A qualidade do ensino superior *

Edson Machado **

1. Introdução; 2. Conceituação; 3. Termos do processo de ensino; 4. A qualidade deve ser o princípio e o fim.

1. Introdução

Convém, à guisa de introdução, chamar a atenção para a natureza da educação como fato social e do sistema educacional, conseqüentemente, como parte integrante do sistema social da nação. Isto significa que, numa sociedade em processo de modernização, a universidade, que se caracteriza como uma das grandes instituições organizadas que marcam o nosso tempo, é tributária das pressões, das ansiedades e das crises profundas da sociedade moderna. Assim polarizada entre o planejamento e as imposições, entre a administração de meios e os objetivos, entre as prioridades técnicas e as demandas de fato, a nossa universidade se torna universidade a seu modo, e genuinamente brasileira pouco a pouco.

A universidade nasceu para ensinar. Não surgiu por obra de algum capricho gratuito, por injunção de modismos efêmeros ou à procura de *status* municipal. Com os séculos, outras funções foram-lhe atribuídas, sobretudo as de pesquisa e extensão, e isto vem apenas comprovar que a instituição não envelheceu, e foi capaz

* Este trabalho resultou do ordenamento lógico dos escritos anteriores sobre o tema proposto. Esses escritos encontram-se sob a forma de conferências, discursos e pronunciamentos feitos desde 1974 em diversas oportunidades, tais como seminários, comemorações, congressos, aulas inaugurais, etc.

** Diretor-Geral do Departamento de Assuntos Universitários.

de aguçar seus instrumentos de percepção continuamente para seguir o ritmo de cada tempo.

A despeito de tudo isso, se quisermos resumir numa só as funções por excelência da universidade, numa função que, em princípio, incorpora as demais, teremos que apelar para o mesmo verbo que, faz quinhentos anos, era conjugado em Paris e Bolonha: *ensinar*. Eis o elemento de continuidade institucional que, ontem e hoje, sustenta, identifica e justifica a universidade.

2. Conceituação

Julgo sobremodo importante para a compreensão do tema "qualidade do ensino" ressaltar brevemente alguns aspectos teóricos do ensino:

a) "Somente pela educação o homem se torna homem" (1). A afirmação é de Kant e marca o início de seu otimismo educacional. Esta mensagem vale por um credo de confiança na pessoa humana. Poderia figurar no frontispício de cada escola e de cada universidade, como deveria insculpir-se na mente de cada educador e de cada professor.

b) "A eficiência do ensino se mede pelo resultado da aprendizagem". Com efeito, conceitua-se o ensino como atividade que tem por objetivo a consecução da aprendizagem. Se durante séculos se enfatizou a pessoa do professor e a função de ensinar, opera-se hoje significativa mudança, ficando a ênfase com o aluno e o processo de aprendizagem. A qualidade do ensino só tem sentido quando redunda em qualidade de aprendizagem.

c) Há um limite de estímulos com os quais a aprendizagem pode lidar simultaneamente. Os psicólogos concordam em que não passam de sete ou oito as vias de acesso pelas quais o mundo exterior se traduz em experiência pessoal. Recolhe-se daqui um incitamento ao domínio de métodos e técnicas de ensino. Eles podem esclarecer como são ilusórios os programas enciclopédicos e as provas escorchantes. Relembro a advertência de Gusdorf: "os anos de escola passam e esquece-se a regra de três, as datas da história

da França e a classificação dos vertebrados. O que fica é a lenta e difícil tomada de consciência de uma personalidade" (2).

d) Não existe matéria ou disciplina que seja em si educativa ou que por si mesma conduza ao crescimento.

e) O ensino hoje, superando a função de iniciação ou de formação a prazo, deve cuidar da *educação contínua.*

Sobre o embasamento teórico do ensino, anteriormente destacado, pode-se afirmar que dentre todos os temas relativos ao *ensinar* nenhum emerge mais gritante do que a qualidade do ensino. Talvez por ser a medida mais precisa de nossa eficácia. Ela nos chama atenção de modo peculiar. Parece mesmo estranho que só agora nos preocupemos tanto com algo que sempre pertenceu à essência da missão da universidade. Provavelmente, isto se deve em parte ao fato de quão mal nos recuperamos da surpresa de ver a antiga tranqüilidade do mundo acadêmico sacudida pela avalancha de candidatos à desproporcionada escassez de nossas vagas. Em parte também essa preocupação assomou porque começamos a medir e a avaliar. Estávamos por demais ocupados com as exigências e rituais internos da instituição e não percebíamos que lá fora dos muros as coisas mudavam, vindo essa mudança repercutir nos gabinetes e corredores, nos laboratórios e salas de aula. A qualidade do ensino tem muito a ver com as mudanças de fora e com as mudanças de dentro, com as mudanças ocorridas e com as mudanças desejadas.

