

MARIA LUIZA PONTES CARDOSO

ANÁLISE DO PROCESSO DIDÁTICO
EM UM
DEPARTAMENTO UNIVERSITÁRIO

*Dissertação apresentada
como exigência parcial para ob-
tenção do título de Mestre em E-
ducação (Metodologia do Ensino)
à Comissão Julgadora da Universi-
dade Estadual de Campinas.*

- 1982 -

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

COMISSÃO JULGADORA

A minha orientadora de Tese,
Profa. Dra. Amélia Americano Domingues ^K
de Castro, a cuja competência em matê
ria didática e qualidades humanas,
rendo minhas homenagens.

A minha família, meu bem maior, de quem subtraí alguns cuidados nos últimos três anos, recebendo em troca estímulo e interesse por este trabalho.

Ao Departamento de Micro-Imuno da UNICAMP que se fez campo desta pesquisa, em clima da maior liberdade e franqueza.

Aos amigos Humberto e Celene pelo apoio material e psicológico oferecido durante todo o percurso efetuado, até o termo desta dissertação.

ÍNDICE

	Página
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I- ^o O DEPARTAMENTO DE MICRO-IMUNO DA UNICAMP	
Estrutura Didática. Seus problemas.	3
CAPÍTULO II- O REFERENCIAL BÁSICO DA PESQUISA	
(Apresentação)	19
1. O Departamento e seu Significado	22
2. O Conceito de Ensino / O Signifi <u>c</u> ado de Ensino	89
CAPÍTULO III- A PESQUISA: ANÁLISE DO PROCESSO DIDÁTICO DO CURSO MINISTRADO PARA A TURMA DE MEDICINA E BIOLOGIA NO DEPARTAMENTO DE MICROBIOLOGIA E IMUNO <u>l</u> OGIA DA UNICAMP	149
CAPÍTULO IV- ANÁLISE DOS RESULTADOS. CONCLUSÕES.	259
BIBLIOGRAFIA	274

ANEXOS

INTRODUÇÃO

Os Departamentos, nas Universidades brasileiras, são entidades ainda pouco conhecidas. Complexos, pelas suas múltiplas funções, apresentam aspectos de tal modo solidários que a análise de um deles, certamente nos reporta aos demais.

Não temos, contudo, modelos que atendam às necessidades de estudo dos problemas departamentais, e a solicitação desse tipo de serviço por um dos departamentos da Universidade Estadual de Campinas - o de Microbiologia e Imunologia, onde ministramos bienalmente um curso de Didática para os mestrandos, desde 1972 - levou-nos às múltiplas tarefas que relatamos no presente trabalho.

Empenhado na solução de algumas das suas dificuldades e, dentre elas, a revisão do processo didático desenvolvido junto aos alunos de Medicina e Biologia, em busca de maior rendimento, o departamento mostrou-se interessado numa análise que permitisse perceber e localizar as causas dos seus problemas.

Aceita por nós a tarefa, forçoso se fazia delimitar o campo de estudo e elaborar um modelo de análise que se adequasse à situação departamental. De onde decorreu outra tarefa: o exame dos conceitos de Departamento (como elemento estrutural da Universidade) e de Ensino, ambos como referencial básico para as categorias a serem levantadas e examinadas.

Reunir dados em torno dos dois temas não foi tarefa fácil.

Conceituar ensino, em que pese a vasta bibliografia alusiva, exige disposição para adentrar a intrincada "selva da linguagem pedagógica" bem como a constante volta ao fato didático, num esforço de observação reflexiva.

Quanto ao conceito de Departamento, a dificuldade foi de outra ordem: a escassez de estudos em torno do seu funcionamento, uma vez que a instituição entre nós existe há pouco mais de uma década e, ao que tudo indica, encontra-se em fase de definição.

Na delimitação do campo, optamos pela análise do curso para alunos de Medicina e Biologia, colocando-se o De

partamento como um todo na condição de elemento contextual.

O delineamento de um modelo de análise adequado à situação, exigiu-nos o exame de variadas estratégias - da análise de sistema à avaliação sem objetivos. Afinal, optamos pelo Estudo de Caso, com o propósito exploratório, descritivo, o que nos permitiria o exame de aspectos novos do Departamento e serviria de subsídio para posterior elaboração de um modelo de análise de processo didático em situação departamental.

Estariamos, assim, oferecendo contribuição à instituição, sem pretender apresentar um modelo acabado.

O fato de ser assim descrita, não significa, porém, que a marcha do trabalho tenha sido realizada em linha reta e percorrendo exatamente esse caminho. Pelo contrário, diríamos, antes, termos descrito uma helicoidal, em que circulamos um problema ainda mal definido para o referencial que já tentávamos estruturar e deste para a metodologia, até conseguirmos delimitar o problema, definir a seus termos, assentar a metodologia e determinar o tipo de informação a ser selecionada a nível teórico e de pesquisa de campo.

Realizada a pesquisa, obtivemos alguns resultados: o oferecimento ao departamento de uma espécie de radiografia da situação geral e, de modo específico, dos entraves do curso para alunos de Medicina e Biologia; a revisão de alguns pontos do modelo; a análise dos resultados do estudo, à luz dos conceitos elaborados a título de referencial.

Numa tentativa de ordenar a apresentação deste estudo, esta dissertação se fará capítulos:

No primeiro, descreveremos o Departamento de Microbiologia e Imunologia do Instituto de Biologia da Universidade Estadual de Campinas, indicando os problemas que motivaram a pesquisa.

No segundo, apresentaremos o referencial teórico de onde extraímos as categorias relacionadas com o ensino e com o Departamento, para exame no decorrer do estudo, lembrando, porém, que tal seleção só foi possível após a determinação da metodologia a ser seguida.

No terceiro, examinaremos o Modelo que esboçamos, sua fundamentação metodológica, bem como os dados já organizados e analisados.

Reservaremos o quarto capítulo para a discussão dos resultados e apresentação das conclusões.

CAPÍTULO I

O DEPARTAMENTO DE MICROBIOLOGIA E IMUNOLOGIA DO INSTITUTO DE BIOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS.

Este capítulo é dedicado à apresentação de informações sobre o Departamento de Microbiologia e Imunologia (Dep de Micro-Imuno ou MI), campo em que se realizou o estudo, objeto desta dissertação.

As informações dele constantes foram extraídas das fontes: Os Estatutos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP - 1969); O Regimento Interno da UNICAMP (1977); o projeto de Regimento do Instituto de Biologia (1980); Projeto e Relatórios anuais enviados à CAPES; Livros de Registro de Cursos e de Frequência; Livro de Registro de material bibliográfico (1972 a 1980); Catálogo da UNICAMP (1980); Subsídios para o Curso de Medicina (BM-401, 1980); Documentos enviados à Comissão de Coordenação do Projeto Pades, 1978; Processo de Credenciamento dos Cursos de Pós-Graduação (1980); Relatório da Comissão Organizadora da Universidade de Campinas ao Egrégio Conselho Estadual de Educação, assinado por Zeferino Vaz (1966).

Iniciemos pela localização do Departamento na estrutura adotada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

A UNICAMP, como se pode ler em seus Estatutos ⁽¹⁾, criada em 1962 e implantada em 1967, optou pelo modelo estrutural que inclui os Departamentos reunidos em Institutos e Faculdades, submetidos estes à Reitoria. Os oito Institutos são "responsáveis pelo ensino e a pesquisa nas várias áreas de conhecimento", as quais aparecem discriminadas (Biologia, Física, Química, Matemática em conjunto com Estatística e Ciência da Computação; Filosofia e Ciências Humanas; Artes, Letras e Geo-Ciências). As Faculdades são também em número de oito, "responsáveis pelo ensino e pela pesquisa nas áreas respecti -

(1) Estatutos da Univ. Est. de Campinas. Artigos 4º, 5º e 6º.

vas de formação profissional"....São estas as Faculdades: Ciências Médicas, Tecnologia de Alimentos (hoje Engenharia de Alimentos), Engenharia de Campinas, Tecnologia Química, Agronomia, Educação, Odontologia de Piracicaba, Engenharia de Limeira.

O Instituto de Biologia, onde se inclui o Departamento de Micro-Imuno, é constituído de onze departamentos. Tem como órgão complementar o Biotério Central; dispõe de uma biblioteca especializada com 5876 volumes e um Centro Interdepartamental, o de Microscopia Eletrônica, conforme consta do Projeto de Regimento do Instituto de Biologia.

O Departamento de Micro-Imuno foi criado em 1969. Iniciou suas atividades em instalações provisórias, ocupando hoje uma área, de 754 m^2 no Instituto de Biologia, no campus da UNICAMP, em Barão Geraldo, Campinas. Aí se distribuem nove salas para os mais diversos fins ligados aos objetivos do Departamento, como sejam, secretaria, sala de professores e alunos, sala de balanças centrífugas, fotografia, almoxarifados e um pequeno biotério. A isso se acrescentam seis Laboratórios (um para fins didáticos, exclusivamente, e cinco destinados aos trabalhos de pesquisa). Alinha-se aí também a sala de cultivo de células. Possui equipamentos variados (centrífugas, camaras frias, incubadoras, "freezers", variados tipos de microscópios, geladeiras, banhos-maria, destiladores etc.), todos necessários à realização das suas tarefas. O Departamento de MI serve-se também do instrumental do Departamento de Parasitologia e da Microscopia eletrônica, sempre que necessário. Bem assim da biblioteca do Instituto, onde se encontram 100 títulos de Imunologia. Possui, ainda a sua biblioteca específica, com cerca de 150 títulos e 5.000 separatas de artigos especializados⁽²⁾.

No Departamento, é lecionada a disciplina Microbiologia e Imunologia para diferentes cursos. No catálogo da Unicamp (1980) aparece a disciplina sob o código BM-401, desti

(2) Parte dessas informações encontra-se no Processo de Credenciamento dos Cursos de Pós-Graduação e outra parte no livro de registro de artigos especializados da biblioteca do Departamento.

nada, em caráter obrigatório no 4º semestre para alunos de Medicina e em caráter optativo para alunos do curso de Biologia (192 h.). Sob o código BM-213 para Enfermagem Alto Padrão no 2º semestre (96 h.). Sob o código BM-320 para Engenharia de Alimentos, semestre livre (120 h.). Além desses é oferecido aos alunos do Curso Técnico de Enfermagem, em nível médio, um curso de Técnicas Microbiológicas (96 h.).

Conforme o catálogo da Pós-Graduação da UNICAMP(1980), oferece o Departamento a Pós-Graduação em Imunologia, com as seguintes disciplinas: (indicadas com asterisco as mantidas pelo Departamento).

Área de Concentração:

- NI-002- Biologia Celular na Resposta Imune*
- NI-003- Imunologia Básica*
- NI-004- Reações Antígeno-Anticorpo*
- NI-110- Imunoquímica*
- NI-111- Imunoglobulinas*
- NI-112- Complemento*
- NI-113- Hipersensibilidade*
- NI-114- Imunopatologia*
- NI-116- Tópicos Especiais de Imunologia I*
- NI-117- Tópicos Especiais de Imunologia II*
- NI-123- Imunologia das Doenças Parasitárias*
- NI-124- Imunogenética*
- NI-127- Tópicos Especiais de Imunologia III*
- NI-128- Tópicos Especiais de Imunologia IV*

Área de Domínio Conexo

- NI-001- Química Orgânica de Macromoléculas*
- NI-005- Metodologia das Ciências Experimentais*
- NI-115- Didática e Planejamento*
- NI-118- Técnicas Microbiológicas*
- NI-119- Virologia Vegetal
- NI-121- Protozoologia Médica
- NI-122- Helmintologia Médica
- NI-125- Genética de Microorganismos
- NI-126- Genética Molecular
- NI-003- Bioestatística I
- NI-004- Bioestatística II

- NI-051- Ciência e Sociedade I
- NI-052- Ciência e Sociedade II
- NI-033- Filosofia da Ciência I
- NI-034- Filosofia da Ciência II

O Departamento mantém os cursos de Mestrado e Doutorado, ambos já credenciados pelo CFE, pelo parecer 638/80 de 12/06/1980 (public. D.O. 21/07/80).

No exercício de suas funções, conta o Departamento com 16 professores, integrantes regulares de seus "quadros" (3) e 19 funcionários de várias categorias (escriturários, técnicos de laboratório, serventes etc.). Acrescentam-se aí um biólogo contratado para o desenvolvimento de um dos projetos e alguns pós-graduandos em fase final de elaboração da tese.

O Departamento tem ainda utilizado os serviços de professores colaboradores e visitantes. Em 1971 conforme o Relatório Anual, contou com 10 professores colaboradores provenientes da USP, da Bireme (Biblioteca Regional de Medicina), da Escola Paulista de Medicina, do Instituto Biológico e do Instituto Agrônomo de Campinas. Contou, ainda, com 5 visitantes dos E.E.U.U., Chile, França e Austrália. Esse número caiu para 4, no total, em 1980.

Quanto ao serviço de extensão é quase inexistente no Departamento. Por falta de verba para material de laboratório, principalmente.

No ano de 1980, segundo o Relatório Anual, o Departamento atendeu 124 alunos do curso de Medicina; 75 alunos do Curso de Engenharia de Alimentos; 30 alunos do curso de Enfermagem Alto Padrão; 45 alunos de Técnico de Enfermagem (estes em nível de 2º grau). Ao todo, portanto, 205 alunos, de graduação e 45 de 2º grau. Não houve ingresso nos Cursos de Pós-Graduação no ano de 1980.

A pesquisa, no Departamento, se desenvolve nos 5 laboratórios, cada um chefiado por um professor responsável, tendo, no mínimo, o título de Doutor. Concentra-se em torno de

(3) Trata-se de força de expressão, uma vez que a UNICAMP não possui quadros regulares. Não está institucionalizada.

duas áreas - a área de Imunologia, abrangendo as subáreas Imunoquímica, Imunidade Celular e Imunologia de Doenças parasitárias e a área de Microbiologia, compreendendo estudos de Microbiologia e Antígenos bacterianos⁽⁴⁾.

A produção científica do Departamento acha-se resumida em relatório dirigido à CAPES de onde extraímos os seguintes dados. 1980:

Trabalhos publicados em revistas

nacionais e estrangeiras -	23
Comunicações em Congressos -	21

Quanto aos Cursos de Mestrado e Doutorado que funcionam no Departamento do ano de 1971 até 1980, verificou-se a seguinte produção, conforme Relatório da Pós-Graduação (PG), no que concerne às teses defendidas:

Teses de Mestrado -	28
Teses de Doutorado -	10

O Curso de PG vem atendendo uma clientela originária de 11 estados brasileiros, de 4 regiões diferentes, predominando candidatos de S.Paulo e Paraná. Receberam o título, aí, também, 2 estudantes estrangeiros, 1 chileno e 1 egípcio⁽⁵⁾.

A pesquisa aí desenvolvida é subvencionada, principalmente pelas entidades: Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), que em 1970 concedeu o auxílio de Cr\$ 5.372.000,00; pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP); pelo Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) e pela Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os três últimos, através da concessão de bolsas (no ano de 1979 ofereceram respectivamente 1, 3 e 4 bolsas)⁽⁶⁾.

Os temas preferidos para pesquisa no Departamento ligam-se a "problemas que devem ser resolvidos em resposta às exigências do processo de desenvolvimento do Brasil" como esta

(4) Processo de Credenciamento dos Cursos de Pós-Graduação 1980.

(5) Relatório enviado à CAPES (1980 - 1981).

(6) Relatório à CAPES, 1979.

tã explícito no Projeto "P A D E S", 1978⁽⁷⁾. E o relatório Anual de 1980 ofarece a seguinte relação de temas atualmente estudados: Fatores de Virulência em *Escherichia Coli*, Relação Antígeno Anti-Corpo; Citotoxicidade dos Macrófagos, Hipersensibilidade Retardada. Infecção Experimental do *Trypanosoma Cruzi*, Estrutura e Biologia Molecular de Feixes de Colagenos de Pele em Condições Fisiológicas Normais no Envelhecimento e Frente a Alterações Hormonais, Antígeno Proteico do *Tripanozo* ma *Cruzi*.

A pesquisa tem sido desenvolvida, geralmente, ligada aos trabalhos de mestrado e doutorado. Ultimamente, ou seja, a partir dos dois últimos anos, já se vem instituindo a rotina laboratorial: um trabalho contínuo de pesquisa, de tal modo que, mesmo havendo mudança no corpo técnico ou se um novo elemento a ele se agrega, já encontra a pesquisa em andamento, ligada a um plano geral, da responsabilidade de todos os que trabalham naquela área.

Quanto à distribuição das tarefas de ensino, observa-se a existência de grupos mais ou menos fixos, encarregados dos cursos destinados aos alunos de Enfermagem e Engenharia de Alimentos enquanto para a regência das aulas do Curso destinado a alunos de Medicina e Biologia todos os docentes do Departamento têm sido envolvidos, alguns em mais de uma atividade, outros apenas no laboratório, outros ainda, apenas em aulas teóricas.

Do Mestrado e do Doutorado, além dos professores convidados de outras universidades, participam aqueles docentes cuja especialidade e titulação convêm à área de especificação, Imunologia.

A Chefia do Departamento vem sendo exercida, há mais

(7) PADES - Projeto de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento do Ensino Superior. Trata-se de um projeto especial, instituído em Convênio MEC/DAU/CAPEs/UNICAMP em dez. de 1977, em atendimento à necessidade de melhoria da qualidade do ensino. A integração da Unicamp nesse projeto deu-se através dos subprojetos elaborados pela Fac. de Odontologia de Piracicaba, pelo Instituto de Física, pela Faculdade de Educação, pelo Instituto de Biologia (Departamentos de Microbiologia e Imunologia e Anatomia os quais realizaram experiências de ensino enriquecidas). O sub-projeto da Micro-Imuno dirigiu-se para o curso destinado a alunos de Medicina e Biologia.

de dez anos, pelo mesmo docente, fato que, aliás, acontece na maioria dos Departamentos do Instituto de Biologia. Prevê-se mudança para 1981⁽⁸⁾.

O Conselho de Departamento, constituído nos moldes estatutários, desde 25 de junho de 1975, realizou uma média de dez reuniões anuais, tendo intensificado suas atividades nos dois últimos anos. Observe-se que, desde o início, incluiu dois representantes do corpo discente. Em 1976, aumentou esse número para quatro mas em reunião recente, conforme consta em ata, reclamava da ausência dos alunos nas sessões do Conselho.

O Departamento instituiu um serviço de Coordenação Didática. De início, exercida esta pela própria chefia, foi, a seguir, atribuída, em cada curso a um dos docentes do Departamento, ficando a Coordenação geral com um dos titulares. Atualmente, partilham essa coordenação um professor especialista, interessado em Educação e um pedagogo de formação também em Biologia.

O Departamento pouco admite alunos no exercício da monitoria. As tentativas anteriormente feitas, em caráter regular, mostraram-se ineficientes para o aluno e para o Departamento. Entretanto, em 1977, um grupo de ex-alunos do curso ministrado para Medicina e Biologia realizou um trabalho de monitoria espontânea que consistiu no acompanhamento da nova turma de alunos do mesmo Curso, aí executando tarefas de orientação e avaliação das atividades, constituindo-se também em veículo das conclusões e sugestões, junto ao corpo docente.

Tem o Departamento admitido estagiários numa média de 8 (oito) por ano, conforme os números obtidos nos Relatórios Anuais à CAPES, dos três últimos anos.

Demonstra o Departamento, por uma série de medidas, cuidado muito especial com a formação didática de seus mem-

(8) Recentemente, isto é, em 1981, ano em que se encerra este relatório, foi eleito e empossado novo chefe do departamento, o qual se encontra em exercício. Tal fato resultou de decisão da Congregação do Instituto de Biologia que em reunião no dia 29/04/81, considerou elegíveis todos os docentes, independente de título, recomendou a eleição da chefia e introduziu a representação de funcionários no Conselho.

bros. Introduziu na Pós-Graduação em Imunologia, como determina o Parecer 576/70⁽⁹⁾ um Curso intitulado Didática e Planejamento (NI-115), com duração de 160 horas. Tal curso tem o propósito explícito de formação para as atividades docentes. Inclui na sua programação não apenas informações, mas atividades com vistas ao desenvolvimento de habilidades e atitudes: o uso da Dinâmica de Grupo como fator de desenvolvimento do espírito de equipe e o treinamento em técnicas de micro-ensino para desenvolvimento das habilidades pertinentes. Os assuntos são apresentados sempre a partir das vivências dos alunos para se atingirem os conceitos ou outras generalizações. A forma predominante é a dialógica aberta, considerada pelo docente que se responsabiliza pelo curso como uma das características fundamentais da postura didática nos dias atuais. Maiores informações podem ser obtidas através do Relatório⁽¹⁰⁾, anexo, no final deste trabalho.

Para esse curso são incentivados todos os docentes do Departamento que antes não tiveram oportunidade de frequentar um curso de didática. Nem todos, porém, o frequentaram.

Problemas Relacionados ao Processo Didático do Departamento.

É na área do ensino que se encontramos problemas que motivaram o presente trabalho de pesquisa.

Para maior clareza, procuraremos descrever, embora sucintamente, a estrutura didática observada no departamento, usando para isso um roteiro clássico, aquele que se baseia nos componentes do ensino. Em relação a cada um destes, destacaremos os maiores problemas assinalados.

(9) O Parecer 576/70 (CFE) após tecer considerações sobre o ensino médico (expressão que sugere seja substituída por educação médica), estabelece normas complementares para credenciamento dos cursos de Pós-Graduação na área médica e diz no seu artigo 5º: "Dos currículos dos cursos de PG em medicina deverão constar as disciplinas de Didática Especial, Pedagogia Médica e Problemas Brasileiros e o estudo de questões de deontologia pertinentes à área do curso respectivo".

(10) Trata-se do Relatório Final do Curso de Didática, realizado no ano de 1974, enviado à Chefia do Departamento.

As decisões em Torno dos Objetivos

O Departamento, em mais de uma ocasião, se tem declarado preocupado em perseguir os objetivos propostos para a UNICAMP. Vejamos quais são esses objetivos.

Nos Estatutos da UNICAMP, Título I, da Universidade e Seus Fins, no Art. 1º encontraremos:

"A Universidade de Campinas, criada pela Lei nº 7.655, de 28 de dezembro de 1962" (...) "reger-se-á por estes Estatutos, pelo Regimento Geral e pela legislação específica vigente, tendo como finalidade precípua a promoção do bem estar físico, espiritual e social do homem" (grifo nosso).

No Art. 2º explicita o que se propõe a Universidade a fazer para alcançar seus objetivos: ministrar o ensino profissionalizante e o destinado aos trabalhos desinteressados da cultura; promover e estimular a pesquisa científica e tecnológica nos vários campos da atividade humana; estudar os problemas sócio-econômicos da comunidade com o propósito de apresentar soluções corretas, sob a inspiração da democracia; oferecer à comunidade o resultado de suas pesquisas assim como valer-se dos recursos da coletividade de forma a integrar os grupos técnicos e sociais na Universidade; contribuir para a consciência ética, valorizando os ideais da pátria, da ciência e de humanidade.

No Art. 3º proscree o tratamento desigual em decorrência de qualquer forma de preconceito.

O Regimento Geral da UNICAMP transcreve tais objetivos. Quanto ao Instituto de Biologia, só recentemente vem tentando a elaboração de um regimento como parte do esforço de institucionalização da UNICAMP⁽¹¹⁾.

(11) No projeto de Regimento apresentado à discussão da Congregação no ano de 81, reafirma-se ter o Instituto como finalidade ministrar o ensino, realizar pesquisas na área de Ciências Biológicas e concorrer para o bem estar físico, espiritual e social da comunidade..."procurando desenvolver uma consciência ética, tendo como meta precípua a pessoa humana e a preservação da natureza"... "obedecendo aos princípios de respeito à dignidade da pessoa humana e seus direitos fundamentais" e proscrevendo os tratamentos desiguais (projeto de Regimento Interno do Instituto de Biologia da Universidade Estadual de Campinas).

Desde o início de seu funcionamento, o pessoal envolvido na organização do Departamento de Micro-Imuno vem revelando preocupação com a discussão dos objetivos mais específicos dessa unidade, tanto em termos mais gerais como dos cursos que ministra. Tal preocupação foi por nós constatada por observação e participação diretas, ao longo desses dez anos, nas atividades do Curso de Dinâmica de Grupo, no Curso de Didática e numa série de reuniões realizadas com tais propósitos. Essas reuniões ocorreram em 72, 73, 75 e 77, envolvendo todos os docentes do departamento e alunos da pós-graduação.

Ainda como esforço no sentido de aclarar os objetivos e funções do Departamento assinalamos alguns encontros entre a Chefia do Departamento, a professora responsável pelo curso de Didática na Pós-Graduação e professores da Faculdade de Educação (Prof. Marconi Freire Montezuma, em 1974; e professores Paul Sheppard e Hilário Fracalanza em 1978), assim como a Profa. Maria Aparecida Pourchet Campos, da Universidade de S. Paulo, Nessas ocasiões, o grupo discutia as funções ainda um tanto indefinidas, na prática, da instituição departamental e procurava, a partir dos problemas decorrentes dessa mesma prática, submetida à luz de algumas concepções teóricas, definir o Departamento que convém à UNICAMP.

Embora discutidos a miúdo tais objetivos, não foi fácil encontrá-los expressos de modo especial em documentos. Por isso, neste trabalho, lançamos mão de Projetos, Relatórios e outros impressos nos quais encontramos referência aos propósitos perseguidos.

Podemos inferir os objetivos do Departamento, da leitura do documento que apresenta o projeto de ação a ser desenvolvido em convênio com o Mec em 1977-1978. Trata-se do Projeto PADES, já mencionado.

"Tomando como diretriz a observação de que uma das dificuldades encontradas pelos alunos graduados no ensino superior, ao adentrar a pós-graduação é o hiato observado na mudança da metodologia e filosofia peculiares a este nível de ensino, o Departamento de Microbiologia e Imunologia da Unicamp tem procurado desde 1969 imprimir a seus cursos de graduação uma característica prioritariamente formativa".

"Deste modo, embora necessário, o conhecimento teórico horizontal não é o principal, dando-se antes muito mais importância a técnicas e meios didáticos que permitam desenvolver no aluno a capacidade de raciocínio. Os alunos por seu lado, são conscien- tizados do papel fundamental a desempenhar, participando nas diferentes atividades, em benefício do próprio aprendizado tomando parte ativa e atuando dinamicamente em todas as áreas que são utilizadas como recursos para sua formação "(...)" . Táticas são sempre dirigidas no sentido de induzir o aluno ao raciocínio e conclusões,, cabendo ao docente complementar as in- formações conseguidas pelos alunos" (12).

Adiante: "Em 1971, o Departamento de M. e I. da UNICAMP deu início ao seu cursos de Pós-Graduação em Imunologia, norteando-se pelo mesmo tipo de filosofia (...) nece- sidade do desenvolvimento formativo".

Falando do Doutorado, aponta-lhe os objetivos: "...es tímular no aluno:"

"a) a criatividade no campo da ciência"

"b) a capacidade de liderança, tornando-o capaz de planejar e levar a termo uma investigação científica e encaminhar novos alunos para o campo científico".

"c) a responsabilidade moral frente à sociedade" (13).

(Os grifos acima são nossos)

Mais um trecho elucidativo dos propósitos:

"Na seleção dos candidatos ao Curso de Pós-Graduação em Imunologia a Sub-Comissão de Pós-Graduação do Departamento (SCPGI) tem tomado especial cuidado de colocar entre os fatores de se- leção as necessidades nacionais, isto é, além das qualidades de cada candidato, avaliadas em exame de seleção, tem-se pro- rado, através dos prováveis futuros mestres, vislumbra a pos- sibilidade que os mesmos venham a se constituir em elementos capazes de formar novos núcleos de pesquisa e ensino, nas suas universidades de origem" (14). (grifo nosso).

(12) Relatório à Comissão de Coordenação do Projeto PADES, 1977.

(13) Projeto PADES, 1977

(14) Id.

"...o programa de mestrado é constituído de dois ciclos. O ciclo básico visa a dar aos alunos uma formação básica indispensável ao desenvolvimento ulterior do programa de pesquisa. Após a obtenção dos créditos necessários, nas diferentes disciplinas, o aluno é reexaminado (exame de qualificação) ingressando em seguida, se aprovado, no ciclo seguinte (Ciclo de Especialização). Este visa, fundamentalmente, a dar ao aluno um treinamento especializado em pesquisa imunológica. A este nível, paralelamente, em especial aos candidatos que se destinam a docência, tem sido ministrado um curso de Treinamento Didático e Planejamento (Disciplina B-1015) que visa a fornecer aos alunos noções fundamentais de didática, familiarizando-se com as modernas técnicas de ensino e pesquisa" (15).

Foi mais feliz a pesquisa da proposta de objetivos referentes aos Cursos. Exatamente o que nos propusemos tomar como exemplo neste trabalho, por ser o que mais cuidados inspira ao Departamento, o curso destinado aos alunos de Medicina e Biologia, possui subsídios que são oferecidos aos alunos como material de apoio as práticas e é nesse material que se lê:

(Objetivos do Curso da Disciplina BM-401 - 1980)

1. OBJETIVOS:

1.1. EDUCACIONAIS

- 1.1.1 - Proporcionar ao aluno o contato com o mundo dos microorganismos, em relação à natureza, aos seres vivos e particularmente ao homem
- 1.1.2 - Veicular conceitos básicos acerca da relação parasito-hospedeiro
- 1.1.3 - Orientar os alunos no estudo dos principais grupos de microorganismos quando causadores de moléstias.
- 1.1.4 - Desenvolver o espírito crítico e atitude reflexiva quando ao equilíbrio parasita-hospedeiro
- 1.1.5 - Estimular o estudo, e as formas de preven-

ção e erradicação das moléstias infecto contagiosas, que predominam no meio social brasileiro.

1.2 - INSTRUCIONAIS:- Os alunos deverão:

1.2.1 - Caracterizar os principais microorganismos patogênicos para o homem

1.2.2 - Caracterizar os mecanismos patogênicos utilizados pelos principais agentes patogênicos.

1.2.3 - Conceituar os mecanismos básicos envolvidos na relação parasito-hospedeiro e no processo de vacina e soroterapia.

1.2.4 - Utilizar os métodos de esterilização e desinfecção no controle e prevenção das moléstias infecto contagiosas.

Foi a partir de tais documentos, observações e entrevistas com a chefia do Departamento, que resumimos seus objetivos como:

1. Formar técnicos e pesquisadores preocupados com as necessidades e os problemas próprios de nossa sociedade.

2. Formar mestres e doutores, preocupados não só com as questões acima como também com a formação de profissionais (na graduação) igualmente voltados para os problemas do meio e capazes de aproveitar ao máximo os poucos recursos que o meio oferece.

3. Ministras o ensino básico de Micro-Imuno, preocupado não só com o bom nível do conteúdo mas com a formação de atitude crítica, de honestidade científica, respeito humano e zelo pela coisa pública.

Para perseguir tais objetivos, os cursos têm sido constantemente reformulados, mantendo-se algumas diretrizes:

- O Departamento deve se ocupar de pesquisa e ensino.

- A pesquisa deve se dirigir primordialmente para problemas relevantes do meio brasileiro.

- Através de sua função de ensino, o Dep. deve multiplicar mestres e pesquisadores preocupados com a formação humana e social dos diferentes profissionais que atende, tanto

quanto com a sua formação científica.

- Do pesquisador, espera-se seriedade técnica rigorosa; escrúpulo, economia e racionalização no uso do material que lhe é fornecido; criatividade, no sentido de produzir os meios ou fazer adaptações, quando possível e necessário para o trabalho de pesquisa e ensino.

Apesar das propostas acima, há problemas relacionados com o conhecimento e interpretação dos objetivos bem como de posicionamento frente aos mesmos. Por exemplo: entende parte do corpo docente do Departamento, que a função precípua deste é a pesquisa e outra parte considera tal o ensino. Essa divergência tem sido fonte de algum desencontro entre os membros do Departamento, segundo o grupo de Coordenação Didática,

Problemas Relacionados com o Conteúdo, as Estratégias e a Avaliação.

Desenvolve o Departamento toda uma série de atividades para atender as propostas para os cursos. Preocupa-se com a seleção de conteúdos e técnicas adequadas ao seu desenvolvimento. Prevê também estratégias para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e de atitudes de crítica e de interesse social. Já tivemos oportunidade de ilustrar tal afirmação com citações acima feitas mas vale a pena citar um trecho do plano de extensão do Projeto PADES⁽¹⁶⁾ a outros cursos, além do ministrado para Medicina e Biologia. Após informar dos resultados obtidos em 1977 na aplicação da nova metodologia adotada (consistente em intensificação da práticas, elaboração de relatórios e discussões), da existência de uma Coordenação de Cursos e da participação de um professor da Faculdade de Educação no processo de avaliação, a Comissão encarregada do Plano afirma:

"com base nas considerações acima, e reafirmando o valor de todos os objetivos já constantes do plano original, achamos que seria válido a esta altura estender esta experiência a outros cursos no Departamento" (...) "Esta iniciativa permitiria avaliar as técnicas em estudo em cursos distintos, onde a natureza do aluno, representada pelos da Tecnologia de Alimentos (atual

(16) Plano de Expansão do Projeto PADES, 1978 p. 6.

mente Engenharia de Alimentos)⁽¹⁷⁾, com formação preponderantemente biológica, constituir-se-ia num parâmetro importante a ser avaliado na eficiência da metodologia de ensino por nós adotada".

A preocupação com a avaliação não aparece somente aí. Em mais de um momento pudemos registrar a aplicação de questionários aos alunos para verificação do nível de satisfação com o curso. Em 1977, em resposta a questionário aplicado por um docente da Faculdade de Educação⁽¹⁸⁾, os alunos revelaram "uma tendência de reação positiva...quanto aos recursos utilizados". Questionaram, contudo, alguns pontos: o número excessivo de docentes no curso, falta de unidade dos objetivos e do comportamento didático, assim como falta de orientação ao aluno. Mostraram-se, também, insatisfeitos com alguns aspectos da avaliação. Mas os problemas referentes ao Conteúdo parecem constituir-se no ponto crucial. Os alunos de Medicina, ao contrário dos de Biologia não aceitam facilmente um conteúdo básico de microbiologia. Solicitam seja esse conteúdo voltado para a aplicação médica.

