

### **O semestre intensivo: seu desenvolvimento e significância na educação para o serviço público\***

FRANK P. SHERWOOD\*\*

*1. Introdução; 2. Antecedentes; 3. O conceito de semestre intensivo; 4. O desenvolvimento do semestre intensivo na USC; 5. Administrando a implantação de semestres intensivos; 6. Vantagens e desvantagens — resumo; 7. Aplicação pela EBAP.*

#### **1. Introdução**

A celebração do vigésimo quinto aniversário da Escola Brasileira de Administração Pública — EBAP — serve para vivificar a lembrança de que a administração pública, como disciplina profissional consciente, ainda é muito nova. Na verdade, exceto em poucos casos como o direito e a medicina, toda a educação universitária desenvolveu-se neste século, especialmente nas últimas quatro ou cinco décadas.

A EBAP é, no mundo atual, uma das instituições mais desenvolvidas, significativas e maduras na área de pesquisa e ensino da administração pública. Graças à sociedade brasileira, a líderes com sabedoria e visão — como Luiz Simões Lopes — e a seus diversos colaboradores a EBAP atingiu seu atual *status* internacional. É um dos principais atores

\* Documento elaborado para o seminário comemorativo do 25.º aniversário da Escola Brasileira de Administração Pública — novembro de 1977.

\*\* Membro do corpo docente do Federal Executive Institute da United States Civil Service Commission e da Escola de Administração Pública da Universidade do Sul da Califórnia.

em um movimento mundial que abrange, por exemplo, no Irã, a Escola de Administração Pública e de Empresas da Universidade de Teerã, inaugurada cerca de um ano depois e que em breve celebrará o seu jubileu de prata, e a Escola de Administração Pública da Universidade do Sul da Califórnia, nos EUA, que no outono de 1978 comemorou seu 50º aniversário.

É claro que tais eventos estão interligados. A Universidade do Sul da Califórnia, sob a liderança de Henry Reining, esteve envolvida na preparação educacional de muitos dos primeiros membros do corpo docente da EBAP. Foi Reining ainda quem forneceu recursos da Escola de Administração Pública da USC para iniciar e desenvolver o programa em Teerã.

O semestre intensivo, objeto deste documento, é uma idéia relativamente simples e objetiva. Significa que unidades de tempo de aula, normalmente fragmentadas, são integradas em blocos maiores, geralmente dias inteiros. Embora esta idéia de consolidar os tempos de aula não seja particularmente original e muitas instituições estejam, no momento, envolvidas nos mais variados tipos de abordagem, existem alguns aspectos especiais na experiência da USC que merecem ser comentados. Um deles é a dimensão em que foi realizado o esforço da USC e o outro é o grau de racionalização e integração do sistema dentro dos programas regulares da escola. Podemos afirmar, com razoável margem de certeza, que a administração pública, em termos de abordagens inovadoras no que se refere à prestação de serviços educacionais, está na liderança de todos os outros programas profissionalizantes dos EUA.

## 2. Antecedentes

As circunstâncias em que ocorreu a criação da Escola de Administração Pública fornecem um bom *insight* quanto às forças ambientais que em geral têm modelado a evolução da educação para o serviço público nos EUA.

Em 1928, o Estado da Califórnia havia sido *descoberto*, e tinha início, então, a maior migração interna da história mundial. Grande parte dos que foram atraídos para a Califórnia era culta, tinha posses e estava motivada para a auto-realização. As características da população refletiram-se nos governos do sul da Califórnia. O movimento para a profissionalização já estava bem adiantado. A Califórnia, nesse aspecto, talvez ocupasse o segundo lugar, perdendo apenas para o Estado de Nova Iorque. O *Council Manager*, modelo de governo local, já estava mais avançado do que em qualquer outro estado.

A Universidade do Sul da Califórnia tinha pouco menos que cinqüenta anos, ainda emergindo à procura de seu papel em um ambiente em rápida mudança. Seu primeiro vislumbre de *status* nacional estava sendo proporcionado pelos times de futebol americano. Como universidade to-

talmente privada, carecia do apoio do público. Assim sendo, suas necessidades institucionais levaram-na — mais que suas concorrentes da parte leste dos EUA, melhor instaladas e seguras — a *ouvir* o meio ambiente.

Em virtude disso, quando um pequeno grupo de funcionários municipais, liderado pelo administrador da cidade de Glendale, visitou o presidente da universidade, foi recebido muito atenciosamente. Por acaso, o administrador da cidade era um ex-administrador da Câmara de Comércio. Esperava-se que imprimisse uma liderança profissional ao governo, mas ele próprio não tinha preparação acadêmica formal para desempenhar suas atribuições. Na verdade, estava aprendendo no desempenho de suas funções. Foi justamente isto que explicou ao presidente da USC, solicitando-lhe que desse aos funcionários do setor público o mesmo tipo de oportunidades de aprendizagem que já estava à disposição do pessoal do setor empresarial.

O presidente concordou. Chegaram a um acordo quanto ao programa e este foi lançado, mas a tentativa fracassou. Um número de servidores públicos relativamente pequeno estava interessado em aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional. O ambiente não era propício ao desenvolvimento das idéias da USC. Não fosse a interferência de uma pessoa, a idéia poderia ter morrido ali. Este homem foi Emery Olson, fundador da Escola de Administração Pública e que teve a sorte de ver seu esforço solitário transformar-se em um empreendimento de conseqüências nacionais e internacionais.

Ele reagiu no ano seguinte, 1929, e o programa iniciou uma curva de crescimento. O importante, nesta experiência, foi a percepção imediata de Olson de que a administração pública tinha que ser abordada de acordo com as suas próprias exigências contextuais. Não se podia simplesmente aguardar nas dependências da USC que os estudantes se inscrevessem em um programa de graduação. Muito menos era uma questão de identificar jovens e orientá-los para uma carreira no serviço público. Na verdade, nessa época não havia ainda plano de carreira no serviço público. Finalmente, não era também o caso de transmitir um ensino específico a um grupo de principiantes. Não havia um campo de conhecimentos definido, nem livros, e era praticamente impossível dizer quem eram os professores e quem eram os alunos. Os ensinamentos não eram encontrados em livros-textos definidos, mas na comunidade como um todo.

Emery Olson disse, em relação àquele tempo, muitas coisas sábias que até hoje têm o seu valor como, por exemplo, “nós não podemos modificar a nossa clientela. Se a maioria não tem curso superior, de nada adiantará concentrarmo-nos em um programa de graduação”. Na verdade, o grau de bacharel estava, naquela época, além das possibilidades da maioria dos funcionários públicos do sul da Califórnia. Em decorrência, surgiu o Instituto de Governo (Institut of Government), curso *intensivo* de uma semana, no *campus* da universidade, no qual *todos* poderiam matricular-se e pelo qual se conferia um crédito de graduação. Estes cer-

tificados de um crédito eram orgulhosamente pendurados nas paredes de muitos órgãos governamentais há 30, 40 e 50 anos atrás.

Certamente os tempos mudaram. Quando ingressei na Escola, há mais de vinte e cinco anos, o grau de bacharel representava uma expectativa razoável. Quase todas as classes estavam orientadas para esta meta e no início da década de 50, 10 a 15 pessoas receberam o grau de mestre. O primeiro título de doutor em administração pública foi concedido em 1952 e o número dos que podem candidatar-se a esse grau é hoje bastante limitado pelos recursos humanos e financeiros.