Incumbiria conceituar em grandes linhas o que entendo por "qualidade do ensino". Para fugir a definições que, por pretenderem ser rigorosas, acabam incompreensíveis e controvertidas, prefiro, numa primeira aproximação e para os efeitos pretendidos, dizer que a qualidade do ensino se evidencia na utilização dos produtos finais. Quando estes não estão de acordo com os padrões estabelecidos e esperados: as disciplinas não são aprendidas, os cursos não formam, os profissionais não se encontram, ao cabo desses cursos, aptos a desempenharem suas funções na sociedade, a qualidade do ensino está pelo menos ameaçada. Não seremos julgados pelos organogramas e sim pelos resultados. Não existe outra medida para nossos planejamentos e programações, que não seja a eficiência

e a produtividade. Não ocorre, em tal instância, outro recurso senão partir para uma análise do processo educativo e colocar as interrogações no lugar ou nos lugares apropriados. E esses lugares ou termos do processo parecem ser três: a instituição (ou o meio estruturado e supostamente finalista), o docente (ou a fonte, o estimulador da aprendizagem) e o aluno (sujeito próprio da aprendizagem). Pergunta-se: a universidade não funciona em busca de seus fins? O professor não conduz à aprendizagem desejada? O aluno não responde aos contextos e estímulos de aprendizagem?

3. Termos do processo de ensino

3.1 *A instituição*

A primeira das interrogações nos leva a abordar o tema da qualidade do ensino a partir do todo institucional. E aqui a expressão geral a que aludia faz pouco — a qualidade do ensino — requer alguma especificação radicada na natureza mesma da estrutura e do funcionamento administrativo e acadêmico da instituição.

Portanto, a qualidade do ensino não é qualquer coisa situada no vácuo. Pelo contrário, depende e decorre de medidas muito concretas, de posturas muito determinadas, diretamente vinculadas ao comportamento orgânico da universidade. Não é algo que se alcance nas pontas do processo, a não ser que haja sido condicionada e estimulada pelos mais altos níveis decisórios.

Não se pode obtê-la de repente, em sala de aula, se não houver nascido, se desenvolvido e adquirido corpo nas coordenações de curso, nos departamentos, nos colegiados superiores, no gabinete do reitor e de seus assessores imediatos.

Pode-se destacar na estrutura da universidade uma trilogia organizacional diretamente responsável pela qualidade do ensino:

1. Conselho de Ensino e Pesquisa
2. Coordenação de cursos
3. Departamento.

1. Conselho de Ensino e Pesquisa

Inserido pela Reforma Universitária na administração superior da universidade, por meio do Decreto-lei n.º 53 de 18 de novembro de 1966, o Conselho de Ensino e Pesquisa tem contribuído significativamente para a qualidade do ensino. Sua criação afirmou-se como providência sumamente lúcida e finalista: era o ensino e a pesquisa que emergiam do anonimato da administração comum. Houve titubeios e incertezas quanto à sua constituição e legítimas funções. Pouco a pouco, à medida que as universidades acordavam para o significado mais autêntico do ensino e da pesquisa em sua missão, aquele colegiado surgiu como imprescindível na tarefa de aperfeiçoar os procedimentos acadêmicos, os currículos, os vestibulares, enfim, setores da atividade universitária que determinam a qualidade do ensino ministrado e da pesquisa timidamente realizada. O êxito do Conselho de Ensino e Pesquisa corresponde, pelas informações disponíveis, à determinação da universidade de escolher os representantes mais categorizados no trato com os problemas acadêmicos, aqueles mais afeitos à discussão técnica desses assuntos, à diversificação da representação por área de conhecimento e pelas categorias funcionais, à participação efetiva da representação estudantil; corresponde, enfim, ao compromisso assumido pela universidade com a realidade do ensino, manifestada ali pela presença atuante de seus membros docentes e discentes. Não tenho dúvida de que cabe ao Conselho de Ensino e Pesquisa imensa parcela do que temos alcançado e mais ainda lhe ficaremos a dever quando as instituições compreenderem todo o potencial de recursos de que ele é portador, toda a fecundidade inerente ao nível de discussão que ele por natureza propõe.

