – Implantação da reforma universitária e do ciclo básico, único para toda universidade e do vestibular classificatório.

– No 2.º semestre, tentativa de reforma onde cada curso elogia a disciplina básica de seu interesse (rejeitada pelo CFE).

UFRGS – Implantação do ciclo básico, único e comum para todos os estudantes com exame vestibular unificado por áreas e 50% dos estudantes optando por carreiras em função do desempenho no ciclo básico.

GAMA FILHO – Implantação do ciclo básico por áreas.

1973

UFMG – Início de atividades do ciclo básico de Ciências Sociais, recebendo estudantes dos cursos de Direito, Economia, Administração de Empresas, Ciências Sociais, Comunicação Social e História e integrando administrativamente a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

UFPe – Ciclo básico reestruturado e duas áreas – Ciências e Humanidades.

UFRGS – Reestruturação do ciclo básico, com as comissões de carreira dos diversos cursos definindo as disciplinas que o compõem.

1974

UFPA – Retorno ao exame vestibular com pré-opção.

UFPr – Adoção das determinações da reforma universitária.

1975

UFMG – Reformulação do currículo do ciclo básico de Ciências Sociais, voltado para a compreensão da realidade social como totalidade e da formação de sociedade brasileira atual; ele passa a receber estudantes dos cursos de Filosofia, Biblioteconomia, Pedagogia e Letras.

1976

UFMG – Fim do ensino integrado no ICB.

1978

UFMG – Nova reforma curricular do ICB.

1981

UFPe – Nova reestruturação, com a criação de 8 grupos de cursos afins.