A lição parece clara. Em cinco décadas testemunhamos uma mudança dramática de expectativas e necessidades. Posteriormente, tivemos oportunidade de ver a mesma coisa no Brasil. Há 15 anos, poder-se-ia argumentar, legitimamente, que os recursos educacionais do Brasil deveriam ser canalizados somente para o curso de graduação. Atualmente, o título de mestre está-se tornando uma expectativa cada vez mais comum.

Nos EUA estamos entrando agora em uma outra fase, na qual a educação orientada para o título em si, com um ponto de conclusão definido, deve ser substituída por uma educação verdadeiramente contínua. Trata-se de um processo no qual o indivíduo toma a iniciativa e assume a responsabilidade. Isto exige da instituição um tipo de contribuição bem diferente, em que se trabalha dentro de uma perspectiva de apoiar e não de avaliar. Os conceitos de educação contínua e de educação para pessoas adultas precisam agora, realmente, ser operacionalizados.

Outro elemento da filosofia de Olson merece nossa atenção. Pode ser resumido por um quadro que vi, há muitos anos, na parede do escritório de um amigo muito querido, John M. Pfiffner. Retratava um pequeno grupo de pessoas em torno de uma mesa maciça, compondo um ambiente muito diferente de uma sala de aula comum. O local era o Los Angeles City Hall, e os membros desta pequena turma de graduados eram a elite profissional do governo da cidade e do condado de Los Angeles. O que torna esta lembrança digna de nota é o local. Desde o início Emery Olson reconheceu que como as recompensas para o desenvolvimento profissional eram relativamente pequenas, os custos teriam que ser proporcionalmente baixos. Durante o primeiro quarto de século, a maioria das aulas da escola era realizada nas próprias instalações do governo, no centro de Los Angeles. Nunca o *campus* foi considerado um local sagrado, que todos devessem venerar.

Há um importante corolário para a rejeição de Olson à idéia de que existe um "local" único onde podem desenvolver-se as atividades acadêmicas. É o de que não pode haver separação organizacional dentro da Universidade, em termos de prestação dos serviços educacionais. A responsabilidade deve ficar nas mãos da unidade ou escola adequada e não deve ser transferida a um instrumento que não esteja comprometido com a profissão ou disciplina. Esta observação parece tão óbvia que é difícil acreditar que seja estranha à realidade organizacional das universidades

dos EUA. A orientação para tempo e lugar é tão persistente que os cursos realizados fora do *campus* principal e/ou no final da tarde ou à noite ficam sob a responsabilidade de uma divisão noturna ou faculdade de educação continuada identificada como o instrumento especializado para a prestação, pela universidade, de serviços especiais e excepcionais.

Pelo fato de Olson nunca haver aceito a idéia de que a educação cessa nos limites físicos do *campus* e após as quatro horas da tarde e por ser ele mesmo um lutador imbatível, a Escola tomou a liberdade de conceber seu programa como um todo único e de inovar nesse nível. Minha impressão pessoal é de que o semestre intensivo, consideradas a escala e as conseqüências de seu desenvolvimento pela Escola, nunca teria sido possível se fossem mantidas as condições de separação clássica. Na verdade, não tenho mesmo certeza se a Escola de Administração Pública teria sobrevivido na Universidade do Sul da Califórnia.

Embora esta ênfase na história da Escola de Administração Pública da Universidade do Sul da Califórnia possa parecer uma digressão do ponto principal deste documento, este tipo de experiência foi repetido de diversas formas pelos EUA afora. Ainda que alguém certamente pudesse apontar algumas diferenças culturais e institucionais no Brasil, as forças que operaram aqui foram, em essência, as mesmas. Em países como os EUA e o Brasil, os graduados em administração pública constituem uma percentagem muito pequena do funcionalismo público. Na minha opinião é assim mesmo que deveria ser. Nossos governos são muito complexos e exigem muitos tipos de especialização. Diversos campos universitários — medicina, arquitetura, educação, etc. — devem contribuir com recursos humanos. Nos EUA, dados confiáveis sobre nossos executivos de alto nível (uma população de cerca de 10.000, no Governo federal) indicam que poucos entre estes planejaram fazer carreira no serviço público. Uma vez atraídos para o Governo, por uma diversidade de razões pessoais ou especiais, alguns deles chegaram a assumir cargos de responsabilidade e sentiram a necessidade de crescimento e desenvolvimento como administradores. Alguns, evidentemente, verificaram antes suas oportunidades e se empenharam na autopreparação para cargos de liderança.

A situação contrasta dramaticamente com a abordagem clássica da medicina. É inconcebível que uma pessoa vá praticar a medicina sem uma preparação básica. O serviço social seguiu critério semelhante e procurou discutir a necessidade de habilidades específicas, antes de qualquer engajamento em trabalhos práticos. Mas o serviço público, especialmente a nível gerencial, não é tão facilmente definível. Na verdade, as tradições populistas, tanto nos EUA quanto no Brasil, fornecem bases ideológicas para oposição a tais idéias.

Em 1973-74, quando eu era presidente da Comissão de Normas da Associação Nacional de Escolas de Administração e Assuntos Públicos, ficou bem clara a singularidade da administração pública no cenário da educação profissional nos EUA. Havia, e ainda há, entre os programas educacionais para o serviço público, uma preocupação contínua de desenvol-

vimento coerente e consistente do ponto de vista qualitativo. O Prof. Ernest Englebert, que utilizou suas férias sabáticas da Universidade da Califórnia, de Los Angeles, para prestar à comissão ajuda em termos de orientação e pesquisa, começou a investigar a abordagem de muitas organizações profissionais em relação a confiabilidade e padronização. O que ficou evidenciado é que, na realidade, praticamente todos esses esforços eram orientados para o local e para o conteúdo. Colocava-se muita ênfase nas disponibilidades físicas do *campus* da universidade, em termos de instalações, e no número de membros do corpo docente em tempo integral. Relativamente poucas experiências com currículo eram possíveis, e a idéia de que seu conteúdo deveria variar muito em função das necessidades da clientela estava totalmente afastada da maioria das orientações.

A despeito do fato de haver muitos tipos diferentes de instituições representadas na Comissão de Normas, foi interessante, para mim, observar que concordávamos quanto à natureza da nossa realidade. A necessidade de uma educação intensificada para os administradores de nossos serviços públicos era muito grande; era nossa responsabilidade agir rapidamente no sentido de oferecer aos nossos funcionários públicos oportunidade de utilizar os recursos que pudéssemos oferecer. Embora tivesse havido um enorme aumento no número de estudantes a nível de pré-ingresso no serviço público, reconhecíamos que nossa responsabilidade com a clientela ia muito além. Tínhamos que chegar até as pessoas que estavam *praticando* administração pública e, provavelmente, nem sabiam disso. Finalmente, estávamos todos de acordo quanto ao fato de que a administração, como disciplina, estava emergindo. Teríamos tido muito pouca visão se impuséssemos sobre esse campo, como um todo, um conjunto de percepções sobre o bom administrador. Uma de nossas grandes conquistas consistiu em abordar nossas tarefas de diferentes maneiras. Na verdade, cheguei a achar que nossas chances de desenvolver uma disciplina útil e relevante estavam já bem avançadas, em virtude de nossa humildade e de nossas incertezas.