Só temos uma palavra de estímulo no sentido de que esse colegiado se reúna com freqüência e de que se exponha ao seu plenário a riqueza e a complexidade dos problemas incluídos em seu círculo de competência.

2. Coordenação de cursos

Criação inovadora da Reforma Universitária, insinuada no Decreto-lei n.º 53 de 1966 e especificada no Decreto-lei n.º 252 de 28 de fevereiro de 1967, a coordenação de curso é também denominada

colegiado de curso ou congregação de carreira. Cumpre, a seu nível, aquilo que o Conselho de Ensino e Pesquisa realiza no âmbito da administração superior. A princípio alguns confundiram coordenação de curso e departamento. Medeia entre eles, porém, distinção fundamental.

Trata-se aqui de "coordenação didática" levada a cabo por um colegiado. Duas notas distintivas do seu caráter e do seu funcionamento. Tendo-se em conta que as atividades de ensino e de pesquisa deverão realizar-se em regime cooperativo, o Decreto-lei n.º 53, artigo 2.º, IV, diz expressamente que o ensino e a pesquisa se desenvolverão mediante a cooperação das unidades acadêmicas, que concilie, em função de cada curso, as disponibilidades e ofertas dos departamentos. Não precisa insistir demasiado para seu papel sobre a qualidade do ensino se destacar. Qualidade de ensino é basicamente qualidade de currículo, qualidade de programas e planos de ensino, qualidade de metodologias. Ora, enquanto o departamento ministra aulas e administra docentes, é à coordenação de curso que compete velar pelo nível das disciplinas, pelo cumprimento das cargas horárias, pela funcionalidade dos pré-requisitos, pela perspectiva do curso. Seu trabalho — e o trabalho pessoal do seu presidente ou coordenador — terá íntima conexão com a alçada do chefe de departamento, com quem dialogará a serviço do seu curso. A percepção fragmentada do chefe de departamento, que não tem obrigação de abranger necessariamente o curso inteiro, completa-se com a visão concatenada e direcionada da coordenação do curso.

Dois tropeços a experiência aconselha a evitar: primeiro, a coordenação de curso deve ser representativa, mas não numerosa demais. Há de se subtrair a tônica do curso às pressões atomizadas dos departamentos. Seus elementos devem provir daqueles departamentos prioritários na ministração das disciplinas. Segundo, não se tenha o responsável pela coordenação de curso na condição de antigo diretor da Faculdade. Sua função, estritamente técnica, cinge-se quase que exclusivamente à qualidade do ensino. A coordenação de curso deve afirmar-se como a guardiã por excelência da qualidade do ensino, pela sua proximidade com a sala de aula, pela participação cooperativa dos seus membros, pelo envolvimento direto com o processo de aconselhamento, elaboração curri-

cular e desempenho global das disciplinas, pela sua convivência com os departamentos cooperadores.

Daí a necessidade de escolher para esse colegiado representantes de fato identificados com suas funções docentes na universidade. Isso não retira aos regimentos a faculdade de prever um certo teor de delegação aos presidentes, no intuito de agilizar os procedimentos mais imediatos e evitar a burocratização de um órgão destinado a freqüentes e decisivas intervenções em prol da qualidade do ensino.

3. Departamento

Impôs-se o departamento como exigência de flexibilidade e de produtividade do sistema universitário enquanto fundamento ditado pela racionalização das atividades, pela divisão das ciências e pelo trabalho em equipe. Estruturalmente, o departamento é a maior fração da universidade para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal. Congrega disciplinas afins e reúne docentes para os objetivos comuns de ensino e pesquisa. Justifica-se pela amplitude do campo de conhecimentos abrangido, e pelos recursos materiais e humanos necessários ao seu funcionamento. Tal é a sua importância, tais as esperanças depositadas em seu efetivo e dinâmico funcionamento, que ele não se deixa coordenar senão por órgão de nível setorial, quer se chame centro (avançada inovação da Reforma), quer se denomine faculdade, distanciando-se esta agora da auto-suficiência das antigas escolas.