Outro ponto a merecer especiais estudos: o das relações humanas. Segundo a chefia e a equipe de Coordenação, o clima das reuniões do Departamento revela o nível insatisfatório do relacionamento de vários dos membros do Departamento. Igualmente, a equipe de Coordenação não se sente muito à vontade para o exercício de suas funções.

Do exame inicial da situação do Departamento, podemos resumir como problemas que motivaram o trabalho de análise que se vai seguir:

- Problemas relacionados com os objetivos dos cursos ministrados.
- Problemas pertinentes ao uso de técnicas e recursos
- Problemas relativos à seleção do conteúdo para alu-

(17) Parêntesis incluído pela autora.

(18) Trata-se do questionário, tipo "survey", aplicado aos alunos do Curso de Medicina e Biologia pelo Prof. Hilário Fracalanza da FE, com o objetivo de verificar a eficiência das alterações introduzidas no curso, por sugestão da turma anterior, no ano de 1977.

nos de Medicina e Biologia.

- Problemas de relações humanas
- Problemas relacionados com a coordenação didática dos cursos

Tais problemas apontam para a necessidade de um estudo meticoloso da situação real do Departamento, o que nos conduziu ao levantamento de informações, estudos e reflexões em torno de dois elementos envolvidos na situação: o Departamento e o Ensino. É o que relataremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

CONCEITUANDO DEPARTAMENTO E ENSINO NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

É propósito deste capítulo estruturar o referencial em que nos basearemos para selecionar as variáveis a serem pesquisadas no departamento de Micro-Imuno, bem como dele extrair os critérios para análise dos dados que obtivermos.

É uma tarefa extensa, considerando que lidaremos com duas idéias: a de Departamento e a de Ensino ou Processo Didático, caracterizando-se este como uma das funções daquele.

É também uma tarefa difícil, de vez que, assim como a própria Universidade, a instituição departamental em nosso país, ainda se encontra "em busca de sua identidade". E quanto ao Ensino, defini-lo é tarefa que esbarra com inúmeras controvérsias, já no cotejo com outros conceitos afins (Educação, Instrução) já na análise de seus elementos.

Por último, avulta a complexidade da tarefa em vários níveis: 1º) Coloca-se o Departamento como a unidade operacional da Universidade e esta por sua vez se insere numa estrutura sócio-política e econômica que, em grande parte determina suas funções. Daí, precisarmos, nos primeiros passos, examinar os rumos da Universidade Brasileira. 2º) Coloca-se o ensino como um entre outros componentes do processo global que se desenvolve no Departamento, tais como a pesquisa, as atividades administrativas e as relações humanas. Mister se faz, então, tecer um pano de fundo com todos os elementos de onde se possa destacar, didaticamente, o Processo Ensino-Aprendizagem para um estudo mais detido. 3º) Coloca-se o ensino, hoje, para a maior parte dos que lidam no campo da Educação, não mais como simples encontro do professor, do aluno e do conteúdo. Já na postura do professor, já nos conteúdos que seleciona, ficam patentes suas dimensões social e política, antes apenas admitidas, hoje mais conscientes e analisa-das. E esse fato nos leva a atentar para novas variáveis do ensino.

Expostas as dificuldades, só nos resta nesta introdução assinalar a intenção que nos move: contribuir de alguma forma para colocar o problema nos termos da sua complexidade, utilizando os dados que pudemos colher ao longo dos estudos por nós percorridos. E para fazê-lo, desenvolveremos um plano que reflete de certo modo, a intenção de ressaltar os fatores que influem no processo didático do Departamento:

1. O significado de Departamento
 - 1.1. A idéia de Universidade no Brasil e a Instituição Departamental.
 - 1.2. A Universidade e sua Crítica, hoje.
 - 1.3. As funções do Departamento na Estrutura Universitária.
 - 1.3.1. Definindo Departamento.
 - 1.3.2. A implantação do Departamento.
 - 1.3.3. Análise das Funções do Departamento.
2. O Processo Didático em Situação Departamental
 - 2.1. Conceito de Ensino/Significado de Ensino.
 - 2.1.2. Os Elementos do Ensino.
 - 2.1.3. A Contextualidade do Ensino.
 - 2.1.4. O Processo Ensino-Aprendizagem.
 - 2.2. Considerações sobre a Aprendizagem em Situação Escolar.
 - 2.3. Problemas do Ensino Universitário.
3. Síntese do capítulo com vistas às variáveis a serem pesquisadas.

"Caminhante, não há caminho,
o caminho se faz ao caminhar".

A. Machado

"... não existem objetivos imutáveis, existe apenas um meio, um processo pelo qual nós, semelhantes a deuses, criaremos nossos próprios objetivos para um dado momento - manteremos apenas os suficientes para o uso e depois os modificaremos".

M. P. Follet

"Dê-me a sua diferença, receba minha diferença, unifique todas as diferenças num todo mais geral - tal é a lei do desenvolvimento... A heterogeneidade e não a homogeneidade, repito, faz a Unidade".

M. P. Follet

1. O significado de departamento

1.1 - A idéia de Universidade no Brasil e o Departamento

A instituição departamental, nos moldes que hoje conhecemos, surgiu no bojo da Reforma Universitária (1965 a 1968), como fator de economia e, portanto, de aumento de produtividade na formação de mão de obra qualificada para a economia do país em desenvolvimento. Buscaria, porém, atender a outros anseios, ainda que muitas vezes apenas a nível de papel (letra) como diz Florestan Fernandes⁽¹⁾ (1979) - referindo-se à Reforma empreendida no Governo Castelo Branco - tais como funcionar como elemento democratizante e integrador do corpo docente, dos corpos docente e discente, em substituição ao autoritarismo da cátedra. E por tudo isso, caracterizar-se-ia como o clima ideal para efetiva indissociabilidade do ensino e da pesquisa.

Outras funções serão assinaladas ao Departamento no decorrer desta exposição mas são as que acima registramos, inferidas da própria legislação básica, que consideramos relevantes para nosso estudo, como buscaremos justificar.

Não é novo o termo Departamento, em nossa Universidade. Mesmo a nível de legislação é conhecido e aplicado ao ensino superior brasileiro desde 1945. Chamlian (1977) não só sugere certas similaridades entre a antiga Secção e o posteriormente criado Departamento, como assinala as características deste último a partir de 1945 em mais de uma universidade brasileira⁽²⁾. Tinham, porém, como finalidade, uma e outro, o agrupamento de cursos afins ou de cadeiras afins. A chefia, entretanto, cabia sempre a um catedrático designado pelo reitor, mediante indicação do diretor e proposta dos professores. Con

(1) FERNANDES, Florestan - Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?, Alfa-Omega, São Paulo, 1979. 2a edição revista e ampliada. Cap. 8.

(2) CHAMLIAN, Helena Coharik - O Departamento na Estrutura Universitária. Tese de Mestrado, USP, São Paulo. 1977 p. 45.

tinuavam as cátedras como a menor unidade componente da estrutura universitária. E a elas faltava flexibilidade. No dizer de Maurício Rocha e Silva⁽³⁾ (1963) "A cátedra mata o Departamento"... mas também "O Departamento exclui a cátedra".

Mas, falar de Departamento atualmente, no sistema de ensino superior brasileiro, todo ele atingido pela Reforma Universitária, é referir-se a realidades tão diferentes, que desde já, convém que se façam alguns comentários para deixar claro a qual delas nos vamos referir neste trabalho. Tomemos alguns exemplos.

Numa escola superior particular, isolada, Faculdade de Filosofia, fala-se em Departamento nos termos:

"Os Departamentos são as menores unidades na estrutura da Faculdade para todos os efeitos da organização administrativa, didática e de distribuição de pessoal e congregação para objetivo comum de ensino e pesquisa os professores vinculados às disciplinas afins"⁽⁴⁾.

Nessa mesma escola, porém, os Departamentos funcionam e até se intitulam de modo coerente com a sua prática, com vistas aos Diferentes Cursos - no sentido mais amplo do termo (conjunto de disciplinas e atividades voltadas para a formação num campo profissional) - assim é que temos um Departamento de Letras que congrega todos os professores do Curso de Letras; um Departamento de Ciências da Educação, o que congrega todos os professores das matérias específicas de Educação; e assim por diante. Não existem condições para a formação de Departamentos mais específicos, como: Dep. de Língua Inglesa ou mesmo de Línguas Estrangeiras, por exemplo.

Numa escola superior oficial isolada, de um único Curso Profissionalizante, assim se define Departamento:

(3) ROCHA e SILVA, Maurício, apud Brasil. MEC - Diretoria do Ensino Superior, Relatório EAPES (pl58)1969 "Aqui não se trata apenas de uma interpretação da lei, que poderá ser retorcida de acordo com as conveniências dos interessados. Há um conflito dialético, em que a existência de um torna impossível a criação de outro. A cátedra mata o Departamento, como talvez o contrário também seja verdadeiro: a idéia de Departamento exclui a cátedra".

(4) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santos - Regulamento Interno, ps. 10 e 11.

"Os departamentos de Ensino são unidades docentes e administrativas que congregam os professores das disciplinas afins no objetivo de assegurar a homogeneidade no tratamento dos problemas de ensino e a eficiência didática, cuja estrutura consta do Anexo II, que faz parte integrante deste Regimento" (5)

Aí os Departamentos aparecem com as denominações: Departamento de Disciplinas Básicas, compreendendo Introdução ao Estudo do Direito, Direito Romano, Economia, Sociologia, Estudos de Problemas Brasileiros e Educação Física; Departamento de Direito do Estado e Direito Internacional, constituído de: Direito Constitucional e Noções de Teoria Geral do Estado, Direito Administrativo, Direito Financeiro e Finanças, Direito Internacional Público e Direito Internacional Privado. E assim por diante.

Como se pode inferir, a especificação é muito maior no segundo caso que no primeiro pois se trata de reunir em Departamentos, diferentes disciplinas de um único curso. Se por um lado, esta segunda situação nada tem a ver com a do Departamento numa universidade onde o mesmo se destina a ministrar cursos para alunos de diferentes áreas de futura profissionalização, por outro lado se especializa mais que no exemplo anteriormente dado, e, nisso, se aproxima mais da situação nas Universidades. Nestas, em que pesem certas diferenças, o Departamento é visto como o conjunto de disciplinas ou áreas afins e mais professores e materiais que, de modo integrado, servem a vários cursos da Universidade.

É deste último departamento que nos ocuparemos neste trabalho.

Para entendê-lo é preciso que se revejam os caminhos que a ele nos levaram, o que significa, rever os caminhos da Universidade Brasileira.

Ensino Superior reconhecido, temos no Brasil desde o início do século passado mas a criação da primeira Universidade entre nós é recente. Trata-se da Universidade do Rio de Janeiro. Datando de 1920 seu começo não foi dos mais auspiciosos. Instituída com o propósito de viabilizar homenagem ao casal de soberanos belgas que, segundo se previa, nos

(5) Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo. Regimento Interno. Anexo 2.

visitavam⁽⁶⁾, ao que tudo indica, nada mudou em relação ao que já tínhamos antes: escolas superiores isoladas, criadas à moda francesa, com o sentido profissionalizante mas sem encampar seu aspecto mais importante, o sentido de nacionalização. Essa característica será mantida durante tanto tempo que, a tal respeito, ainda em 1968, dizia Anísio Teixeira: "O grande objetivo da educação é formar a consciência nacional. Sem uma cultura nacional não se pode formar essa consciência. Como temos uma cultura estrangeira, produzimos esta coisa paradoxal no Brasil: uma das elites mais cultas, uma minoria perfeitamente culta, e um sistema educacional terrivelmente pobre e deficiente" (7).

A estrutura dessa universidade e de outras que vieram a se criar mais tarde estava baseada na cátedra. Os catedráticos até bem pouco tempo, gozando da vitaliciedade, eram o símbolo da autoridade e do poder. Sempre foram membros da Congregação. Os substitutos só faziam parte da Congregação se estivessem em exercício de uma cadeira, enquanto os livre-docentes aí tinham um representante apenas; o diretor da Faculdade, por sua vez, era um catedrático escolhido por seus pares e todas as decisões importantes cabiam à congregação: os concursos, a aprovação de programas, a homologação de nomeações etc.

A propósito do poder da cátedra na Universidade, voltaremos adiante com outros depoimentos.

É a palavra de Anísio Teixeira (1969), ainda, que descreve outros ângulos da questão:

"O ensino superior constituía uma província isolada, em perfeito estado de alienação cultural - em relação à cultura nativa, à cultura brasileira; não à cultura universal" - "interessando apenas à sua tranqüila clientela de classe alta e média

(6) CUNHA, Luiz Antonio - A Universidade Temporã - p 180. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 1980. "É possível que a razão imediata de sua criação (da universidade) fosse receber academicamente o Rei Alberto da Bélgica, que visitou o Brasil em 1920. O fato é que a universidade foi criada por decreto assinado quando o ilustre viajante já se encontrava a caminho, cinco dias após seu navio ter deixado a Bélgica".

(7) TEIXEIRA, Anísio - Uma perspectiva da Educação Superior no Brasil, in RBEP Rio de Janeiro, 50 (111): 21-82, p 30 1969.

superior, imbuída, aliás, de profundo respeito à categoria intelectual dos seus professores"(...) "Dentro da cultura que estava representando, ele foi uma alta expressão do valor brasileiro".⁽⁸⁾

Sabemos que a década de vinte viu o desabrochar do pensamento pedagógico brasileiro, viu os movimentos de crítica e exame da situação educacional e viu se esboçarem os contornos de um sistema educacional que incluísse a universidade. Entretanto, na prática, o ensino superior permaneceu intocado. Apenas, mais autorizações para criação de Universidades.

Os inquéritos de 1926 a 1928 (pesquisa feita por Fernando de Azevedo na condição de jornalista, publicada em "O Estado de São Paulo", em 1926 e a pesquisa de iniciativa da II Conferência Nacional de Educação, nos moldes da anterior, visando ao estudo do problema universitário brasileiro, em 1928), segundo Fávero,⁽⁹⁾ se constituíram base para a reforma de 31, a Reforma Francisco Campos. Seus primeiros e mais significativos frutos: pelo Dec. 19.851 de 11 de abril de 1931, no bojo da Reforma Francisco Campos, instituiu-se o Estatuto das Universidades Brasileiras; nele calcar-se-iam os Estatutos da Universidade S. Paulo, criada em 1934 pelo Decreto Estadual nº 6283 de 25/01/1934 e mais tarde os da Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. Esses, sim, significaram de fato o reflexo do despontar da consciência dos legisladores para o sentido da Universidade como tal. Embora ainda presente a estrutura como um conglomerado de escolas superiores, a idéia de realização de estudos básicos, na então nascente Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, constituiu-se no fruto de uma outra ordem de preocupação: a preocupação com a pesquisa, com os estudos desinteressados e universalizantes. Sofríamos, então, embora tardiamente, a influência da Universidade alemã de Humboldt, onde se preconizava o ensino como o "fazer ciência".

Entretanto, como assinala Florestan Fernandes, o peso da tradição do padrão de escola superior e mais os anseios e pressões da própria sociedade brasileira, sociedade essa de caráter oligárquico, não tardaram a fazer abortar tais experiências. A relação de poder com a estrutura de ensino, caracterizava-se pelo anseio de monopolização de cultura superior,

(8) Id. p. 35.

(9) FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque - A Universidade Brasileira em Busca de sua Identidade, Vozes, Petrópolis, 1977. Cap. 2.

de tal modo, que os próprios integrantes da universidade deixaram de enxergar o que era melhor para todos. As vantagens do novo modelo só voltariam ao cenário universitário brasileiro trinta anos mais tarde com a Universidade de Brasília.

Naquela ocasião (de 1930 a 1960), as universidades se multiplicaram segundo o velho modelo, ao qual se acrescentava, agora, mais uma escola profissionalizante, a que formava professores, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Mais de 20 universidades, todas calcadas na velha estrutura das cátedras, agora hipertrofiadas em algumas universidades como supercâtedras, os então chamados Departamentos. A estes Maurício Rocha e Silva se refere:

"Quando duas ou mais cátedras se reúnem num departamento, o que se está criando é uma super-cátedra e o problema que se apresenta é o de escolher quem vai ser, dentre os catedráticos pré-existentes, o super-catedrático que tomará conta da super-cátedra que é o departamento" (10).

No fim desse período, nos meios político e social, acentua-se o interesse pelo ensino superior como instrumento de desenvolvimento científico e tecnológico, como antes fora pensada apenas em termos de formação da elite intelectual do país. Em todo o processo, porém, pouco se pensou a universidade como um todo, em seus fins. Uns poucos a questionavam como se questiona um tema filosófico entre outros. A pesquisa, fato isolado, da competência e da iniciativa de alguns catedráticos interessados, não tinha caráter institucionalizado. Exceção feita à USP, talvez o departamento, que então se vinha instituindo, não passava de um sinal dos tempos - o tempo da decadência da cátedra, agora redimensionada para conter a hipertrofia dos serviços e do pessoal que se reunia em torno de um catedrático e sob seu comando. A compartimentalização, a hierarquização e o autoritarismo, salvo exceções, mantinham - no igualmente ineficiente para fins de pesquisa.

Já a década de 60, traria mudanças nesse quadro e de tal ordem, que culminariam na Reforma Universitária.

Agora sim, em torno da universidade brasileira surgi

(10) ROCHA e SILVA, Maurício - Universidade sem cátedras. Documenta. Brasília (13): 6-13, abril 1963 p. 7

riam estudos, debates, experiências de novos modelos. É a década de fundação da universidade de Brasília; dos debates em torno da estrutura universitária, suscitados, primeiro, pelos estudos da (COSUPI)⁽¹¹⁾ Comissão Supervisora do Plano dos Institutos que, de certa forma, influíram na Lei de Diretrizes e Bases (nº 4024/61); pelo Conselho Federal de Educação que acabara de se instalar em função do cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases; pelo movimento estudantil no sentido da deseleitização da universidade e da sua participação nas decisões; pelo movimento dos professores das categorias diversas que não a dos catedráticos (movimento que de resto, na mesma época, o correu igualmente na França e em outros pontos)⁽¹²⁾; no sentido de participação nas decisões e reestruturação da carreira do magistério superior. Mas é também a década da Revolução 64; do MEC-USAID; dos expurgos; do Relatório Meira Matos e, finalmente, da Reforma Universitária que Florestan Fernandes (1979) chamou de início a reforma do papel e, mais tarde, a reforma consentida⁽¹³⁾.

Um destaque para a Universidade de Brasília. Criada para funcionar como unidade orgânica em contraposição à tradição da universidade-conglomerada, pretendia integrar ciência a tecnologia para aplicar tal saber ao conhecimento da sociedade nacional e à superação de seus problemas, de tal modo que viesse a funcionar como motor de transformação que permitisse à sociedade nacional integrar-se à civilização emergente.

(11) COSUPI - trata-se da Comissão Supervisora do Plano dos Institutos, criada ligada ao Ministério de Educação e Cultura, juntamente com o CNPq Conselho Nacional de Pesquisa e a CAPES, Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, com o objetivo de persuadir, difundir e estimular as novas idéias a respeito da universidade, criando-se uma universidade que viesse a atender as necessidades de progresso social.

(12) Enquanto na França de 1968 os protestos estudantis culminaram com a revolução de maio, em que se denunciava a não existência da universidade francesa, nos Estados Unidos denúncias de falhas do funcionamento da universidade levavam pensadores como Martin a apresentar uma Estratégia para a Reforma do Ensino Superior (1971) e na Alemanha se acentua o interesse pela inovação nas Universidades (para este último ver Böning e Roeloffs - Innovation dans l'enseignement Supérieur - trois Universités Allemands, OCDE, 1970).

(13) FERNANDES, Florestan - Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução? Alfa-Omega, São Paulo, 1979., 2a. ed. revista ampliada. No capítulo 8 o autor afirma que o grupo encarregado da Reforma Universitária não fez mais que endossar e consolidar a reforma do papel do governo de Castelo Branco.

Vejamos o que pensa seu idealizador, Darcy Ribeiro.

Darcy Ribeiro, em sua obra "Universidade Necessária" (1978), onde esclarece os fundamentos da nova Universidade, aponta as falsas dicotomias, quando se discute o problema da Universidade. Afirma não ver porque ter de escolher entre Humanismo e Pragmatismo; Cientificismo e Profissionalização; Elitismo e Massificação. Isso porque um humanismo não fundamentado na Ciência é um falso humanismo; uma ciência que não seja concebida como o discurso do homem sobre sua experiência deixa de ser ciência para ser simples verbalismo; e uma política democratizadora do ensino, poderá compensar os defeitos estruturais então existentes, beneficiando um maior número de estudantes.

Quanto à estrutura da Universidade que Darcy Ribeiro chamou de Integrada, o Departamento, agora concebido em outros termos, funcionaria como sua unidade operacional e como elemento integrado nos Institutos Centrais ou Faculdades. Presente a interdisciplinaridade aí, extingue-se ou melhor, exclui-se a cátedra.

Autônoma e democrática, a universidade de Brasília arregimentou, das melhores cabeças do país, as que se encontravam insatisfeitas com a velha universidade. Pretendendo começar pela Pós-Graduação para fins de elaboração de cultura e produção científica, já de saída, no entanto, teve de fazer concessões e instalar a Graduação. Após 1964, cortes, amputações e expurgos modificaram sua feição.

A estrutura universitária mais avançada que se instalou no país, não funciona hoje como foi pensada.

O Movimento dos Estudantes conforme relata Fáv^{er}o (1977)⁽¹⁴⁾ foi outro baluarte da idéia de renovação da Universidade. A ele se deve parte do abalo sofrido pela antiga estrutura.

Em três Seminários realizados pela UNE, em 61, 62 e 63, respectivamente, em Salvador, Curitiba e Belo Horizonte, além de outros Encontros, os estudantes formularam declarações à Nação em que, após descrever a estrutura socio-política econô

(14) FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque - A Universidade Brasileira em Busca de sua Identidade, Vozes, Petrópolis, 1977. Cap. 3

mica e educacional do país, ofereciam sugestões que iam da Reforma Agrária à Reforma Universitária.

Entendiam os jovens que não haveria reforma universitária válida sem a reforma dos setores básicos da nação. A título de exemplo, uma lista de suas reivindicações em âmbito mais geral: socialização dos setores fundamentais da economia, além da superação da condição proletária. No âmbito da Universidade: a democratização do ensino, abrindo-se a universidade ao povo (cursos para líderes sindicais, escritórios de assistência jurídica, médica e odontológica). Por outro lado, pugnavam pela autonomia universitária no que se refere ao regime de trabalho dos docentes (tempo integral); abolição da cátedra; melhoria da formação dos professores; maior participação dos docentes e discentes nas decisões; distribuição das cadeiras básicas nas séries iniciais; descentralização e elaboração de currículos e programas mais ajustados às necessidades nacionais; a universidade como instrumento de elaboração da cultura nacional; a universidade crítica e não dogmática.

Mais tarde, entretêm-se os estudantes na luta contra o acordo MEC-USAID e a Lei Suplicy de Lacerda que, em 1964, substituiu a UNE pelos Diretórios Estaduais; e luta ainda pelo aumento de verbas e de vagas.

O ato Institucional nº 5 (AI-5) e o Decreto Federal 477 em 1968 e 1969 vieram pôr termo ao movimento estudantil da década.

Não só intelectuais ligados à Universidade e estudantes a discutiam. Membros do Conselho Federal da Educação (CFE), preocupados em firmar doutrina em torno de dispositivos novos da LDB/61 que incluía menção aos Conselhos Departamentais das Universidades^(*), também realizavam estudos e pronunciamentos sobre a estrutura universitária. São exemplos disso Ernesto Luiz de Oliveira Junior (Presidente da COSUPI - Comissão Supervisora do Plano dos Institutos - 1961), seguido de Maurício Rocha e Silva (1963) que defendiam uma universidade sem cátedras, enquanto Almeida Junior (1963) e Paulo Ernesto Tolle (1964) considerariam necessária a criação dos Departamentos como se podia subentender na LDB, mas julgavam que os mesmos conviveriam satisfatoriamente com a cátedra, retirando-as da antiga postura rígida, fossilizada e detentora do poder universitário.

(*)Nota: O Art. 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tratando do Corpo Discente, permite a representação estudantil "nos Conselhos Departamentais das Universidades e Escolas Superiores Isoladas".

Em todo caso, tais cogitações se prendiam à necessidade de racionalizar o sistema universitário em crescimento a celerado e à intenção de pôr ordem na diversidade de estrutura e, principalmente, no propósito de dotar o país de instrumentos de desenvolvimento tecnológico e científico, para o que a cátedra, nos moldes então vigentes, se constituía um óbice.

Nesse sentido, o de ter suscitado discussões em torno da cátedra e do Departamento, é que se pode considerar a LDB (Lei 4.024/61) dentro do movimento renovador da década de 60. Na maioria dos seus aspectos, em relação ao ensino universitário, segundo Fávero (1977) e Chamlian (1977), constituiu-se em até retrocesso, tendo em vista certos dispositivos da Lei de 1931. A concepção de Universidade desta última, por exemplo, incluía algo mais que a profissionalização e a pesquisa, como veremos adiante.

As Reuniões dos Reitores das Universidades Federais, em 1963 foram também um campo de debates sobre o assunto.

De iniciativa própria, no âmbito das Universidades, podemos citar o esforço da Universidade do Brasil a qual constituiu Comissão Especial para estudar a sua reforma. Onde resultou um plano contendo Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil. Esse plano reflete muito do que se pensou e tentou inovar na época (1963), no que respeita aos fins e estrutura universitárias. Não teve, porém, maior efeito, em vista dos acontecimentos de 1964.

Num plano mais efetivo - o da Legislação, o Governo Federal, procurava corrigir algumas das distorções no crescimento das universidades, agora seguramente mais de vinte. Algumas leis foram aprovadas: a referente à carreira do magistério superior ligado às Universidades Federais (Lei 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965); a que determinava a duração dos cursos de Graduação (Portaria Ministerial nº 159 de 14 de junho de 1965); finalmente, o parecer CFE que define os cursos de Pós-Graduação (977/65). Tais atos não chegaram, porém a atingir a estrutura da Universidade, uma vez que mantinham as cátedras como a menor unidade.

Mais significativos foram os Decretos-Lei de nº 53, de 18 de novembro de 1966 e o 252 de 28 de fevereiro de 1967.

O primeiro, fixando normas e princípios de organização para as universidades federais e dando outras providências e o segundo complementando-o com a conceituação das áreas básicas e impondo o sistema departamental. Ambos incorporando inovações já adotadas na Universidade de Brasília.

O Decreto 53/66 visava a provimento de maior concentração de recursos materiais e humanos como pressupostos ao aumento da produtividade ainda baixa nas universidades federais em virtude dos vícios da estrutura, ou seja, à plena utilização dos recursos. Preocupava-se, portanto, em conter o desperdício nas universidades. A solução viria pelo estabelecimento da Unidade: unidade de ensino; unidade de pesquisa e unidade de ensino e pesquisa.

No que concerne à estrutura universitária, a Unidade se faria através dos Institutos - para ensino e pesquisa básicos - e as Faculdades para o ensino profissionalizante. O Departamento aparece aí como a menor fração da Escola, Instituto ou Faculdade. E reúne disciplinas afins, congregando professores e pesquisadores para objetivos comuns de ensino e pesquisa. Conviveriam com as cátedras, pois ao catedrático caberia a chefia do Departamento. Os chefes de Departamento constituiriam o Conselho Departamental.

O Decreto complementar, de nº 252/67, acrescenta a especificação das áreas básicas e impõe o sistema departamental, ao tempo em que reduz a autonomia da cátedra. Lê-se no seu Art 2º:

"As unidades universitárias dividir-se-ão em subunidades denominadas departamentos, cujos chefes constituirão na forma dos Estatutos e Regimento o Conselho Departamental a que se refere o art. 78 da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961".

A chefia do Departamento caberia ao catedrático, titular ou pesquisador-chefe. O Decreto 252 configura ainda os serviços de extensão universitária.

Tais medidas decorriam e eram acompanhadas de estudos feitos a pedido do MEC ou por acordo deste com a USAID para a reforma de nossas Universidades. Nessa Linha, destacamos o Plano Atcon, estudo realizado entre junho e setembro de 1965 pelo americano Rudolph Atcon. Tal estudo muito se aproveita,

segundo Fávoro (1977) ⁽¹⁵⁾ do Plano de Reforma da Universidade do Brasil. Enfatiza o Centro de Estudos Gerais como o órgão que congrega as matérias básicas e integra a Universidade. Opina pela eliminação das cátedras, entre outras sugestões. Destas, foi aceita quase de imediato, a da criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, feita em 29 de Abril de 1966.

Quanto aos acordos MEC-USAID (23/6/65 a 9/5/67), o propósito era realizar estudos para a expansão e reestruturação do ensino superior, assim como formar quadros de técnicos em planejamento educacional. Cinco técnicos brasileiros e cinco americanos constituíram a equipe que, por fim, se intitulou de Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES).

No Relatório da EAPES, o Departamento aparece como a menor unidade da Universidade e com o objetivo de atender vários cursos, isto é, as necessidades dos alunos destinados a diferentes setores de profissionalização que dependessem dos mesmos conhecimentos.

O Relatório põe em evidência a educação como fator essencial de desenvolvimento. Diz textualmente:

"..."Sem qualquer exagero, poderíamos dizer que o gasto feito para melhorar o elemento humano representa o mais rendoso dos investimentos", mas..."no caso como no do Brasil, onde o problema não é educação para o desenvolvimento, longe disso, nem sequer de educação para a segurança nacional, mas onde a educação é problema de salvação pública" ⁽¹⁶⁾ adverte da necessidade de se fazerem cálculos sobre o chamado custo de oportunidade (avaliação da alternativa preterida em favor da escolhida como urgente).

Estudando o sistema departamental, o Grupo, depois de traçar a trajetória da idéia de Departamento que aparece em

(15) Id. p. 55

(16) BRASIL, MEC - Diretoria do Ensino Superior, Relatório EAPES, 1969.

contraposição à cátedra, embora até certa altura tentando conviver com ela, assinala o fato de a Constituição de 1967 revogar o privilégio da vitaliciedade e ao instituir a carreira docente, mediante concurso público de títulos e provas, colocar a cátedra como uma mera posição - a última da carreira universitária. Assim, emerge o Departamento como a unidade colegiada encarregada do ensino e da pesquisa, fato que já fora consagrado pelos Decretos 53/66, de 18 de novembro de 1966 e 252 de 28 de fevereiro de 1967, acima mencionados.

Discute ainda o grupo a condição de fração em que é colocada pela Lei o Departamento, como fator, possivelmente, mais desagregador que unificador. Defende o Departamento como Unidade básica, a célula das estruturas administrativas mais complexas (faculdades, escolas, colégio superior) na qual se integram cadeiras e disciplinas idênticas e afins, perseguindo objetivos comuns, numa área determinada de ensino e da investigação, e com competência definida e orçamento próprio.

Traça um perfil do Departamento na Universidade norte-americana e as possíveis adaptações à realidade brasileira.

Prevê dois tipos de curso a serem ministrados no Departamento a nível básico: os cursos propedêuticos - de matérias introdutórias aos cursos profissionais a serem dados a estudantes de diversas opções profissionais futuras; e os cursos de cultura geral, de opção individual, destinados a reforçar a formação básica.

Segundo a visão do grupo, o ensino profissionalizante poderia ser realizado em cátedras ou departamentos univalentes.

Enfatiza, enfim, a instituição dos Cursos de Pós-Graduação e os programas da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os acordos MEC-USAID foram largamente criticados pelos estudantes, principalmente, mas também por Anísio Teixeira e outros intelectuais de proa, por se constituírem numa prova da "dependência cultural" a que se pretendia reduzir o país, trazendo no bojo a declaração de nossa incapacidade para cuidar dos nossos assuntos.

Finalmente, entre as medidas oficiais que precedem a Reforma Universitária está a instituição, em 1967, da Comissão Especial para estudo das atividades estudantis e propostas de diretrizes governamentais nesse setor. Dela resulta o Relatório Meira Mattos, contendo sugestões para agilização dos serviços do MEC; para a retirada de parte da autonomia universitária, a qual dificultava a ação enérgica do governo; para a melhoria da remuneração dos professores do ensino superior; para redefinição da chamada liberdade de cátedra e da política de ampliação de vagas; para a aplicação da legislação da reforma universitária já em curso com as leis existentes; para a estimulação de novas lideranças democráticas no setor estudantil; finalmente, para o estabelecimento de novas formas de aplicação dos recursos públicos no setor da educação.

O ano de 1968 marca o auge da expressão dos movimentos estudantis. No Brasil liquida-se tal movimento, assim como qualquer outra forma de protesto aos atos do governo, a partir do Ato Institucional nº 5 (AI-5).

O governo Federal decide constituir um grupo de trabalho para formular diretrizes para a Reforma Universitária. Tal reforma dirigir-se-ia a todo o ensino superior brasileiro a essa altura contando com cerca de 46 Universidades e não mais especificamente às escolas federais, cuja reforma fora objeto da legislação anterior. Segundo Marilena Chauí, (1980)⁽¹⁷⁾ para tal reforma, foram decisivos o Relatório Meira Mattos (preocupado com a disciplina do movimento estudantil) e o Relatório Atcon, defendendo aspectos voltados para a produtividade nas universidades. Em um mês, o Relatório do grupo de Trabalho vinha à luz e a ele se seguiria a Lei 5540 de 28/11/68. Nele, mais uma vez é acentuado o despreparo da nossa universidade para acompanhar o crescimento da ciência moderna. Pretende-se, agora, uma universidade como centro de investigação científica e tecnológica mas também como um lugar onde se atinge a plenitude da autoconsciência e da reflexão sobre as condições do sentido do desenvolvimento. Versa o Relatório as matérias: a forma jurídica da Universidade e sua estrutura, onde se consagra o Departamento previsto já nos Decretos anteriores e se justifica a carreira docente; a

(17) CHAUÍ, Marilena - Ventos do Progresso: A Universidade Administrada, in Descaminhos da Educação, Cadernos de Debate, Brasiliense, S.Paulo, 1980.

organização dos cursos e currículos e articulação com a escola média; a participação do estudante na vida universitária e na administração; a criação de superestrutura destinada à pesquisa avançada e formação do professor; a expansão do ensino superior e provimento de recursos.

Frutos do trabalho desse grupo: mais uma Lei com vistas às universidades federais (Lei 5539 de 27/11/1968 a qual institui o Estatuto do Magistério) e, o mais importante, a Lei que reforma o ensino superior brasileiro em toda a sua extensão - do oficial ao particular; do universitário propriamente dito ao desenvolvido nos institutos superiores isolados - a Lei 5540, de 28 de novembro de 1968.