Institucionalmente, o próprio fato de haver tanta diversidade e de ter a organização profissional de educadores da Comissão de Normas de Administração Pública patrocinado a continuação de seus trabalhos constituíram fator muito positivo para o desenvolvimento do semestre intensivo da Universidade do Sul da Califórnia. Se nossa organização profissional tivesse adotado uma filosofia semelhante à das escolas de administração de empresas, duvido que a USC fosse querer arriscar-se, do ponto de vista das relações públicas e, num certo sentido, dos custos institucionais em que tal experiência quase que certamente incorreria.

Nestes últimos anos, os estudiosos de administração têm dado cada vez mais ênfase às transações da organização com o meio ambiente. A sabedoria desta ênfase não poderia ser melhor ilustrada do que pelo desenvolvimento do semestre intensivo da USC. Além disso, o meio ambiente não é só espacial, mas também temporal, ou seja, o que a USC realizou

nos anos 70 foi uma decorrência da estratégia e comportamento de seus fundadores nos anos 20 e 30.

### 3. O conceito de semestre intensivo

Embora a concentração do tempo de aula seja relativamente simples, em termos de conceito, suas implicações são bem profundas. É uma idéia que deve ser examinada no contexto de tempo parcial, na educação para a vida profissional. Neste sentido, está intimamente ligada à história e aos interesses da USC. Além disso, amplia a noção de prestação de serviços para além do simples estabelecimento de uma hora mais conveniente para se oferecer a tradicional aula de graduação. A educação em tempo parcial, como é normalmente praticada, deu início ao processo de concentração do tempo, de dois ou três períodos de encontro, em um só. O encontro no final da tarde ou à noite possibilita a frequência do aluno que trabalha. De um modo geral, isto representa tudo que ocorreu em termos de mudança no sistema tradicional. Conforme mostramos em relação à USC, a orientação para *um local* — no caso, o *campus* — esteve sempre subordinada à maior conveniência do estudante.

Seria justo dizer, ainda, que os pressupostos da maior parte dos cursos profissionalizantes em tempo parcial não divergiram muito das abordagens clássicas. As aulas e os exercícios formais continuaram a existir, talvez um pouco mais entediantes, no período de duas ou três horas, mas, basicamente, os 15 encontros noturnos eram preparados de acordo com as orientações para as 45 sessões de uma atividade *regular* no *campus*.

Assim sendo, não é de surpreender que os recursos de aprendizagem fossem concebidos em termos tradicionais. Os outros recursos básicos, além do professor e suas aulas, eram os livros e a leitura. Como os livros-textos constituíam uma parte dessa orientação, a biblioteca teve sempre uma importância ideológica como o principal recurso de aprendizagem da universidade.

No julgamento da qualidade de um empreendimento educacional, a disponibilidade de um grande volume de material de pesquisa tem sido considerada um fator significativo. Contudo, a educação a nível de graduação, em certos campos, tem mudado muito ao longo dos anos. Conforme John Pfiffner descobriu há muitos anos, a comunidade e seu governo são os recursos básicos da aprendizagem.

Independentemente de quão rica seja a literatura, o estudo de administração pública em bases profissionais exige descobertas pessoais. Juntamente com um envolvimento prático, não há nada melhor do que uma observação sistemática e uma investigação do processo. Há alguns anos não havia tantos livros e, talvez por isso, se tivesse que agir dessa forma. Atualmente, esta análise e investigação do *mundo* real têm outros objetivos e justificativas.

É verdade, também, que tem havido uma incrível expansão no volume, qualidade e amplitude da literatura impressa sobre administração pública. À medida que isso ocorre, a biblioteca se torna cada vez mais um local menos eficiente para se estudar. Pode-se fornecer a cada estudante uma grande base de leitura bem substancial, a um custo econômico. Não apenas livros-textos, mas coletâneas de artigos, monografias, documentos governamentais e livros populares são relevantes. Finalmente, é preciso dizer que as bibliotecas, na maioria das universidades urbanas, não estavam à altura da tarefa, quer em termos de disponibilidade de recursos, quer em termos de sua administração, de modo a fornecer o tipo de serviço que a ideologia delas exigia. Um pequeno número de exemplares disponíveis em uma sala de reservas significava, normalmente, que cerca da metade dos alunos apareceria em sala de aula despreparada. Além disso, é preciso reconhecer os problemas do aluno em tempo parcial e, na verdade, a utilização da biblioteca em tais programas tem sido relativamente pequena.

Conforme abordarei adiante, mais detalhadamente, também é importante enfatizar que os participantes já engajados em atividade profissional são, por si sós, um recurso de aprendizagem, em uma aula orientada profissionalmente para administração pública. Seu desenvolvimento até chegar a um grupo no qual os indivíduos possam funcionar como fontes de conhecimentos bem como receptores demanda, em geral, mais tempo do que os limites permitidos por uma aula de duas a três horas. Assim, é necessário juntar períodos mais longos de tempo para gerar uma interação mútua que deveria caracterizar a educação de pessoas adultas.

Esta preocupação com os recursos de aprendizagem na atual educação a nível de graduação para profissionais é especialmente significativa para a compreensão das implicações fundamentais do semestre intensivo. Embora ele conduza à fusão do tempo, tornando assim a frequência às aulas mais conveniente para algumas pessoas, o efeito de maior impacto está na consideração dos problemas de local. A fusão em blocos de tempo maiores significa que o corpo docente e os alunos podem reunir-se em locais bem dispersos. Qualquer unidade governamental proporcionará ampla gama de oportunidades de aprendizagem e, decerto, livros e outros documentos podem ser oferecidos em qualquer lugar onde funcione o serviço de mala postal (e, se as coisas são realmente difíceis, o Serviço de Correios dos EUA). Só poderemos estabelecer um limite significativo para a amplitude e diversidade da prestação dos serviços educacionais em administração pública se considerarmos que há um recurso especial de aprendizagem localizado no *campus* da universidade (geralmente, a biblioteca).

Na verdade, está ocorrendo tal diversificação. A Universidade do Sul da Califórnia, por exemplo, conduz um programa de administração de sistemas para os serviços militares em instalações localizadas praticamente no mundo inteiro. O contato que tive com os graduados me leva a crer que o programa é bem concebido e de qualidade bem aceitável. Nesse

programa, as aulas são realizadas em um “semestre” de oito semanas, durante as quais os professores permanecem no local. Esta é uma outra forma, talvez mais dispendiosa, através da qual os serviços educacionais são disseminados por uma grande área geográfica.

Não deve haver dúvidas quanto ao fato de que os aspectos geográficos do semestre intensivo proporcionam suas maiores possibilidades e são, provavelmente, sua maior fonte de críticas. Embora haja vantagens evidentes na realização de um semestre intensivo no *campus* universitário, elas ainda se baseiam no fato de atrair pessoas que moram ou trabalham em locais mais distantes do lugar de encontro. Assim, a questão básica consiste em saber se o *campus* universitário oferece alguma vantagem especial como recurso de aprendizagem. Se esta vantagem especial não for a biblioteca de uma determinada universidade, pode-se levantar uma questão paralela — será que não se poderia criar um *campus* microcósmico em outro lugar, longe da universidade?