Extinta a cátedra, a legislação contentou-se de início com afirmações nítidas, mas genéricas, como os primeiros capítulos na gênese do novo ser. Não quis adiantar-se em pormenorizar instrumentos da sistemática operacional, que não parecia perceber com segurança. Daí as tentativas de ensaio e erro que pontilham a evolução do departamento: número de integrantes, processo de escolha do chefe, infra-estrutura administrativa, dotação orçamentária, representatividade nos colegiados superiores, convivência com a coordenação de curso. Ultrapassado o período das hesitações e afirmadas as experiências mais adequadas, já avulta hoje o tipo ótimo de

departamento, com o seu tanto de liberdade de movimentos e o estimulante convívio de professores-pesquisadores. O Conselho Federal de Educação, ao discutir os novos estatutos das universidades, tem cuidado de evitar a formação ou a manutenção, quer de microdepartamentos, compreensível camuflagem de antigas cátedras, onde o personalismo se sobrepunha ao trabalho em equipe; quer de macrodepartamentos, impermeáveis ao debate comum à simbiose dos que estão imersos em áreas afins. Mais cedo do que se imaginara, está começando a desenhar-se a fisionomia do departamento com traços inseparáveis de equipe científica e de agrupamento humano.

3.2 *O professor*

No que concerne ao professor, segundo termo do processo a analisar, convém lembrar a advertência de Piaget, que o reputa a "questão preliminar" (3) de qualquer reforma: se ela não for resolvida de modo satisfatório, é completamente inútil elaborar belos programas ou formular excelentes teorias sobre o que deverá ser realizado. Merece hoje especial atenção o Plano Nacional de Pós-graduação. Pelo que contém de programação efetiva para a solução do problema, esperamos que com sua implantação criteriosa e seletiva possa lucrar a universidade brasileira naquilo que lhe é essencial: a preparação de professores e pesquisadores capacitados a enriquecerem o ensino pela descoberta do conhecimento novo, e a pesquisa pela checagem dos seus resultados no cotidiano do magistério, quando não pelo envolvimento da realidade circunjacente como ponto de partida para novas pesquisas. Só essas idas e vindas entre a aula e o campo de busca podem resgatar o ensino superior da mesmice livresca e da estagnação intelectual. O Plano Nacional de Pós-graduação, o Programa Institucional de Capacitação Docente, os regimes especiais de trabalho e os incentivos salariais, os inúmeros cursos de especialização e aperfeiçoamento, têm este objetivo obsedante: a contínua melhoria qualitativa do magistério. Deles se espera obter o aprimoramento dos métodos e das técnicas didático-pedagógicas, a par da indispensável elevação do conteúdo do ensino ministrado. Este deve adequar-se ao ritmo acelerado das aquisições científicas acumuladas e aqueles devem ser capazes de motivar a realização do processo ensino-aprendizagem com elevado grau de eficiência nas circunstâncias atuais, isto é, com o número e a qualidade dos alunos que temos hoje. A tecno-

logia educacional deve sempre ajustar-se à situação didática concreta. Mas qualquer tecnologia, por sofisticada que seja, terá sua eficácia liminarmente determinada pela qualidade do mestre. Este é quem, em última análise, define o conteúdo, os modos e o ritmo do ensino, seja pelo computador, pelos audiovisuais ou pela aula expositiva.

3.3 *O aluno*

Têm sido freqüentes os clamores contra a qualidade do aluno do ensino superior, matéria-prima essencial ao processo educativo, constantemente acusado de ser portador de baixo nível de conhecimentos, de ser inapto para estudos de nível superior. Com a mesma freqüência — e, mesmo, por via conseqüência — responsabiliza-se por essa situação tanto o ensino médio, que produz os candidatos ao ensino superior, quanto o sistema de seleção para ingresso no terceiro nível de educação.

Os argumentos podem até ser procedentes, mas pecam por ignorar uma variável transcendental, exógena ao processo: a orientação da política educacional.

Ora, nenhum país que tenha optado pela democracia pode se dar ao luxo de limitar consciente e propositadamente as oportunidades educacionais da população, sob pena de comprometer não só o processo político, mas o próprio desenvolvimento. Observadas e asseguradas as condições mínimas de funcionamento dos estabelecimentos de ensino de qualquer nível, a eles terá acesso o maior número possível de pessoas. Dadas as limitações de recursos de qualquer nação, não é possível garantir oportunidades de educação a qualquer nível para todos quantos a desejam. Por outro lado, sendo a educação um processo de complexidade crescente, nem todos os indivíduos apresentam características e qualidades pessoais que lhes permitam o atendimento a todos os níveis do processo. Para evitar mal-entendidos, apresso-me em esclarecer que não endosso o falso dilema quantidade *versus* qualidade. Argumenta-se em geral que ocorreu, no Brasil (e aqui me circunscrevo aos dados nacionais), deterioração da qualidade do ensino, em decorrência do crescimento desordenado da rede de estabelecimentos, por um lado, e por outro, do crescimento do número absoluto de alunos por insti-