1.2 A Universidade e sua Crítica, Hoje

A Lei 5540/68, resultado do trabalho do Grupo, em seu art.1º coloca como objetivos previstos para todo o ensino superior brasileiro: " a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes bem como a formação de profissionais de nível superior".

Gaspar Ruas (1976) resume assim os traços da Reforma Universitária brasileira de 1968:

"a reforma da estrutura das universidades e dos estabelecimentos isolados, calcada nos princípios da unidade, da integração de esforços, da não-duplicação de meios para fins equivalentes, a unidade das funções de ensino e pesquisa, prevê o desaparecimento da cátedra e o fortalecimento dos departamentos, o estabelecimento do primeiro ciclo, o aspecto facultativo dos diretórios acadêmicos, nova forma de articulação entre o ensino de 2º Grau e o superior,⁽¹⁸⁾ etc".

Outras leis federais, ao lado da 5540/68 integram o conjunto de leis que reformam o ensino superior no país. É o caso do Decreto 464 de 11/02/69, em que se estipula que os cargos de professor catedrático devem ser transformados nos que correspondem ao nível final da carreira docente, no Departamento. É ainda o caso do Decreto-Lei 547 de 18/04/69, autorizando a organização de cursos profissionalizantes de curta duração.

Do ponto de vista estrutural, a essa altura, dois elementos são vistos como indispensáveis na Universidade: a administração superior ou central e os departamentos. Havendo ou não intermediários, como Institutos, Centros ou Faculdades. A Resolução nº 29/74 de 14/06/1974 do CFE disciplina melhor a questão.

(18) RUAS, Antonio Gaspar - O Ensino Superior no Brasil e sua Estrutura Básica, in Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento, Organizador: Walter Garcia, McGraw-Hill do Brasil, São Paulo, 1976, p.130.

Nos anos que se seguiram imediatamente à Reforma Universitária, a sua crítica mais candente se deve a Florestan Fernandes que afirma ser nossa Universidade conglomerada não um fator de desenvolvimento mas uma manifestação de colonialismo intelectual. Nossa dependência, não só econômica mas social e cultural. Em lugar dessa Universidade, defende a que chamou de "multifuncional" e sobre a qual falaremos adiante.

Na análise que fez da lei, enumera suas virtudes e seus defeitos. Considerou avanços da Lei 5540: o diagnóstico da situação ou a análise geral do ensino superior; a tentativa de equacionar o problema universitário colocando em consonância o custeio e o planejamento; a redefinição do segundo grau; a introdução dos cursos profissionalizantes de curta duração; a introdução do ciclo geral; a exclusão de preponderância de professores classificados em determinado nível; a adaptação do vestibular ao nível real da escola de segundo grau.

Mas vê suas limitações: não ter havido na Reforma a preocupação com a universidade em si e sim uma universidade atomizada. Diz ainda que a universidade não está presente na realidade histórico-social apesar das relações que procurou apontar, do "tríplice diálogo" (19), o qual poderá produzir-se ou não. Enfim, não se prefigurou um modelo de universidade a atingir como expressão de um querer coletivo, mesmo sabendo que se chegaria às variantes brasileira efetivas. Prossegue apontando para a universidade "multifuncional" - ao mesmo tempo integrada, autônoma e crítica.

Aponta, ainda, os termos amplos e vagos em que foram colocados os problemas da Pós-Graduação e da Pesquisa, e no que concerne à autonomia, sua conversão em mera ficção legal. Alerta para a porta aberta ao privatismo, com a introdução

(19) O grupo de Trabalho da Reforma Universitária refere-se ao tríplice diálogo nos seguintes termos: "... Por isso mesmo, a verdadeira reforma universitária se processa no entrelhecho de uma tríplice dialética da relação entre o Estado e a Universidade, numa espécie de debate vertical; relação entre a Universidade e as múltiplas forças da comunidade, à maneira de um debate horizontal, e, finalmente, no interior dela mesma, como revisão interna na dialética do mestre e do aluno." (...) (Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária) in RBEP, nº... 111, v.50, jul-set. 1969 MEC/INEP p. 123.

do sistema de fundações.

Mais recentemente, Dermeval Saviani (1976)⁽²⁰⁾ procedendo a uma análise dialética das leis brasileiras de ensino, enfoca a Lei 5540/68 como a expressão da passagem de uma inspiração liberalista para a tecnicista. Feita à primeira vista, como unidade orgânica, no papel, é na verdade contraditória. Essa contradição transparece já na legislação (no próprio texto da Lei e nas complementares); mas, principalmente, é confirmada pelas medidas adotadas na implantação.

Usando como pano de fundo o contexto sócio-econômico e político do país, conclui não ter havido outra rutura em 64, senão a política, como vistas à manutenção da ordem econômica e social vigente (manutenção dos interesses da burguesia). E, em não havendo mudanças no plano sócio-econômico, as leis que regem a educação pouco podem inovar na prática, ainda que tentem aparentar mudanças profundas.

E mais recentemente ainda é Marcello de Moura Campos (1979) que, em análise da Reforma Universitária se pronuncia profundamente receoso de que se tenha errado no transplante de modelo americano de departamentalização para o nosso ensino superior, bem como, na criação de áreas afins integradas. Em ambos os casos não se terá levado em conta a série de dificuldades de caráter humano:

"a integração efetiva não se realiza através de leis, decretos e portarias mas sim por meio da compreensão, colaboração, espírito comunitário, paciência, modéstia, renúncia e de outros valores espirituais, sem os quais os objetivos reais da reforma universitária jamais serão alcançados".⁽²¹⁾

Faz sérias restrições ao ciclo básico e outros assuntos.

(20) SAVIANI, Dermeval - Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira das Leis 5540 e 5692/71, in Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento; Organizador: Walter Garcia, Ed. McGraw-Hill do Brasil, Ltda, São Paulo, 1976.

(21) CAMPOS, Marcelo de Moura - A recente Reforma Universitária no Brasil in Problemas Brasileiros, nº 180, Ano XVI, out. Rio de Janeiro, 1979.

Maria de Lourdes Fávero (1977) ⁽²²⁾ considera nossa universidade ainda em busca de sua identidade. Informa que, de 31 universidades pesquisadas em 1975, só 4 possuíam programa geral de pesquisa. Além disso, nelas, os cursos de extensão não têm lugar definido. Não temos, enfim, uma Universidade criadora e crítica, segundo a autora.

Rezende (1979), comparando o discurso dominante com o predominante em torno da escola como fator de reprodução do sistema brasileiro, faz as seguintes colocações:

*"o discurso dominante está enfeixado na doutrina da Segurança nacional - ideologia que deve ser assimilada por todos para defesa contra as agressões internas e externas. O militar, es*trategista dessa defesa, torna-se assim o símbolo da cidade -
*ní*nia consciente.

O segundo discurso é crítico, predominante, porque
*"vem sendo proferido no fim da década de 70, por intelectuais de alto nível, interessados na análise do fato histórico bra*sileiro; entendido, aceito e repetido de maneira quase unísso
na do Norte ao Sul do País" ⁽²³⁾

Especialmente em se tratando de Universidade, aponta a perda da autonomia, o atrelo às empresas, à indústria, o desprestígio das Ciências Humanas, consideradas perniciosas, "lugar por excelência" para a subversão, entenda-se, discurso crítico. Afirma o autor ser preciso denunciar a falta de um Projeto para a Universidade e para a Nação brasileira. Considera o que falta: a negação do capitalismo e da capitalização; a inclusão, na escola, de camadas da população que não têm acesso ao capital, ao poder, à produção, à participação, à liberdade.

Ainda no terreno da crítica damos a palavra a Marilena Chauí (1980) ⁽²⁴⁾:

(22) FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque - A Universidade Brasileira em Busca de sua Identidade, Vozes, Petrópolis, 1977, p. 84.

(23) REZENDE, Antonio Muniz de - A Escola como Aparelho Ideológico do Estado in FOLHETIM, 21/10/79, S. Paulo.

(24) CHAUI, Marilena de Souza - Ventos do progresso: a universidade administrada in Descaminhos da Educação pós 68 Cadernos de Debate, Brasiliense, São Paulo, 1980, p. 39.

"Desvinculando educação e saber, a reforma da universidade revela que sua tarefa não é a da produção e transmissão da cultura (dominante ou não, pouco importa), mas o treinamento dos indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los. A universidade adentra mão-de-obra e fornece força de trabalho."

Em sua análise, traça o perfil da universidade colocando como norteadora da Reforma Universitária a dupla finalidade: conter a indisciplina estudantil e obter o máximo rendimento com a mínima inversão. Mostra o papel do Departamento nesse empreendimento, o que será objeto de maior exame adiante. Mostra ainda que se pretendeu administrar a universidade como empresa, submetendo-a a administração tecnocrática. Quanto aos dirigentes, são em geral prepostos do Estado. Aponta a heteronomia econômica (orçamentos, dotações, financiamentos de pesquisa etc), a educacional (currículos, programas, sistema de créditos, e frequência, formas de avaliação, prazos, credenciamentos de cursos de pós-graduação etc), cultural (os critérios para fixar graduação e pós-graduação, decisão quanto ao número de alunos por classes e por professor, o julgamento de currículos e títulos etc) e social e política (professores, alunos e funcionários não decidem quanto aos serviços que desejam prestar à sociedade nem a quem vão prestá-los). Não há, pois, autonomia universitária.

Do esboço que acima fizemos da trajetória do ensino superior no Brasil, buscamos inferir os fins com que teórica e praticamente se identificou. Das críticas, inferimos o que falta ao nosso projeto de universidade. Resumindo:

1º) houve um primeiro momento, em que, seguindo o modelo francês e dispensando o que nele havia de melhor, o espírito nacionalizante, nosso ensino superior, inserido num contexto de dependência econômica agro-exportadora, preocupou-se apenas com a formação do profissional liberal, altamente elitista.

2º) num segundo momento, a partir da reforma Francisco de Campos, inspirada mais no modelo alemão, introduz-se no texto legal a exigência da pesquisa ao lado do ensino, bem como a intenção de "concorrer, pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da

humanidade". (25) Na realidade quase nada mudou e continuamos na prática compartimentalizada, sô excepcionalmente fazendo pesquisa, despreocupados dos problemas da nação (não elaboramos nossa cultura); predominando o tradicional verbalismo, através do qual, se reportava o futuro profissional brasileiro à cultura, à ciência, à técnica dos outros povos.

39) no momento seguinte, as contradições são mais flagrantes: o desenvolvimento econômico do país a exigir uma estrutura educacional mais plástica - o que se procurou atender através da LDB (Lei 4024/61), sem qualquer efeito para o ensino superior. Nada se lhe acrescentou em termos de objetivos e ainda se lhe tirou, no texto da Lei, enquanto na prática os defeitos agora se agravavam com a maior demanda do ensino superior. Tão logo aprovada, já era obsoleta e a intelectualidade crítica do país levanta as primeiras teses mais realistas: a universidade Integrada; a Universidade Multifuncional, isto é, voltada para o desenvolvimento científico, tecnológico mas também para a elaboração de nossa cultura e para a habilitação de profissionais críticos, conscientes, capazes de pensar os destinos de sua sociedade. Tais ideais, mal esboçadas numa rara e pouco duradoura prática (UnB, principalmente), logo foram sufocadas pelas novas forças que assumiram o Poder.

49) finalmente, num quarto momento, a antiga universidade liberal em crise, é tornada legalmente funcional, ou seja, aquela que busca o desenvolvimento científico e tecnológico do país, em obediência a um plano nacional de desenvolvimento econômico. Suas funções: ensino, pesquisa, extensão. Estando, porém, o país no mais alto grau de dependência do capital estrangeiro, nem a ciência nem a tecnologia vêm a ter a marca nacional. Sequer chegam a ser significativas. Ocupa-se a universidade pura e simplesmente de formar o profissional para execução de projetos alheios. Sufoca-se o pensamento na área social e humana.

59) com os programas de Pós-Graduação em ascensão , coincidindo com o processo de abertura política, nos últimos

(25) ROMANELLI, Otaíza - História da Educação Brasileira, Ed. Vozes, Petrópolis, 1978 p. 133 - Refere-se à Lei dos Estatutos das Universidades da autoria de Francisco Campos.

anos, voltam à baila a discussão dos fins da Universidade e a sua crítica. Algumas destas vêm tentando uma praxis diferenciada. Isso somado à crise econômica que atravessa o mundo, o país de modo particular, cria na comunidade intelectual uma série de perplexidades, na busca de um projeto de universidade.

Não somos, porém, dos que creem que seja preciso esperar que as bases da sociedade mudem para que iniciem sua mudança as instituições. O processo é um só: ao tempo em que queremos lutar por mudanças mais amplas, já podemos e devemos tentar inovar em nosso meio próximo.

O sentido em que usamos o termo inovar acima, não se dirige a uma reforma estrutural maior, ao menos por enquanto, mas a um funcionamento melhor no sentido de corrigir os defeitos que decorrem do não cumprimento do texto da Lei ou no sentido de resolver as contradições evidentes, como a que existe no caso da autonomia, universitária.

Justificamos: tem sido um vezo nosso, amplamente discutido nos últimos anos, a constante introdução de reformas, sem que antes se tenha tentado uma consulta mais ampla àqueles que laboram no campo a ser reformado. Essas reformas se sucedem, sem avaliações, sem análises criteriosas, deixando o profissional a elas submetido descrente e desestimulado para um trabalho mais sério. Esse tem sido o caso da educação escolar no Brasil.

Por outro lado, a procura de áreas de algum consenso, permitirá à comunidade universitária partir para uma ação coerente de luta, de participação no processo de construção de uma universidade melhor do que a que temos agora; uma universidade que objetive formar antes de mais nada o homem preocupado com o outro homem, cidadão crítico, político, atuante e, nele, o profissional mais generalista que especializado; que realize a pesquisa científica e tecnológica na busca do como fazer nosso; que se abra, como nunca fez antes, aos serviços à comunidade, dando e recebendo, numa relação dialética da teoria e da praxis, elaborando assim, com o povo, a nossa cultura.

Para isso, por onde começar ?

Pela ocupação primeiro dos espaços que já nos são da dos ou que já conquistamos. Há espaços ociosos: Departamentos que não funcionam em termos democráticos sem que ninguém efetivamente impeça que isso aconteça; há muitos professores totalmente alienados da política universitária, exatamente por não conhecer nada sobre ela; quase ninguém se ocupando, entre outras coisas de pensar a universidade, como queria Florestan Fernandes.

Pela participação e criação de novas situações de participação. Lendo, discutindo, decidindo, reivindicando, avaliando, associando-se sindicalizando-se. E nesse processo, aprendendo a pensar a Universidade como um todo, pensar seus valores, suas normas, sem certezas definitivas, é verdade, mas com certezas provisionais como quer Martin.⁽²⁶⁾

Trabalhando, com honestidade, nas suas tarefas universitárias, despojando-se da preocupação maior com o título e aplicando-se à criação genuína, ainda que modesta.

Acreditamos que se assim o fizermos, e se por força do querer, conquistarmos de fato a universidade autônoma, já teremos mudado os hábitos de acomodação e inércia da comunidade universitária; já teremos algum tanto desenvolvido o hábito ou o espírito de pesquisa; já teremos descoberto alguns dos valores reais de nossa cultura. Estaremos mais próximos da busca da Nova Universidade.

1.3 - As Funções do Departamento na Estrutura Universitária.

1.3.1 - Definindo Departamento.

Em sendo a unidade operacional da universidade, o

(26) MARTIN, W.B. - Estrategia para la reforma de la enseñanza superior, Ed. Paidós, B. Aires, 1971. "Una filosofía de la educación apropiada para la próxima transformación histórica del hombre"... "debe estar libre tanto de la pretensión de certidumbre!" "como del relativismo extremo" Debemos tener certezas mas certezas provisionais, que nos façam humildes e predispostos às mudanças. "Los individuos e las instituciones viven gracias a las certidumbres que otorgan un sentido a sus actividades y es imposible establecer una comunidad hasta que estas sean determinadas" (...). "Defender algo nos da una base para el carácter y la acción. Admitir su naturaleza provisoria, fomenta la humildad y una apertura hacia el cambio".

Departamento padece dos mesmos males que se apontam para a instituição como um todo. E alguns outros. Lá e cá o problema dos fins ou dos objetivos; lá e cá o problema da identidade; lá e cá o problema da autonomia e da participação. Aqui, mais que lá, o problema das relações humanas.

Porisso mesmo, estamos diante de um desafio - pensar o Departamento no bojo da Universidade. Fã-lo-emos em três momentos: inicialmente, examinando o conceito que dele se tem a partir da Reforma Universitária; tecendo comentários à sua implantação, para, em seguida, analisar suas funções externas (em relação ao todo universitário) e internas (no seu próprio âmbito). Procuraremos fazer isso tanto ao nível do teórico e do legal como do real.

Serão mencionadas com frequência neste item, não somente as leis básicas da reforma das quais destacamos os Decretos-Lei de nº 53/66, 252/67; as Leis 5539/68 e 5540/68 e o Decreto 464/69; o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária; os Relatórios da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES) e do Plano Atcon.

No plano real, buscaremos apoio em depoimentos publicados ou estudos feitos nos últimos anos sobre a Universidade.

Para a definição de Departamento, consideramos fundamentais os seguintes instrumentos legais: Os Decretos-Lei nº 53/66 e 252/67, ambos referentes à reorganização das universidades federais, já introduzindo, o primeiro, a função da nova estrutura e o segundo, definindo a nova unidade do Departamento.

A seguir citaremos os dispositivos, as Leis 5539/68 que modifica o Estatuto do Magistério Superior Federal e 5540/68 que estende as medidas antes tomadas, a todo o ensino superior do país e confirmam as posições adotadas anteriormente.

Começemos pelo Decreto-Lei 53/66, cujo art. 1º diz :
"As universidades federais organizar-se-ão com estrutura e métodos de funcionamento que preservam a unidade das suas funções de ensino e pesquisa e assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes".

Ficam nesse artigo expressas duas intenções: a primeira, introduzir a pesquisa como elemento inseparável do ensino e a segunda, a maior produtividade nos investimentos universitários.

Tais medidas são o fruto de um longo debate, já acima mencionado, em torno, entre outras coisas, do desperdício dos recursos nas universidades, tendo em vista o pequeno número de alunos atendidos nas mesmas e o montante de recursos gastos. Mal gastos pelo fato de haver duplicação de meios (laboratórios, cátedras e até Institutos diversos dentro de uma mesma universidade) para o mesmo fim. O relatório da EAPES (1969) menciona o fato de que os ministros do Planejamento tornaram-se os maiores críticos dessa situação, uma vez que muito se reclamava dos poucos recursos que vinham sendo destinados à educação no Brasil. (Referia-se aos ministros Roberto de Oliveira Campos e Hélio Beltrão).

Por outro lado, a tese Educação para o Desenvolvimento, de cunho nitidamente econômico, (na Lei 53/66), encontrava um instrumento de racionalização do uso dos recursos alocados à educação. Seu artigo 1º ressalta o valor da pesquisa na universidade como instrumento de desenvolvimento científico e tecnológico.

Ao estabelecer as normas para a organização universitária, o item I do Art. 20 coloca como unidade a Faculdade, Escola e Instituto. Os itens seguintes insistem na concentração da pesquisa e do ensino em unidades que formarão um sistema comum.

Já o Decreto-Lei 252/67, complementar ao primeiro, no Art. 2º determina:

"As unidades universitárias dividir-se-ão em subunidades denominadas departamentos, cujos chefes constituirão, na forma dos Estatutos e Regimentos o Conselho Departamental a que se refere o art. 78 da Lei nº 4.024, de 2 de Dezembro de 1961."

Os parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º determinam:

"o departamento como a menor fração para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal; o departamento como a compreensão das disciplinas afins e congregação de professores e pesquisadores para objetivos comuns de ensino e pesquisa; o departamento com

a competência de elaborar os seus planos de trabalho, atribuindo encargos de ensino e pesquisa aos professores e pesquisadores, segundo as especializações; a chefia do departamento como cabendo a professor catedrático, a professor titular ou a pesquisador chefe." (grifo nosso)

Este, o primeiro ato legal a mencionar e definir as funções do Departamento na atual acepção.

A Lei 5539/68, nos seus artigos 4º (§10) e 5º, respectivamente, volta a mencionar o Departamento:

"A distribuição de pessoal docente pelas atividades de ensino e pesquisa será feita pelos Departamentos" e "Caberá aos Departamentos na organização de seus programas, distribuir os trabalhos de ensino e pesquisa, de forma a harmonizar os interesses do departamento e as preocupações científico-culturais dominantes do pessoal docente."

Nenhuma novidade, portanto, mas agora o endosso das funções do Departamento.

A Lei 5540/68, estende a estrutura departamental a todo o ensino superior. O Artigo 12, no terceiro parágrafo reza:

"O Departamento será a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal e compreenderá disciplinas afins".

Também no Art. 33, segundo parágrafo:

"Nos departamentos poderá haver mais de um professor em cada nível de carreira".

Como vemos, a lei geral adota as decisões da anterior que se dirigia somente às universidades federais.

Segundo a Reforma Universitária, portanto, o Departamento assim se configura:

É considerado a menor fração da estrutura universitária.

É o conjunto de disciplinas afins.

É o conjunto de professores e pesquisadores com objetivos comuns de ensino e pesquisa.

É o responsável pelos planos que executa, bem como

pela atribuição de tarefas entre seus membros.

É chefiado por membro titular ou pesquisador chefe.

Não estaria completa, porém, esta resenha, se não fo calizássemos os artigos da lei básica e complementares referentes aos aspectos: o da forma de admissão e de crescimento profissional do pessoal docente na Universidade, fato que muito tem a ver com o Departamento, na sua origem. Quanto aos dispositivos previstos para a tomada de decisões nos diferentes níveis e, mais de perto, a nível departamental, veremos adiante de modo especial.

No parágrafo primeiro, do item b, do art. 32, a Lei 5540 diz: "Haverá apenas uma carreira docente, obedecendo ao princípio da integração de ensino e pesquisa".

No parágrafo 2º:

"Serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a promoção da carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos".

O Art. 33 desvincula os cargos e funções do magistério de campos científicos de conhecimentos e num dos seus parágrafos abre a carreira. "Nos departamentos, poderá haver mais de um professor em cada nível de carreira." (Art. 33), enquanto no parágrafo seguinte extingue a cátedra. Recomenda o regime de dedicação exclusiva para os docentes universitários e, no art. 37, deixa brecha para outra forma de contratação - aquela em que se aplica exclusivamente a legislação trabalhista.

1.3.2. - A Implantação do Departamento.

Essa, a situação genérica prevista na lei maior. O modo, porém, como as instituições universitárias já existentes fizeram sua aplicação ou as que vieram a se formar depois interpretaram a lei, apresentou variações.

No estudo realizado por Chamliam (1977)⁽²⁷⁾, baseado

(27) CHAMLIAM, Helena Coharik - O Departamento na Estrutura Universitária, Tese de Mestrado, USP, São Paulo, 1977.

nos Estatutos, Regimentos, Planos de Reestruturação, etc de 12 universidades e institutos isolados, são apontadas tais diferenças nos três aspectos que focalizou. Vejamos, a título de exemplo, algumas constatações.

Pesquisando a estruturação da carreira docente⁽²⁸⁾, a autora comprovou a presença do duplo regime jurídico nos departamentos; o estatutário e o das leis trabalhistas - o primeiro para os cargos, o segundo para as funções, nas universidades federais, enquanto nos Institutos Isolados do Estado de São Paulo e na Universidade de São Paulo, embora permanecendo o regime dual, a contratação não se dá pelas leis trabalhistas e são apenas considerados cargos, o inicial e o final da carreira, conforme veremos adiante.

Outra faceta dessa mesma questão, a desvinculação do docente de uma disciplina e sua vinculação ao Departamento como quer a lei, não foi recebida por todos, de igual modo. Houve resistência em universidades como a de Goiás, que em seu plano de reestruturação ressalvava a especialização dos titulares; a do Rio Grande do Sul que resguardava o direito à cátedra e assim por diante.

No que respeita à condição de órgão colegiado do departamento⁽²⁹⁾, as soluções encontradas nos Planos variaram também da representação docente escalonada, como na Universidade Federal do Rio de Janeiro e Institutos Isolados do Estado de São Paulo (hoje integrados em universidade) até a composição da totalidade dos docentes integrantes da carreira, ocorrendo, às vezes, ambas as formas na mesma universidade.

Ainda relacionado com a condição de órgão colegiado, a autora considerou importante analisar o modo de escolha da chefia do departamento. Em algumas universidades a restrição imposta à escolha do chefe do departamento é a de que este seja dos mais categorizados, o que torna a função privilégio de alguns. Em outras, como as federais de Pernambuco, Paraná e Ceará, não há restrições à categoria, havendo mesmo o caso ex

(28) Id. P. 155 a 168.

(29) Id. p. 169 a 181.

tremo da Universidade do Rio Grande do Sul em que se explicita a extensão da elegibilidade aos auxiliares de ensino.

Com referência à pesquisa em torno do terceiro aspecto, a condição de base ou fração do departamento⁽³⁰⁾ em relação à universidade, a autora verificou ora a "excessiva pulverização na organização departamental" (na Federal da Bahia, na Federal do Rio Grande do Sul e outras), descaracterizando-se aí o departamento como base, para se colocar como fração ; ora utilizando o esquema intermediário de modelo organizatório, o que prevê Institutos, Escolas ou Faculdades como órgãos colocados entre o Departamento e a Reitoria. É o caso da Universidade de Brasília, do Ceará e do Paraná.

Não contente com esse critério para determinar a condição de base ou fração do departamento na universidade, a autora ainda examina a amplitude com que o mesmo se organizou. Encontrou departamentos com muito pequeno grau de abrangência em termos de campo de conhecimento e de recursos humanos e materiais a serem utilizados mas encontrou outros em situação oposta. Constatou, pois, as duas condições do departamento, base ou fração e, às vezes, na mesma universidade.

Apresentamos, a seguir uma síntese da situação departamental na Universidade de São Paulo e na UNICAMP. Foi com base no regimento da primeira que se elaborou o regimento da segunda, fato que aparece claro nas características do departamento.

Na Universidade de São Paulo (USP) os estatutos assim definem Departamento:

"O Departamento é a menor fração da estrutura universitária, para todos os efeitos de organização administrativa, bem como didático-científica e compreende disciplinas afins" (art. 45).

O número de departamentos, de fato, aí previstos e instalados indica, segundo Chamlian, que o mesmo foi conce-

(30) Id. p. 181 a 197.

bido antes como fração que como base.

As funções do Departamento na USP, são repetidamente mencionados no seu Regimento (ensino, pesquisa e serviços de extensão à comunidade) quando este determina as funções dos dois órgãos administrativos do departamento: O Conselho de Departamento e a Chefia. (Arts. 61 a 65 do Regimento Interno -RI).

Ao Conselho cabe a eleição do chefe do Departamento, por quatro anos, entre os docentes de mais alta categoria. Cabe também opinar sobre os planos de ensino de pesquisa e de extensão, assim como pela sua execução; supervisionar os laboratórios; indicar ao órgão responsável pela coordenação didática, as disciplinas, créditos, número de vagas; propor dispensa, concurso, membros de comissões etc. À chefia (a ser exercida por docente da mais alta categoria) compete presidir às reuniões do Conselho do Departamento, fazer cumprir o Regimento, disciplinar, supervisionar e orientar as atividades do pessoal docente, técnico e administrativo, distribuir encargos administrativos, tomar medidas de urgência ad referendum do conselho do Departamento.

Ao primeiro, predominantemente as funções deliberativas e ao segundo, as funções executivas.

No que se refere à carreira docente, são previstos cinco estágios - o de Professor Assistente; o de Professor-doutor; o de Livre-docente; o de professor-adjunto e finalmente o de professor titular. Somente o último e o primeiro se constituindo cargos, os intermediários funções. (Artigos 173 a 226-RI).

Prevê-se aí a desvinculação dos cargos e funções do magistério dos campos específicos do conhecimento, como quer a lei.

Na USP não vigora o regime CLT e sim o contrato por tempo determinado. Os direitos são equiparados aos dos submetidos ao regime estatutário.

Os órgãos de coordenação mencionados no Regimento indicam a preocupação com a unidade e integração. Prevê-se, por exemplo, a Comissão de Ensino, bem como as próprias Congrega-

ções como as indicadas para prever disciplinas, créditos, planos etc para os diferentes cursos da universidade. Em nível mais amplo, prevê o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade (CEPE Cap. VI RI)

O Colegiado a nível departamental possui representação escalonada. Além do chefe, os professores titulares e adjuntos, um representante de cada uma das categorias e representantes discentes na proporção de 1 para 10 professores.

Os Estatutos da UNICAMP que em grande parte se assemelham aos da USP assim definem Departamento:

"a menor unidade administrativa, didática e científica da Universidade que resultando da união harmônica de disciplinas afins é o responsável pelo desenvolvimento dos programas de ensino, pesquisa e extensão dos serviços à comunidade, utilizando-se para consecução de seus objetivos, de recursos comuns de trabalho" (Art. 16).

Tais Estatutos prevêm para os Departamentos autonomia didático-científica:

"Os Departamentos estabelecerão as respectivas programações de pesquisa que deverão ser aprovadas pelo Conselho Diretor, ouvida a Câmara de Pesquisa" (Art. 40) e elaborarão seus planos de trabalho, distribuindo encargos de ensino e pesquisa aos docentes que os integrem" (Art. 83). Nada referente às dotações financeiras.

São amplas as atribuições dos Departamentos: todo tipo de ensino está afeto ao Departamento; do básico ao de pós-graduação e extensão; cabe-lhe, ainda, a promoção e organização da pesquisa bem como o treinamento especializado. É o que, em resumo, expressa seu Art. 84 .

Prevê-se para a Coordenação do Departamento, no Art. 85 dos Estatutos:

"um chefe, com mandato de 2 (dois) anos, professor titular ou associado, eleito pelos docentes em exercício no Departamento, ressalvado o disposto no Artigo 88" (que permite convite a especialista de notória capacidade no setor, ouvida a Congregação) e um "Conselho de Departamento", o qual é constituído pelo "Chefe de Departamento", "pelos titulares e associados; por um representante de cada uma das de-

mais categorias docentes, eleito por seus pares; pela representação estudantil, até o máximo de três membros, eleitos pelos que cursem as disciplinas ministradas pelo Departamento" (Art. 87)

A carreira docente ⁽³¹⁾, a nível regimental e estatutário, na UNICAMP, se inicia por concurso público de provas e títulos. Tal, como na USP, o grau mínimo de qualificação é o de Mestre. O nível é o de Assistente. Seguem-se os de Assistente Doutor, Professor Livre-Docente e Professor Adjunto, sendo estas, funções, não cargos como no primeiro nível. Finalmente, se completa com o cargo de Professor Titular, o qual exigirá igualmente o concurso para ser preenchido. Admite contratação em qualquer nível de carreira.

A nível real, já tivemos oportunidade de dizer, tais concursos não se realizam nos moldes previstos, um dos fatos que levantam a tese de não estar a UNICAMP institucionalizada.

Convém, a essa altura, assinalarmos ser possível inferir das consultas às fontes às quais tivemos acesso, que a instituição departamental se nos afigura não exatamente como o fruto puro e simples de trabalho das missões culturais norteamericanas em nosso país. Se por um lado, os estudos sintetizados no Plano Atcon e no Relatório da EAPES refletem nossa dependência cultural, é preciso não esquecer que a Universidade de Brasília, fruto de estudos anteriores e, principalmente, do pensamento de Darcy Ribeiro, encampou a idéia de Departamentos como o ambiente e o clima ideais para a integração, ensino-pesquisa, docentes-discentes etc.; acrescenta-se aí a grande luta, durante anos, travada por milhares de professores, os não catedráticos, que vivendo e concorrendo para a construção da universidade constituíam-se verdadeiros párias do sistema. E, ao que tudo indica, e conforme prova Chamlian, a instituição departamental foi a solução considerada ideal para substituir a cátedra, pelo seu caráter democrático e adequado ao exercício de uma carreira universitária aberta a todos os docentes. Também os alunos, em seus movimentos, com fre-

(31) Estatutos da Universidade Estadual de Campinas - Campinas, SP Ed. Universidade de Campinas, 1969 p. 45.

quência referiam-se a uma estrutura que permitisse maior flexibilidade nas opções de cursos e disciplinas e, para eles , o departamento se configurava como uma possível solução.

Se, por um lado, há dubiedades na Lei, como no caso do departamento-fração ou departamento-base, por outro lado , há uma margem de liberdade por parte das instituições universitárias para pesquisar, ao longo da prática universitária , as melhores formas de funcionamento.

Achamos ainda útil uma seleção de mais algumas contribuições de Chamlian ao estudo do Departamento, que nos interessam para fins deste trabalho.

Considera mais válida a condição de base do departamento que a de fração, uma vez que é a primeira que lhe dá real significado às funções: unidade administrativa, gozando de autonomia. Posição que só se justifica se o departamento se constituir em órgão colegiado.

Por essa dubiedade existente na Lei, diz Chamlian que o departamento permanece a nível da possibilidade.

Também vincula a unidade de ensino e pesquisa à instituição departamental em contraposição à cátedra. São características da organização departamental para Chamlian: unidade administrativa, em termos de recursos, pessoal, serviços e equipamentos próprios; autonomia, embora restrita ao âmbito interno; e a congregação de professores, para o que incorporou a carreira universitária, desvinculando-a dos campos específicos de conhecimento.

Insiste nesse último aspecto, não só por estar apenas subentendido na Lei como por considerar fundamental para o funcionamento da universidade como tal, que o departamento funcione como colegiado, isto é, todos sejam responsáveis pelas decisões.

Chama ainda atenção para a existência de uma hierarquização dos professores, no departamento, aberta a todos pela possibilidade de ascensão.

Na configuração do departamento, sua estruturação se dá como uma reunião de disciplinas afins, ou seja um campo

coerente de estudos para o desenvolvimento do ensino e da pesquisa. Para Chamlian, aí aparece novamente a idéia de integração e indivisibilidade da estrutura departamental em contradição com a idéia dos Institutos, Escolas e Faculdades como unidades.

Já vimos que a autora encontrou nos estudos feitos a nível regimental das universidades, e, portanto, de tentativa de implantação da reforma, a nível formal, a concretização dos departamentos como órgãos colegiados. E apenas, como resquício da cátedra, a reserva da chefia aos titulares (antigos catedráticos) ou os mais qualificados.