Em suma, a simplicidade do semestre intensivo é ilusória. Na verdade, quando suas possibilidades são maximizadas, esbarra em muitos sistemas de crenças fortemente arraigadas no que diz respeito à natureza do ensino universitário.

#### 4. O desenvolvimento do semestre intensivo na USC

Segundo o que a Comissão de Normas da Associação Nacional de Escolas de Administração e Negócios Públicos descobriu em suas investigações, há um volume considerável de pesquisa sobre a prestação de serviços educacionais para o serviço público. Isto não está, de modo algum, restrito à Universidade do Sul da Califórnia. Pode-se dizer, na verdade, que o sistema *end on end*<sup>1</sup> da Universidade de Siracusa, idealizado para estudantes em fase de pré-ingresso, teria sido o primeiro na aplicação de muitas das idéias do semestre intensivo.

Foi, no entanto, a Universidade de Oklahoma que forneceu o modelo para o empreendimento da USC. Através de sua divisão de educação continuada Oklahoma começou a atender a algumas organizações governamentais, com programas de ensino em administração pública. O modelo consistia em cinco dias de trabalho *intensivo* em sala de aula, precedidos de determinadas leituras. A despeito do fato de que Oklahoma tinha, no *campus*, relativamente poucos recursos em administração pública e, na verdade, não tivesse reputação nacional nessa área, seu programa atraiu considerável grau de atenção e um nível relativamente alto de utilização. Parece evidente que esse modelo, juntamente com a capacidade colateral de atrair professores excepcionalmente talentosos para o período intensivo, foi o fator mais importante de sua atratividade.

<sup>1</sup> Método de ensino no qual os cursos regulares de três créditos são completados em três ou quatro semanas de estudo intensivo.

Um dos que ficaram impressionados com a abordagem de Oklahoma foi Neely D. Gardner, um executivo de alto nível, aposentado, do Estado da Califórnia. Tendo sido diretor de Treinamento do Estado, Gardner assumiu, posteriormente, maiores responsabilidades administrativas. Com sua aposentadoria, em 1966, aceitou convite para lecionar na Escola de Administração Pública. Quando chegou ao *campus* tinha cópias dos anúncios dos cursos de cinco dias de Oklahoma. Expressou sua preocupação pelo fato de que a USC, na qualidade de maior fonte de recursos para o ensino em administração pública no estado, somente estivesse disponível para as pessoas que morassem dentro dos limites de um raio de 80 km do centro de Los Angeles. A perda, para a USC, não era tão grande quanto para o serviço público de todo o estado.

Gardner, contudo, lutou sozinho para chamar atenção para a sua idéia de que a USC poderia ser bem sucedida e talvez até conseguisse aperfeiçoar as idéias de Oklahoma. Sua luta, entretanto, foi solitária. Os mais antigos membros do corpo docente resistiram fortemente, muito mais em relação ao aspecto geográfico do que temporal. Tínhamos suficiente confiança para crer que nossos programas educacionais seriam valiosos para todo o estado, mas nos sentíamos nitidamente pouco à vontade em relação à extrema condensação do tempo de aula. Minhas próprias reservas eram enormes. Preocupava-me com a fadiga, tanto da parte dos estudantes quanto dos professores. Poder-se-ia manter o interesse, a atenção e a energia durante tantas horas? Além disso, nossas aulas correspondiam a quatro créditos, exigindo, pois, oito dias de aula. Como estávamos seguindo o modelo de Oklahoma muito fielmente, havia o pressuposto de que todo o curso teria que ser dado imediatamente, ou seja, oito dias seguidos de aula. Enfim ocorria uma espécie de Lei de Murphy: se alguma coisa parece que não vai dar certo, não dará. Já estávamos tendo suficientes problemas com o controle de qualidade do sistema em uso; imaginávamos, então, quão desastroso seria quando ficasse evidenciada a preparação inadequada do professor e da disciplina, durante vários dias de oito horas de aula. Devo confessar que o argumento de Gardner sobre um enfoque diferente de aprendizagem quase não me impressionou.

Apesar da descrença, foi dado a Gardner consentimento para tentar. As condições evidenciavam quão mínimo era o apoio por ele recebido. Concordamos que Gardner poderia realizar a aula fora de sua carga horária regular, sem nenhum pagamento adicional. Além disso não poderia ser um dos cursos regulares, mas teria que se desenvolver no campo do treinamento, no qual alguns de nós achávamos que, provavelmente, de qualquer forma, não havia quase conteúdo. As condições dificilmente encorajariam inovação e aceitação do risco. Apesar disso, Neely Gardner aceitou entusiasticamente o desafio, conseguiu a colaboração de alguns membros mais jovens da congregação e ofereceu o curso. O número de participantes foi um tanto desapontador, mas quanto aos outros aspectos, o sucesso foi enorme. E, o que foi mais importante, despertou grande entusiasmo entre todos os envolvidos, não só os estudantes como também

todos aqueles que colaboraram e passaram a acreditar no curso. Um deles era Larry Kirkhart, atualmente diretor do programa de doutorado no Washington Public Affairs Center. Desde então, ao longo de sua carreira acadêmica, ele tem atuado no semestre intensivo não só como defensor, mas também como profissional entusiasta. Desde o início a USC começou a preparar um corpo docente competente para a responsabilidade especial de ensinar no semestre intensivo.

Contudo, o sucesso não provocou imediatas mudanças de atitude do corpo docente. Cerca de um ano mais tarde, em 1968, quando deixei a universidade para tornar-me diretor do Federal Executive Institute, só haviam sido oferecidos dois ou três semestres intensivos. Em 1970, o semestre intensivo, com cerca de 12 turmas, já se tornara um esforço suficientemente conseqüente para que a experiência merecesse uma avaliação. Um professor de uma universidade vizinha foi contratado para fazer o estudo. Ele foi taxativo em suas conclusões: o programa fora um sucesso. Nessa época, diversos membros do corpo docente regular já tinham participado dele e a única reação negativa veio de um funcionário do estado, que havia sido contratado para atuar como professor de um curso. A reação dos estudantes era uniformemente favorável.

Em 1970 também as minhas próprias orientações estavam sofrendo mudança significativa. Meu interesse, anteriormente, estava voltado para o conteúdo da administração pública, mas a experiência no Federal Executive Institute estava me obrigando a dar maior atenção ao processo pelo qual os adultos aprendem. Encontrei-me discutindo com antigos colegas as responsabilidades acadêmicas em programas para profissionais. Seria o bastante passar informações e idéias a um grupo de administradores praticantes? Não teríamos, também obrigação de ajudá-los a desenvolver comportamentos condizentes com suas próprias metas e exigências ambientais? Ou seja, será que só o conhecimento é suficiente? Ou deveríamos ajudá-los na integração de conhecimentos, habilidades e valores que se refletissem no comportamento profissional? Se nos ativermos à orientação para o conhecimento, as abordagens clássicas de educação são, talvez, defensáveis. Se nos preocuparmos com a forma pela qual é usado o conhecimento, em termos de valores e habilidades pessoais, modificam-se, substancialmente, as exigências quanto à forma de abordar o processo de aprendizagem.