tuição de ensino, mormente nas universidades. Minha opinião pessoal é que a conclusão é falsa, embora partindo de hipóteses verdadeiras. O que de fato se verifica no Brasil presentemente é uma desconcertante heterogeneidade dos padrões de ensino superior existentes. Evidentemente, era mais fácil manter-se razoável homogeneidade desses padrões, digamos, em 1940, quando o País não contava senão com cinco universidades e umas escassas dezenas de estabelecimentos isolados. Apelando para um símile de teoria econômica, reconhece-se que o nível de renda de uma população aparece tanto mais bem distribuído quanto mais baixo for o índice *per capita*. Quando cresce o "bolo", de renda ou de estoque educativo, ainda que o índice *per capita* aumente, a distribuição pode afirmar-se cada vez mais desigual, o que só não acontecerá se precauções especiais forem tomadas. Isso não significa que esteja satisfeito com a situação tal como ela se apresenta hoje. Faço questão de ressaltar que, sem sombra de dúvida, a qualidade do ensino vem sendo comprometida, mas apenas no sentido de que ela poderia ser melhor do que é. Todavia, nessa procura de índices absolutos, estamos na boa companhia dos países mais desenvolvidos no que concerne ao problema educacional, porquanto nenhum deles se declara satisfeito com os resultados alcançados. Em termos filosóficos, tanto quanto operacionais, pertence à educação das nações e das pessoas permanecerem indefinidamente incompletas.

Uma sinfonia inacabada. Felizmente, por sinal. Diante dessa incompletude intrínseca, dessa efervescência transicional própria do nosso tempo, coloca-se a universidade como guardiã de um nível superior de complexidade do ensino. Premida pela limitação de recursos, não pode abrir a porta a todos os que ostentam o diploma do grau precedente. Estreita-se desse modo a via de acesso à universidade. Não há assim como evitar o disciplinamento da escolha e da admissão que são os vestibulares, cujo genuíno papel precisa ser posto em função do investimento social do ensino superior.

E no tocante a isto, a primeira indagação é: quem escolher? Melhor ainda, quem escolher para quê?

Cônscios de seu papel intermediário, os vestibulares devem apresentar-se simultaneamente como seletivos e como preditivos. Pro-

curam-se, é óbvio, os candidatos mais dotados, a saber, aqueles que melhor hajam incorporado os conteúdos e habilidades peculiares do 1.º e 2.º graus e, através de expressões controladas, demonstrem capacidade e motivação para os desempenhos posteriores, não apenas dentro da universidade, mas sobretudo fora e além dela. Em certo sentido, o candidato mais dotado não é aquele que se prova melhor na entrada da universidade, mas aquele que promete melhor saída do seu contexto. Explica-se: a informação é, não raro, factual, e sempre estática; as aptidões, essas sim, emergem e se afirmam, sempre que necessário, na dinâmica das operações mentais. Aqui, precisamente nesta encruzilhada conceitual e operacional, se frustram a maioria dos vestibulares. Esquecem seus objetivos. Desconhecem as técnicas de montagem, de elaboração, de avaliação e de controle das provas, e tornam-se meros expedientes de distribuição de vagas quase tão aleatórias quanto o simples sorteio, que já chegou a ser proposto como via de acesso à universidade brasileira.

Ultrapassado o vestibular ao ensino de terceiro grau, encontra-se agora o aluno a cursar o primeiro ciclo ou ciclo básico, ao qual se atribui crescente responsabilidade na obtenção da qualidade final do ensino. Aqui penetra-se no cerne da missão docente e formadora da universidade.

Apesar das hesitações de primeira hora, o primeiro ciclo comprovou, na diversidade de execução, ser procedimento eficaz de fortalecimento dos conhecimentos básicos e instrumentais. Verificou-se pelo seu desempenho uma autêntica ressurreição das ciências básicas, antes relegadas a segundo plano dentro das escolas profissionais. Se atentarmos para a vertiginosa defasagem e auto-superação do conhecimento estocado, começaremos a valorizar adequadamente o ensino das ciências básicas como sendo a montagem de sistemas de referência estrutural de cada saber, dentro da qual o conhecimento factual antigo pode prontamente ser substituído pela nova aquisição, sem que seja inutilizado o arcabouço maior de justificação e aplicação daquela ciência.