Sempre a nível formal, também, a estruturação da carreira docente de maneira aberta, existe, mas não totalmente, uma vez que permanece o sistema dual.

Igualmente, a persistência paralela da condição de fração do departamento é atribuída pela mesma autora à remanescência da cátedra.

Fizemos questão de assinalar as conclusões de Chamlian não só por concordarmos em que a instituição catedrática muito ainda tem a ver com a nossa universidade atual, como pelo fato de ter a autora destacado três das importantes funções do departamento - a de órgão colegiado; a de condição de base ou fração da estrutura universitária e a de forma de institucionalização democrática e aberta da carreira universitária.

Conforme assinalamos na introdução deste item, - o significado do departamento - ao lado da função econômica da instituição departamental que realmente nos parece a mais relevante para os reformadores, outras funções deveria cumprir o departamento: a de elemento democratizante e integrador do corpo docente e a de clima para a sua dupla função, ensino-pesquisa. Nesse caso, os três aspectos assinalados por Chamlian ou seja condição de base, condição de órgão colegiado, condição de elemento de reestruturação da carreira docente se integram na segunda função.

1.3.4 - Análise das Funções do Departamento.

Na década de 60 quando se travaram as discussões em torno da estrutura que se iria adotar na nova universidade brasileira, duas posições se opunham de forma não muito clara, inicialmente, mas de modo definido mais tarde, para se obter uma reformulação que fosse a um tempo econômica e capaz de manter os vários serviços da universidade integrados.

O Departamento ou os chamados Centros e Institutos seriam o elemento integrador, por excelência da Universidade?

Já vimos que a Reforma, nos seus primeiros ensaios, consagra os Institutos como o elemento de unidade mas coloca o departamento como fração. Já vimos, também, que desde aí aparece a contradição, porque essa fração, para funcionar como explicita a lei, deveria ter uma autonomia tal, que pudesse decidir pelos objetivos comuns, distribuição e natureza das tarefas a cumprir.

Atcon reafirma como verdadeiro elemento unificador, os Centros de Estudos Gerais ou os centros setoriais de departamentalizados, onde o departamento deixa de ser a menor fração da estrutura universitária (porque essa é a secção departamental) mas sim, a menor unidade administrativa, acadêmica-científica. Enfim os Centros existem para evitar que se desagregem os departamentos mas permanece o departamento como a unidade operacional do sistema.

O autor (Atcon) resume seu pensamento no trecho abaixo:

"Para que se possa ampliar o número dos cursos, aumentar substancialmente o corpo discente, dar flexibilidade aos serviços universitários, fazer viável - tanto técnica como economicamente - a dedicação exclusiva do professor, enfatizar os campos básicos do conhecimento - na forma em que nessa obra se utiliza a palavra - tornar mais econômico o ensino, melhorar sua qualidade e fomentar a pesquisa, tudo ao mesmo tempo, harmonica e coordenadamente, para que rompa o monopólio exercido pelas faculdades profissionais e se modifique o conceito limitante da propriedade de cadeira, a universidade deve departa-

mentalizar-se". (32)

E adiante define departamento:

"Uma unidade universitária que integra acadêmica, científica e administrativamente todas as matérias e ou disciplinas afins de um campo do conhecimento, tanto básico como derivado ou aplicado que a universidade venha a oferecer." (32a)

Esperava que a Reforma encampasse essa idéia.

Por outro lado, o Relatório da EAPES, já o dissemos atrás, é mais taxativo em torno da questão e aí o departamento aparece como a célula das estruturas administrativas mais complexas, rejeitando sua condição de fração.

A Lei 5540/68 mantém a contradição já explicitada, a qual aparece a nível dos estatutos universitários do país.

Vista essa questão, passemos à análise das funções do Departamento na universidade.

Tais funções podem, a nosso ver, ser encaradas de dois ângulos: de um ponto de vista externo, isto é, focalizando o departamento como órgão da universidade cuja atividade concorre para seus fins; ou de um ponto de vista interno, ou seja, de seu próprio funcionamento.

Três tipos de fontes nos conduziram ao destaque dessas funções. A primeira, foi o estudo da legislação básica que consubstancia a Reforma Universitária. A leitura de artigos, relatórios de técnicos e legisladores, escritos a propósito da Reforma, nos forneceram elementos para compreensão das intenções da lei e se constituíram na segunda ordem de fontes. Finalmente, a leitura de comentários, análises feitas em estudos sistemáticos a respeito do desempenho do Departamento na universidade, bem como sua crítica expressa em artigos e mesas redondas, se constituem na terceira ordem de fontes. Esse material está explicitado em todas as etapas desta exposição.

(32) ATCON, Rudolph P. - Administração Integral Universitária. PREMESU, 1974, p. 37.

(32a) Id. Ibid.

Envolve, portanto, esta exposição, a base legal, a teoria e a praxis departamentais, sendo que desta última inferimos a direção para qual apontam os que vivem e fazem a universidade. Nosso objetivo maior foi, pois, tentar expressar essa direção, no que certamente vai muito de pessoal, embora acompanhado de igual esforço de fundamentação.

Tentaremos, nesta parte de nossa análise, explicitar as relações entre os elementos e as diversas funções do departamento, as que nos foi possível captar.

Merece um comentário ainda, o tom em que o faremos. Apesar da forma um tanto peremptória, que damos às nossas afirmações, em alguns momentos, não pretendemos traduzir certezas irrefutáveis. Usamo-las antes como um recurso para dar maior objetividade ao nosso pensamento, evitando os rodeios com que, frequentemente, a título de prudência, cercamos a expressão de nossas inferências, fato que mais as obscurece do que as explicita.

Assim é que passamos a destacar como funções Externas do Departamento:

1º) O Departamento deve funcionar como elemento de aproveitamento racional dos recursos postos à disposição da Universidade (materiais, financeiros e humanos). E isso significa máxima produtividade com o mínimo dispêndio.

2º) O Departamento deve se constituir no substitutivo da cátedra para fins de permitir a existência de uma carreira aberta e uma forma de organização democrática para todos os docentes que militam na universidade.

3º) O Departamento deve ser o órgão colegiado de base e como tal permitir a participação e a corresponsabilidade de todos nas decisões, que vão das de pesquisa e ensino até as de natureza administrativa, dentro do departamento, e, fora dele, pela escolha dos seus representantes junto aos órgãos colegiados superiores. Deve ainda integrar docentes e discentes.

4º) O Departamento deve ser o lugar onde se realizam as funções indissociadas de ensino e de pesquisa.

5º) O Departamento deve ser ainda a unidade de operação para a inserção da universidade no meio social, através dos seus serviços de extensão, no duplo sentido de elaboração da cultura e atendimento às necessidades do meio.

6º) Finalmente, é no Departamento que se espera, no exercício

da autonomia universitária, simplificar e agilizar os procedimentos, reagindo-se à tradicional burocracia dos serviços públicos brasileiros.

Comentaremos cada uma dessas funções, à luz dos dispositivos legais que as amparam, bem como do ideário da reforma que as lastreou. Em seguida, tentaremos um cotejo com o real, com base em estudos, artigos e pronunciamentos a que tivemos acesso nesta pesquisa. E do modo mais sintético possível.

Começemos pela primeira e mais importante das funções: A Função Econômica.

No início do desenvolvimento deste item, ao definir Departamento, invocamos os artigos das Leis que o introduzem, primeiro a nível das universidades federais, mais tarde, de todas as universidades brasileiras. Chamamos, na ocasião, atenção para aquele em que, no Decreto nº 53/66, art. 1º se define o modo pelo qual se reestruturarão as universidades federais:

"Com estrutura e métodos de funcionamento que preservem a unidade de suas funções de ensino e pesquisa e assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos".

Invocamos também os longos debates em torno do desperdício de recursos nas universidades, mormente no relatório EAPES e no Plano Atcon. "A integração e concentração de serviços afins traria como consequência a economia de recursos, uma vez que eliminaria a duplicação de recursos para o mesmo fim". (33)

O Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária julgou ser sua tarefa "propor um repertório de soluções realistas e de medidas operacionais que permitam racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade". (34)

(33) BRASIL - MEC - Diretoria do Ensino Superior, Relatório EAPES p. 97

(34) Reforma Universitária: Relatório do Grupo de Trabalho, in RBEP, Rio de Janeiro, 50 (111): 119-175, 1969 p. 122.

Outro aspecto que preocupou particularmente o grupo foi a necessidade de intensificar o processo de racionalização da administração universitária. Menciona entre as providências a instituição da função de Superintendência a ser exercida por técnico de alto nível, com responsabilidade nas atribuições do planejamento e na direção administrativa.

Quando a Lei 5540 reza no art. 11 "As universidades organizam-se com as seguintes características: ... menciona entre elas : racionalidade de organização com plena integração dos recursos materiais e humanos."

Chauí (1980) mostra com isso se deu: Após indicar a departamentalização como a principal via para a consecução da referida produtividade, argumenta:

"No antigo projeto da Universidade de Brasília, concebido por Darcy Ribeiro, a departamentalização tinha por finalidade democratizar a universidade, eliminando o poder das cátedras e transferindo para o corpo docente o direito às decisões. Na reforma, departamentalização significou outra coisa. Consistiu em reunir num mesmo departamento todas as disciplinas afins, de modo a oferecer cursos num mesmo espaço (uma única sala de aula), com o mesmo gasto de material (desde o giz e o apagador até as mesas e carteiras) e sem aumentar o número de professores (um mesmo professor devendo ministrar um mesmo curso para maior número de alunos)." (35)

Assim também o próprio princípio da flexibilidade exposto na Lei, passa a ser instrumento de produtividade por permitir que "alunos de cursos diferentes possam seguir a mesma disciplina, ministrada na mesma hora pelo mesmo professor". (36)

Mostra Chauí que o curso básico também se justifica no texto da reforma pelo melhor aproveitamento da "capacidade ociosa" de certos cursos, dos que recebem poucos estudantes. Isso evita o crescimento do corpo docente naqueles cursos muito procurados pelos alunos. Também tem essa função a unificação do vestibular, por permitir o preenchimento de vagas em

(35) CHAUI, Marilena de Souza - Ventos do Progresso: a universidade administrada in Descaminhos da Educação, Cadernos de Debate, Brasiliense, São Paulo, 1980, p. 35.

(36) Id., p. 36.

curios pouco procurados.

Mostra, a seguir, os efeitos de massificação, pois não havendo ampliação da infraestrutura, a seu ver está implícita a idéia de que qualquer saber é suficiente para a massa. E frisa que a educação passou a ser um negócio do Ministério de Planejamento muito mais que do Ministério da Educação.

Vejamos na prática os efeitos do princípio da racionalização no uso dos recursos: no contexto da atual universidade, a feição de diminuição crescente da verba destinada ao setor educacional. De 11% em 1964, passamos a 4,28, em 1981. E já se fala na pretensão de passar a responsabilidade do ensino superior a Fundações. E se o faz alegando estar o erário público investindo na formação dos mais abonados em detrimento dos mais pobres. Entretanto, pode-se enxergar que, se é verdade que não só a Universidade mas, ela também, como toda escola, vem cumprindo sua função acentuadamente reprodutora das relações de classe social, verdade é que não será com o ensino pago que isso será minimizado. Damos a palavra ao professor Carvalhosa a propósito:

"O ensino pago é uma forma grotesca e colonial de apresentar um problema de perfil deformado. Essa tendência antidemocrática visa a elitizar a universidade... tirar da universidade qualquer segmento que não seja de elite dominante (é) mais uma forma de desobrigar o Estado de suas responsabilidades, criando universidades sem qualquer elemento crítico porque ninguém vai entrar numa universidade pagando vinte mil para fazer crítica. Vai lá para arranjar profissão, servindo portanto a manutenção ao status-quo." (37)

Sem dúvida, não se pode negar a legitimidade da busca do exercício de uma função como tal, a econômica. Realmente, o desperdício em nossas universidades foi por muito tempo verberado e se fazia necessário reformular o uso dos recursos. Mas daí a se dever cair no extremo de privilegiar tal função, tratando os assuntos universitários como os de uma empresa qualquer, vai uma grande distância e disso

(37) CARVALHOSA, Modesto - Democracia e Universidade (mesa redonda) in Folhetim nº 229 p. 31.

decorrem grandes prejuízos como seja o tratamento massificante do estudante de nível superior e a subtração progressiva das verbas, levando a universidade à situação de penúria, ou colocando-a como mera produtora de pesquisas encomendadas e a serviço do poder econômico, quase sempre internacional.

Como função a ser analisada, em segundo lugar, para o Departamento, assinalamos e de Substituição da Cátedra pela Carreira Docente Aberta a Todos os membros do Magistério Superior.

Ao contrário da função anterior, esta função do Departamento nasceu da conquista que progressivamente vinha sendo feita pelos docentes das diversas universidades - a de espaço para existir como profissional suscetível de se aperfeiçoar, de participar, de criar e crescer na profissão. Não repetiremos o que já, anteriormente, no histórico da universidade e da apresentação da Lei da Reforma Universitária, colocamos a respeito. Lembramos apenas, que para esse ponto convergiam os estudos, desde os dos teóricos do assunto (Universidade) como Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes, quanto respeitáveis nomes do então Conselho Federal de Educação, como Almeida Junior; desde os estudantes universitários até os professores que no dia-a-dia do trabalho docente se sentiam prejudicados pela prepotência de muitos catedráticos; desde o intelectual, jornalista brasileiro, comentarista do assunto, até os técnicos estrangeiros-americanos (os já citados membros da EAPES e Rudolph Atcon).

Quando o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária se pronunciou sobre o assunto, o fez do seguinte modo: "fixou, primeiro, certos princípios gerais definidores de uma filosofia da docência universitária" para em seguida reformular o Estatuto do Magistério, estabelecido na Lei 4.881-A de 6 de dezembro de 1965. A seguir, colocou como inovação a indissolubilidade das tarefas de ensino e pesquisa, não importando se seria um ou outro membro do magistério mais pesquisador que professor mas importando, sim, que não cumprisse qualquer das tarefas com exclusividade. E que a carreira docente se vinculasse, em caráter preferencial, aos graus e títulos acadêmicos, bem como ao teor científico cultural dos trabalhos dos que a percorrem. Assim a carreira se caracterizaria com aberta e se lhe fixariam os níveis, além de fixar as exigências para ingresso

na mesma. Por fim, na intenção de fixação do docente, estabeleceu-se o princípio e se tomaram as providências para que a dedicação exclusiva fosse a meta de toda e qualquer universidade. Chegou, portanto, à determinação do regime de trabalho. (38)

Certamente, foi um avanço a instituição da carreira universitária. Há, porém, muitas críticas ao modo como se vem pondo em prática o novo sistema.

Como já assinalamos, persiste o sistema dual de admissão de docentes, fato atribuído a remanescência da cátedra. por Chamlian.

Remanescente também da cátedra, no entender do H. Moyses Nussenzveig (1981) a distorção do tipo que se segue:

"Nosso país é dos raros a manter ainda concursos de títulos e provas, mas é notório que, quando se realizam, estão sujeitos a deturpações e, em muitos casos, existe uma política deliberada no sentido de não abri-los. A Reforma Universitária pretendeu acabar com a cátedra entendida como latifúndio, mas muitos catedráticos souberam habilmente disfarçar suas cátedras em departamentos, onde a promoção continua dependendo da docilidade a seus desígnios". (39)

(38) O art. 32, alínea b, parágrafo 1º da Lei 5540/68 assenta: "Haverá apenas uma carreira docente, obedecendo ao princípio de integração, ensino-pesquisa." E no parágrafo 2º: "Serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a promoção da carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos." No Art. 33: "os cargos e funções de magistério, mesmo os já criados ou providos, serão desvinculados de campos específicos de conhecimentos. Nos departamentos, poderá haver mais de um professor em cada nível de carreira." No parágrafo seguinte: "Fica extinta a cátedra ou cadeira na organização do ensino superior do país". No Decreto-Lei 464/69, art. 10, providencia-se o aproveitamento dos cargos de professor catedrático, inclusive denominação, nos que correspondem ao nível final de carreira docente... No mesmo decreto seu Art. 11: "Aos membros do magistério superior, admitidos no regime da legislação trabalhista, a justiça do Trabalho aplicará também as normas constantes das leis do ensino e dos estatutos e regimentos universitários escolares".

(39) NUSSENZVEIG, Moysés - Um problema do tamanho do país (artigo) in Folhetim nº 299 p. 12.

Moraes e Carvalho (1979) discordam do uso exclusivo de valores quantitativos, mais dóceis à manipulação burocrática, na avaliação dos professores. Muito mais fácil determinar o número dos "papers" de um candidato à promoção, que a qualidade de seu trabalho. Quanto a julgá-lo pelo seu desempenho nas tarefas de ensino, isso está fora de cogitação. (40)

Mas é Marcello de Moura Campos (1979) o que manifesta de forma mais extensa seu desencanto com a nova prática. Considera mesmo desastroso: a pirâmide que dantes existia na universidade, em torno de uma cátedra, continua a existir, só que menos achatada que antes, na sua extremidade; a escassez de verbas para multiplicação dos titulares, restringe muito o acesso a tal condição, mas a seu ver o pior não está aí. Se por um lado, os novos têm maior participação e boa vontade, por outro, deixam muito a desejar em seu desempenho - falta-lhes a maturidade, há quebra de autonomia e da ordem e, além de tudo, perde-se o controle do ensino que se torna pouco harmonioso em decorrência das desavenças, do carreirismo. Diluem-se as responsabilidades na nova situação. (41)

Finalmente Wilson Cano (1979) resume a situação de professor: "*Ser professor é viver em perigo.*" (42) Diz que as frustrações, entre outras, com os salários, o levam a buscar prestígio e melhores ganhos financeiros em outros afazeres.

Foi um passo à frente a substituição da cátedra pelo Departamento como o lugar da carreira docente. Entretanto, no passado cartorial, nosso vício de tudo burocratizar, continua a dificultar a prática de uma avaliação mais condizente com a realidade de nossas universidades. Onde ne-

(40) MORAES e CARVALHO - a Universidade de Empresa e as Concepções de Mary Parker Follet in Educação e Sociedade, nº 4, São Paulo, Cortez e Moraes, 1979 p. 145 a 146.

(41) CAMPOS, Marcello de Moura - A recente reforma universitária no Brasil in Problemas Brasileiros, nº 180 Ano XVI, out, Rio de Janeiro, 1979.

(42) CANO, Wilson - Mesa Redonda, in Folha de São Paulo de 11/11/79 p. 36

cessário se faz, levar em conta a atividade docente em si (os aspectos didáticos), nessa avaliação, uma vez que se patenteia, em parte dos docentes, gosto e dedicação maior nessa área.

Provavelmente algumas correções devam ocorrer também nos níveis da carreira, ora cargo, ora função, ora exigindo concurso, ora determinando outra forma de avaliação.

Por fim, por força da própria função de integração que adiante veremos, se exercida de forma competente, esta abrirá, pelo exercício democrático, a um maior número de docentes, oportunidades de criação e ascensão na carreira.

Chamaremos terceira função do Departamento de Função de Integração.

Há tanto a integrar num departamento que é realmente difícil tratar do tema sem tocar em outros que mereceram destaque especial na Lei e neste trabalho. Assim é que o departamento pretende integrar o ensino e a pesquisa. Disso trataremos no tópico seguinte. Pretende ainda integrar áreas afins, uso de recursos etc. No entanto, a integração de que nos ocupamos aqui é a dos professores entre si e dos professores e alunos na tomada das decisões do departamento e no processo deliberativo da universidade.

Para maior clareza vejamos esse processo, na instituição universitária de modo mais amplo.

A nível da legislação geral, já vimos que, na estrutura universitária dois órgãos da cadeia hierárquica são indispensáveis - a administração superior e os departamentos. Entre os dois poderão existir até mais dois níveis - o dos Institutos ou Faculdades e/ou o dos Centros que se ligariam mais diretamente à administração central, a Reitoria.

A administração central é constituída não só da Reitoria mas também de órgãos colegiados mais ou menos numerosos. A reitoria funciona como órgão executivo, coordenador e fiscalizador, enquanto os colegiados representados pelo Conselho Universitário e Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa têm função deliberativa. A Lei 5540/68 assegura a existência desses últimos através do seu art. 13 - "Na administração superior da universidade haverá órgãos centrais de supervisão do ensino e pes

quisa, com atribuições deliberativas, dos quais devem participar docentes dos vários setores básicos e de formação profissional".

Os parágrafos que se seguem se referem à possibilidade de criação de órgãos setoriais, com funções deliberativas e executivas com vistas à integração das atividades; prevêem também um órgão colegiado para coordenação de cada curso.

São exemplos de tais órgãos, a nível dos estatutos das universidades, as Congregações e os Conselhos Interdepartamentais, no primeiro grupo; e os Colegiados de Curso, no segundo. Não se prende, porém, a Lei 5540/68 a explicitações maiores nesse terreno, exatamente por não serem obrigatórias tais instâncias.

Continuando o exame dos colegiados a nível de administração central, reportemo-nos ao art. 14 que fala do colegiado superior como devendo incluir entre seus membros com direito a voz e voto, representantes originários de atividades, categorias ou órgãos distintos, de modo a não se verificar preponderância de determinada categoria. Inclui, ainda, representantes da comunidade. Isso nos parece uma indicação do que se espera também a nível departamental.

Adiante veremos a importância desse último ponto para que se efetive o exercício da democracia e a consequente integração.

Vemos o departamento como órgão colegiado de base da universidade. Isso não aparece de forma explícita, mas subentendido em artigos de lei como o que se refere à autonomia dos docentes na elaboração de seus planos de trabalho quer de pesquisa, quer de ensino (ver citações da Lei na p.). Evidencia-se, ainda, quando se refere à existência, no departamento, de objetivos comuns e, finalmente, quando, tratando dos órgãos de deliberação superior, exige representação de todas as categorias. Embora omissa em relação ao procedimento nessa escolha, é de supor que o Departamento pretendesse integrar toda a doutrina inovadora que já não via clima para a pesquisa na antiga estrutura elitizante das cátedras.

Quanto à chefia do Departamento, pela Lei 252/67, cabia ao titular. Tal dispositivo foi alterado pela Lei 5882/73 que termina com a exclusividade nos termos: "*Caberá a professor de carreira do magistério na forma do estatuto*". Omite-se, também, o modo de escolha.

Chamlian (1977) inclui entre os aspectos inovadores da Reforma Universitária, a característica do Departamento co-

na primeira instância colegiada. E mais, considera indisponível que assim funcionem os departamentos para que venham os mesmos a cumprir a sua função orgânica.

Encontrou, ainda no estudo realizado a nível de regimentos, sempre essas características: representantes escolhidos por seus pares; recomendações de participação ativa na divisão das tarefas; e, apenas, como resquício da cátedra, a reserva da chefia dos antigos catedráticos ou elementos mais qualificados.

Na USP, repetimos o que já dissemos antes, o órgão colegiado a nível departamental, admite a representação escalonada. O Conselho Departamental é constituído do Chefe, dos professores titulares e adjuntos, um representante de cada uma das demais categorias, eleito por seus pares; e por representantes discentes, constituindo 1/10 do total dos professores. São atribuições desse Conselho: opinar sobre planos de ensino, pesquisa e extensão; organizar os planos de trabalho e distribuir os encargos de ensino, pesquisa e extensão; propor nomeação e exoneração de seus docentes; propor realização de concurso; propor membros de comissão julgadora. A escolha do chefe deve recair no docente mais categorizado.

Na UNICAMP, o órgão colegiado, fazendo parte da Coordenação do Departamento, ao lado do chefe que tem função executiva, denomina-se Conselho de Departamento. Apresenta como única diferença do órgão Colegiado da USP, a presença da representação estudantil com um máximo de 3 membros. Quanto às funções, aparecem algumas inovações que marcam numa certa medida, a intenção de maior participação. São elas: a que está expressa no item 3 do § 2º "*submeter ao Conselho Interdepartamental os subsídios necessários à elaboração do orçamento*" e no item 4 do mesmo parágrafo "*opinar sobre todos os assuntos de interesse do Departamento*" (o grifo é nosso).

Mais dois tipos de órgãos colegiados aparecem em ambos os Estatutos (o da USP e o da UNICAMP), em vista do tipo de estrutura adotada (Departamentos - Institutos/Faculdades - Administração Central): os Conselhos Interdepartamentais com funções consultivas e deliberativas e as Congregações, como órgãos superiores das unidades (Faculdades e Institutos). Esta última com maior representatividade, uma vez que constituída não só do Diretor e Chefes de Departamento mas também de todos os titulares e um representante das demais categorias, eleitos por seus pares.

Voltemos, entretanto, ao exame do colegiado a nível departamental, com base nos exemplos apontados.

Dois fatos aí nos parecem relevantes: o primeiro diz respeito à proporção em que aparecem os representantes das várias categorias docentes no Conselho de Departamento. Sendo apenas um representante de cada uma das categorias que ficam abaixo das duas mais altas, haverá sempre apenas três membros representando essas categorias (Assistente, Assistente Doutor e Livre Docente) contra o total dos membros das outras duas catego-

rias. Ora, numa Universidade mais antiga, como a USP, a preponderância destes últimos será esmagadora, pouco restando em termos de voz e voto aos de mais membros. Menor o problema numa universidade mais recente, onde o n^umero de adjuntos e titulares ainda não é tão expressivo. A persistir, contudo, o sistema, não estará longe, também nestas, o dia em que os mais novos pouco poderão influir nas decisões departamentais. Acresce aⁱ o fato de que há departamentos em que deixa de aparecer representante de mais de uma categoria por estarem alguns nas categorias máximas e a maioria mal atingiu o segundo nível, o de Assistente Doutor. Isso importa num representante a menos das categorias menos graduadas.

Diga-se, de passagem, que também a nível de Conselho Interdepartamental e de Congregação aparece o problema da proporcionalidade na representação. Nos casos, como o da USP e da UNICAMP, por exemplo, em que a chefia do departamento deve ser exercida, até o momento, por titulares, resulta que apenas essa categoria de docentes aparece no Conselho Interdepartamental. Na Congregação, outras categorias aparecem representadas (1 elemento por categoria) o que não significa grande vantagem uma vez que aⁱ tem assento todos os titulares da Unidade. A supremacia dessa categoria, é, pois, absoluta.

O segundo fato relevante é o das funções do Conselho Departamental. Se entre essas funções encontra-se a de opinar sobre todos os assuntos de interesse do Departamento, constituindo-se a Chefia apenas executora das deliberações, das quais participa na condição de membro do Conselho, está suposto que não haverá atos autoritários, se os membros dos Departamentos assim o quiserem. Se, porém, houver nesse Conselho uma maioria esmagadora dos mais graduados (titulares e adjuntos) poderemos ter, na prática, uma aristocracia reinante no departamento.

Quer nos parecer que, funcionando segundo um sistema mais aberto de participação, como seja o que inclui todos os docentes do Departamento ou prevê representação paritária, este passa de fato a funcionar como base e não apenas como fração.

É certo que a ampliação das possibilidades de participação se associa o aumento de responsabilidades dos docentes no âmbito dos departamentos. A propósito, com a palavra Darcy Ribeiro, ao anunciar os princípios reitores da Nova Reforma ('): :

"A característica diferencial da Universidade latino-americana é sua forma democrática de governo, instituída através da coparticipação de professores e alunos em todos os órgãos deliberativos. Esta instituição assegurou às universidades que a adotaram um alto grau de percepção de suas responsabilidades ante a sociedade nacional; deu maior coesão interna a seus componentes e lhes proporciona agora a possibilidade de promover sua renovação estrutural" (p.156).

Na crítica que se faz ao funcionamento dos departamentos, dois aspectos nos parecem merecer destaque: o primeiro diz respeito às dificuldades de funcionamento democrático efetivo, em alguns casos; o segundo se refere ao retraimento ou acomodação que, segundo outros, se verifica entre os docentes dos departamentos.

Crítica candente, no primeiro caso, se verifica nas situações em que, estruturas altamente conservadoras mantêm um certo primado do espírito das antigas cátedras e excluem sistematicamente, seja da chefia, seja das decisões significativas do departamento os seus membros menos qualificados. Os jornais, nos últimos anos vêm noticiando verdadeiras batalhas para mudança efetiva desse estado de coisas. Em maio do ano corrente um incidente havido no Departamento de História da FFLCH da USP deu margem a pronunciamentos e artigos onde se lêem:

"Para os professores, porém, o problema central no atual impasse do Departamento de História é político. Todos os cargos de direção nesta Universidade - desde a Reitoria até a chefia dos Departamentos - estão ocupados pelos professores titulares e eles não querem abrir mão dessa situação." (44) Na ocasião os demais docentes pleiteavam maior democratização da universidade, alegando não ser preciso ser titular para ser um bom administrador.

O Folhetim nº 229 da Folha de São Paulo (45) dedicado ao estudo do problema da autonomia universitária em termos internos e externos revelam o importante que é o tema na atualidade.

Não se pode, por outro lado, ignorar a situação inversa: a existência de departamentos em que mesmo não se verificando tais óbices, os docentes se mostram desinteressados da participação quer na tomada das decisões quer na administração do departamento, quer na representação em órgãos colegia-

(44) Folha de S. Paulo, 5/5/81 - Notícia sob o título "Processo eleitoral na História da USP será discutido por docentes. O pronunciamento é atribuído ao prof. Euvin Rosenthal, diretor da Faculdade."

(45) FOLHETIM nº 229, da Folha de S. Paulo, S. Paulo, 7 de junho de 1981 - (Universidade - a democracia ainda fora do currículo).

dos superiores. Talvez, por falta de hábito de participar em clima de liberdade ou por estarem mais preocupados com suas carreiras (há departamentos em que mais de sessenta por cento de seu corpo docente se constitui de professores muito jovens e recém-titulados, mestres ou doutores). Outros, possivelmente, não consideram problema seu, o de pensar o departamento ou a universidade. Omitem-se sistematicamente.

Sintomático desse individualismo e dessa inércia é a proverbial resistência dos docentes universitários às atividades que envolvem coordenação didática tanto a nível de departamento quanto a níveis mais altos. Esse problema se torna mais agudo nos departamentos de ensino básico, pela distância que se estabelece entre os objetivos aí propostos e os objetivos mais amplos da área de profissionalização, escolhida pelos alunos. Poucos docentes num departamento de ensino básico, estarão atentos para as necessidades, em termos de formação e, muitas vezes até de informação, do futuro engenheiro, do futuro médico ou mesmo do pesquisador. Não há trabalho de coordenação horizontal ou vertical.

As causas estarão em vícios decorrentes da estrutura sócio-político ? Ou podemos pensar em outros fatores ligados à própria estrutura do departamento (ausência de pessoal habilitado para exercer funções de coordenação, especialmente a de tipo didática; falta de sensibilização do docente universitário para uma pedagogia e uma didática do ensino superior)?

Importante, ainda, verificar porque o aluno está quase sempre ausente. Estarão certos os que vêm na instituição departamental um instrumento de pulverização do corpo discente ? Ou, ao contrário, o número de representantes necessários, somados os vários departamentos, é tão grande que não se consegue cobri-los com os alunos que realmente se interessem por participar da vida universitária? Se assim for, por que tal desinteresse?

Para ambas as situações, a do professor e a do aluno, não pesará, sobretudo, a perda da autonomia da universidade ?

Integrar professores entre si, alunos entre si, pro-

fessores e alunos nos trabalhos de pesquisa, de melhora dos cursos e na definição dos fins de Universidade é uma função relevante do departamento, sem dúvida. Talvez a mais relevante. O modo de efetivá-la é que precisa ser encontrado. Quer nos parecer que a volta à autonomia da universidade e o exercício da liberdade de decisões em torno dos fins e das diretrizes a serem seguidas nos cursos e na pesquisa, são elementos indispensáveis à constituição de um clima favorável ao espírito de integração. É sabido que os seres humanos se envolvem mais profundamente nos projetos que nascem dos seus próprios anseios. E a busca de definição de anseios coletivos só se pode fazer plenamente em clima de liberdade. Todo um movimento de valorização das bases se vem pronunciando nos mais variados setores da atividade humana. E o departamento, que deveria ser o lugar por excelência para que o encontro das bases universitárias se dê, tem estado muitas vezes despovoado e ausente das decisões, quer as relevantes quer as menores. Pode o espírito da cátedra, (que também atuou positivamente em alguns aspectos, após a reforma) pelo autoritarismo imanente ou pela inexperiência dos novos e numerosos elementos que vieram a compor os departamentos, ter influido para isso. Pode o assoleamento de trabalho com que se viram a braços as universidades mais novas, onde tudo estava por fazer, do treinamento do atendente de laboratório à formação do mestre, ter distraído a atenção dos docentes dos seus deveres de participação na construção de uma universidade autêntica, coerente, integrada. Mas agora já não dá para ignorar que a sede de se fazer presente está se generalizando entre alunos e professores, ao que parece. E esse é o primeiro passo. O segundo não será a busca de informações sobre as direções de nossa cultura ? sobre as necessidades de nosso povo ? Sobre a trajetória da universidade no Brasil, a fim de que se lhe descubram as raízes dos vícios, ou se perceba algum veio mais rico ? Para que tal função se cumpra plenamente, não deverá o docente universitário completar sua formação de modo mais harmônico do que comumente o faz ?

Poderosa ajuda nos departamentos é a formação das comissões, dos grupos de coordenação e, por que não, a presença de pedagogo para, numa divisão de trabalho, ser possível veicular as informações necessárias ao crescimento da instituição departamental. Queremos crer, contudo, que nada vai substi-

tuir o encontro e a reflexão conjunta para a busca de um melhor desempenho nas várias funções departamentais: apreciar, questionar, criticar, escolher, eleger, avaliar, criar, tudo isso se faz melhor em conjunto, quando coletivo é o interesse.

A quarta função do Departamento, a qual denominamos de Unidade Ensino-Pesquisa, consubstancia-se nos artigos de lei já citados, no que diz respeito aos Decretos-Leis 53/66 e 252/67, assim como na Lei 5540/68. Queremos, contudo, mencionar o Parecer CFE nº 442/66 o qual, depois de assinalar a necessidade de se atingir a unidade característica da concepção universitária, afirma que essa unificação só poderá ser atingida com o relacionamento dos estudos básicos entre si e com os de aplicação, mediante a institucionalização do ensino e da pesquisa em comum. Em decorrência, no seu art.1º, o Decreto-Lei 53/66 estipula uma estrutura voltada para tal funcionamento e o item II do art.2º diz textualmente: "*a pesquisa e o ensino aplicados serão feitos em unidades próprias não mais que uma para cada área ou conjunto de área afins, dentre as que se incluam no plano da universidade*". Prevê, ainda, a cooperação entre as unidades responsáveis pelos estudos desenvolvidos em cada curso ou projeto.