No verão de 1970 solicitaram-me que ensinasse em um semestre intensivo em Los Angeles. Juntamente com o convite veio uma cópia do relatório de avaliação, o qual me fascinou. Pela primeira vez comecei a perceber o poder da abordagem e compreendi o quanto as minhas atitudes estavam se modificando. Conforme se poderia esperar, agarrei a chance de dar um dos cursos obrigatórios na área de organização e administração. Caso este convite tivesse me chegado às mãos dois anos antes, tenho quase certeza de que arranjaría alguma desculpa para escapar do compromisso.

A despeito da minha crescente paixão pelo semestre intensivo, ainda mantinha certo ceticismo. Decidi fazer a minha própria pesquisa. Parte dela consistia em ficar muito mais alerta ao que se passava em aula, tanto com relação a mim como aos outros. O segundo ponto era a aplicação de um questionário razoavelmente extenso, ao término do curso.

Sete anos mais tarde as minhas impressões dessa turma de 21 pessoas permanecem ainda muito fortes. Talvez o mais significativo fosse que o entusiasmo do grupo era muito grande. Muitos já haviam passado por um semestre intensivo e criaram uma atmosfera de otimismo, que se manteve ao longo dos oito dias de aula. Foi, para todos nós, uma experiência muito agradável.

A segunda impressão marcante adveio da exigência de que todos fizessem previamente determinadas leituras. Eram 10 livros e solicitei que todo mundo fizesse um teste antes de ser formalmente aceito para o curso. Com base nesse teste recusei-me a admitir apenas uma pessoa. Essa extensa leitura teve implicações muito profundas na distribuição, dentro da sala de aula, da liderança que eu, francamente, já estava acostumado a monopolizar.

Embora parte da leitura estivesse especificamente orientada para a teoria *X* e *Y* de McGregor, ainda me propus a fazer uma exposição abordando exatamente o mesmo assunto. Felizmente, discutimos antes as contribuições que eu daria em aula e encontrei uma rejeição unânime à minha proposta. “Meu Deus”, disseram, “não apenas lemos McGregor como três outros livros que continham este assunto. Vamos *conversar* sobre isso”. Lembro-me de ter sentido uma certa depressão pensando no meu papel. Os estudantes não estavam me tratando como uma fonte de sabedoria, mas como um companheiro de discussão. Na verdade, esta era a teoria que abraçara, mas senti claramente que havia seguido uma teoria diferente, na prática. Estávamos claramente caminhando para uma equalização de poder na sala de aula.

Havia na turma um engenheiro que se encontrava frente à administração pública pela primeira vez. Eu já tivera experiências semelhantes anteriormente e sempre houvera dificuldades inevitáveis com a linguagem e com a ambigüidade da disciplina administração, em geral. Contudo, este homem não parecia sentir qualquer dessas inquietações características de principiantes. Perguntei-lhe o porquê. Respondeu-me que a dose maciça de leitura proporcionara-lhe uma boa percepção da linguagem e dos conceitos. Ele se sentia melhor consigo mesmo, dava contribuições mais eficazes para os outros e eu, certamente, descobri que poderia dar-lhe maior ajuda. Pela primeira vez comecei a questionar a maneira extremamente fragmentada com que a maioria das aulas era dada; somente o professor tinha alguma noção do que viria a seguir.

As respostas aos meus questionários confirmaram minhas impressões pessoais. Dezoito dentre os vinte e um participantes expressaram a crença de que o semestre intensivo tinha sido uma experiência de aprendizagem mais satisfatória e produtiva do que a aula semanal típica. Considera-

ram-se mais bem preparados, mais reflexivos em relação à leitura, mais motivados para participar das discussões, mais conscientes dos seus colegas de turma como fontes de aprendizagem e mais próximos do professor. As opiniões foram esmagadoramente positivas; algumas restrições foram feitas em termos da aplicabilidade do semestre intensivo a cursos mais específicos quanto à base cognitiva e mais seqüentes em seu desenvolvimento.

Em suma, esse semestre intensivo foi para mim um marco decisivo. Foi, realmente, uma das minhas experiências de ensino mais agradáveis. Senti-me próximo dos alunos. Percebia suas necessidades de aprendizagem num grau, pelo menos, muito mais intenso do que ocorria anteriormente. E acreditei nas respostas aos questionários. Achei que eu havia sido melhor aproveitado e que eles saíram lucrando mais. Eu passara a acreditar no curso.

Nessa época — 1970 — quando tive minha experiência com o semestre intensivo, a Escola de Administração Pública já havia realizado trabalho em muitos lugares. Além do Brasil e do Irã, a Escola estava concluindo um envolvimento mais amplo no Paquistão; a partir de 1961, começara a oferecer um programa de mestrado no Naval Weapons Center, um grande laboratório de pesquisa e desenvolvimento situado aproximadamente 250km ao norte de Los Angeles. Um grande número de cursos continuava a ser oferecido em instalações adjacentes ao Los Angeles Civic Center. Resumindo, a Escola representava muito mais do que uma instituição na área metropolitana de Los Angeles. A oferta de programas fora da universidade, porém, ficava dispendiosa e exigia um substancial apoio externo.

Inaugurou-se uma nova fase na história da Escola em 1971, com a inauguração de um *campus* (essencialmente escritórios e uma única sala de aula) em Sacramento, capital do estado. Embora tivessem sido oferecidas algumas aulas do semestre intensivo nas novas instalações em Sacramento, devemos reconhecer que a mudança para o norte foi essencialmente uma extensão das abordagens e atitudes que levaram a um *campus* no centro da cidade de Los Angeles. A tendência era, ainda, a de pensar em termos de aulas semanais, algumas bissemanais, tornadas possíveis graças a um vôo pouco dispendioso entre Los Angeles e Sacramento.

Neste contexto é que se iniciaram as negociações, no começo de 1973, no sentido de criar um *campus* da escola em Washington. A idéia era, certamente, atraente. A presença em Washington significaria, para a USC, um envolvimento nos três níveis governamentais — local, estadual e nacional. A significância de tal envolvimento ficou clara para muitos membros do corpo docente, devido ao fato de haverem ensinado em Sacramento. Os problemas, atitudes e valores a nível de estado eram acentuadamente diferentes do nível local de governo. E, certamente, conhecíamos Washington o suficiente para perceber que a capital da nação representava um terceiro conjunto de orientações para os nossos problemas públicos.

Entretanto, também era óbvio que não existiam vôos rápidos e baratos entre Los Angeles e Washington. Nem seria economicamente viável pensar na permanência indefinida de um corpo docente de tempo integral em Washington. Em consequência, as opções eram limitadas. Uma das possibilidades consistia em imitar novamente a Universidade de Oklahoma, que recrutava a maioria dos seus recursos educacionais na área na qual os cursos eram oferecidos. Tal abordagem, no entanto, foi submetida a muita crítica. Além do mais, tínhamos que lutar contra a probabilidade de que fossem adotados padrões que exigissem que uma percentagem substancial das aulas fosse dada por membros regulares, e de tempo integral, do corpo docente. Finalmente, estabeleceu-se em 1974 um padrão segundo o qual uma percentagem de 50% das aulas seria ensinada por um corpo docente de tempo integral.