O primeiro ciclo veio atender a um imperativo epistemológico de interdisciplinaridade que marca os mais recentes avanços da ciência moderna, além de colocar a universidade brasileira em seus pe-

ríodos iniciais em consonância com outras bem sucedidas experiências estrangeiras, como o *Junior College* ou o *Primeiro Ciclo* da reforma iugoslava. Ignorar esses dados é marginalizar-se da história e da ciência, a um tempo. E sem parâmetros históricos e científicos, em vão discutiremos a qualidade do ensino.

As intenções primordiais do legislador podem ser nucleadas em torno de três funções principais do primeiro ciclo:

Em primeiro lugar, o primeiro ciclo é uma grande inovação de natureza psicossocial e intelectual.

Há queixas generalizadas da maturidade psicológica e intelectual do aluno que chega à universidade. A insegurança emotiva e o comportamento esquivo ou desmedidamente agressivo não se harmonizam com a idade cronológica. Por outro lado, a precariedade de seus esquemas referenciais e conceituais nos fazem duvidar de que tenham sido expostos a tantos anos de processos instrutivos se não educativos. Eis de saída os percalços que podem minimizar ou invalidar os melhores esforços qualitativos. Que fazer? O Decreto-lei n.º 464, de fevereiro de 1969, refere-se à "recuperação de insuficiências evidenciadas". Tanto se pode entender a expressão num sentido retrospectivo — e há exemplos de quem tentasse sem sucesso esse caminho — como num sentido projetivo, ou seja, recorrer a instrumentos que, lançando mão dos conhecimentos previamente acumulados ao nível de primeiro e segundo graus, os ampliassem num salto qualitativo até as dimensões do ensino do terceiro grau. Recuperar, introduzindo o ensino organicamente num nível de complexidade superior.

Em segundo lugar, o primeiro ciclo é orientador. Pensou-se em caracterizar, de início, esta função como "orientação para a escolha da carreira", como diz o citado Decreto-lei n.º 464/69, sem contudo entrar em conflito com a Lei n.º 5.692/71, que preconiza a profissionalização a nível de segundo grau, primeiro porque a profissão não é coisa imutável, e segundo, porque a orientação abrange outros aspectos que não apenas a fixação de carreira. Essa função orientadora simboliza bem a missão educadora e formadora da universidade.

Em torno dessa função cabe outra atividade. Refiro-me aos modos de estudar, de captar e de estruturar os conhecimentos. Quase diria que a primeira tarefa prática do primeiro ciclo seria ensinar o aluno a estudar. Por incrível que pareça, ninguém se preocupa com "perder" algum tempo em treinar os jovens nessa estratégia imprescindível. É mister passar do conhecimento factual para o conhecimento estrutural.

Atingimos finalmente a função básica. O primeiro ciclo é básico por sua posição de anterioridade cronológica com relação aos estudos ulteriores. Básico pela sua articulação com esses estudos posteriores.

O já referido Decreto-lei n.º 464 usa a expressão "primeiro ciclo, comum a todos os cursos afins". Colocados por baixo, mas articulados. Base de pirâmide. Raiz de árvore. Não apenas a justaposição de disciplinas com que se contenta em geral uma postura acadêmica superficial. O saber explodiu, todos o sabemos. Mas o que impressionava um gênio moderno como Robert Oppenheimer era a "implosão" (4) desses conhecimentos, ou seja, sua interconexão, sua íntima afinidade, seus múltiplos caminhos de integração. Existe uma ciência, acima das ciências, integrando-as. É nessa função integradora, estrutural, modelar, que se exaure o papel das disciplinas básicas do primeiro ciclo. Ora, assim conceituadas, as disciplinas básicas devem tornar-se eminentemente funcionais em vista do ciclo profissional. A qualidade do ensino vê-se freqüentemente prejudicada pelo paralelismo de programas, pela superposição de unidades de ensino, pela inutilidade absoluta de certos itens e até mesmo de certas disciplinas do primeiro ciclo. Não quero dar a entender que os cursos profissionais invadam o domínio do primeiro ciclo à cata de identificar, em *avant-première,* os pré-requisitos de suas disciplinas. O primeiro ciclo deve ser cioso de suas próprias funções gerais, mas nesse caráter geral assegurar da melhor maneira possível a instrumentação para os passos seguintes. Infere-se, pois, a necessidade de um corpo docente de alto gabarito. Serão os homens de síntese que poderão comunicar esse espírito de unidade científica e essa perspectiva funcional ao primeiro ciclo. Preferencialmente, os pós-graduados, os mestres e doutores, deveriam estar à frente do primeiro ciclo. Deturpação completa seria constatar maioria de apenas graduados constituindo seu corpo docente.