A atribuição ao Departamento da função unificadora do ensino e da pesquisa se estabelece no Decreto Lei 252/67, como já tivemos oportunidade de examinar.

Todo um processo que culminou com a Reforma Universitária, envolveu amplas discussões em torno da impropriedade da cátedra como elemento encarregado da pesquisa na Universidade. Sujeita à vontade soberana de um indivíduo, que tomava as decisões e/ou usufruía as "glórias" das empresas intelectuais, as cátedras dificultavam o desenvolvimento do espírito de equipe entre os docentes. Por outro lado, a extrema fragmentação em que funcionavam profissionais de uma mesma área ou disciplina, impedia a mútua fecundação de idéias.

Uma vez que o Departamento assume a condição de órgão, por excelência, característico da universidade (podendo esta dispensar os Institutos ou Centros mas não os Departamentos) é aí que se encontram todos os que possuem interesses comuns para traçar planos, pensar a sua ciência ou a sua arte e, conjuntamente, operar no sentido do crescimento do conhecimento e do ensino.

Enquanto Maurício da Rocha e Silva considerava ser o departamento o ambiente ideal para integração do trabalho docente, como contraposição⁽⁴⁶⁾ a concentração do poder nas mãos do catedrático, Paulo Ernesto Tolle, embora admitindo a convivência das duas instituições, punha, também, em relevo a função do Departamento, citando como exemplo a Faculdade de Ciências Médicas dos Hospitais da Santa Casa de Misericórdia de S. Paulo, em cujo regimento, Departamento é entendido como uma "união de disciplinas afins, e formado por uma equipe de docentes integrados num plano que apresente unidade didático-científico-administrativa, de ação e pensamento" e tudo isso conseguido por deliberação coletiva⁽⁴⁷⁾.

Que dizem hoje os críticos da prática universitária brasileira, a respeito de tal integração ?

Lembramos o que já antes apontamos na crítica que Marcello de Moura Campas faz à Reforma e acrescentamos outros depoimentos. Em artigo recente Eunice R. Duhram (1981) afirma:

"A destruição das antigas faculdades e dos cursos fechados em cada uma delas contribuem para fragmentar o corpo docente, pulverizando os alunos pelas disciplinas as mais diversas, em lugares diferentes. A estrutura departamental, se bem que reuniu professores de disciplinas afins em unidades mais amplas, isolou essas unidades umas das outras, dificultando a comunicação horizontal. A criação de novos institutos contribuiu para isolar as ciências básicas das aplicadas, as formativas das profissionalizantes, marginalizando umas e empobrecendo outras." (48)

Moraes e Carvalho (1979) além de reforçarem algumas das afirmações acima, apontam também a desintegração a nível docente como fruto da departamentalização que obriga os professores à especialização e isolamento.⁽⁴⁹⁾

(46) ROCHA e SILVA, Maurício - Universidades sem catedras, Documenta, (13) p. 7.

(47) TOLLE, Paulo Ernesto in (RBEP), RJ 41 (94): 164-168, abr-junho, 1964

(48) DUHRAM, Eunice R. - Os Perigos da Torre de Marfim, in FOLHETIM nº 299 de 7/6/81, S. Paulo. p. 15.

(49) MORAES e CARVALHO - A Universidade Empresa e as Concepções de Mary Parker Follet in Educação e Sociedade nº4 São Paulo, Cortez e Moraes, 1979 p. 144 a 145.

Fávero (1977), também se pronuncia:

..."apesar da Reforma pretender converter a pesquisa em atividade de principal, na prática o que se constata é que isso não foi efetivado. A pesquisa continua sendo na universidade brasileira atividade secundária e suplementar, enquanto o ensino é desenvolvido como atividade principal"(...) entre 31 Universidades pesquisadas, apenas 4 afirmam possuírem um "programa geral de pesquisas (Avaliação, 1975, p.494-5)"(50)

Em outro momento cita como resultado da avaliação feita pelo CRUB entre 1973 e 1974, entre outros defeitos constantemente encontrados nas universidades federais "a resistência por parte de docentes à integração." (51)

Tavares, (1981) da Universidade da Bahia, em pronunciamento recente, afirma a respeito do Departamento de História, sob sua chefia: "Não há pesquisa do Departamento. Há professores que realizam pesquisa e que por isso têm horas reservadas para a pesquisa na carga horária obrigatória." (52)

Em vista do acima exposto, sentimo-nos tentada a externar algumas das dúvidas que nos assaltam; a elas chegaremos por partes, e através de perguntas.

É realmente importante que se faça pesquisa na Universidade ? Quer nos parecer que sim, tendo em vista as características da vida dos povos na atualidade. É preciso desenvolver a ciência e a tecnologia para nos integrarmos na sociedade moderna.

São indissociados na vida universitária os dois fazeres: o da ciência e o do ensino ? Nisso já divergem os teóricos da Universidade. Convém dar a palavra a Anísio Teixeira (1969):

"A expressão "integração do ensino e da pesquisa" parece subentender que todo ensino é integrado com a pesquisa. Ora, há en

(50) FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque - A Universidade Brasileira em busca de sua identidade, Vozes, Petrópolis, 1977. p. 84.

(51) Id. p. 70.

(52) TAVARES, Luís Henrique Dias - (Resposta ao questionário enviado pela autora) Departamento de História, Universidade da Bahia, 1981.

sino e há pesquisa, a integração só podendo efetuar-se no caso da escola pós graduada, quando o estudante está em condições de se associar à pesquisa. Uma coisa é a de que o professor de ve ensinar e pesquisar, ou melhor o professor que se devota à pesquisa também ensine e outra é julgar que todo ensino seja também pesquisa." Adiante: ... "Em rigor, pode-se conceber uma universidade que não faça pesquisa; o que não é permissível é a Universidade que não ensine..." "...A pesquisa é uma atividade de que se exerce normalmente na fase pós graduada de estudos . A integração com o ensino é a de admitir como auxiliares ou estagiários de pesquisa, estudantes de graduação..."(53)

Mais ou menos na mesma época (1969), diria Florestan Fernandes, depois de concordar com a necessidade da pesquisa na Universidade e censurar a pouca ênfase que foi posta nisso pela Reforma:

... "Apenas se frisa a necessidade de associar-se o ensino à pesquisa, quando na verdade, "ela deve estruturar-se e desenvolver-se de tal modo que as funções de ensino e as funções de pesquisa não interfiram entre si, debilitando-se, esclerosando-se." (54)

Admite a existência de especialistas em ensino e pesquisa de níveis intermediários, exclusivamente voltados para o ensino ou para a pesquisa.

Parece que os mestres sabiam bem com que realidade estavam lidando. A verdade é que a compressão progressiva dos orçamentos não nos deixa muitas ilusões a respeito dessa indissociabilidade. Sem falar nos que pretendem, apesar de tudo, que a Universidade brasileira faça pesquisa do mais alto nível. Talvez de tudo isso, se possa inferir que a Universidade deva cultivar alguma linha original de pesquisa peculiar ao meio e às necessidades, mas não pretender que todos os seus docentes estejam envolvidos na pesquisa com a mesma intensida

(53) TEIXEIRA, Anísio - Uma Perspectiva da Educação Superior no Brasil, in RBEP, Rio de Janeiro, 50 (111): 21-82, p61. 1969.

(54) FERNANDES, Florestan - Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução ? Alfa-Omega, São Paulo, 1979, 2a. ed revisa e ampliada, p. 239.

de e frequência. Talvez, devamos voltar-nos para a pesquisa mais despretensiosa, a pesquisa do nosso como fazer, sem que se almeje concorrer com os centros internacionais.

A propósito, uma palavra sobre o papel da Pós-Graduação (PG), no exercício dessa função. Considerada vagamente pela LDBEN/61, definida como curso regular em 1965 (Parecer CFE 977/65), sua institucionalização se faz efetivamente em 1968, através do art. 24 da Lei 5540/68. O Parecer 77 do CFE estabelece normas para o credenciamento dos cursos e seguem-se medidas para a CAPES e o CNPq exercerem alguma forma de controle de qualidade. Em 1970 amplia-se o incentivo à PG no setor tecnológico. Finalmente em 1974, com a criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação, elabora-se o Plano Nacional de Pós-Graduação com os objetivos: formar professores para o magistério superior; estimular o desenvolvimento da pesquisa e formar técnicos nos vários setores profissionais em atendimento às necessidades de desenvolvimento do país.

Na sua trajetória, a PG tem apresentado altos e baixos. Schwartzman em 1979 se pronunciaria a respeito, declarando que dos seiscentos programas, então existentes, três quartos eram de qualidade duvidosa. A falta de mercado de trabalho para muitos profissionais que viam na Universidade uma forma de ampliação de campo; a exigência, a partir de 68, de títulos de PG para contratação de professores no ensino superior, explicam a grande procura desses cursos e a pressa com que vários programas se estabeleceram, sem terem muitos deles, a menor condição de oferecer uma formação competente. (55)

Não podemos, entretanto, ignorar o incentivo que a PG trouxe, de fato, à pesquisa, ao menos em alguns dos grandes centros universitários. *"Não há dúvida nenhuma que o Brasil possui hoje uma massa crítica substancial de pessoas bem treinadas, fazendo pesquisa e alta qualidade, e formando gente de bom nível."* Embora, acrescenta, *"pouco disto reverta para a gradua-*

(55) Schwartzman, Simon - "Que fazer com a pós-graduação?", in DEBATE-Capes, 1/9/1979 MEC/SESU.

ção". São, ainda palavras de Simon Schwartzman, em 79. Reconhece que se faz necessária uma reorganização da PG. (56)

Entre as medidas apontadas arrolamos as que se seguem: para Goldberg (1980)⁽⁵⁷⁾ é urgente se estabeleça o sentido da Linha de Pesquisa, o projeto básico de investigação de um programa de PG; que seja esse projeto definidor da identidade científica do programa (o que lhe dá individualidade); que se ja ainda legitimado pelo endosso de número significativo de seus professores e alunos; que se comprometa com os problemas brasileiros e os padrões internacionais, ao mesmo tempo; e, finalmente, que seja articulado a outros projetos congêneres e correlatos. Para Schwartzman dever-se-ia eliminar a exigência formal do pós-graduação para o ensino universitário e criar modelos alternativos de pós-graduação. (incentivando a de "lato sensu").

Muito a propósito, Rangel (1980)⁽⁵⁸⁾, em documento elaborado para comunicação em Congresso, versando sobre os objetivos da PG, traça um perfil do pesquisador e oferece as seguintes contribuições, especialmente relevantes por se tratar do docente que vem exercendo a chefia do Departamento de Microbiologia e Imunologia do Instituto de Biologia da UNICAMP, há doze anos.

Parte da Pergunta: Quais os objetivos da PG? E responde: formar o docente pesquisador. Mas que é ser pesquisador? A partir daí mostra que esse conceito tem variado ao longo do tempo: de pesquisador-filósofo que fazia ciência como passatempo, ao abnegado estudioso preocupado com diminuir o sofrimento e o desconforto da humanidade para finalmente se chegar ao pesquisador institucionalizado, industrializado, instrumento do poder, quase sempre usado em benefício das elites e sujeito a uma série de determinismos - os da estrutura social em geral; da estrutura acadêmica, onde impera o mito da pesquisa de alto nível; da estrutura da pesquisa estrangeira, com as revistas, laboratório, problemas, interesses econô

(56) Id. Ibid.

(57) GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo - Linhas de Pesquisa na Pós-Graduação em Educação: é hora de desatar os nós, in DEBATE - Capes, nº 2 junho 1980. MEC Secretaria do Ensino Superior.

(58) RANGEL, Humberto de Araújo - Comunicação feita na SPBC Rio, 1980 (Documento à disposição no Departamento de MI da Unicamp).

nicos sempre pressionando os países menos desenvolvidos.

Diante desse quadro, formula perguntas: - Que pesquisador de imunologia formar ? O carreirista ? O empregado da multinacional ?

Diz o autor não saber a resposta mas acreditar que "a pesquisa em nosso país deve ter menos sentido de descobrir fatos novos e muito mais de servir de instrumento à formação de mentalidades críticas" - indivíduos conscientes de que a Ciência não é um jogo inócuo, mas que faz parte dos mecanismos sociais. E como tal, pode ser empregada seja para minorar a "miséria da existência humana", seja para ampliar os poderes de uma elite econômico-financeira e conseqüentemente acentuar os desníveis entre os diferentes grupos humanos."

"Dentro desse contexto, o ensino da Imunologia como é realizado em nosso departamento, tem como objetivo básico o desenvolvimento do raciocínio do aluno e a conseqüente formação de mentalidades críticas." (59)

Tal como acontece com a universidade e, nela, o departamento, ao que tudo indica, a PG no Brasil também procura sua identidade.

Ainda num esforço de explicitação do modo pelo qual o Departamento se constitui numa unidade operacional da Universidade, aparece a quinta função, por nós denominada - Inserção Ativa no Meio Social. Função a ser cumprida principalmente pela natureza de seus cursos e pelos serviços de Extensão, os quais se constituem um dos objetivos da Universidade.

Anteriormente à Reforma, Darcy Ribeiro já se referia ao papel da Universidade:

"Herdar e cultivar fielmente os padrões internacionais da ciência e da pesquisa, apropriando-se do saber humano; capacitar-se para aplicar tal saber ao conhecimento da sociedade nacional e à superação de seus problemas; crescer, conforme um plano para formar seus próprios quadros docentes e de pesquisa e para preparar uma força de trabalho nacional da grandeza e do grau de qualificação indispensáveis ao progresso autôno-

(59) Id. p. 5

mo do país; atuar como motor da transformação que permita à sociedade nacional integrar-se na civilização emergente". (60)

Ciência- Profissionalização-Elaboração da cultura (conhecimento da sociedade nacional), eis o motor da transformação da sociedade e emancipação da dependência apontado por Darcy Ribeiro. E diz mais: "Até agora na América Latina, as universidades atuaram como agentes da manutenção da ordem instituída ou no máximo, da modernização reflexa de suas sociedades." (61)

O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, no início do Relatório, ao anunciar os propósitos da Reforma, e entre eles o de fornecer recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país, já patenteia essa inserção. A seguir, coloca as vinculações da Universidade com o Estado e a Comunidade para justificar aquele último como instância decisória. Adiante, afirma ser o ensino superior investimento prioritário pela sua alta rentabilidade econômica, a longo prazo, e valorização de recursos humanos. Assim, a universidade deve ser a um tempo, objeto e agente das reformas.

A nível de legislação, (Lei 5540/68) já sabemos que o artigo que define seus objetivos, menciona a formação de profissionais de nível universitário. No art. 23 da mesma lei, refere-se a Cursos Profissionalizantes, de modalidades diferentes quanto ao número e duração a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho; destaca o parágrafo primeiro, os cursos de curta duração para habilitações intermediárias. E no art. 25, os cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão de acordo com os planos estabelecidos.

Incentiva as atividades que proporcionem oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade no processo geral do desenvolvimento. Refere-se à Extensão muito de passagem no item d do Art. 17.

No Decreto Lei de nº 464, de 11 de fevereiro de 1969,

(60) RIBEIRO, Darcy - A Universidade Necessária, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978, p. 171/2.

(61) Id. p. 78.

o Art. 2º refere-se à não autorização de funcionamento de universidades que não estejam em consonância com as exigências do mercado de trabalho, em confronto com as necessidades do desenvolvimento nacional ou regional.

Já os Estatutos da UNICAMP são mais explícitos no que diz respeito a tal função: além dos objetivos já consagrados na legislação básica, no item III, do Art. 2º, reza: (propõe-se a) "*estudar os problemas sócio-econômicos da comunidade, com o propósito de apresentar soluções corretas, sob a inspiração dos princípios da democracia*"; no item IV: "*pôr ao alcance da comunidade, sob a forma de cursos e serviços, a técnica, a cultura e o resultado das pesquisas que realizar*"; no item V: "*valer-se dos recursos da coletividade, tanto humanos como materiais, para integração dos diferentes grupos técnicos e sociais da universidade*."

Dir-se-ia que, preocupada desse modo, com as necessidades da sociedade a universidade brasileira passaria não só a atender as necessidades de ordem econômica mas estaria hoje entretida com a elaboração de nossa cultura.

É, no entanto, a palavra dos que se preocupam com a crise de nossa Universidade que denuncia, ora a universidade anti-povo (Tragtenberg, 1979): "*universidade brasileira se prepara para ensinar tudo aquilo que o aluno pode pagar. Como prestadora de serviços, corre o risco de enquadrar-se numa agência de poder*"⁽⁶²⁾ ora a denúncia se dirige para o que chamou de Delinquência acadêmica: no terreno da pesquisa - "*a não preocupação com as finalidades sociais do conhecimento produzido se constitui em delinquência acadêmica ou traição intelectual. Essa delinquência acadêmica se caracteriza pela existência de estruturas de ensino onde os meios (técnicas) se tornam fins, os fins formativos são esquecidos*."⁽⁶³⁾ E para devolução à universidade de um sentido de existência, sugere a autogestão pedagógica, fundada numa motivação participativa.

Falando do serviço à comunidade, Covian (1979) assevera não ser o mais válido aquele de caráter assistencial, como

(62) TRAGTENBERG, Maurício - A Delinquência Acadêmica, in Educação e Sociedade nº 3, S. Paulo, Cortez e Moraes, 1979, p. 79.

(63) Id. p. 81.

instalação de ambulatórios ou consultórios odontológicos. O mesmo não faz parte da essência da Universidade. Outrossim, a Universidade "é um centro de crítica, deve formar graduados capazes de pensar e criticar com independência e que saibam transmitir à sociedade este espírito. Este é o principal serviço à comunidade que a Universidade deve prestar"... "Uma universidade na qual não haja um contínuo discutir sobre problemas importantes (especulativos ou práticos), um contínuo intercâmbio de diferentes pontos de vista, onde ninguém seja dono da verdade e por conseguinte não exista a peste da soberba intelectual, da petulante superioridade, é uma universidade morta ou totalitária, que é outro disfarce da morte nos meios intelectuais"... "Porque é pensante livre, crítica e polemista é necessariamente, um centro de pesquisa, de ensino e de serviço assistencial". (64)

Aliás, no texto do Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária outra coisa não se disse:

..."Vista sob essa luz (referia-se à universidade como o lugar por excelência para um povo desenvolver sua auto-consciência), a reforma tem por objetivo elevar a universidade ao plano de racionalidade crítica e criadora, tornando-se instância de reflexão sobre as condições e o sentido do desenvolvimento"... (65)

Como exemplo dessa função, embora não de modo generalizado, tentativas têm sido feitas na UNICAMP no sentido dessa reflexão, na Faculdade de Educação. Iniciativas como a do Departamento de Administração, oferecendo em Convênio (66) à Secretaria de Educação do Estado, cursos de reciclagem de Diretores de estabelecimento de Ensino de 1º e 2º graus, têm permitido a troca de teoria e prática e se constituído em matéria prima para o que se poderia considerar um trabalho de elaboração de cultura.

(64) COVIAN, Miguel - A Essência da Universidade, in Ciência e Cultura, 31 (6) Junho de 1979, p. 616.

(65) Grupo de Trabalho, in RBEP, Rio de Janeiro, 50, (111) : 119-175. 1969 p. 126.

(66) Convênio assinado entre a UNICAMP e a Secretaria do Estado de São Paulo, sob nº 23/83, em 1981 - Análise Organizacional - Desenvolvimento de Relações Interpessoais.

Vemos nisso um rico filão, se quisermos fugir a um passado colonial e importador de valores, cultura e "Know How".

Por último, a sexta função relevante para o Departamento, no seio da Universidade é a de Desburocratização dos seus serviços.

Jã Rudolph Atcon assinalara a departamentalização como forma de agilização dos serviços, chegando mesmo a aventar a sua autonomia financeira.

Não chegamos a tanto na Reforma Universitária mas o Relatório do Grupo de Trabalho declara:

"O problema crucial da administração universitária na ordem federal é conferir-lhe plasticidade e dotá-la de mecanismos flexíveis que liberem a instituição dos costumeiros entraves da burocracia interna e sobretudo, do excessivo controle dos órgãos governamentais"... "neste caso a autarquia será atribuído em sua estrutura e funcionamento regime especial que a libere dos entraves da sistemática atual dominante no serviço público". (67). Para isso a autonomia universitária ficou plenamente assegurada, qualquer que fosse o regime jurídico adotado.

Quanto ao Departamento, a ele coube a autonomia didático-científica, administrativa interna e de distribuição de pessoal uma vez que o docente se vincula ao Departamento e não à disciplina.

Contraditoriamente, porém, a Universidade se debate hoje, do mesmo modo com os problemas burocráticos. Nas várias instâncias do poder, multiplicaram-se os recursos para cercar a autonomia universitária e com frequência os departamentos se vêem a braços com problemas burocráticos que emperram, até tornar impossível, a realização de determinadas tarefas. E isso vai da contratação de professores, mesmo de renome internacional, até a liberação de verbas para compra de material necessário a realização das tarefas mínimas de ensino e pesquisa. E isso, mesmo quando a verba existe.

(67) Grupo de Trabalho, in RBEP; Rio de Janeiro 50 (111): 119 /175, 1969 p. 81.

Ouçamos a palavra dos mais experientes na questão:

"Submetendo a universidade à administração burocrática, o modelo organizacional permite, enfim, a separação entre os dirigentes universitários e o corpo de professores, alunos e funcionários".... "Nas universidades públicas, o cerimonial burocrático obscurece um aspecto essencial, ou seja, que os dirigentes são em aparência pertencem ao corpo universitário (são professores em geral), quando, na realidade, são prepostos do Estado no interior da universidade". ... "os órgãos dirigentes reduzem o corpo docente, discente e de funcionários à condição passiva de executantes de ordens superiores, cujo sentido e finalidade de vem permanecer secretos, pois é do sigilo que a burocracia recebe poder". Chauí (1980) (68).

Eunice Duhram (1981) também afirma:

"A democratização da universidade significa o desmantelamento de todo esse sistema - e deve começar pela descentralização ad ministrativa. O controle dos recursos deve ser transferido pa ra o nível onde são efetivamente empregados; as decisões devem ser tomadas no nível onde surgem os problemas. São assim o uso dos recursos e a natureza das decisões podem ser controlados porque qualquer que seja a forma para escolha dos representantes estes estarão constantemente sujeitos às pressões diretas exercidas pelas bases isto significa autonomia, inclusive orça mentária para os departamentos e institutos (faculdades, escolas, centros)". (69)

Outras funções, como a de permitir maior flexibilidade na escolha dos cursos e constituição de currículos mais adaptados aos interesses dos alunos, implementada esta por providências como a matrícula por disciplina, no regime semestral não foram objeto de nosso estudo como um fato em si mesmo mas se reduzindo à primeira função, a econômica, nos moldes que já foi exposta. A propósito, estudo feito na PUC do Rio, sobre o sistema de créditos acadêmicos por Vera Maria Kloster (1979), revelou nas duas instituições analisadas o não funcionamento do sistema, arrolando ainda uma série de depoimentos que indicam

(68) CHAUI Marilena - Ventos do Progresso: A Universidade Administrada in Descaminhos da Educação Pós-68, Cadernos de Debate, Brasiliense, S. Paulo, 1980, p. 43.

(69) DUHRAM, Eunice R. - Os Perigos da Torre de Marfim, in FO-LHETIM nº229 de 7/6/81, S. Paulo p. 15.

ser o mesmo "não adaptado à realidade brasileira e impossível de ser aplicado, dada a rigidez do currículo mínimo e agravado pela exigência de cumprimento do currículo pleno". (70)

Essas as funções externas do departamento que nos propusemos examinar. Num balanço geral, todas legítimas. Na prática, muita vez distorcidas, por razões estruturais da sociedade, do contexto político e econômico, outras vezes decorrentes da atitude acomodada daqueles que integram a própria comunidade universitária.

As Funções Internas do Departamento.

Conforme já assinalamos, não existe distinção real, precisa, entre as funções internas e externas do Departamento. Apenas, uma questão de ângulo. Ao examinar o funcionamento interno do Departamento, sairemos das generalidades para os problemas do dia-a-dia, para a universidade operacionalizada ao extremo.

São múltiplas as facetas desse funcionamento, o que nos permite distinguir, basicamente, quatro funções: a de Ensino (incluindo o de extensão); a de pesquisa (incluindo a de extensão); de Extensão de Serviço à Comunidade (ambulatorios, clínicas, esportes para a comunidade, alfabetização etc) e a Administrativa, que engloba a questão das relações humanas.

Tentaremos descreve-las do modo mais abrangente possível, mas não seremos tão analítica quanto o fomos nas funções externas. E as razões são as seguintes: muito do que se teria a dizer, já foi dito a propósito das funções que chamamos externas, e a própria pesquisa de campo se incumbirá de levantar os problemas afetos a tais funções; finalmente, nas considerações posteriores à análise dos dados, pretendemos retomá-las com mais cuidado.

Dessa descrição, pretendemos extrair mais algumas

(70) KLOSTER, Vera Maria - "O Sistema de Créditos Acadêmicos" - Um estudo de Caso em duas Instituições de Ensino Superior Brasileiro" (Dissertação de Mestrado) PUC/Rio de Janeiro, 1979.

das variáveis que devemos pesquisar.

Como fizemos no caso anterior, resumimos abaixo as funções internas do Departamento;

- a) O Departamento existe para propiciar Ensino
- b) O Departamento existe para desenvolver Pesquisa.
- c) O Departamento não sobrevive sem o exercício de uma Administração e, como em todo grupo social, aí se desenvolvem relações humanas.
- d) O Departamento existe para organizar os Serviços que a universidade presta à comunidade

Vejamos a primeira dessas funções, a de Ensino.

Dada a estrutura atual da Universidade, os cursos são ministrados para diferentes turmas de alunos, ou seja, para alunos com destino a diversas áreas de profissionalização. Ou a turmas heterogêneas que reúnem alunos dessas diversas áreas.

Por sua vez, são os professores, componentes do Departamento, provenientes de diferentes Cursos de Graduação, especializados em assuntos diferentes. Casar esses interesses e habilidades, torna-se um desafio para o departamento.

Também o que ensinar é outro problema: o conhecimento básico, quando o departamento faz parte de um instituto ou centro de matérias básicas? Ou atender a insistente solicitação do aluno em ter um conhecimento já voltado para sua futura profissão?

Encontramos algumas referências ao funcionamento dos departamentos, nos teóricos do assunto. A respeito de ensino, por exemplo, Darcy Ribeiro opina que todos os docentes, a partir da exigência mínima estipulada em lei, devem estar envolvidos na Pós Graduação e na Graduação e que haja o máximo de circulação dos docentes pelos diferentes cursos para evitar o excesso de especialização. (71)

De que modo o ensino está envolvido com a pesquisa? Deve o pesquisador ensinar o que ele está pesquisando? E só isso?

(71) RIBEIRO, Darcy - A Universidade necessária. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978, p. 223 e seguintes.

Embora asseverando que todo docente deva pesquisar , em nenhum momento encontramos a afirmação de que ele só deva ensinar o que pesquisa. Isso seria fechar-se em alguns poucos assuntos. O que não impede se deva dar preferência ao docente que pesquisa num dado campo, para o ensino daquela matéria.

Já por dispositivo estatutário, já por necessidade re conhecida, o ensino no Departamento deve ter uma Coordenação. Com maiores detalhes, voltaremos ao assunto na segunda parte deste capítulo, especialmente dedicada ao Ensino.

O Departamento existe para a Pesquisa - sobre o assunto já nos foi dado tecer uma série de considerações que es tão afetas ao funcionamento do Departamento, como o tipo de pesquisa a realizar, o nível, o igual envolvimento de todos os docentes na pesquisa. Citamos, inclusive, pronunciamentos de Florestan Fernandes e outros sobre o assunto. (Ver item Uni dade Ensino Pesquisa).

Na prática departamental outros problemas aparecem : conforme a área (Humanas, Exatas ou Biológicas), haverá subsídios para a pesquisa ou não. E tais subsídios advêm, na sua maior parte, não da própria universidade e sim de órgãos nacionais ou internacionais, ligados muitas vezes a outros setores que não a educação. É preciso, então, empreender toda uma cam nhada até a obtenção de tais financiamentos.

Na área biológica, como em algumas outras áreas , faz-se necessário instalar-se a rotina laboratorial. É o que permite o crescimento dos pesquisadores e a integração dos es tagiários e alunos de pós-graduação no trabalho do Departamento. Isso exige um número significativo de profissionais em ní vel mais alto de experiência e absorve um grande número de ho ras, indispondo muitos dos mesmos para o trabalho docente.

A Lei determina a existência de planos coordenados de pesquisa num Departamento. Isso aponta para existência de uma Coordenação de pesquisa, quase sempre aí inexistente.

Da sua própria existência emerge mais uma função no Departamento: a Administrativa que, segundo os dispositivos le gais, deve ser compartilhada com todos os seus membros: o che fe será escolhido pelos docentes do Departamento (já vimos que todos os estatutos trazem esse dispositivo que não está

muito claro na Lei geral), pelo tempo determinado no Regimento; os planos serão elaborados em conjunto; as coordenações distribuídas democraticamente (pesquisa, ensino e outras que se façam necessárias como a do pessoal administrativo e técnico e serviços complementares do departamento).

Aí se faz notar como área prioritária para o bom funcionamento do departamento, o cuidado com o problema das relações humanas.

Tal problema não se reduz ao do convívio pacífico das várias categorias docentes ou entre docentes e funcionários e administração. Vai além: envolve a questão sempre atual da participação nas decisões; do engajamento de todo o pessoal nas tarefas e objetivos do departamento; da corresponsabilidade de no delineamento dos planos, da sua execução e avaliação. Nesse ponto damos a palavra a Moraes e Carvalho, que, estudando as dificuldades da universidade, apontaram para a contribuição de Mary Parker Follet no trato das questões administrativas como de grande utilidade no departamento. Arrolaram os princípios dessa administração: as pessoas são o que há mais importante; a força de todos os membros se aglutina numa força mais poderosa e orientada para o cumprimento dos objetivos mutuamente estabelecidos; uma organização deve ser integrada e solidamente coordenada; o coordenador deve levar em conta as interrelações individuais e grupais, visando a um consenso e com elas interagir. *"A eficácia de um indivíduo, como parte de um todo, depende não apenas de sua própria atividade mas também de como essa atividade se relaciona com as atividades dos outros indivíduos na formação de uma unidade integral, base fundamental do desenvolvimento organizacional."* (72)

Os autores sugerem tais idéias como suporte para erigir-se a universidade como unidade integrada, já no que se refere à questão de seus fins, em que preconizam a integração, a partir de um consenso, para se estabelecer uma política educacional. E nisso concorda Eunice Duhram.⁽⁷³⁾ Tal situação se-

(72) MORAES e CARVALHO - A Universidade-Empresa e as Concepções de Mary Parker Follet in Educação e Sociedade, nº4, São Paulo, Cortez e Moraes, 1979. p. 138

(73) DUHRAM, Eunice R. - Os Perigos da Torre de Marfim, in FOLHETIM nº 229 de 7/6/81, S. Paulo p. 15.

ria possível através de trocas de idéias entre pessoas (estudantes, professores e pessoal administrativo). Assinalam ainda que as divergências enriquecem a sociedade. Se se acredita na possibilidade de todos crescerem, o problema do administrador reduzir-se-á a como organizar uma entidade capaz de alcançar tais metas.

Além da questão dos fins, os autores apontam para o Departamento como o lugar por excelência para reunir os alunos entre si e os alunos e professores, fazendo-os participar das reuniões em que pesem as dificuldades existentes. "Para isso, o chefe do Departamento deveria assumir o papel de executor da vontade de todos, o que só se realizaria pela utilização do princípio do grupo, onde a participação de todos resulta no compromisso recíproco na elaboração, proposição e cumprimento de regras e princípios básicos estabelecidos para o contexto. Ele deve possibilitar a integração de toda contribuição pessoal, manifestada na partilhação por opção consciente, responsável e solidária de uma totalidade de poder." (74)

Quanto à função de Extensão de Serviços à Comunidade, alguns dos seus aspectos já foram comentados anteriormente. Acrescentaremos a necessidade de uma coordenação dos serviços de extensão, a fim de que algum membro do departamento em rodízio, naturalmente, esteja sempre preocupado com a questão e traga para o departamento o problema lá de fora, da comunidade, ao tempo em que selecione a informação ou habilidade que deseja levar a essa comunidade. Essa sem dúvida é uma forma de abrir o diálogo com o meio mais próximo, influenciando, na medida do possível, para mudanças que pareçam importantes, ao menos, a nível de consciência dos problemas.

(74) MORAES e CARVALHO - Id p. 149-150.

"É tendo a consciência da condição fenomenal de uma sala de aula, que professor e alunos, um sentindo o outro na intenção, na consciência da existência, na intersubjetividade, numa situação grupal típica, integram-se num esforço de perseguir as essências, de elaborar um projeto, de preencher o que falta".

A Autora

2. O Processo Didático em Situação Departamental.

É nosso propósito neste espaço, esclarecer o sentido que atribuímos a um dos termos que se incluem no título desta dissertação: o processo didático.

Refere-se o termo ao conjunto de atos relacionados com a situação ensino-aprendizagem. Desse binômio cabe ao professor, predominantemente, o ensino, enquanto ao aluno cabe desenvolver a aprendizagem.

Num primeiro momento examinaremos o conceito de Ensino; na segunda etapa, a Aprendizagem no contexto escolar; em seguida, passaremos ao exame do processo ensino-aprendizagem na situação departamental, de onde extrairemos as principais variáveis que serão objeto de nossa pesquisa.

2.1. Conceito de Ensino/Significado de Ensino

Um rápido exame na literatura pertinente é suficiente para nos convencer das imensas dificuldades de se chegar a um acordo a respeito do uso da expressão Ensino. Ora designando "corpo de conhecimentos", ora se referindo ao "sistema escolar", o termo ensino assume acepções variadas, das mais amplas às mais restritas, dentre as quais interessa-nos, neste trabalho, apenas aquela que se aplica à interação professor-aluno em situação escolar.

Não cessam contudo, aí, os problemas. Mesmo na última acepção, varia o modo pelo qual se define o fato ensino - um modo neutro ou um modo engajado. Tal problemática tem sido objeto de discussão pelos filósofos analíticos.