Na verdade, a criação de um *campus* para a Escola de Administração Pública em Washington dependia do desenvolvimento de uma nova estratégia. O semestre intensivo havia sido uma inovação altamente bem sucedida em Los Angeles. Um número cada vez maior de aulas era oferecido em Sacramento. Por que não levar a experiência até as últimas consequências em Washington? Decidiu-se pela realização de um programa completo baseado no semestre intensivo no novo Washington Public Affairs Center.

A mudança, sem dúvida, era audaciosa. Contudo, nossas experiências positivas nos asseguravam que estávamos assumindo poucos riscos acadêmicos. Por certo, embora não haja nenhuma dúvida de que o semestre intensivo tenha sido adotado porque nos permitia desdobrar ao máximo os recursos representados pelo corpo docente da escola, também é verdade que estávamos preocupados com a nossa situação competitiva em Washington. A maior parte dos programas de tempo parcial eram oferecidos pela George Washington University e pela American University e muitas outras instituições, que, em maior ou menor escala, estavam atendendo à grande população de funcionários governamentais na capital do país. Como não podia deixar de acontecer, perguntaram-nos: — “Por que mais um programa?”.

Não sei como teríamos nos saído com os cursos padrões, após o horário de expediente, mas sei bem do entusiasmo com que foi recebida a estrutura do semestre intensivo. Estou particularmente quase convencido de que o semestre intensivo, associado à reputação nacional e internacional da Escola de Administração Pública, possibilitou à Universidade do Sul da Califórnia assumir um papel relativamente singular no panorama educacional de Washington D.C.

Na década de 70 o semestre intensivo foi, sem dúvida, a força propulsora mais importante no caráter de mudança da Escola de Administração Pública. Sua presença no cenário nacional é indubitavelmente muito mais ampla do que há uma década atrás e, francamente, tornou-se um local muito mais cosmopolita. Passou a ser, em muitos aspectos, uma verdadeira escola de administração pública nacional. Assim sendo, a his-

tória do semestre intensivo não é simplesmente a de uma técnica pedagógica, mas a da forma pela qual uma mudança, aparentemente pequena, na estratégia de prestação de serviços educacionais afetou profundamente o caráter institucional da Escola.

## 5. Administrando a implantação de semestres intensivos

Em virtude do semestre intensivo ter um papel tão importante na operação do Washington Public Affairs Center, tivemos muito cuidado na publicação de textos explicando o seu *rationale* e suas características. Foi descrito como tendo três fases:

a) *Fase preparatória (leitura)* — Os estudantes que planejam fazer os cursos são solicitados a fazer um depósito não passível de devolução, pelo menos sete semanas antes da primeira aula. Envia-se aos possíveis membros do curso uma exposição detalhada do mesmo, juntamente com todos os livros e leituras necessárias, cerca de seis semanas antes da primeira sessão de aula. Em termos de sistema, esta fase é vista como a de *input* e normalmente culmina com um exame de admissão, realizado na última semana da fase preparatória. Espera-se no exame que o futuro participante demonstre familiaridade com a leitura, tornando evidente para o professor seu nível de compreensão e relevando o tipo de agenda de aprendizagem que ele deseja cumprir no curso. Uma vez que a matrícula formal só é realizada na primeira aula, os estudantes podem desistir do curso a qualquer época da fase preparatória. Dessa forma as pessoas menos preparadas e interessadas são, num certo sentido, automaticamente afastadas.

b) *Fase de realização das aulas* — As reuniões do curso, que equivalem a oito dias de participação total, objetivam a realização das funções de análise e processamento. Mais uma vez, em termos de sistema, é o momento em que se dá a conversão, pelos estudantes, da matéria-prima constituída por dados aleatórios em produtos utilizáveis em termos de comportamento. Ao contrário das abordagens tradicionais pressupõe-se, no semestre intensivo, que o estudante tenha tido oportunidade de examinar uma ampla gama de literatura, sendo necessário, agora, que a entenda e teste a possibilidade de sua utilização na situação profissional. *Não* se pressupõe que o valioso tempo de aula seja para a geração de mais informações. Dessa maneira, o papel do professor é muito menos o de fornecedor de informação e mais de um orientador da experiência de aprendizagem.

Nestes últimos anos a Escola passou a adotar o conceito de *intensivo dividido*, segundo o qual os oito dias são igualmente divididos, com cerca de um mês de intervalo entre o primeiro e o segundo período. Creio que, de um modo geral, o intensivo-dividido oferece mais vantagens, mas a proximidade e coesão desenvolvidas em oito dias seguidos de atividade são praticamente perdidas. A nova modalidade também permite que se dê maior atenção ao *produto* específico que surgirá.

c) *Fase do produto individual* — No Washington Public Affairs Center exigíamos a preparação de um ensaio profissional como conclusão de cada curso. Esperava-se que de uma maneira geral o ensaio demonstrasse a aplicação do que havia sido aprendido em classe à situação de trabalho. Em resumo, estávamos interessados em que o estudante pudesse ligar sua aprendizagem em sala de aula à situação de trabalho. Sentíamos que isso era essencial na educação para profissionais, e talvez evidenciasse a nossa crença de que a experiência deveria ter conseqüências comportamentais. Na maioria dos casos, solicitava-se que os ensaios fossem entregues um mês após o final do curso.

No todo, o semestre intensivo tem aproximadamente a mesma duração do curso normal. No intensivo *puro*, de oito dias corridos, o tempo de envolvimento pode ser de apenas três meses e na situação dividida o tempo mínimo necessário é de quatro meses. Assim, o semestre intensivo não é de forma alguma um atalho para a conquista rápida de um título.

As exigências operacionais do semestre intensivo, conforme dissemos anteriormente, impõem dois tipos de encargos pesados sobre a instituição educacional: a) a administração de um sistema mais exigente; b) o recrutamento e a contratação de professores que possam trabalhar num esquema de educação para adultos.

Entre os dois problemas, os de natureza administrativa são os mais graves. Tem-se que ter sempre em mente que o sucesso do sistema depende de uma articulação cuidadosa dos passos, no decorrer da experiência, da liberação dos recursos necessários ao longo do processo e capacidade de colocar os recursos e serviços nos diversos pontos e épocas, durante o ano acadêmico. Poucos *arranjos* de última hora podem ser feitos e professores e a equipe administrativa devem ter concluído seu planejamento e solicitado o material necessário três ou quatro meses antes da primeira aula do curso. Este tipo de sincronização não é uma exigência muito comum nos sistemas administrativos da maioria das universidades, que operam com incrível lentidão. Se num curso de 15 semanas há atraso na entrega dos livros, o professor, normalmente, dá ênfase a suas exposições e talvez reformule a seqüência de leituras. Quando os livros não estão disponíveis a tempo para o semestre intensivo a credibilidade da própria atividade é afetada. Os estudantes levam suas responsabilidades menos a sério, porque percebem esse tipo de relaxamento por parte da universidade.

A atitude e o comportamento do professor constituem uma dimensão administrativa importante, no semestre intensivo. Se, na preparação da exposição sobre seu curso, ele é impreciso e negligente, mais uma vez serão levantadas dúvidas quanto à credibilidade. Outro fator que tem muita repercussão é a forma pela qual o professor utiliza o tempo em sala de aula. Sempre me desconcertou o fato de que sentia muito mais pressão de tempo no semestre intensivo do que nos cursos tradicionais.