4. A QUALIDADE DEVE SER O PRINCÍPIO E O FIM

O Plano Nacional de Pós-Graduação denunciou textualmente o distanciamento entre graduação e pós-graduação, e ainda a elitização de parte dos professores, em função do ensino ministrado. (5) Essa veio a ser uma das formas de boicote ao primeiro ciclo das mais condenáveis, mas que não conseguiu desencantar os administradores e planejadores cônscios de suas responsabilidades no processo de aprimoramento do ensino superior. Sabe-se que foi e tem sido aquele espírito prevenido o causador dessa falta de real capacidade docente e educadora que vem ainda tentando conturbar as experiências afirmadas de primeiro ciclo, especialmente sob a forma de reprovação em massa nas disciplinas básicas. John Dewey gostava de repetir um símile keynesiano aplicado ao ensino: "Se ninguém aprendeu é porque ninguém ensinou". Têm aí motivo de reflexão os represadores da clientela do primeiro ciclo, e mais ainda os administradores que queiram fazer melhor uso de seus recursos humanos. Descobre-se assim o papel decisivo que tem este ciclo, devidamente conceituado, na consecução de um ensino de melhor qualidade. Introduzindo os novos alunos em contextos mais complexos de conteúdo, a partir de sua bagagem anterior; orientando-os para a mobilidade ocupacional e para a seriedade do trabalho científico; ministrando-lhes disciplinas organicamente básicas e funcionais em termos de futuros conteúdos, o primeiro ciclo lança os alicerces e assina a garantia das construções vindouras.

Dependerá da administração central e, depois, de um corpo docente adequado, o êxito final desta etapa sobre a qual continuo a depositar crescente e firme confiança.

Se a história é, na conhecida expressão de H. G. Wells, "uma corrida entre a educação e a catástrofe", considero importante que as universidades brasileiras evitem possíveis desastres pela atenção que derem à qualidade do ensino, sobretudo por meio da reformulação mais finalista do seu primeiro ciclo como fase inicial e promissora dos êxitos educacionais dentro e fora da universidade, num processo de educação permanente.

A qualidade do ensino coloca-se como o princípio e o fim de nossas preocupações. Para ela se estrutura a universidade da maneira

mais funcional, para ela se qualifica e treina o corpo docente. Para ela se endereçam as metodologias. E dela sobretudo cresce o aluno, senhor de suas capacidades e de suas motivações, e que reclama atendimento individual para os seus apelos de pessoa em formação e de profissional em gestação.

Referências bibliográficas

1. Kant, Immanuel. *Education.* Trad. Annette Churton. Ann Arbor, Ann Arbor Paperbacks, The University of Michigan Press, 1964. p. 6.

2. Gusdorf, Georges. *Professor para quê?* Trad. João Benard da Costa & Antonio Ramos Rosa. Lisboa, Moraes Editores, 1970. p. 57.

3. Piaget, Jean. *Para onde vai a educação?* Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro, José Olympio/Unesco, 1973. p. 28; *Psicologia e pedagogia.* Trad. Dirceu Accioly Lindoso & Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro, Forense, 1970. p. 124.

4. Apud Bruner, Jerome S. *The relevance of education.* New York, Norton, 1973. p. 16.

5. Brasil. Ministério da Educação e Cultura. *Plano Nacional de Pós-graduação.* 2 ed. Brasília, 1975. p. 21-5.

BIBLIOTECA DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS

Praia de Botafogo 190 — 7.º andar.
266-1512 ramal 170 — Serviço de Referência e Circulação; ramal 171 — Serviço de Referência Legislativa.

Horário: janeiro e fevereiro, todos os dias úteis das 8 às 12 horas e das 13,30 às 17,30 horas; março a dezembro, todos os dias úteis, das 8 às 20 horas e, aos sábados, das 8 às 12 horas.

BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Rua da Candelária 6 — 3.º andar 221-2331.
Horário: todos os dias úteis das 8 às 12 e das 13 às 17 horas; às quintas-feiras só funciona no horário da manhã.

FGV EDITORA sempre perto de você

livrarias

RIO DE JANEIRO

J. CARNEIRO FELIPE - Praia de Botafogo, 188 - Caixa Postal, 9.052 - Tel.: 266-1512 - R. 353 - Rio de Janeiro, RJ.

M.A. TEIXEIRA DE FREITAS - Av. Graça Aranha, 26 - Lojas C e H - Tel.: 222-4142 - Rio de Janeiro, RJ.

RIO DE JANEIRO
Capital

Ivo Alonso Nunes - Pça. Monte Castelo, 28 - Tel.: 232-4634 - Rio de Janeiro, RJ.

Interior

GILARDE - Distribuidora Pça. Tiradentes, 9 - s/1201 Rio de Janeiro, RJ

SÃO PAULO
Catavento - Dist. de Livros Ltda. - Rua Conselheiro Ramalho, 928 - Tel.: 36-5542 — São Paulo, SP.
Fornecedora de Publicações Técnicas - M.M. de Oliveira Marques- Av. Ipiranga, 200 Loja 40 - São Paulo, SP.

PARANÁ
Livraria Ghignone - Rua das Flores, 423 - Curitiba, PR

Catavento - Dist. de Livros Ltda. - Rua Conselheiro Ramalho, 938 - Tel.: 36-5642 - São Paulo, SP.

Aramis Chaim - Distribuidora "Nova Ordem" - Rua Gal. Carneiro, 415 - Curitiba, PR.

SANTA CATARINA
Lunardelli Representações - Livraria Universitária - Rua Vitor Meireles, 23-A - Florianópolis, SC.

BAHIA
Livraria Civilização Brasileira S.A. - Rua Barão do Desterro, 2 A - Salvador, BA.

Distribuidora de Livros Salvador - Tv. da Ajuda, 2 - Ed. Sul América, s/301 - Salvador, BA.

GOIÁS
Livraria Planalto - Av. Goiás, 479 - Goiânia - GO.

MATO GROSSO
Catavento - Rua Conselheiro Ramalho, 928 - Tel.: 36-5642 - São Paulo, SP.

SERGIPE - PERNAMBUCO - ALAGOAS - PARAÍBA - RIO GRANDE DO NORTE

Paulo da Fonte & Cia - Rua do Príncipe, 428 - Recife, PE

RECIFE
Almir Viggiano Antunes - Av. Guararapes, 50 - Ed. Seguradora - s/402 - Recife, PE.

CEARÁ
Ceará - Ciência e Cultura - Rua Edgar Borges, 89 - Fortaleza, CE.

PIAUÍ
Dilertec - Distrib. de Livros Revistas Ltda. - Rua Coelho Rodrigues, 1244 - Teresina, PI..

SÃO PAULO
PREF. FARIA LIMA - Av. Nove de Julho 2029 - Caixa Postal, 5.534 - Tel.: 288-3893 - São Paulo, SP.

BRASÍLIA
FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS - Setor Comercial Local Sul, 104 Bloco A Loja 37 - Tel.: 243-008 - Brasília, DF.

agentes autorizados

RIO GRANDE DO SUL
Organização Sulina de Representações - Av. Borges de Medeiros, 1030 - Porto Alegre, RS.

ESPÍRITO SANTO
Livropel - Distribuidora - Rua Nestor Gomes, 277 - Vitória, ES.

MINAS GERAIS
Ao Livro Técnico S/A. - A Nossa Livraria de Belo Horizonte - Rua Tupis, 262 - Belo Horizonte, MG.

MARANHÃO
Livraria J. C. - Rua Nina Rodrigues, 33-B - São Luiz, MA.

PARÁ-AMAZONAS
Ao Livro Técnico S.A. - A Nossa Livraria de Belém - Travessa Pde. Eutiquio, 397 Tel.: 23-1709 - Belém, PA

EUROPA
Centro do Livro Brasileiro Rua Almirante Barroso, 13 - 2º - Lisboa, Portugal.

Pedidos à Editora FGV: Praia de Botafogo, 188, Cx. Postal, 9.052 - ZC-02 RJ.

• Cheque pagável no Rio de Janeiro em nome da Fundação Getulio Vargas
• Envio antecipado de vale postal