B. Othanel Smith (1971) rejeita as definições que colocam o ensino como um fato comprometido didaticamente uma vez que aí se incluem elementos indicativos do modo pelo qual o ensino se deverá realizar para ser bem sucedido. Há, portanto, o aspecto normativo, que ao seu ver excede os limites de uma definição.

O próprio autor citado oferece uma definição neutra de ensino:

"In its generic sense, teaching is a system of actions

intended to induce learning".⁽¹⁾

E, no mesmo artigo, adiante, dirá: "...teaching thus conceived may be defined as a system of actions directed to pupils".⁽²⁾

Ocupando-se do mesmo assunto, Chaves (1979)⁽³⁾ propõe um conceito na mesma linha, como podemos inferir da leitura de seu trabalho: ensinar é o ato através do qual alguém que domina um conteúdo, tem a intenção de levar (por meios adequados), alguém que não o domine, a aprendê-lo. Acrescenta aí a necessidade de se levar em consideração a condição do ser que aprende.

Como vemos, em ambas as definições aparece a intenção de que alguém aprenda alguma coisa e também a sistematização das ações para esse fim. A segunda limita a condição do que ensina àqueles que "dominam" o conteúdo que vai ser ensinado.

Quatro elementos ressaltam, à primeira vista, das definições registradas: aquele que ensina; aquele que aprende; o conteúdo a ser ensinado; a intenção de ensinar.

Sem dúvida, há conveniência na abrangência dos conceitos acima:

Vejamos os seguintes exemplos:

1. Ensinava o jesuita, no século XVII, quando presidindo a uma sessão da Academia dos Retóricos e Humanistas, formulava questões acerca de Aristóteles para que dois grupos de alunos, cujas argumentações tivessem sido previamente submetidas à aprovação do Prefeito, realizassem um debate sob a forma de acusação e defesa. Esse mesmo Prefeito mantinha-se atento para que nenhuma contradição ocorresse em relação à doutrina básica da Igreja.

1. Smith, Othanel B. - A Concept of Teaching in Contemporary Thought on Teaching, Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1971 p 40.

"Em sentido genérico, um sistema de ações que tem o propósito de favorecer a aprendizagem".

2. Idem p 43: "... o ensino assim concebido pode ser definido como um sistema de ações dirigido a alunos."

3. Chaves, Eduardo O.C. - A Filosofia da Educação e a Análise de Conceitos Educacionais, in "Iniciação Teórica e Prática às Ciências da Educação" (Antonio Muniz Rezende - Organizador) Vozes - Petrópolis, 1979 p 111-140.

2. Ensinava a Graciliano Ramos aquela professora, em 1900, no Sertão de Alagoas, como ele próprio descreve: "A mulher gorda chamou-me, deu-me uma cadeira, examinou-me a roupa, o couro cabeludo, as unhas, os dentes. Em seguida, abriu a caixa branca, retirou o folheto: - Leia. - Não senhora, respondi confuso. Ainda não havia estudado as letras finas, menores que as da carta AEC. Necessário que me esclarecessem as dificuldades. D. Maria resolveu esclarecê-las, mas logo parou, deixou-me andar sô no caminho desconhecido. Parei também, ela incitou a continuar. Percebi que os sinais miúdos se assemelhavam aos borrões da carta, aventurei-me a designá-los, agrupá-los, numa cantiga lenta que a professora corrigia". (4)

3. Ensina, hoje, numa Universidade brasileira, um professor que assim procede: tratando das diferentes aplicações dos conhecimentos bacteriológicos, através de uma preleção ' agradável e clara, menciona a guerra bacteriológica, dando exemplos e, ao fazê-lo, afasta qualquer juízo de valor de caráter pessoal ou provindo dos alunos.

4. Está ensinando, aquela professora de primeiro grau que expõe os assuntos, sem muita clareza mas se preocupa com os conceitos básicos de sua disciplina. Prepara lista de ' exercícios; corrige; auxilia os alunos. Estes não chegam a perceber muito bem os objetivos do trabalho mas gostam da professora, conseguem aprovação e aprendem alguma coisa.

5. Ensina também aquele outro docente que tem como meta sensibilizar seus alunos para as variáveis que importam ' numa dinâmica de grupo. E, para isso, aplica a técnica do ' Painel de Verbalização: um primeiro grupo, numeroso, é colocado no centro e convidado a discutir um tema propositadamente amplo, sem que se estabeleçam regras ou tempo, Enquanto ' isso, outro grupo em círculo externo, é solicitado a analisar o modo como se processa a dinâmica do grupo interno. ' Apontadas as falhas, em etapas sucessivas, substitui-se o grupo de discussão por um grupo menor, por sua vez solicitado a discutir um novo tema, agora mais delimitado e conhecido com regras claramente estabelecidas.

4. Ramos, Graciliano - Infância, 11ª Ed., Rio de Janeiro, Record, Martins, 1976.

Do cotejo das duas experiências, os participantes levantam todas as variáveis que importam numa dinâmica, sem que o professor necessite dissertar sobre as mesmas. Trata-se ainda de uma situação em que o professor acredita estar desenvolvendo conceitos ao tempo em que desenvolve atitudes e habilidades, inclusive de crítica.

6. Conduzindo um Curso introdutório à profissionalização docente, um professor universitário sugere aos alunos o levantamento dos principais problemas da população da região. Após uma pesquisa de campo, os alunos constataam a multiplicação das favelas na periferia da grande cidade que habitam. Constatam também as condições subhumanas em que vivem as pessoas e a ausência da escola nesses núcleos. Indicadas as leituras pertinentes, os alunos agora se reúnem para o debate, primeiro em pequenos grupos, depois em painel aberto. A essa altura o objetivo é a busca de saídas para o problema educacional dessas populações. O professor facilita o trabalho dos grupos, fornece bibliografia, esclarece conceitos, coordena as comunicações, deixando liberdade aos grupos de chegar as suas conclusões mas, quando solicitado, o professor se posiciona diante do problema.

Constatamos em todas as situações acima a existência de alguém que tem a intenção de criar condições para que outro venha a dominar um conteúdo.

De modo mais explícito: em todos os casos estão presentes os quatro elementos: o professor, o aluno, o conteúdo e a intenção de ensinar que ressalta claramente no contexto. Note-se que nem sempre está expressa a aprendizagem resultante, uma vez que esta poderá ser alcançada ou não, muito embora seja tida como desejável.

Ao contrário, se pretendessemos utilizar como referência uma definição comprometida didaticamente, como a que se segue - "*Ensinar é promover meios para que o aluno redescubra os conteúdos*"⁽⁵⁾ - a maioria das situações indicadas deixaria de se incluir no conceito de ensino.

5. Essa definição foi elaborada pela autora deste trabalho por inferência das leituras a respeito do modelo de ensino "por redescoberta". Sua principal fonte: Nuthall, Graham e Snook, Ivan - *Contemporary Models of Teaching* - Chapter 2 In *2nd Handbook of Research on Teaching* - 19 - p 60-65.

Ponto pacífico, portanto, a conveniência de uma definição neutra de ensino, como a defendida pelos filósofos analíticos⁽⁶⁾, por nos permitir encontrar um denominador comum para um conjunto de atos diversificados e por nos permitir aí distinguir os elementos presentes no processo.

Continuando, porém, numa análise atenta, das situações descritas, perceberemos tantas diferenças entre elas que custa a crer sejam fatos da mesma categoria.

Enquanto em algumas delas o professor se posiciona ou coloca claramente os limites impostos pelo sistema em que se insere o ato de ensinar (sits 1 e 6), em outra, o professor se exime de qualquer apreciação, dando ao conhecimento escolar uma conotação neutra que na realidade ele não tem (sit. 3). Os próprios meios de realização da tarefa de ensino revelam algo de sua filosofia, dos seus valores, de seus fins. Aliás, aqui aparece a questão dos meios se desprendendo dos seus fins, como já assinalava Anísio Teixeira⁽⁷⁾, mas também o toque dado a esses meios, quando retomados num contexto diferente. Exemplo disso é a situação nº 1 aqui descrita, em que alunos debatem um assunto. Só que aí a discussão aparece com as limitações impostas pela lógica formal estritamente dirigida para conclusões pré-estabelecidas. O debate em outro exemplo é retomado num contexto mais aberto, admitindo-se e até incentivando-se respostas divergentes, críticas, criadoras (sits 5 e 6).

Muito embora as conceituações analíticas deixem de explicitar tais elementos, os fins e os meios pelos quais o ensino se realiza, nelas estão supostos. E são esses elementos que determinam muitas das diferenças acima.

6. Nas últimas duas décadas, filósofos analíticos, como Shafler, Smith, Kneller e outros, assim como Chaves, entre nós, têm se ocupado da análise dos termos usuais em educação. Vários dos títulos de nossa bibliografia referem-se a tais contribuições.
7. Teixeira, Anísio - Pequena Introdução à Filosofia da Educação, S. Paulo, Ed. Nacional, 1967, p. 26. O texto se reporta ao pensamento de Dewey, nos seguintes termos. "Os fins são verdadeiramente fins quando os conhecemos de tal modo que deles se desprendem os meios de sua realização. Os meios são "frações de fins" (Dewey).

Usamos o termo meios neste trabalho para designar o conjunto de procedimentos, técnicas e recursos mobilizados pelo professor para obtenção da aprendizagem. Não está, pois, comprometido com o significado que frequentemente se lhe atribui em Tecnologia da Educação - o de materiais ou recursos audio-visuais aplicados ao ensino. Na acepção em que usamos, os materiais aí se incluem mas a eles não se reduzem.

Por outro lado, os meios a que nos referimos vão além das técnicas de ensino; referem-se às sequências estabelecidas para os conteúdos; à linha metodológica escolhida, à disposição do espaço e do tempo, ao tipo de relacionamento que se estabelece entre professor e aluno. Tal acepção para o termo Meios coincide, parcialmente, com o sentido emprestado ao termo Estratégia tão em voga hoje. Deixamos de usar o último para evitar o compromisso como o contexto que lhe deu origem, o da abordagem sistêmica de caráter tecnológico, na qual reconhecemos grande valor mas que não se coadunaria de todo com o objetivo desta exposição.

Os fins do ensino se incluem na própria intenção de produzir aprendizagem. Nesta não se declaram os conceitos os valores ou habilidades a serem desenvolvidos mas alguma espécie destes, forçosamente, será perseguida por aquele que pretenda desencadear o processo - o professor. Intenção supõe consciência. Consciência de estar ensinando isto e não aquilo é algo que podemos supor também. E tal fato implica em seleção, ao tempo em que, esta indica, valores, razões, motivos, próprios ou sociais.

Quanto aos meios, patenteia-se a sua presença tão logo nos detenhamos no exame de expressões como a usada por Smith no texto citado - *um sistema de ações* ... - correspondendo ao que o professor faz ou dispõe para obter a aprendizagem. O fato, portanto, de não ter merecido um destaque como um elemento a mais no processo do ensino, não diminui aí sua importância ⁽⁸⁾.

8. Nota: Tão importante que estivemos tentada a utilizar o termo Modo em lugar de Meios por nos parecer encontrar nessa expressão alguma ligação maior com a ação humana, a ação do professor. Razões de ordem histórica, assim como algumas das limitações do termo, nos impediram de fazê-lo. No primeiro caso, o fato de ter sido o termo rejeitado nos últimos anos como reação aos excessos de minúcias com

Ambos os elementos, os fins e os meios, aparecem, portanto, não como categorias independentes das anteriores nem como categorias explícitas, mas implícitas nas anteriores, de modo especial no elemento professor. Tal observação nos leva a lembrar que o aluno também é portador de fins e, parcialmente, também, determina os meios mas a responsabilidade maior se evidencia na ação daquele que inicia e mantém o controle da situação docente - o professor.

Saindo de uma visão puramente conceitual e observando o fato ensino como quer Smith (1971)⁽⁹⁾, encontramos base mais ampla para a inclusão dessas duas ordens de elementos entre os primeiros mencionados.

O ensino de que ora nos ocupamos é o institucionalizado, pois falamos de professor, aluno, intenção e conteúdo significativo. As instituições decorrem da divisão de trabalho social e delegação de poderes a determinados agentes para a realização de tarefas. No caso da escola, a de transmitir o cabedal da geração madura à geração em processo de formação. Por ser um processo social depende de valores ou para eles se dirige. Inclui hábitos e normas do contexto mais amplo. Por origem, e na prática, o ensino é um ato engajado, comprometido sempre.

Poderã, sim, deixar de ser engajado a esta ou àquela visão teórica, científica, tecnológica, filosófica, didática, mas sê-lo-ã sempre a alguma visão do mundo, do aluno, do próprio conteúdo, de que é portador, o professor; ou da administração da escola e das leis que regem o ensino. E desses fins, embora não sô, decorrem os meios de que se utiliza o professor, no seu trabalho.

que se distinguem Método, Processo, Técnica e Modo, destinando-se este último à forma de condução do trabalho docente no que respeita ao agrupamento dos alunos. Assim é que se tinha o modo grupal, individual, coletivo e mútuo. Quanto às limitações do termo, basta assinalar o fato de que Modo também lembra de imediato os aspectos metodológicos que foram durante muitos anos a preocupação maior dos didatas. fato que hoje se procura evitar.

9. Smith, B. Othanel - A Concept of Teaching in Contemporary Thought on Teaching. Ed by Ronald Hyman N. Y. Prantice Hall Inc., Englewood Cliffs 1971 p. 511 - "If we cut the verbal curtain and look at actual instructional operations the classroom, we find them to be different from what our linguistic commitments lead us to believe. We see

As considerações acima nos deixam entrever a condição sistêmica da situação ensino - aprendizagem, pela presença de um conjunto de elementos, pela interação desses elementos, todos com um objetivo comum e determinado. Deixa-nos perceber ainda que tal sistema é, por sua vez, subsistema de um sistema mais amplo, o social, e seus elementos também podem ser visto como verdadeiros subsistemas ou sistemas - o "personality system" como quer Macdonald, com "necessidades, predisposições, um conjunto de experiências passadas, valores próprios etc." (10)

E essa nova idéia nos parece relevante por explicar as relações entre o ensino e seu contexto.

Justifiquemos: a maneira pela qual o ensino se dará, já o dissemos, depende não só da natureza da matéria mas também das qualidades e formação do professor; das qualidades e interesses do aluno; dos fins do ensino quando são aqueles conscientes, também já afirmamos, se desprendem os meios ou os meios serão mais ou menos apropriados aos fins.

A própria intenção não é um fato igual em toda situação mas cambiante, na medida em que se está convicto dos fins visados. Por outro lado, o aluno é sensível ao modo pelo qual o professor trabalha e aos fins que o professor coloca ou permite que ele, aluno, coloque, tornando-se mais ou menos ativo ou engajado.

that teachers do many things which cannot be neatly fitted into the traditional theories of pedagogy".

"Se rasgarmos a cortina verbal e olharmos as atuais operações instrucionais na sala de aula, encontrá-las diferentes do que os nossos compromissos linguísticos nos levam a acreditar. Veremos professores fazerem coisas que não podem ser enquadradas nas teorias pedagógicas tradicionais".

10. Macdonald, James B. - A System Approach for Defining Teaching, in Contemporary Thought on Teaching N.Y. Prantice Hall Inc. Englewood Cliffs, 1971 p. 80: "The teacher is a personality system with needs, predispositions, a set of past experiences, unique values".

A esta altura assinalamos a forte influência do Contexto sócio-econômico e cultural, assim como, do contexto escolar, no ensino. Verificamos diferentes percepções do ensino, e do professor em diferentes momentos históricos. Verificamos influências das ideologias dominantes ou dos valores e fins apontados para o ensino, consubstanciados em leis a que este se sujeita. Tão importante nos parece esse aspecto e tão pouco o encontramos sistematizado que consideramos necessário dedicar um espaço especial adiante para discutí-lo. Alertamos, porém, para o fato de que não consideramos o contexto nem entre os elementos da primeira categoria (elementos explícitos) nem os da segunda categoria (elementos implícitos) e sim numa categoria à parte, pairando em torno do fato didático.

Para maior clareza, elaboramos um esquema⁽¹¹⁾ que nos permite visualizar melhor os elementos do ensino e suas relações. Mas antes da sua apresentação, resumimos o exposto até aqui.

Ao nosso ver, uma definição neutra do ensino deve incluir, além dos elementos Professor, Aluno, Conteúdo (e a Intenção do primeiro), os Fins e os Meios. Deve ainda apontar para a presença de um Contexto que sempre irá influenciá-lo.

A determinação, porém, dos fins ou dos meios pelos quais, na prática, o ensino se realiza, esta sim já foge aos limites de uma definição neutra de ensino para se comprometer com alguma influência contextual determinada.

11. Nota: No esquema por nós elaborado, tomamos como ponto de partida a abordagem de Macdonald já citada acima -Uma abordagem Sistêmica de Ensino. Aproveitamos a idéia da representação topológica usada pelo autor. No mais os objetivos da representação são totalmente diferentes, de vez que a sua se refere às relações do ensino com o currículo, com a instrução e com a aprendizagem, enquanto a nossa atenção foi centrada nos elementos do processo ensino-aprendizagem.

2.1.2. Os Elementos do Ensino

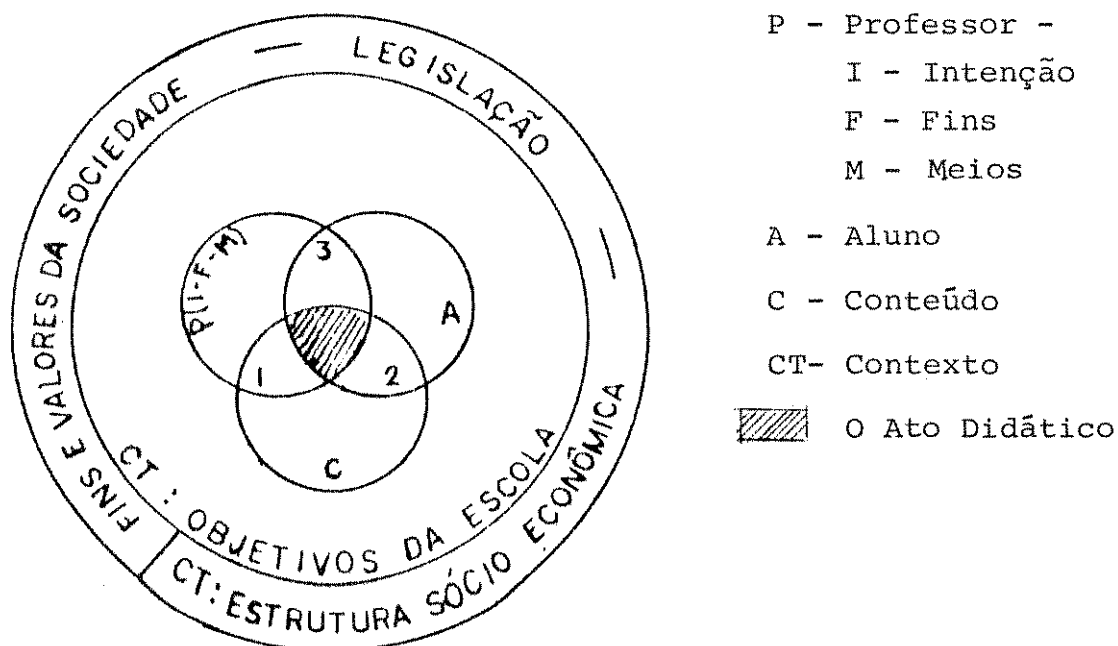


Fig. 1 - Elementos do processo
Ensino-Aprendizagem

Procedamos à análise desses elementos, nela incluindo as contribuições que nos parecem valiosas para a interpretação do fato ensino no contexto atual.

O Professor (P) - Aquele que ensina. Sem dúvida o agente desencadeador do processo de ensino. Para fins de análise, é previsto de forma isolada da aprendizagem (cujo agente principal é o aluno). É o professor que tem a intenção de ensinar em situação formal, institucionalizada. Está imerso numa cultura e é portador de valores, ideais e conhecimentos, em parte limitados por essa mesma cultura. Conforme seu equipamento psicológico ou físico também apresentará reações diversas aos variados desafios que os conteúdos e os alunos lhe propõem. A ele cabe a proposta de fins e a seleção dos meios, de modo preponderante.

Mantém o professor algum tipo de relação com o conteúdo a ensinar. Essa relação está representada em nosso esquema pela área 1, onde se podem distinguir: algum grau de interesse que pode chegar até o entusiasmo; certo grau de domínio; certo nível de facilidade e habilidade na exploração de fatos novos naquele campo. Tais relações se evidenciarão no ato de ensinar a matéria.

Na relação professor-conteúdo ainda se pode assinalar

a influência das diferentes concepções epistemológicas (12): a posição associanista/empirista a privilegiar objeto, o mundo e os estímulos deles advindos; a posição inatista, racionalista, privilegiando o sujeito a quem todo o conhecimento 'se atribui, bastando o contato com o mundo para sua atualização; a posição fenomenológica ou interacionista que valoriza a experiência, a vivência e, em consequência, sujeito e objeto, conjuntamente. A primeira desemboca numa perspectiva comportamentalista em que o professor tenderá a levar os alunos ao domínio do conteúdo através do reforço e modelagem do comportamento. A segunda numa perspectiva racionalista, inatista preconizará o domínio pela "*lógica do argumento e justificação*" uma vez que aprender é uma atividade desempenhada pelo aluno e o professor apenas o auxilia. Finalmente a terceira tenderá a emprestar igual importância ao sujeito e ao objeto, aparecendo a experiência, a atividade do ser que aprende, como fatores privilegiados no processo de aprendizagem.

Também da interação professor-aluno, expressa no esquema acima pela área 3, decorre um clima de mútua aceitação, respeito, consideração ou não, a possibilidade de dialogar, a liberdade de expressão e criação ou não. Enfim, estabelece-se algum dos tipos de relação humana já conhecidos em tais situações: o "*laissez-faire*", o autoritário ou o democrático.

-
12. Nota: A propósito, resumimos aqui a contribuição de Amélia A.D. de Castro, em seu trabalho *Piaget e a Didática*, S.Paulo, Saraiva, 1974. A Autora num esforço para organizar as colocações piagetianas nesse terreno, elaborou um quadro-resumo em que apresenta as diferentes posições-fixistas e evolucionistas - que tentam explicar as relações entre o ser e o mundo, ora pondo em relevo os fatores internos, ora os fatores externos, ora a interação dos mesmos. E o faz tanto na área biológica quanto na epistemológica e psicológica.

No que concerne a área epistemológica, que aqui nos interessa, distingue entre as posições fixistas, a explicação realista que coloca a "razão como adequação inata a formas ou essências eternas (privilegiando o fator externo - o objeto); a explicação apriorista em que o "conhecimento (é) explicado por estruturas internas anteriores à experiência (predomínio do fator interno - o sujeito); a explicação fenomenológica onde se afirma que "não há dissociação entre sujeito e objeto nem derivação genética das formas do pensamento" (posição interacionista). Já entre as teorias evolucionistas: a Teoria empirista explica o conhecimento pela "pressão do objeto" sobre o sujeito enquanto o pragmatismo, por exemplo, explica o

276450
Cabe ao professor dispor os meios para que se dê a aprendizagem. E isso decorre do domínio de habilidades de ensino. Para tal, o professor recorre atualmente às contribuições trazidas à Didática pelas ciências da Educação e de novos campos do conhecimento como o da Comunicação, o da Administração e Economia. Apresentaremos algumas delas a seguir - aquelas em torno das quais existe algum consenso: A idéia de Atividade do Aluno, nascida com a Escola Nova, constantemente revista, reformulada mas, desde então, sempre presente nas teorias relacionadas ao processo de ensino. Desdobra-se esta na Redescoberta, na Criatividade, tão caras a Bruner, Rogers, Piaget. A idéia de ensino como uma forma de Comunicação, proveniente dos estudos de psicologia social, campo que é novo mas que tem contribuído para esclarecer as mais variadas formas de emissão-recepção de mensagens entre os seres humanos. Merecem destaque aí: a análise que foi possível fazer dos elementos que constituem o processo; a função da resposta e do "feedback" (no reforço ou correção da mensagem); o conceito de ruído e a necessidade de sua localização para eliminação. O reconhecimento do processo de ensino como uma situação típica de comunicação nos leva à assimilação de algumas das conclusões assentes nesse terreno. A idéia do Tratamento Sistêmico do Ensino, derivada dos estudos da teoria e da abordagem sistêmicas, de onde decorre a ênfase maior dada à questão dos objetivos, do planejamento, da avaliação e consequente "feedback". A idéia de Contextualidade do Ato de Ensinar, conduzindo à atitude de constante pesquisa em torno da vinculação do ensino à estrutura sócio-econômico-cultural em cada momento histórico.

A análise da incorporação dessas idéias ao acervo didático a nível de teoria predominante aceita em nossa época, leva, em consequência, o professor, também a nível teórico, pelo menos, à seleção e preferência de alguns procedimentos metodológicos coerentes: à consciência de que existem "relações entre determinadas variáveis metodológicas e os objetivos", como preconiza Castro⁽¹³⁾; à diversifica-

conhecimento pela "livre criação de noções subjetivas, se lecionadas, após, pelo meio"; finalmente, a explicação^T do tipo relativista que vê o conhecimento "como produto da experiência e da dedução" ao mesmo tempo (p. 87).

13. Castro, A.A. Domingues de - Didática: perspectiva deste século in Revista da Faculdade de Educação, Vol.I, nº I, S.Paulo, 1975.

cação das técnicas de ensino, consequentemente; à preferência pelas linhas ativa e sócio-individualizante, por exemplo, ou pelo uso da avaliação com caráter formativo e sistemático, do desempenho não só do aluno mas também do professor e da escola como um todo; o desenvolvimento de uma nova atitude, dialógica, aberta e humilde, como convém ao pesquisador.

Desse modo, muitas das exigências, dantes consideradas a marca do bom professor passam a segundo plano e em alguns casos perdem até a importância que tiveram em outros contextos. A exemplo: o conhecimento até a exaustão do conteúdo, em termos, inclusive, de memorização; o discurso brilhante; a circunspeção, aliada a um estilo que se mantinha por toda vida; ou, mais recentemente, a importação da última palavra em matéria de técnicas e recursos, como se os mesmos tivessem valor isoladamente para desembocar na aprendizagem do aluno.

Em contrapartida, verifica-se, hoje, que o professor reconhece que aprende com o aluno; sente e aceita que não há procedimentos, atitudes definitivos mas que o ato didático evolui com a própria sociedade e seus processos de comunicação.

O Aluno (A) - Agente da aprendizagem mas paciente no ensino. Também portador de intenções (no sentido de fins e da determinação de se aplicar aos conteúdos) e de uma bagagem bio-psico-cultural, geralmente diferente da do professor, e mais ou menos lacunosa no que respeita ao assunto específico a ser ensinado. Por outro lado, nas faixas etárias mais baixas, tendendo a ser mais plástico e mais influenciável que nas faixas mais altas.

Interage o aluno com o professor e disso decorre um clima, como já vimos. Mas também sua relação com o conteúdo apresentado (em nosso esquema, área 2), importa para o ensino: a revelação de sua maior ou menor aptidão (aqui usado o termo no sentido de disposição natural) para trabalhar com tal conteúdo; seu maior ou menor gosto pelo mesmo (adquirido ou espontâneo); seu maior ou menor interesse, tendo em vista os fins a que se propõe; tudo isso se constituirá em fatores influentes no ensino.

O termo Conteúdo (C) neste contexto significa conceitos, princípios, relações e outros conhecimentos; mas signifi

ca também habilidades, valores, atitudes e hábitos referentes aos mais diversos campos da atividade humana. Mais do que isso, as metodologias específicas na abordagem dos fatos. Quanto a esta última, aqui não significa metodologia de ensino mas de pesquisa e de tratamento do fato específico. Assim é que haverá métodos próprios de abordagem dos assuntos ou fatos biológicos, como haverá também os típicos da sociologia ou da matemática. Sob o título conteúdo escondem-se, pois, fatos muito variados exigindo a natureza de cada um, diferente tratamento. O Ensino de uma habilidade, por exemplo, exige, quase sempre, uma individualização maior que o ensino de conhecimentos.

Dos trabalhos de Bruner⁽¹⁴⁾ pode-se inferir uma grande preocupação com o domínio do conteúdo pelo professor em termos estruturais, isto é, como uma seleção, em cada campo do conhecimento, daquilo que realmente importe conhecer: as idéias poderosas - idéias básicas, princípios gerais e uma metodologia (acompanhada de uma atitude coerente) na abordagem dos fatos daquele campo. Por motivos de ordem econômica, não importa a armazenagem de um grande repertório de informações mas a qualidade de tais informações. Segundo ele, o que tiver caráter estrutural, permitirá a integração de novos conhecimentos, a retenção por maior tempo dos conhecimentos já adquiridos e a sua transferência. Acrescentaríamos aí, que em situação de ensino, o domínio estrutural é o que permite ao professor a abordagem do conteúdo de diferentes maneiras e através de enfoques diversos, de tal modo que, seja qual for o ponto de partida que a ocasião do ensino lhe exija, saiba situar-se e situar os fatos, conduzindo o aluno a apreensão e a sistematização do mesmo.

Não só pelo fato acima mas também considerando que professores e alunos têm preferência, ojerizas, aptidões diferentes em relação a diferentes conteúdos, dentro de uma disciplina ou em relação a diferentes disciplinas, entendemos que o conteúdo pode ser fonte de variação do processo de ensino.

14. Bruner, Jerome M. - O Processo da Educação, Ed. Nacional, S. Paulo, 196 cap. II.

Os outros três elementos, a Intenção, os Fins, os Meios, não se patenteiam como os primeiros mas estão sempre tão presentes quanto aqueles, de modo implícito na atuação do professor, já o dissemos.

A Intenção (I) de ensinar é o elemento distintivo de uma situação de ensino em relação a outras situações em que se dá a aprendizagem por iniciativa daquele que aprende. Essa intenção pode variar da nebulosa opção pela entrada na sala de aula para dizer algo aos alunos até a atitude altamente empática e determinada por meio da qual o professor explora os mais variados recursos, em tentativas sucessivas, até que o aluno atinja a aprendizagem. Está a intenção tão envolvida com o problema dos fins e valores que praticamente são estes o desdobramento ou a definição daquele. Filtrados principalmente por meio do professor, os fins refletem o comprometimento com a instituição de ensino e com a sociedade em geral. Por isso mesmo, variam com o momento histórico, os interesses da camada dominante da sociedade, através da administração, da legislação e dos próprios indivíduos envolvidos no processo.

Os Meios (M) de atuação são também inerentes à atuação do professor, pois não podemos aproximar um aluno de um conteúdo sem que o façamos de alguma maneira. Esses meios são determinados pelos fins a que se destinam, pelo conteúdo e pelo contexto mais geral, mas não só. Condicionando-os também a formação do docente e suas habilidades didaticamente desenvolvidas. No caso do ensino superior consiste frequentemente, em mera improvisação, por motivos que adiante veremos.

Por tais razões, a esses elementos não foi destinada região especial em nosso gráfico representativo.

2.1.3. A Contextualidade do Ensino

Finalmente, analisemos o Contexto.

É evidente que ao analisar os elementos explícitos do processo - O P, o A e o C, já fizemos menção a influências que os mesmos sofrem, as quais desembocam em comportamentos em sala de aula. Olhando agora de um prisma externo, circunjacente, podemos assinalar algumas dessas influências e o fa

remos sob a forma de afirmações as quais a seguir explicitaremos, embora incorrendo em algumas repetições.

O Ensino varia em função da formação recebida pelo professor.

Toda a história do professor, pode-se supor, tenderá a influir na sua postura na sala de aula. Uma educação doméstica autoritária, castradora da criatividade e do pensamento divergente ou, ao contrário, uma educação doméstica mais democrática e estimulante tenderão a produzir, no primeiro caso, ausência e no segundo caso, presença de comportamentos criativos, plásticos na sala de aula. Sua experiência na escola e no meio social em geral e a absorção acrítica ou crítica dos elementos que ele lhe oferece; sua visão mais ou menos clara do contexto econômico e político em que vive também farão sentir seus efeitos no ato de ensinar.

Detenhamo-nos neste último aspecto, por ser o que mais recentemente vem assumindo importância na educação. Cada vez mais se tem chamado atenção para o problema acima, em decorrência dos estudos de caráter crítico, estudos que puseram em evidência o grau de manipulação a que estão expostas as pessoas nos sistemas autoritários, capitalistas ou não. Exemplo disso são os trabalhos de Gadotti (1978) e Rossi (1978). Dirá o primeiro a propósito da vinculação política dos atos educativos e, portanto, do ensino: "É ilusão da pedagogia tradicional sustentar que a educação pode ser desvinculada do poder, da ideologia, que é possível uma educação neutra ..." Antes no mesmo texto afirma: "O ato educativo é essencialmente político"⁽¹⁵⁾. Daí contrapor a pedagogia do conflito à do diálogo anteriormente esposada por ele, uma vez que esta última põe apenas a questão professor-aluno, enquanto a primeira a questão educação e sociedade. Igualmente na Argentina, de Surghi (1975) afirma: "La penetración ideológica también se realiza por la vía de lo aparentemente técnico, aseptico de la didáctica"⁽¹⁶⁾. Em conhecido trabalho,

15. Gadotti, Moacir - Revisão Crítica do Papel do Pedagogo na Atual Sociedade Brasileira, in Educação e Sociedade, nº 1 CEDES, março de 1981, Cortez e Moraes, p. 9 a 11.

16. De Surghi, Suzzana Barco-Antididáctica o nueva Didáctica - in La Criss de la Didáctica - Ec. Axis, Rep.Argentina, 1975 p 116.

editado também no Brasil, Nidelcoff (1979) trata do mesmo tema e põe em evidência os papéis contrastantes do professor - policial e professor - povo, o primeiro a serviço da dominação, o segundo da libertação popular. Ressalta a função da Didática ou dos procedimentos didáticos. São suas as palavras: "... este livrinho busca levar-nos a pensar e a tomar consciência do significado social e político de nossas atitudes, de nossos métodos, e do conteúdo daquilo que ensinamos".⁽¹⁷⁾

Aqui, fazemos um parêntese para algumas considerações.