Do ponto de vista administrativo, não resta dúvida de que cada semestre intensivo apresenta, para a instituição, riscos muito maiores do

que o curso tradicional. Neste tipo de atmosfera, as ambigüidades, as inadequações e o comportamento menos cuidadoso são muito mais evidentes. Estas falhas tendem a assumir maiores proporções e os custos, em termos de credibilidade para o esforço como um todo, podem ser muito grandes. Em virtude disso, é possível que os abusos do sistema sejam corrigidos muito mais rapidamente do que em outras situações; por serem tão dramaticamente visíveis, não se pode permitir que persistam.

Uma precaução importante a ser adotada por qualquer instituição que esteja considerando a idéia de realizar o semestre intensivo consiste em verificar a sua capacidade administrativa. Qualquer falha virá à tona ampliadíssima e o insucesso na solução de tais problemas, tão comum na maioria das instituições educacionais, pode, infelizmente, prejudicar em muito o semestre intensivo. Se a capacidade do sistema administrativo constitui um problema, é melhor não tentar realizar o semestre intensivo.

Outro grande problema do semestre intensivo é constituído pelos professores. Diversas vezes fiz a estimativa de que somente um entre quatro membros do corpo docente que conheci acharia o semestre intensivo uma experiência agradável, tanto em termos de atendimento às suas necessidades pessoais como às dos estudantes. Como frisei anteriormente, seu papel e o esquema de liderança em sala de aula são substancialmente modificados. A principal revisão diz respeito ao próprio papel do professor, que não se valoriza pelo manancial de conhecimentos mas sim por uma atitude voltada para a facilitação e o apoio do processo de aprendizagem do aluno.

Para muitos professores há um considerável risco envolvido. Quando o professor não está à frente das atividades em sala de aula e não é o centro das atenções, estabelecendo a agenda para o grupo, há sempre o risco de que os acontecimentos tomem direções imprevistas. É possível mesmo que a discussão em aula passe para áreas em que o professor não tenha competência e ele tenha que admiti-lo. Por mais horrível que isto possa parecer, o professor pode ter que passar a palavra para alguém no grupo que conheça o assunto. Para algumas pessoas, porém, essas condições são até positivas; ao invés de se concentrar em uma limitada faixa de leitura determinada, com medo de que algum estudante possa tentar *pegá-lo*, o professor agora pode concentrar-se na sua preparação como pessoa. Quanto mais ampla a sua preparação, maior probabilidade terá de ser um recurso útil. Quanto mais limitada a sua preparação, maior probabilidade terá de forçar o grupo a partilhar seus interesses e necessidades.

Aprendi a detectar esses problemas nas entrevistas com membros do corpo docente em potencial. Se o comentário é, "Não sei como poderei preparar quatro dias de exposição", é bom ficar de sobreaviso. E se você passa sempre pela sala de aula e inevitavelmente o vê falando, pode ter plena certeza de que os seus pressentimentos negativos se concretizaram. Ele *preparou* quatro dias de exposição e está atuando de acordo com as linhas clássicas de poder. Por outro lado, se o professor diz, "Eu *real-*

*mente gosto de aprender com meus alunos*”, as perspectivas são de que você terá um semestre intensivo muito bom.

É preciso fazer ainda outra ressalva, a esta altura. A experiência relatada neste documento refere-se apenas a estudantes de tempo parcial, em atividade profissional. Excluindo algumas exceções, nossos estudantes de Washington estão todos nesta categoria. Embora a Escola de Administração Pública de Los Angeles tenha muitos estudantes em nível de pré-ingresso na carreira pública, eles normalmente não estão matriculados em cursos do semestre intensivo. Refiro-me, portanto, a uma situação de aprendizagem de pessoas adultas onde cada participante pode contribuir com sua experiência e sua visão próprias. Não estou tão certo de que o modelo do semestre intensivo seja igualmente adequado e válido para estudantes não graduados, que ainda não ingressaram no serviço público.

Além da confiança e entusiasmo em relação à aceitação de risco no ambiente de aprendizagem, e dominar o campo de conhecimentos sob sua responsabilidade, o professor do semestre intensivo deve ter duas habilidades particularmente importantes: a) planejamento e organização; b) liderança de grupo.

O planejamento e a utilização de um dia de oito horas desde a apresentação do curso por escrito até a realização da aula demanda muito mais atenção. Embora aprendizagem seja por natureza digressiva e divagante, sente-se a necessidade de clareza de objetivos. Mesmo nas melhores circunstâncias, o professor do semestre intensivo sentirá muita ansiedade em relação ao uso do tempo e especialmente à orientação das discussões que pareçam estar-se desviando dos objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos. Talvez, mais que tudo, o professor deva ser visto como alguém que programou a aula de uma forma ordenada e conscienciosa, a fim de que pudesse desincumbir-se responsabilmente de suas tarefas ambíguas e complexas.

Como o semestre intensivo é uma educação orientada para adultos e, implica, portanto, aprendizagem mútua, o professor, na qualidade de facilitador, precisa se sentir confiante e razoavelmente habilitado para trabalhar com grupos. Seu conhecimento e experiência têm que ser suficientes para permitir uma avaliação da dinâmica mais comum do comportamento do grupo. Cabe ao professor criar um clima em que os estudantes se sintam encorajados em seus esforços não só para garantir a aprendizagem, como também para aplicá-la ao seu comportamento diário.

## **6. Vantagens e desvantagens — resumo**

Meu objetivo, neste documento, foi o de partilhar com outras pessoas minhas experiências positivas com o semestre intensivo. Neste sentido, este é o testemunho de um partidário desse programa, pelo que não tenho que me desculpar. É claro que o semestre intensivo não é uma panacéia. Tra-

ta-se de uma estratégia de prestação de serviços educacionais que pode ser usada em determinadas circunstâncias com grande êxito, mas também com considerável risco.

## 6.1 *Desvantagens*

Talvez sua desvantagem mais séria esteja em seu aspecto administrativo e não no educacional. Como frisei anteriormente, o semestre intensivo exige um apoio administrativo muito sofisticado. Uma falha nas rotinas pode ser devastadora e diminuir seu crédito.

O semestre intensivo provavelmente funciona melhor quando o produto da aprendizagem é de natureza comportamental e gestáltica. Quando tal produto depender de uma difícil integração através de passos cautelosos e específicos, o semestre intensivo pode não ser adequado. Em virtude de se ter menos tempo de refletir sobre cada passo da seqüência da aprendizagem, sua aplicação, especialmente a áreas quantitativas, parece pouco conveniente. Acho, também, que nossa experiência em Washington indica que não estamos aptos a fazer uma avaliação do processo de pesquisa. O seminário de pesquisa, desenvolvido em termos de uma área-problema específica, não constitui realmente uma opção prática dentro do semestre intensivo. Seriam necessárias reuniões numa base semanal, no mínimo, para avaliar o progresso e reelaborar as linhas de investigação. Neste sentido, o semestre intensivo tende a trabalhar com o conhecimento convencional, como é encontrado na literatura, e as experiências específicas dos participantes da turma.