Não resta dúvida de que os comentários acima se aplicam plenamente às sociedades de governos autoritários de direita ou de esquerda, mas não são a tais governos, de vez que esta crítica surgiu e tomou vulto mesmo no seio de povos tidos como representantes ou pais da democracia - na França e nos EEUU⁽¹⁸⁾. Significará isso, que a idéia de democracia continua em evolução e esse momento de crítica aos processos vigentes no seu seio, (como o de discriminação e dominação 'através de instituições como a escola) se constitui num instrumento de aperfeiçoamento, uma vez que tende a olhar a sociedade toda de modo igual, tentando integrar sua faixa mais ampla e menos favorecida no processo decisório e no gozo de uma faixa maior de benefícios, inclusive os escolares?

No Brasil, ao que parece, nem tudo o que a crítica dialética desencadeada por Bourdieu e Passeron ou Althusser trouxe a pelo, os primeiros com a publicação de "A Reprodução" e o terceiro com a sua tese "Aparelhos Ideológicos do Estado", se aplica. Por exemplo: Até bem pouco tempo mal atingíamos dois anos de escolaridade média para uma parcela pouco considerá-

17. Nidelcoff, Maria Teresa - Uma Escola Para o Povo, Brasiliense, S.Paulo, 1979 p 8.

18. Referimo-nos à crítica desencadeada por Bourdieu e Passeron (1970), na França, com a publicação de "A Reprodução", logo seguida dos trabalhos de Beaudet e Establet (1971) Snyders (1976, Lobrot e outros. Nos EEUU foi grande o impacto causado por Bowles (1975) com o "Unequal Education and Social Division of Labor" na mesma linha crítica.

vel das crianças em idade de frequência à escola de primeiro grau; nesses dois anos nem sequer conseguíamos alfabetizar. Ajunte-se a isso o fato de que nosso professorado de primeiro grau, em grande parte, ainda, não tem formação adequada para ministrar tal ensino. Falta-lhe tudo, inclusive o mínimo para a subsistência. Terá muitas condições esse professor para se fazer instrumento de uma ideologia, seja ela qual for? Outro exemplo: a rigidez da hierarquia escolar, fazendo-se mais aguda no relacionamento professor-aluno, bem como a discriminação ou eliminação do aluno do sistema, em virtude da sua forma de expressão verbal, existe hoje entre nós? Ou nossos professores e nosso ensino padecem de outros males como a falta de conhecimento da sociedade em que se insere; de um bom lastro de conhecimentos específicos e do domínio de habilidades de ensino? E no caso dos que frequentam a escola, pode uma escola que mal alfabetiza, onde o aluno passa cerca de três horas às voltas com conteúdos cognitivos e muito pouco de conteúdos atitudinais, competir com a formação que o aluno leva do círculo familiar e da sociedade em geral? Não serão as contradições assinaladas por Beaudelot e Estabiet e mais tarde por Snyders⁽¹⁹⁾ mais encontradiças em nosso sistema, mais plástico, mais aberto, menos estruturado? São questões que nos colocamos com o propósito de nos fazermos alerta para os exageros no transplante de críticas advindas de outros contextos ou de analogias nem sempre apropriadas.

Reafirmamos, porém, a importância para a formação do professor do conhecimento, do estudo e da reflexão em torno de tais teses; pela consciência que se pode tomar do conteúdo ideológico das leis, que não negamos existir; pela constatação da feição política que todo ato educativo traduz; pela identificação dos mecanismos através dos quais num regime autoritário se tem procurado plasmar cidadãos dóceis aos seus ideais.

19. Aqui nos referimos às obras dos autores citados Baudelot, Christian et Estabiet, Roger - *L'école capitaliste en France*, Maspero, Paris, 1972.
Snyders, Georges - *Escola, Classe e Luta de Classes*, Lisboa, Moraes Eds., 1977.

O valor dos procedimentos no ensino varia com a época. O conceito de bom professor varia de época para época. Houve momento em que o valor de um mestre se media pelo grau de seu saber, pelo rigor de sua lógica e de sua moral; pela sua autoridade. Mais tarde valorizar-se-ia um pouco menos o saber enciclopédico em favor do conhecimento especializado, aliado à capacidade de tratamento psicológico do assunto, permanecendo, contudo, muito, ainda, da auréola do antigo professor, acrescido das tintas da liderança.

Atualmente, passa-se a requerer que a tônica recaia na postura (aspecto atitudinal) do professor. Nos mais variados níveis, seja por exigência do próprio alunado, seja por influência das técnicas de participação social, o bom professor é o que se abre empaticamente aos anseios, problemas, necessidades e dúvidas do aluno. É aquele que não escamoteia e se posiciona diante da classe, mostrando seu lado humano, afetivo, atitudinal. É também aquele que persegue fins relacionados com tais dimensões do comportamento dos alunos, sempre que se faça oportuno. É aquele que percebe a condição fenomenal do ato de ensinar em que professores e alunos, na intenção, se fazem um, na busca da essência da ciência que desenvolvem. Excusado dizer que não fica dispensado o professor, hoje, do domínio do conteúdo.

Um modo de ensinar, portanto, que atendia os reclamos de outra época não era mau nem bom e sim adequado ou inadequado. Permanecer no seu uso por tempo indeterminado, é incorrer num erro de ótica do problema. Parece que não haverá o eternamente bom em ensino, o que significa que a didática não tem postulados perenes ou, se os tem, não se referem a regras de comportamentos do professor.

Inferimos daí que parte dos elementos contextuais desemboca na postura do professor diante do aluno, em cada época.

A propósito, transcrevemos um trecho de Edelstein e Rodriguez (1974). Falando do método como fator definatório e unificador da instrumentação didática (referem-se à dialética no sentido da síntese teoria-prática), as autoras ao analisarem a situação ensino-aprendizagem na escola destacam o intercâmbio de papéis entre professor e aluno e, portanto ao

novo tipo de relação que aí se estabelece: "...el docente no puede ya ser único emisor. Hay un intercambio permanente de roles; el alumno participa activamente en la elaboración del conocimiento. Como éste no se considera algo acabado, terminado, se inscribe la relación docente-alumno en un modelo de tipo cooperativo, de permanente interacción entre ambos términos. El docente antes que dirigir, orienta el proceso de aproximación al conocimiento. Ayuda a penetrar en la realidad, en su esencia. Formula hipótesis, facilita la selección de los medios que permitan su comprobación; incentiva a la participación activa. Promueve la búsqueda de relaciones y estimula los procesos de análisis y síntesis; inducción-deducción".

"Ya que el docente no es poseedor de conocimientos acabados, en la orientación del proceso de aprendizaje se le plantean siempre nuevas contradicciones. Es por ello que se invalida una concepción estática acerca de los roles docente alumno. Diferentes papeles se intercambian entre ambos, según los requerimientos de proceso. Se trata entonces de una relación de colaboración, aún que se de entre sujetos de diferentes funciones" (20).

Os elementos contextuais atuam por outras vias que não o professor. Essa é uma afirmação fácil de comprovar, quando se analisa uma série de condições e elementos que concorrem para, ou fazem parte de elementos já citados no ato de ensinar. Destacamos alguns: os conteúdos que são impostos através de dispositivos legais ou de livros didáticos com ou sem o propósito ideológico consciente. A concorrência de uma disciplina com outras, em currículos sobrecarregados ou o equilíbrio na sua distribuição. A proibição expressa ou implícita de se versar determinados assuntos em salas de aula ou a permissão do exercício da crítica em torno dos mesmos; a carga ideológica de que são portadores recursos e técnicas aplicados ao ensino em cada época. A existência ou inexistência de verbas suficientes para a realização do ensino.

20. Edelstein, Glória Y Rodríguez, Azucena - El Metodo: Factor Definitório Y Unificador de La Instrumentación Didáctica, in Revista de Ciencias de La Educación, B.A., Argentina, Ano IV, nº 12, set., 1974.

Rossi (1978), falando do controle da educação pela ' classe dominante, já põe em evidência alguns desses elementos contextuais:

"O desenvolvimento dos instrumentos de controle da escola, em sua maioria foi realizado nos quadros da adoção de uma visão empresarial da escola, isto é, a partir do estabelecimento de analogia entre escola e empresa, de tal sorte que essa posição eminentemente ideológica impregna todo o desenvolvimento daqueles instrumentos, negando-se, assim, qualquer possibilidade de considerá-los neutros, apolíticos. As questões administrativas são, antes de tudo, políticas"⁽²¹⁾. Adiante: "Assim, ao nível do sistema, articula-se uma pirâmide hierárquica que tem seu ápice a nível ministerial, chegando aos inspetores de ensino, que, representando a autoridade pública, fiscalizam em cada unidade escolar o cumprimento dos ritos e formalidade prescritas nas leis escolares"⁽²²⁾. Ainda: "O burocrata fiscaliza ainda seus subordinados, cerceando-lhes a possibilidade de crítica"⁽²³⁾. Finalmente: "Se determina do programa ou curso está fazendo com que os estudantes se tornem críticos da sociedade vigente, ao invés de aprender o necessário para desenvolverem atividades produtivas nos empregos que nela lhes estão reservados, a "sociedade" não pode financiar, com seu dinheiro, tais atividades de natureza "destrutiva" (ou subversiva)"⁽²⁴⁾.

O Ensino varia em função do Estágio de desenvolvimento científico, filosófico e tecnológico. Embora não pareça à primeira vista, pela inércia que se observa nas salas de aula, a assertiva acima é verdadeira na medida em que observamos uma mudança na metodologia do estudo, da pesquisa do fato didático, influenciada pela filosofia e pelas Ciências não só do comportamento, mas de outros campos como o da comunicação; na medida em que vemos ser possível proceder a um trabalho clínico no desenvolvimento de comportamentos docentes mais apropriados⁽²⁵⁾ ou utilizar recursos tecnológicos como auxiliares do ensino.

21. Rossi, Wagner Gonçalves - Capitalismo e Educação, Col Ed Universitária, Cortez e Moraes, S.Paulo, 1978 p 118.

22. Id. p. 120.

23. Id. p. 123.

24. Id. p. 131.

25. Nota: referimo-nos ao uso das técnicas de Micro-Ensino para treinamento de professores. Já temos algumas expe-

2.1.4. O Processo Ensino-Aprendizagem

Até aqui analisamos o significado dos elementos - o Professor (o que ensina), o Aluno (o que aprende), o Conteúdo (o que se ensina); analisamos também a Intenção e os Fins (a consciência do ato e sua direção), os Meios (como procede o professor para ensinar) e o Contexto (as múltiplas influências que ocorrem em relação aos elementos do ensino).

Resta-nos caracterizar o momento do processo ensino-aprendizagem ou seja o Ato Didático. Na verdade não se trata de um único ato mas uma sucessão de atos através dos quais aquele que ensina interage com o que aprende, procurando proporcionar-lhe uma experiência significativa no contato com o conteúdo a ser ensinado ou aprendido. Continuando a análise topológica do esquema: aí percebemos o ato didático como a área de intersecção do Professor, do Aluno e da Matéria, os três elementos explícitos. Sendo o professor portador da Intenção e dos Fins, além dos Meios de ensinar aí estarão presentes os outros três elementos. Tudo isso num contexto mais amplo, o geral, e o mais próximo, o escolar.

Essa intersecção professor-aluno-conteúdo, pode se dar com aparências variadas: num tratamento direto da matéria dada pelo professor e dirigido pessoalmente ao aluno (nas aulas expositivas, apoiadas ou não por audio-visuais; nas aulas dialogadas); num tratamento indireto em que o professor seleciona textos, orientações e outros recursos e coordena o trabalho dos alunos na manipulação de tais materiais, imprimindo contudo uma evidente direção ao processo (no trabalho dirigido, na dinâmica de grupo); no extremo, caracterizado pelo ensino sem pistas, em que o professor estimula o aluno para exploração de suas próprias áreas de interesse e aí subsidia sua pesquisa e o exercício de sua criatividade. Há ainda as situações mais difíceis de caracterizar, em que o aluno é colocado em contato com os materiais instrucionais (ensino programado, impresso ou através de máquinas, como nos processos teleducativos) e nesse caso a figura tradicional do pro

riências brasileiras nessa linha. Entre os trabalhos publicados destacamos o de Flávia Maria de Santanna - Micro-Ensino e Habilidades Técnicas do Professor, Bels, RGS, 1975.

fessor desaparece para dar lugar ao instrutor ou monitor ou se mantém à distância representado pela equipe de elaboração do material.

Como já tivemos oportunidade de afirmar, o ato didático cobre etapas, desenvolve-se no tempo. Como veremos a seguir, inicia-se antes mesmo de estar o professor diante do aluno, fisicamente, quando o docente evoca as condições do mesmo, da classe, da matéria, do contexto e toma decisões (planejamento). Uma vez presentes um e outro, professor e aluno, inicia-se o processo de engajamento deste nas tarefas que o levarão ao domínio do conteúdo (processo motivacional). Prossegue a atividade no uso dos materiais, técnicas e recursos selecionados, agora possivelmente enriquecidos pela contribuição do aluno, numa análise e organização de conteúdos sempre acompanhados de ações avaliativas, até que sejam obtidas as conclusões pelo aluno e pelo professor. Atos voltados para a retenção e extrapolações, também, são providenciados nesse espaço de tempo (revisões, provas, debates, sessões de estudo, aplicações).

Olhando, portanto, um momento apenas (uma aula, p. ex.) no ensino de uma unidade de conteúdo não podemos dizer que o professor ensinou esse assunto mas que está ensinando, a menos que seja no seu momento final.

Outra forma de abordagem desse dinamismo do ato de ensinar é a que encontramos em Smith (1971)⁽²⁶⁾ quando se refere ao ciclo do ensino.

O autor parte do paradigma psicológico desenvolvido por Tolman em que se baseia para elaborar um modelo explicativo do conceito de ensino, o qual transcrevemos abaixo:

26. Smith, B. Othanel - A Concept of Teaching, in Contemporary Thought on Teaching Chapter 5 Prantice Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1971 p 44-45.

I	III	II
Variáveis Independentes (Professor)	Variáveis Intervenientes (Alunos)	Variáveis Dependentes (Alunos)
1. Conduta linguística 2. Conduta Executiva 3. Conduta Expressiva	Estas variáveis consis- tem em entidades explica- tivas postuladas e pro- cessos, tais como lem- branças, crenças, neces- sidades, inferências e mecanismos associativos.	1. Conduta Linguística 2. Conduta Executiva 3. Conduta Expressiva

Pretende que todas as três ordens de variáveis indica-
das, as independentes (ligadas ao professor), as dependentes '
(ligadas aos alunos) e as intervenientes (ligadas aos alunos
através de seus processos internos, não observáveis mas infe-
ridos) incluam os atos relacionados ao ensino, sendo que o en-
sino propriamente dito tem suas ações representadas na primei-
ra categoria. Desse modo, o professor executa ações que provo-
cam processos ou estados nos alunos, os quais desembocam em
comportamentos. Estes, o professor vê, os outros ele infere.

Para o autor, porém, o ensino não se completa aí. Essa
sequência se repete até que o professor conclua que houve '
aprendizagem, de fato. E então o autor chama ciclo de ensino
uma sequência de instâncias que ele, a seguir, enriquece com
outros dados: O professor tem a percepção do comportamento do
aluno (Pt); diagnostica seu estado de interesse, conhecimento
etc. (Dt); reage através de ações que considera apropriadas '
àqueles alunos (Rt); por sua vez, o aluno percebe o comporta-
mento do professor (Pp); diagnostica seu estado de interesse,
aprecia o que está dizendo (Dp) e reage às ações do professor
(Rp). Essa sequência se repete até o êxito do ensino em apren-
dizagem, o que foi assim representado por Smith:

//Pt Dt Rt /Pp Dp Rp //Pt Dt Rt /Pp Dp Rp //.....
(onde a barra simples distingue as ações do ensino do ato de
receber instrução e as barras duplas as instâncias do ensino,
ou seja, os diferentes momentos em que se dão as interações '
que culminarão com a aprendizagem.

A análise feita por Smith põe em evidência o caráter
dinâmico do ato de ensinar e a ação recíproca do que aprende
e do que ensina.

Gage (1974) chama atenção para o fato de que a análise do conceito de ensino revela não só as atividades do professor (algumas já acima mencionadas ao lado da higiene mental, orientação, lição de casa, recordação e outras) mas também os componentes do ensino correspondentes aos de aprendizagem (ao componente "direção" corresponderá a "motivação-produção" ao componente "pista ou sinal" corresponderá a "percepção-direção" e ao componente "resposta" corresponderá o "reforço-desestímulo"). Aí aparecem também os objetivos educacionais (afetivos, psicomotores e cognitivos). Nessa análise ainda ressalta a questão das famílias de teorias da aprendizagem (teorias do condicionamento, teorias da identificação e teorias cognitivas). Considera os três grupos de teorias válidos, uma vez que uma só teoria não cobriria todas as atividades, objetivos ou todos os componentes do processo.

Achamos importante trazer à baila tais contribuições, também, pela importância que atribuem aos elementos da aprendizagem a considerar no ensino. É do que trataremos a seguir.

Tendo em vista o que já afirmamos acima, o ato didático não deixa de existir se não se completa, em todos os casos, pela aprendizagem. Poderíamos então perguntar: por que não usar apenas a expressão ensino para designar as ações que pretendem levar o aluno à aprendizagem mas que não a assegurem? Como se explica a expressão composta ensino-aprendizagem?

O ato de ensinar caracteriza-se por estar dirigido para a aprendizagem. E estar dirigido significa levar em conta o que diz a psicologia sobre o modo como as pessoas aprendem em diferentes etapas e situações. Significa buscar um modo técnico ou embasado num conhecimento científico para obter as mudanças comportamentais. Por outro lado, em situação ideal, o ato de ensinar, espera-se coincida com a intenção e o ato de aprender. Assim é que, embora nem sempre o ato de ensinar seja bem sucedido, com a correspondente aprendizagem, ele sempre se dirige para tal e entre os esforços dispendidos pelo professor talvez o maior se dirija ao engajamento do aluno no processo, fato que se inclui no modo de ensinar.

Algumas das contribuições da Psicologia serão examinadas a seguir. *

2.2. Considerações sobre a Aprendizagem em Situação Escolar.

Objetivamos neste espaço ressaltar a importância que tem o conhecimento da aprendizagem como processo psicológico, para esclarecimento e apoio aos processos de ensino. Deixamos clara a nossa posição em relação a essa questão: os conhecimentos decorrentes do estudo dos processos psicológicos da aprendizagem são necessários mas não suficientes para a construção de uma teoria ou para a tomada de decisões em matéria de ensino. Entendemos também que o ensino na sua complexidade e extensão se dirige a variados tipos de aprendizagem, dos quais se ocuparam com maior ou menor ênfase diferentes escolas ou teorias. Acreditamos ainda em mais duas regularidades: 1º) A escolha preferencial de uma explicação teórica do processo de aprendizagem liga-se ao sistema de valores, à filosofia da educação de cada educador. 2º) Na prática docente, ainda que preferindo uma explicação às demais, os professores se utilizam dos resultados das pesquisas de diferentes escolas.

Considerando os limites desta dissertação e a extensão da tarefa que seria a da discussão das diferentes teorias da aprendizagem, tentaremos caracterizar os grandes grupos de teorias, com destaque na explicação do processo de aprendizagem e dos elementos relevantes para o processo de ensino.

Costumam os expositores das teorias da aprendizagem (27) apresentá-las em "*duas famílias principais: teorias de estímulo-resposta e teorias cognitivistas*". A estas acrescentam algumas das tendências atuais, como a dos Modelos Matemáticos, a Psicanalítica e a Rogeriana. Nos últimos tempos, cada vez mais aí se inclui a explicação Piagetiana.

27. Nota: De cerca de dez obras consultadas sobre o assunto, citaremos a seguir as que nos parecem relevantes: Hilgard, Ernest R. - Teorias da Aprendizagem, EPU-MEC, S.Paulo, Brasília, 1973, Hilgard, Ernest R. e Atkinson, Richard C - Introdução à Psicologia, Ed. Nacional, S.Paulo, 1976; Bigge, Morris L. - Teorias da Aprendizagem para Professores, EPU, Ed. da USP, 1977; Gooding, Pittenger - Teorias da Aprendizagem na Prática Educacional, EPU-EDUSP, S.Pau

Pela relevância para o ensino, referir-nos-emos aos dois grandes grupos citados (teorias de estímulo-resposta e teorias cognitivas), acrescentando ainda a abordagem rogeriana e a abordagem piagetiana.

As teorias do estímulo-resposta (S-R), florescentes a partir do segundo quartel deste século, compreendem o conexismo de Thorndike, o behaviorismo de Watson e o neo-behaviorismo de Skinner e outros. Todas elas, segundo Bigge (1977) ⁽²⁸⁾, podem ser chamadas de behavioristas, no sentido amplo. Procuraremos, portanto, caracterizar a explicação desse grupo pelos elementos que permaneceram na explicação mais atual.

Em todos os casos acima permanece a idéia de que o estudo dos fatos psicológicos deve se basear e se dirigir ao que é manifestamente observável (reações musculares, secreções ou atos mais complexos). Desse modo o condicionamento é o paradigma para os estudos da aprendizagem. Claro está que algumas diferenças aparecem na explicação no fato mais elementar (S-R) e o próprio condicionamento é interpretado de diferentes maneiras pelos representantes das várias correntes (veja-se a explicação conexionista privilegiando a lei do efeito, enquanto a explicação behaviorista põe ênfase na lei da associação). Percebe-se também a importância maior que assumiu nas últimas décadas o estudo do condicionamento operante ou condicionamento da resposta emitida, a que se liga o nome de Skinner, representante do neo-behaviorismo e, nos últimos anos, a aprendizagem de respostas múltiplas.

Os estudos do condicionamento clássico, do condicionamento operante e aprendizagem de resposta múltipla, segundo Hilgard, "*acentuam a organização de comportamentos em hábitos ou associações, sequências aprendidas de estímulo-resposta de maior ou menor complexidade.*" ⁽²⁹⁾ Admitem o papel da compreensão

lo, 1977, Todas elas citam os dois grandes grupos de teorias da aprendizagem mencionados.

28. Bigge, Morris L. - Teorias da Aprendizagem para Professores, EPU-EDUSP, S.Paulo, 1977, Cap. 3.

29. Hilgard, Ernest R. e Atkinson, Richard C. - Introdução à Psicologia, Ed. Nacional, S.Paulo, 1976, p. 301.

em termos do "papel do sentido de materiais e a significação de conhecimento de resultados" (30). Até mesmo para as formas de pensamento mais complexas como aquelas voltadas para a solução de problemas, é encarada como mera manipulação de variáveis que poderão levar à resposta correta. Aí não se cogita de nenhum fator de originalidade em jogo. Desse modo, pode-se ensinar a criança a pensar, desde que a estimulação se mantenha adequada.

Pelo menos para parte dos psicólogos desse grupo, grande valor é atribuído à recompensa, inclusive em termos de motivação, cuja força operante é aumentada pelo reforço. Transferência para os behavioristas é encarada como uma forma de indução. A permanência da aprendizagem também depende desse fator.

Num esforço para resumir o método através do qual se obtem aprendizagem animal na linha neo-behaviorista (Skinner, Bordenave (1978) ⁽³¹⁾) apresenta a sequência que abaixo resumimos:

- "1- Especificação do comportamento a implantar.
- 2- Determinação das sequências de movimentos que levam ao comportamento.
- 3- Privação do organismo para colocá-lo em atividade.
- 4- Condicionamento da resposta a um estímulo substituto.
- 5- Aplicação do reforço sempre que os movimentos do aprendiz se dirijam para o comportamento desejado, e somente nesse caso.
- 6- Implantado o comportamento, recompensa do animal, de vez em quando e não toda vez que executa a ação desejada."

30. Id Ibid.

31. Bordenave, I.D. e Pereira, A.M. - Estratégias de Ensino-Aprendizagem, Vozes, Petrópolis, 1978, p 31-32.

Um fato relevante para a aprendizagem humana foi a ' verificação de que ao lado dos reforços primários (aqueles ' que atendem necessidades primárias: fome, sede, necessidade de repouso, etc.), pode-se trabalhar com os reforços secundários ou condicionados (aqueles são associados repetidamente aos estímulos reforçadores primários). Desse modo ampliam-se as possibilidades de controle e modelagem do comportamento.

Aprender é formar hábitos, para os representantes ' dessa corrente.

Psicólogos há, entretanto, mais preocupados com as significações organizadas e, por isso, se opõem ao tipo de explicação behaviorista que consideram presa a atividades fragmentárias. São os Cognitivistas.

Sob tal denominação, também, uma diversidade de interpretações da aprendizagem se esconde. Aí se incluem Tolman com a gestalt de sinal, os clássicos da Gestalt (Koffka, Kohler, Wertheimer) e Kurt Lewin com a teoria de campo.

Observamos que a gestalt de sinal surgiu mesmo no ' seio dos estudos behavioristas. Tolman, inicialmente ligado a essa escola foi denominado behaviorista intencional por ' ter posto ênfase na compreensão, afirmando serem os processos cognitivos a própria essência do comportamento molar e da aprendizagem. Admitia a inferência criadora ao contrário dos behavioristas típicos.

Os estudos clássicos da Gestalt puseram em evidência os fatores organizacionais da aprendizagem. Opondo-se à idéia das sensações como elementos da percepção, explorariam o terreno que se integraria aos estudos psicológicos, definitivamente o das leis dinâmicas da percepção, semelhantes às da aprendizagem. Segundo Gooding e Pittenger, a esses Psicólogos se deve o enfoque da aprendizagem como "*um processo dinâmico de organização de percepções para reduzir a ambigüidade (solucionar problema)*"⁽³²⁾. Isso é mais importante que punição ou recompensa. Além disso, a aprendizagem "*inicia-se co-*

32. Gooding e Pittenger - Teorias da Aprendizagem na Prática Educacional, EPU-EDUSP, S. Paulo, 1977, p 88.

mo um todo e não como uma simples parte. O *total* ou *todo* é mais que a *simples* soma das partes; indica que se presta atenção a algumas dimensões não físicas da situação (p.ex. as percebidas), além das pistas auditivas, tacteis, olfativas, gustativas " (33). A relação é pois um aspecto determinante na aprendizagem. E da permanência também. Quanto à transferência, esta se dá como função dos princípios e generalizações gerados pelas experiências de aprendizagem. E uma das mais importantes generalizações é que nenhuma situação é repetida, segundo a *gestalt*, mesmo as que são aparentemente habituais.

Comparando os dois grupos de interpretações da aprendizagem, Hilgard encontrou como diferenças básicas: As teorias do S-R põem ênfase nos intermediários periféricos (por exemplo: o pensamento é mera execução de movimentos subvocais da fala) enquanto as teorias *gestaltistas* acentuam os intermediários centrais, ideacionais; as primeiras consideram aprendizagem como aquisição de hábitos e as segundas como aquisição de estruturas cognitivas; para as primeiras a forma por excelência para a solução de problemas aparece o Ensaio-e-Erro enquanto para as segundas o "insight".

O autor as considera ambas complementares. Cada uma ajuda a explicar alguns aspectos da aprendizagem que a outra despreza ou explica com dificuldade maior.

Entre os *cognitivistas*, um há que se ocupou de modo especial da aprendizagem em situação escolar e de sala de aula: Ausubel. A ele se deve uma teoria da aprendizagem que põe ênfase nos processos cognitivos em que está presente a significação de material apresentado verbalmente em contraposição ao que chamou de aprendizagem mecânica.

Para se obter aprendizagem significativa (34), é preciso que se estabeleça relação entre o conteúdo novo a ser apresentado e o que o aluno já sabe, seja uma imagem, um contexto ou uma proposição. Tal conteúdo se deve caracterizar

33. Id Ibid.

34. Aragão, Rosália M.R. de - Teoria da Aprendizagem Significativa de David P. Ausubel (Sistematização de aspectos teóricos fundamentais) Tese de Doutorado, UNICAMP, 1976, cap. III.

pela "*substantividade*" ou seja significação em si mesmo e pela "*não arbitrariedade*". Admite Ausubel também que para o aluno aprender é preciso que seja portador de predisposição positiva para tal conteúdo. Essas são as duas condições para que a aprendizagem se realize, o que nos leva à inferência de que na aprendizagem é fundamental a estrutura cognitiva do aluno, a qual se compõe de idéias presentes, mais propriedades organizacionais ⁽³⁵⁾, segundo o autor.

O exame de alguns processos nos parece relevante para a compreensão da teoria da aprendizagem verbal de Ausubel.

Ausubel parte da idéia de que a estrutura cognitiva é idiossincrática e dinâmica. Sua representação tem a forma piramidal, invertida, isto é, em sua base estão as idéias mais gerais que incluem os subconceitos que por sua vez são inclusivos dos dados factuais.

A Subsunção se apresenta como o processo de inclusão do novo material (potencialmente significativo) na estrutura cognitiva, através do relacionamento desse material com algum elemento relevante, mais inclusive da estrutura. Isso se dá através de fases: 1- a de facilitação que fornece ancoragem ⁽³⁶⁾, através de orientação, estabelecimento de relações; 2- a de esquecimento ou fase obliterativa onde se dá a assimilação do conhecimento novo pelo significado mais geral do subsunção e ambos se tornam indissociáveis.

É fácil verificar que Ausubel não está preocupado com outros aspectos da aprendizagem senão a verbal. E nesse terreno realiza um trabalho analítico das relações entre conceitos (novos e antigos) que certamente muito tem a ver com o trabalho do professor, na sala de aula.

35. Nota: Ausubel assinala como propriedades organizacionais dos conceitos de aprendizagem: as gerais-propriedades de conhecimento total de uma área; as específicas ou seja dos conhecimentos recentemente adquiridos e relevantes na estrutura cognitiva. "Se a estrutura cognitiva de um aluno for clara e organizada adequadamente, a aprendizagem e a retenção de um assunto novo é sensivelmente facilitada. Se ela é instável, ambígua, desorganizada, a aprendizagem fica prejudicada" é como Ronca resume esse ponto. Ronca, Antonio Carlos Caruso - O Modelo de Ensino de David Ausubel, S. Paulo, Papelivros, 1980.

36. O autor chama ancoragem a relação significativa que se

Vejamos a seguir outra linha de estudos psicológicos que vem exercendo já alguma influência no ensino em situação escolar. Trata-se do pensamento de Rogers.

Uma abordagem da teoria rogeriana da aprendizagem segundo os especialistas, não é muito fácil, de vez que quase nada nesse terreno se encontra explícito ou altamente estruturado. Por inferência, podem ser reunidos alguns pontos, o que faremos após a apresentação de suas dez afirmações sobre aprendizagem:

"1) Os seres humanos têm natural potencialidade de aprender. 2) A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos. 3) A aprendizagem que envolve mudança na organização de cada um - na percepção de si mesmo - é ameaçadora e tende a suscitar reações. 4) As aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo. 5) Quando é fraca a ameaça do "eu" pode perceber-se a experiência sob formas diversas e a aprendizagem ser levada a efeito. 6) É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa. 7) A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsavelmente, do seu processo. 8) A aprendizagem auto-iniciada que envolve toda pessoa aprendiz - seus sentimentos tanto quanto sua inteligência - é a mais durável e impregnante. 9) A independência, a criatividade e a auto-confiança são facilitadas, quando a auto-crítica e a auto-apreciação são básicas e a avaliação feita por outros tem importância secundária. 10) A aprendizagem mais socialmente útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança." (37)

estabelece entre um conceito novo e outro já integrado que lhe serve de ponte para a inclusão na estrutura mais geral.

37. Rogers, Carl - Liberdade para Aprender, Interlivros, Belo Horizonte, 1978, cap. 7.

Salta à vista que a preocupação de Rogers se concentra nos aspectos emocionais da aprendizagem, os quais são ' por eles colocados como origem (e motivação) e como fim do processo (reequilíbrio e tranquilidade decorrente). A descrição do processo é feita em termos de ajuda empática ao ' estudante e outros aspectos afetivos. Na descrição oferecida por La Puente (1981) ⁽³⁸⁾ o objetivo da educação para Rogers é a aprendizagem significativa. E são condições facilitadoras da mesma: a autenticidade do facilitador ou seja a assunção de sua própria maneira de ser; a aceitação e compreensão empática do outro (o aluno, no caso), com o suficiente calor para a criação do clima favorável à aprendizagem; a percepção, pelo aluno, das condições do professor.

Quanto a Piaget, mencionado entre os cognitivistas, considera-se ele próprio ocupando uma posição intermediária, a qual não privilegia nem o sujeito nem o objeto da aprendizagem. Afirma-se Piaget interacionista ou seja admite que as estruturas mentais se construam através da experiência, da exploração ativa do objeto. "*Aprendizagem é uma aquisição em função da experiência mas desenrolando-se no tempo.*" ⁽³⁹⁾

Nesse processo ora prevalece a assimilação (se as estruturas se encontram ao nível do objeto) ora prevalece a acomodação (se as estruturas precisam se modificar para assimilar o objeto). Pelo fator - Equilibração ⁽⁴⁰⁾ - o sujeito é eminentemente ativo nesse processo: age ou opera sobre o objeto, quando se sente desafiado pela situação, o que ' significa no sentido clapediano, tenha o organismo experimentado situação de desequilíbrio em vista das mudanças ambientais. Ocorre que isso só será possível a partir do momento em que os seus esquemas o permitam. Na medida em que isso ocorra, dois tipos de reforço se fazem presentes: o

38. Puente, Miguel de la - Abordagem centrada na pessoa e educação, in *Psicologia e Ensino* (Wilma Millan Alves Penteado - organizadora), Papelivros, S.Paulo, 1980, p. 101 a 117.

39. Piaget, Jean - *Apprentissage et Connaissance*, Presses Universitaires Françaises, Paris, 1959, p. 37: "... il faut, donc, réserver le terme d'apprentissage à une acquisition en fonction de l'expérience mais se déroulant dans le temps, c'est-à-dire, médiate et non pas immediate comme la perception ou la compréhension instantanée".

40. Segundo Castro, a posição interacionista piagetiana fica patente através da sustentação desse terceiro tipo de fato (nem externo nem interno), a equilibração, pro-

externo, ligado a alguma sanção e o interno que consiste antes no prazer do uso das suas estruturas. (41)

Uma primeira diferença ressalta, pois, da posição de Piaget, mais em relação aos behavioristas: não há uma distinção nítida entre estímulo e resposta, uma vez que a resposta é atualização do próprio esquema que confere significação aos estímulos.

A segunda diferença, válida também para outras explicações, diz respeito à importância que tal interpretação empresta à atividade do sujeito no processo de aprendizagem. Essa atividade está ligada ao fator Equilibração, "*tertius*", entre o sujeito e o objeto.