Como disse anteriormente, coloca-se muita ênfase nos estudantes como recursos de aprendizagem. Assim sendo, em minha opinião, a adequabilidade do semestre intensivo se restringe, geralmente, a estudantes de tempo parcial, exercendo atividade profissional. Descobrimos, naturalmente, que estudantes estrangeiros de tempo integral beneficiam-se muito de uma interação extensiva com os administradores praticantes.

Economicamente, o semestre intensivo apresenta um grande problema. Sua filosofia desenvolveu-se em termos de um pequeno grupo de participantes. Na Universidade do Sul da Califórnia, estabelecemos um limite de 15 alunos na maioria das turmas do semestre intensivo, e como não creio que a responsabilidade do professor seja menor, os custos, por estudante, são realmente muito altos. Há certamente algumas vantagens compensadoras, já que se pode utilizar mais eficazmente o corpo docente. Contudo, permanece a questão econômica. O Reitor Robert Biller, da Escola de Administração Pública, ele próprio profissional dedicado e habilitado do semestre intensivo, está fazendo atualmente experiências com 25 estudantes. Minha própria experiência, com um grupo de 21, indica que não há um ponto-limite, embora, certamente, quanto maior o grupo, menor o

tempo para a participação ativa de cada um. A dimensão e qualidade das instalações podem influir no sucesso do trabalho em grupos maiores. Se houver um número suficiente de salas disponíveis para formar subgrupos, isso pode ser utilizado com grande eficácia. Contudo, a maioria das universidades não dispõe dessas instalações. Nos últimos dois anos, no Washington Public Affairs Center, um aumento na escala de operação reduziu em muito a disponibilidade de tais salas, limitando, portanto, significativamente, essas possibilidades.

## 6.2 *Vantagens*

Já citamos muitas vantagens. Do ponto de vista institucional a maior vantagem do semestre intensivo é o aumento da flexibilidade na utilização dos recursos representados pelo corpo docente. Ele tornou os *campi* de Washington e Sacramento unidades muito mais viáveis dentro da Escola de Administração Pública. Devido à oportunidade de trabalhar em diferentes ambientes, é evidente que o corpo docente e, assim, a Escola, estão se tornando cada vez mais cosmopolitas.

Do ponto de vista dos estudantes, o semestre intensivo tem sido visto, ao que parece, como uma experiência mais pessoal e possibilitadora de desenvolvimento. Eles passam a se conhecer mais, sentem-se mais próximos do professor e se sentem melhor a respeito de sua participação e de sua contribuição ao processo de aprendizagem. Em virtude das mudanças na distribuição de influência dentro da sala de aula, a experiência tende a ser mais adulta em sua orientação. Os estudantes naturalmente informam ao instrutor quando acham que suas expectativas estão sendo frustradas. Deve-se notar também que o procedimento adotado por Washington permite que as pessoas desistam do curso antes da primeira aula, afastando assim as pessoas que não têm tempo de se preparar ou acharam que a leitura e o plano do curso não estão de acordo com suas expectativas originais. No geral, deparei-me com estudantes bem preparados e muito envolvidos nos trabalhos do curso.

Para alguns, especialmente os que se encontram em níveis mais altos de responsabilidade administrativa, o semestre intensivo é muito conveniente. Acham que não poderiam se comprometer a freqüentar semanalmente as aulas em uma hora específica e também se sentem fatigados no final de um dia de trabalho. Outros, porém, dizem que têm que abrir mão de fins de semana, o que não tem preço (todos os intensivos utilizam o fim de semana), que, na verdade, tem um custo pessoal muito mais alto do que a sessão semanal à noite. Tais pessoas participam não em virtude da conveniência, mas devido à atração por um tipo de experiência diferente.

Aplicam-se aos professores quase todos os atrativos listados para o estudante. Se eles são mais motivados e apreciam mais esse tipo de curso, é quase certo que o professor sentirá o mesmo. Da mesma forma, as vantagens institucionais também são partilhadas. Para o professor de admi-

nistração pública, a oportunidade de contatos regulares na capital de estado ou do país tem muito valor. Além disso, a concentração do tempo destinado às aulas também possibilita a liberação de outros períodos para escrever, bem como envolver-se em outros tipos de atividade profissional, sem a costumeira interrupção decorrente das responsabilidades básicas do ensino.

## **7. Aplicação pela EBAP**

Dois membros do corpo docente da Escola Brasileira de Administração Pública — EBAP, Armando Moreira da Cunha e Bianor Scelza Cavalcanti, estudaram no Washington Public Affairs Center e estão bem familiarizados tanto com as fraquezas como com as potencialidades do semestre intensivo. Uma terceira, Ana Maria Campos, está, no momento, terminando seu curso de doutorado no Centro.

A EBAP conta, portanto, dentro do seu próprio corpo docente com uma base de conhecimento sobre o semestre intensivo. Além disso, um bom número de seus professores teve experiência substancial de treinamento, o que constitui uma ótima base para o ensino no semestre intensivo. Assim sendo, não é de surpreender que ela tenha lançado o seu primeiro programa de semestre intensivo.

A utilização eficaz do semestre intensivo pode ter conseqüências institucionais muito profundas. Desde sua criação, a EBAP tem sido vista como o centro do esforço nacional para profissionalizar e ensinar funcionários do serviço público. Há mais de 15 anos, quando a Aliança para o Progresso era atuante e fornecia apoio ao ensino de administração pública, a EBAP foi a instituição chamada para assumir a liderança deste esforço.

O rápido surgimento de Brasília como a capital do País restringiu a capacidade da EBAP de exercer seu papel de liderança. Era indispensável que ela atuasse em Brasília, não só para tornar-se institucionalmente presente, como também para garantir ao seu corpo docente um contato profissional contínuo com a liderança administrativa do País.

Trata-se de um progresso altamente significativo a inauguração, pela Fundação Getulio Vargas, de instalações em Brasília, das quais a principal usuária será a EBAP. Os problemas logísticos, em sua essência, já foram resolvidos e agora a tarefa da EBAP consiste em reunir seus recursos humanos, desenvolver suas estratégias de educação e utilizar suas habilidades gerenciais para ir de encontro aos novos desafios no ensino de administração pública em Brasília.

Se as experiências da USC, tanto em Washington quanto em Sacramento, têm alguma relevância, o semestre intensivo pode ser um esquema útil para oferecer muitos dos serviços educacionais da EBAP. Do ponto de vista institucional, deveria tornar possível a mobilização plena dos recursos do corpo docente, não só da EBAP como de outras instituições do

Brasil. Os membros do corpo docente da EBAP não terão que se afastar de seus lares e de suas famílias por períodos muito extensos, com o fim de facilitar o ensino e aprender, eles mesmos, em Brasília. Além disso, o Brasil possui talentos acadêmicos excepcionais em muitas de suas regiões. Estes talentos não podem ser atraídos para o Rio ou Brasília em bases permanentes, mas o semestre intensivo possibilita à EBAP tirar todas as vantagens de tais capacidades.

Embora o empreendimento de Brasília pareça ser, por enquanto, o esforço mais significativo da EBAP, os mesmos tipos de fatores podem atuar para justificar a presença da EBAP em outras partes do Brasil. Conforme verificamos na Califórnia, a restrição da oportunidade educacional a uma única área metropolitana priva o sistema como um todo das necessárias oportunidades de desenvolvimento.