Finalmente uma terceira diferença nos parece relevante neste espaço: o fato de que para Piaget, entre os produtos da aprendizagem estejam novas formas, ou seja, as estruturas operacionais, cada vez mais estáveis. Tais produtos não são aprendidos no mesmo sentido que os demais. Neles importa sobremaneira a Equilibração.

Pelo exposto, inferimos que os psicólogos preocupados com a aprendizagem, ora atribuem maior peso aos fatores ambientais da aprendizagem (é o caso dos psicólogos do S-R), ora aos processos organizadores de ordem cognitiva (como querem os gestaltistas e Ausubel), ficando Piaget numa posição intermediária valorativa igualmente de ambas as ordens de fatores. Parece entretanto, malgrado as diferentes explicações, e como já acentuou Hilgard, todos vêm dando sua contribuição

priedade através da qual se dá o desenvolvimento. Não se trata de um traço hereditário nem tampouco adquirido mas algo que se manifesta no funcionamento orgânico e mental em termos de uma "compensação ativa às perturbações do meio". Manifesta-se inicialmente através dos ritmos para desembocar nas formas operatórias mais complexas. As idéias e a citação acima encontram-se em Piaget e a Didática de Amélia A.D. Castro já anteriormente citada.

41. Id. p. 31 - "... et les renforcements internes liés à un plaisir fonctionnel résultant de l'activité du sujet" e na p. 32:- "... nous parlerons alors de renforcement interne, dans la mesure où la satisfaction du besoin n'est pas due à un succès empirique, mais bien à un succès par rapport à l'activité deductive du sujet lui même."

para esclarecer algum tipo de aprendizagem desenvolvida em situação escolar. Calçadas nessas interpretações têm sido tentadas orientações para o ensino ou teorias da instrução tais como: a de Bruner calcada numa teoria de aprendizagem, em alguns aspectos similar à teoria da aprendizagem de Piaget, mas no que tange à importância do reforço, inspirada nos behavioristas; a de Skinner, tipicamente neobehaviorista, preconizando a modelagem e o controle do comportamento com base no arranjo das situações estimuladoras e dando origem ao ensino programado; a de Ausubel, desembocando nas estratégias dos organizadores prévios e preconizando o ensino, primeiro, de idéias mais gerais e inclusivas para diferenciação progressiva; e procedimentos inspirados nas idéias de Rogers, as quais chamam atenção para os aspectos afetivos do ensino, valorizando as atitudes do professor; ou os procedimentos inspirados na psicologia piagetiana, apontando para o desafio às estruturas do aluno, através de técnicas como a do Problema ou as de Dinâmica de Grupo, em que o aluno assume a direção do próprio processo de aprendizagem e o professor desempenha o papel de estimulador e animador, bem como de provedor dos recursos necessários.

Nuthall (1971) assinala a importância da elaboração de modelos de ensino inspirados em diferentes teorias interpretativas do processo da aprendizagem. Distingue três grandes grupos de modelos: o do Controle de Comportamento, o da Redescoberta e o Racional. O primeiro grupo baseado nos estudos S-R; o segundo, baseado "*in a loosely grouped amalgam of ideas from cognitive psychology, child development and the study of creativity*"⁽⁴²⁾; e somente o terceiro, inspirado em outra área do conhecimento, originário da filosofia.

Tais modelos permitem a pesquisa, segundo Nuthall, porque se constituem em "*molduras interpretativas*", ou seja uma forma de organizar logicamente a evidência empírica, enquanto se tateia na busca de princípios explicativos e leis gerais do ensino. Com isso muito têm os modelos de ensino contribuído para a pesquisa nesse terreno.

42. Nuthall, Graham e Snook, Ivan - Contemporary Models of Teaching, in 2nd Handbook of Research on Teaching p. 59-60. Tradução: "num amálgama de idéias confusamente agrupadas, provenientes da psicologia cognitiva do desenvolvimento infantil e do estudo da criatividade".

É preciso assinalar, contudo, que as teorias ou os modelos de ensino não decorrem simplesmente das teorias de aprendizagem. Já Bruner se preocupou com a questão quando assinalou o caráter prescritivo da teoria da instrução em contraposição ao caráter desinteressado da teoria da aprendizagem, no que concordam outros estudiosos do problema do ensino, como Gage (197): *"Although theories of learning are necessary to understanding, prediction, and control of learning process, they cannot suffice in education. The goal of education - to engender learning in the most desirable and efficient ways possible - would see to require an additional science and technology of teaching"* (43) ou ainda Hilgard (197) *"Technology must respect theory, in that it cannot violate fundamentally established principles but theory never dictates technology directly"* (44).

A vista das contribuições examinadas, concordamos com a afirmação de que na prescrição de diretrizes para a prática docente nem sempre podemos nos ater a princípios provenientes de uma única teoria da aprendizagem. Gage, já vimos, advoga a necessidade de se levar em conta a validade das diferentes teorias, para diferentes pessoas, conteúdos, coisas ou situações, uma vez que uma só teoria não cobriria todas as atividades, objetivos ou todos os componentes do processo. Cita exemplos em que pretende ilustrar a opção do professor por diferentes modelos ou teorias de ensino decorrentes de teorias da aprendizagem (as postas em destaque pelo autor - as do condicionamento, as cognitivas e as de identificação, esta última referindo-se à proposta de Bandura).

43. Gage, N. L. - Theories of Teaching, in 2nd Handbook of Research on Teaching 197, chpt XI, p. 269.

"Ainda que teorias de aprendizagem sejam necessárias para compreensão, predição, e controle do processo de aprendizagem, elas não são suficientes em educação. A meta da educação - promover aprendizagem pelas mais desejáveis e eficientes vias possível - parece requerer uma ciência e uma tecnologia adicionais do ensino".

44. Hilgard, Ernest R. - A perspective on the Relationship between Learning Theory and Educational Practices, in 2nd Handbook of Research on Teaching 197 p. 403: "Tecnologia muito tem a ver com teoria, no sentido de que ela não pode fundamentalmente violar princípios estabelecidos, mas teoria nunca dita tecnologia diretamente". Refere-se o autor quando usa o termo tecnologia a procedimentos técnicos em ensino.

Destes destacamos um : no caso do professor pretender, na área de higiene mental, desenvolver segurança emocional na sala de aula, sugere o recurso ao condicionamento. Justifica: através de entusiasmo do elogio recebido, o aluno vai gradualmente, saindo de sua concha. Nesse caso, não poderia utilizar-se do modelo por imitação pois antes o aluno seria esmagado que estimulado pelo modelo do professor. Por não se tratar de conteúdo cognitivo, o modelo que recebe esse nome não se adequaria.

Num esforço de síntese das considerações acima sobre ensino, seus elementos e a aprendizagem chegamos às afirmações:

1º) Os elementos próprios da situação ensino-aprendizagem interagem continuamente dentro de um contexto social, legal cultural, que os influencia.

2º) Se o professor é o agente do ensino, o aluno o é da aprendizagem e para que o ato didático se concretize é preciso coincidirem as intenções dos dois elementos. Daí a importância dos estudos dos processos que levem o aluno ao engajamento em situação de ensino.

3º) O conteúdo tem suas próprias exigências o que determina a necessidade do seu conhecimento e tratamento estrutural pelo professor.

4º) O professor nos aparece ainda como o principal responsável pelo processo ensino-aprendizagem, uma vez que suscita a questão dos fins e mobiliza os meios, tal como um orquestrador em busca da harmonia do todo.

Isso nos leva à implicação: O Ensino exige conhecimento didático, refinamento mesmo, tanto teórico quanto prático.

2.3. Problemas do Ensino Universitário

Todo o esforço dispendido neste capítulo em que reunimos dados teóricos e depoimentos a título de referencial, culmina agora com a apresentação de uma visão nos mesmos moldes do processo de ensino em situação departamental, ponto central deste trabalho.

Informações sobre teoria ou prática do ensino superior no Brasil não são abundantes. Um pouco menos escassas

são as de literatura estrangeira, no momento utilizadas por nós apenas como elemento subsidiário. Os trabalhos consultados serão citados no correr da exposição.

Na abordagem deste item, procederemos de modo similar ao que vinha sendo adotado na primeira parte deste capítulo: examinaremos a visão legal dos elementos envolvidos no processo de ensino na Universidade; daremos a palavras àquelas que de algum modo já pesquisaram ou refletiram sobre o assunto, acrescentando nossa própria visão desenvolvida na experiência docente no terceiro grau e, à proporção que procedamos a tal análise, procuraremos destacar os problemas mais sentidos em cada área, acompanhados de eventuais sugestões que tenhamos colhido ou concebido.

Em alguns momentos pareceremos repetitivos, em consequência do caráter sistêmico do fato que estamos descrevendo, já visto de alguma forma na abordagem da instituição departamental como um todo. Estaremos repetindo também um caminho, e não será a última vez - o da apreciação dos elementos do ensino (Professor, Aluno, Conteúdo, Fins, Meios e Contexto) só que, no momento, nossa preocupação é a de verificá-los no âmbito da Universidade, o que faremos na medida em que as informações já oferecidas não sejam suficientes.

Iniciemos pelo Professor Universitário. Na sua descrição legal⁽⁴⁵⁾, encontramos os pré-requisitos para o exercício da função: o domínio do conteúdo que ensina na condição de comunicador dessa pesquisa deixa patente a necessidade de habilidades para o ensino.

45. Selecionamos alguns trechos dos documentos básicos da Reforma Universitária alusiva ao professor. O Relatório do Grupo de Trabalho diz, textualmente: "E a sua primeira inovação real, consequente com a nova definição de Universidade está no reconhecimento da indissolubilidade das tarefas de ensino e pesquisa, expresso na idéia de unidade da carreira docente" ... "todo professor deve investigar e, de algum modo, criar ... e todo pesquisador deve ensinar e, de alguma forma, transmitir diretamente ao estudante o resultado de sua investigação. Pouco importa que alguns sejam mais professores e outros mais pesquisadores: o que se quer não é, afinal, dividir, mecanicamente, na mesma proporção, a docência e a pesquisa, mas tornar expressa a idéia do laço que as une, da associação contínua que devem manter para cumprimento integral de tarefa universitária. In RBEP vol. 50, nº 111 Jul/set., 1969, p. 134.

Em relação aos pontos acima, já vimos quão escassa é, ainda, a pesquisa nas universidades, tanto na maioria das oficiais, quanto nas particulares. O problema de verbas insuficientes e a pouca disponibilidade de tempo do professor exercem uma ação restritiva nesse terreno. E a consequência é o professor se limitar à cultura livresca, geralmente importada (em consequência mesmo da escassez de pesquisas brasileiras) e só, isoladamente, partir, em raros momentos, para alguma atividade de pesquisa. Em vista disso falta ao professor universitário uma experiência pessoal para comunicar aos alunos e facilmente suas aulas recaem na condição de aborrecidas reportagens do que leu nos livros, tendo como alternativas as chamadas "*leituras dirigidas*" que Michel Thiollent (1979)⁽⁴⁶⁾ chama de ensino-leitura, frisando:

"as aulas expositivas e os seminários são em geral dedicados à leitura ou ao comentário do texto: não se trata de elaboração própria do professor nem de efetivo exercício da capacidade do aluno. Por isso, podemos considerar que se trata de um sistema de ensino que não é centrado no professor nem no aluno, mas principalmente no livro." (p.125).

Refere-se ao ensino de Ciências Humanas na Universidade.

A essa altura já estamos diante de outra faceta do professor universitário: sua formação didática, quase sempre deficiente ou inexistente.

Lei 5540 - Cap. II - Do Corpo Docente

Art. 23 - "Endentem-se como atividades de magistério superior aquelas que, pertinentes ao sistema indossociável de ensino e pesquisa, se exerçam nas universidades e nos estabelecimentos isolados, em nível superior, para fins de transmissão e ampliação do saber".

Art. 27 - "as universidades e os estabelecimentos isolados deverão facilitar e incentivar o aperfeiçoamento de seu pessoal docente, por meio de frequência a cursos e estágios por eles promovidos ou realizados em outras instituições, em função de critérios estabelecidos, solidariamente pelo Conselho Federal de Educação e pelo Conselho Nacional de Pesquisa.

Quanto ao Art. 59: a Lei que modifica o Estatuto do Magistério Superior Federal, já foi citado à p.47.

46. Thiollent, Michel - Aspectos Sociais da Didática Universitária in Educação e Sociedade nº 4, Cortez e Moraes, S. Paulo, 1979, p. 125.

Em cuidadoso estudo Margotto (1980) ⁽⁴⁷⁾, numa tentativa de caracterização dos problemas didáticos dos professores da Universidade Federal do Espírito Santo, constatou a nível de literatura pertinente e a nível de pesquisa de campo a falta de preparo didático do professor.

Refere-se Margotto a estudos feitos no Rio (Lemos, 1972), Bahia (Messeder, 1976), Minas, Itajubá (Rocha, 1974), Santa Catarina (Roschke, 1974), Pará (Silva, 1974), mais um no Rio (Candau e Mediano, 1977), todos assinalando a deficiência da formação do professor universitário no que diz respeito ao ensino.

No seu estudo de campo encontrou uma "formação acadêmica que foi mais voltada para "o que" se deve ensinar do que para o "como" se ensina e, em consequência, sua atuação docente se reveste de características tradicionalistas, provavelmente, conforme quer Ericksen (1972), porque foi dessa forma que ele aprendeu" ⁽⁴⁸⁾. Afirma ainda, que "pelo menos parte deles, não apenas age mas também pensa tradicionalmente a respeito do ensino e da universidade" ⁽⁴⁹⁾. No entanto "não parecem fechados às possibilidades de aperfeiçoamento do seu trabalho". Encontrou pouca variação de técnicas e recursos e pouco incentivo à participação dos alunos. Menor ênfase na avaliação formativa ou diagnóstica que na somática. Desse modo inferiu que "os alunos não estão no centro do processo educativo e, às vezes, parecem até um pouco marginalizados dele" ⁽⁵⁰⁾.

Ao que parece poucos são os cursos de pós graduação em que existe obrigatoriedade de inclusão de disciplinas didático-pedagógicas de Pós-Graduação, deixando, para a maioria dos novos mestres e doutores, de se cumprir mais uma das funções do departamento como preconiza Rosa (1976), a função de proporcionar estudo e aperfeiçoamento aos seus membros, também a nível didático. Em casos como o do Curso de

47. Margotto, Leda Maria N. - Caracterização dos Problemas Didáticos dos Professores da Universidade Federal do Espírito Santo (tese de Mestrado), PUC-RJ, 1980.

48. Id. p. 87.

49. Id. Ibid.

50. Id. p. 88.

Pós-Graduação em Medicina, em que por força do Parecer 576/70 do CFE tornou-se obrigatória a inclusão de disciplinas voltadas para a formação didático-pedagógica, tem-se notícia da presença das mesmas nos cursos da USP na UNICAMP e na Escola Paulista de Medicina. Os cursos de medicina são, porém, exceção, não a regra. Para outras áreas de profissionalização, a formação do docente do 3º grau, até onde pudemos verificar, não inclui obrigatoriamente o preparo para o exercício didático. Desse modo o magistério superior se constitui na "única profissão que funciona sem existir" como assevera Leitão (1975) ⁽⁵¹⁾. Isso se resolve, aproveitando-se o profissional formado em algum campo para ensinar o conteúdo que aprendeu. Observe-se que já se pode falar na existência de preocupação com a melhora do desempenho do professor universitário noutros aspectos, não só através de cursos de Pós-Graduação *strictu sensu*, como os de *latu sensu*, os de reciclagem e outros que veremos adiante. Infelizmente, muitos desses programas deixam de lado a formação didático-pedagógica do professor universitário.

Em decorrência do fato de não ser propriamente um profissional do ensino, assinalam Bergquist e Philips (1975) ⁽⁵²⁾

o professor universitário pode apresentar dois tipos de desvio de percepção de sua situação: ou se considera excelente professor por saber bem o que ensina, ou não se considera principalmente professor, preferindo o outro lado de sua vida de trabalho (suas pesquisas, seu consultório, seu escritório, etc.). E nos dois casos é difícil convencê-lo a se interessar pelo seu aperfeiçoamento didático.

Mas, ao que tudo indica, a questão não é tão simples. Mesmo quando oferecidos cursos de preparação didática, outros aspectos deixam de ser abordados, os quais deveriam integrar a formação do docente universitário.

Nos últimos anos, refere-se Candau (1978), "...várias instituições de ensino superior têm promovido, junto à preparação científica dos professores, especialmente através dos cursos de especialização, mestrado ou doutoramento, cursos de "Didática do Ensino Superior". Este título encobre,

51. Leitão, V.P. - Planejamento Didático na Universidade, in *Educação* nº 17, jul/set 1975, p. 32.

52. Bergquist e Philips, apud Margotto, opus cit p 10.

na quase totalidade dos casos a análise de noções fundamentais de didática sem nenhuma referência a uma problemática específica do ensino superior" (53).

Candau vai além: não basta o conhecimento didático para a formação do docente universitário, mas faz-se necessária a atualização pedagógica em bases de uma pedagogia universitária (consciência dos fins da universidade, características do aluno etc.); acrescenta o conhecimento da organização e estrutura do ensino superior a necessidade de dinamizar os departamentos e estimular equipes de ensino.

A descrição do Aluno Universitário, hoje, é outro terreno em que, embora flagrantes a mudanças, não contamos com estudos sistemáticos ou raramente encontramos alguma referência em artigos sobre o ensino superior. Entretanto, uma análise da própria Lei (5.540/68) e do Relatório do Grupo de Trabalho que a elaborou, revelam, de alguma sorte, que o estudante do curso superior brasileiro é visto como centro do processo didático-pedagógico na sua condição de pessoa, de cidadão e de futuro profissional, contribuinte no processo de desenvolvimento do país. Reconhece também a Lei que há lacunas em sua formação que é preciso preencher, atribuição essa dada ao ciclo básico ao lado de outras atribuições também referentes ao aluno, como seja a de permitir opção mais consciente pela área de profissionalização, após o período inicial de vida universitária. Finalmente, a Lei incorpora a idéia do aluno participante, por direito e por dever, em termos de crítica às instituições do país, dentre as quais está a própria universidade e em termos de atividade de construção através da extensão de serviços à comunidade. Para isso estabelece modos, a seu ver, adequados a tal participação. Preocupa-se, portanto, a Lei com a formação intelectual, física, moral e espiritual do estudante universitário (54).

53. Candau, Vera M^a Ferrão - Perspectivas de Atualização Pedagógica no Ensino Superior, in Ciências Humanas, Rio de Janeiro, 2, (7) out dez, 1978, 36 em diante.

54. O Art. 1º da Lei 5540 prevê entre os objetivos do ensino superior a "formação de profissionais de nível universitário". Mas é o Relatório do Grupo de Trabalho que explica as intenções: "toda a atividade do Grupo de Trabalho tomou como plano de referência em última análise os interesses do corpo discente. É este o centro de perspectiva a partir do qual todas as inovações propostas reve-

O fato de que tais fins ou tais preocupações com aluno do curso superior pouco se efetivam em medidas que garantam a sua consecução⁽⁵⁵⁾, de certa forma já foi discutida na primeira parte deste capítulo, através das críticas feitas ao funcionamento da instituição.

Da descrição acima, extraímos como de fácil comprovação: o aluno do curso superior é um educando necessitado de mais que simples formação profissional. Os outros aspectos de sua formação requerem cuidados por parte do corpo docente. Verdadeira também a presença de lacunas na sua formação básica, pois os "*cursinhos*" instituídos a título de suprimento dessa formação não a conseguem, por estarem preocupados antes com a aprovação do aluno no vestibular que com seu desenvolvimento.

Nossa observação nos permite afirmar, ainda, que a grande parte dos alunos chega hoje à universidade com pouca predisposição para a leitura e a redação mas com forte disposição para o exercício da crítica, da contestação dos currículos e da educação em geral. Pleiteia a cada passo a participação nos processos que se desenvolvem a sua volta. Claro

lam a sua coerência interna". in RBEP, nº 111 p. 139.

..."Pensou o problema da reforma universitária em função do aluno, unicamente porque o aluno é o destinatário imediato de todo esforço educacional de uma nação consciente de que, no jovem repousam todas as suas esperanças de continuidade na realização de seu próprio destino" Id. p. 140.

..."Cabe com efeito ao estudante, uma permanente função crítica, seja do sistema no qual se processa a sua formação, seja da estrutura social global na qual ela se desenvolve"...Id. IBD.

Voltando à Lei 5540/68 do CFE, Cap. III - Do Corpo Docente: "Art. 38 - O Corpo Docente terá representação, com direito a voz e voto, nos órgãos colegiados das universidades e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, bem como em quaisquer comissões instituídas na forma dos estatutos e regimentos". "Art. 31: As instituições de ensino superior: a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento. b) Assegurarão ao corpo discente meios para a realização de programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos".

55. Pelo contrário, o próprio Grupo de Trabalho e a Lei, preocupado com o fato de que "a função crítica não se detém numa atitude estéril de permanente contestação" providenciou "condições que garantam a institucionaliza-

que não se constituem numa massa homogênea. Pelo contrário, dentre eles distinguem-se os que fazem parte do grupo dos trabalhadores-alunos, ora mais conscientes que o comum dos alunos e capazes de contribuir com sua experiência, ora alienados da vida universitária pela sobrecarga de tarefas a cumprir.

Margotto (1980)⁽⁵⁶⁾ descreve os alunos que encontrou na Universidade Federal do Espírito Santo, onde realizou estudo de campo sobre o desempenho didático do Professor: apresentam falta de base, segundo os professores: são submissos e indiferentes; preocupados mais com a avaliação que com a própria aprendizagem.

Outra característica que não sabemos se é realmente nova no aluno universitário, é a tendência à constante solitação, desde a sua entrada na universidade, do conhecimento aplicado, ao contrário do que se pretende nos primeiros anos, que é oferecer um conhecimento básico, como lastro à futura aplicação profissional.

Bordenave (1978)⁽⁵⁷⁾ descreve as características que considera negativas mas que comumente são encontradas nas turmas de ensino superior, por professores do ensino agrícola:

"os alunos são muito numerosos em relação às instalações disponíveis; são demasiado exigentes em relação ao professor, de quem esperam receber tudo esmiuçado; são irresponsáveis e imaturos; muitos ingressados em determinadas faculdades sem autêntica vocação...; são passivos, apesar do desejo de independência; não têm o hábito de estudar ou pensar por sua conta; falta-lhes "a base suficiente para os estudos

ção do diálogo, num clima de lealdade e cooperação". (Rel. do Grupo de Trabalho in RBEP nº 111 p. 140)

Assim é que o Grupo criou "dispositivos intencionalmente gerais, que permitam melhor adaptação às condições peculiares de cada estabelecimento de ensino".

56. Margotto, Leda Maria N. - Caracterização dos Problemas Didáticos dos Professores da Universidade Federal do Espírito Santo (dissertação de mestrado), PUC-RJ, 1980 p
57. Bordenave, I.D. e Pereira, A.M. - Estratégias de Ensino-Aprendizagem, Vozes, Petrópolis, 1978, p. 18.

universitários" (58) ; valorizam excessivamente as notas e os diplomas e muito menos o aprender". Ao lado de tudo isso acrescenta que os professores interrogados a respeito disseram "não conhecer realmente os alunos, isto é, não compreender bem suas verdadeiras aspirações e problemas" (59).

Lidar com esses elementos é um desafio para o professor universitário que trabalha com os alunos nos anos iniciais e o faz muitas vezes apenas num semestre ou se ocorre fazê-lo em mais de um semestre, vai encontrá-lo fazendo parte de um grupo diferente de alunos, quase sempre, deixando de se configurar aí a feição de turma.

Na área do Conteúdo, observamos também alguns dos grandes problemas do ensino universitário.

Conforme levantamento feito por Bordenave e Pereira (1978) (60) entre estudantes de seu Curso são problemas comuns em relação ao conteúdo no ensino superior: a questão da abrangência dos programas, ora exígua, ora excessiva; a ausência de integração tanto interna quanto externa; a não observância do sistema de créditos em muitas universidades; o ritmo desigual no desenvolvimento do programa (lento no início e acelerado no fim), deixando neste último caso o conteúdo prejudicado; a ausência de critérios para seleção de conteúdos que atendam as condições da região de influência da Escola Superior; a falta de previsão de instrumentos de avaliação da eficácia e eficiência desses mesmos conteúdos.

Acrescentamos a essas questões algumas outras: a adaptação dos conteúdos aos interesses de turmas heterogêneas, ou seja, constituídas de estudantes provenientes ou destinados a diferentes áreas de profissionalização ou interesse; a necessidade de constante atualização; as exigências da interdisciplinaridade.

Iniciemos pelos problemas de âmbito mais geral, os últimos citados.

58. Id Ibid.

59. Id Ibid.

60. Id p. 11.

A atualização do conteúdo fica prejudicada, ao que tudo indica, se limitada à responsabilidade docente. Estão os professores tão envolvidos pelas suas tarefas do dia-a-dia (no ensino e na pesquisa, esta, geralmente, especializada) que nem sempre sua programação reflete as últimas conquistas naquele campo de conhecimento. Com vista à compensação de tais limitações, dois tipos de sugestões foram encontradas: a primeira, que consiste na formação de equipes de professores, a nível departamental, com o encargo de leituras, distribuídas entre seus membros com o fito de posterior comunicação a todos, em reunião, de modo a facilitar o acesso às novidades numa área mais ampla. A segunda, que se pode encontrar em Shamos ⁽⁶¹⁾, prevê a formação de Comissões Universitárias de Ciências, a nível mais geral, como as que existem em Stanford e Michigan, com a função de fornecer tais informações atualizadas aos docentes, quando da seleção dos conteúdos. Tais recomendações são válidas para a veiculação de novos conhecimentos e técnicas de pesquisa dos diferentes campos científicos. Segundo o autor, tornam-se pouco eficazes quando se trata de inovações tecnológicas.

A interdisciplinaridade é outra questão que tem preocupado os teóricos do conhecimento. Afirmarções como a de Piaget (1975) "*... é evidente que se quiser atenuar a influência devastadora das Faculdades, será preciso oferecer-lhes em substituição a alternativa dos conjuntos móveis interdisciplinares de todo tipo (por exemplo: Biologia x Psicologia, Linguística, ou Matemática x Epistemologia Física, etc)*" ⁽⁶²⁾,

vêm marcando insistentemente a vida universitária. E quanto ao modo de viabilizá-la, aponta-se a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, sob pena de (os estudantes) nada compreenderem da Ciência já estabelecida, bem como a coordenação curricular. Procurando verificar a presença da interdisciplinaridade no ensino universitário brasileiro, a nível básico, Correia Lins Filho (1979) concluiu não ter o mesmo

61. Shamos, Morris H. - A Arte de Ensinar a Ciência, in o Ensino Superior Teoria e Prática (Coordenação de Morris, William H.) Zahar, Rio de Janeiro, 1972 p. 110.

62. Piaget, Jean - Para Onde Vai a Educação? - José Olimpio Ed. - Unesco, Rio de Janeiro, 1975 p. 29.

recebido "qualquer incumbência para promover uma integração do saber que possa, adequadamente, ser chamada de interdisciplinaridade" (63).

Parecem vantajosos os procedimentos interdisciplinares em situações em que se pretenda atender, ao mesmo tempo, a necessidade de fornecimento de conhecimentos básicos e o atendimento dos interesses dos alunos, voltados para a aplicação profissional. Para ministrar tal tipo de ensino supõe-se à criação de equipes interdisciplinares e de uma coordenação didática competente, que não se restrinja ao nível mais amplo (entre as ciências básicas e sua aplicação profissional, como se verifica nas Faculdades).

Adaptar a seleção de conteúdo aos interesses dos alunos em turmas heterogêneas torna-se uma grande dificuldade para muitos docentes. Atender parcialmente os interesses de cada grupo? Tomar conteúdos somente de interesse comum, dando ênfase ou exemplificando no sentido das diferentes áreas, em momentos diferentes? São problemas ainda não resolvidos. Daí, muitas universidades, depois de iniciarem cursos conjuntos, voltarem a separá-los. Persiste ainda o problema de atendimento dos pequenos grupos que, segundo critérios econômicos, não justificam a formação de uma turma à parte. É o caso por exemplo da turma de alunos do Curso de Biologia que se agregam à turma de Medicina para os estudos de Microbiologia e Imunologia, na UNICAMP. Segundo Shamos (1972) (64), ignorar tais diferenças e levar todos os estudantes a encarar a disciplina com a mesma seriedade e profundidade não tem funcionado na experiência americana. Cita então o recurso mais uma vez da equipe multidisciplinar, através da qual se atendem os múltiplos interesses.

Estabelecer critérios para seleção de conteúdos vai se tornando cada vez mais uma necessidade. Onde o exame de contribuições nesse terreno.

-
63. Luis Filho J. B. Correia - Primeiro Ciclo das Universidades Brasileiras e a Interdisciplinaridade (Dissertação T de Mestrado) PUC-RJ - 1979 p. 109.
64. Shamos, Morris H. - A Arte de Ensinar a Ciência, in Ensino Superior, Teoria e Prática (Coordenação de Morris, William H.) Zahar, Rio de Janeiro, 1972, p. 108.

Já vimos páginas acima, no comentário ao esquema do ato didático (item Conteúdo) as preocupações de Bruner com o conhecimento estrutural do conteúdo, talvez uma das mais revolucionárias reflexões nos últimos anos em matéria de didática. Aqui vale acrescentar outra contribuição da mesma autoria: a idéia de currículo em espiral. Ambas ainda não esgotadas, a nosso ver, muito embora nelas pouco se fale hoje, entre nós.

Entende Bruner por currículo em espiral, a disposição do conteúdo relevante de um dado campo (elementos estruturais), segundo o critério: apresentação honesta da mesma, desde o início, isto é, desde os primeiros anos de escolaridade; alargamento e aprofundamento crescente do conteúdo; apresentação do mesmo de acordo com as estruturas próprias de cada estágio do desenvolvimento. Esse fato se pode verificar ao longo das etapas do desenvolvimento humano como também numa dada etapa, na aprendizagem de um novo conteúdo. Aplica-se pois ao ensino em qualquer nível.

A questão dos critérios para estabelecimento de sequência de conteúdos não se esgota aí. Em artigo publicado na *Review of Education Research*, Posner e Strike (1976) apresentaram uma longa lista das maneiras pelas quais se pode dar sequência ao conteúdo, fato que segundo eles deve ser examinado antes que se tome uma decisão sobre o como estabelecer tal sequência⁽⁶⁵⁾.

A título de exemplo, a sequência preconizada por Bruner é colocada pelos autores entre as sequências relacionadas ao conceito⁽⁶⁶⁾. Existem outras sequências: as relacionadas ao mundo ou seja de acordo com o modo como ocorrem os fatos no mundo; as relacionadas com a investigação, as que acompanham o processo de descoberta; as relacionadas à aprendizagem, o que significa levar em conta o modo como as pessoas aprendem (aconselha ver Ausubel e Gagné nessa linha); as relacionadas à utilização, vale dizer buscando atender as necessidades de ordem pessoal, social e profissional do aluno.

65. Posner, George J. e Strike, Kenneth A. - Um Esquema de Categorias para Princípios de Sequência de Conteúdo - in *Review of Education Research*, vol. 46, nº 4, ps. 665 a 690 (Trad. do Depto. de Metodologia da FE da Unicamp).

66. Nota: Le Xuan desenvolveu uma técnica de análise do Con-

Os autores procedem a subcategorização dessas categorias de sequências ilustrando-as com exemplos, o que torna seu trabalho utilizável para fins de pesquisa ou mesmo de reflexão pelo professor comum.

Talvez por levar em conta tais idéias o Laboratório de Ensino Superior da Faculdade de Educação da UFRGS aconselhe a distinguir entre o que é permanente na estrutura de uma determinada matéria de ensino-princípios, leis gerais de uma ciência e os conhecimentos sujeitos à contínua atualização.

Importante lembrar ainda que qualquer que seja a decisão tomada em termos de conteúdos, tal como em qualquer outro aspecto do ensino, fins, meios, a avaliação da eficiência e da eficácia da formação do universitário, torna-se imperiosa. E a participação do aluno nesse processo assegura a percepção de ângulos que poderiam escapar a uma equipe apenas interessada nos resultados numéricos ou no depoimento do professor. Esta é a concepção de Candau como se pode inferir do trabalho anteriormente citado.⁽⁶⁷⁾

Os outros elementos do ensino os seus Fins e os Meios deveriam ser apreciados neste espaço reservado ao ensino superior, ao menos na mesma extensão em que o fizemos para

teúdo, obedecendo aos seguintes procedimentos: 1º) Elaboração de uma frase síntese, precisa, clara que traduza os objetivos da instrução. 2º) Análise do conteúdo, definindo e ordenando cada um dos termos da definição inicial, conservando-se em colunas separadas a frase síntese correspondente à definição e seus termos. 3º) Análise de cada definição de termos, procedendo-se à mesma divisão em colunas até que não seja mais possível desdobrar os termos. 4º) Utilização do quadro de análise para redação nos módulos instrucionais, preparo de uma exposição, etc., partindo-se da noção mais elementar ou mais simples para o conceito terminal. Esta nos parece uma análise conducente à sequenciação relacionada com o conceito. As informações aqui registradas foram obtidas em:

Parra, Nelio - Ensino Individualizado: programas e materiais, Saraiva, São Paulo, 1978, p. 72-73.

67. Candau, Vera Maria - Perspectivas de Atualização Pedagógica no Ensino Superior, in Ciências Humanas, Rio de Janeiro, 2 (7), out dez, 1978, p. 37.

os elementos já focalizados. Entretanto, a pouca ou quase nenhuma informação pertinente nos levarão a colocar pouco mais do que já o fizemos na primeira parte deste capítulo.

Vejamos a questão dos fins. Preocupam-se os docentes, a nível departamental que é onde se verifica o ensino, com os fins do ensino que ministram? Propõem em seus programas esses fins? Considerando ser exigência dos órgãos administrativos que isso se faça, tudo leva a crer que, individualmente, os docentes proponham objetivos para o seu trabalho com os alunos. Quanto ao fazerem em conjunto, de forma coordenada ou integrada, com vistas a fins comuns, as dúvidas pairam com frequência. E esse fato muito tem a ver com a ausência de coordenação dos cursos. A propósito, Leitão, no artigo acima já citado, pergunta: "(Na Universidade) ... quem responde por um dado currículo profissional?"... "Esta singela pergunta, em muitas das nossas Universidades, permanece no ar"⁽⁶⁸⁾. E aqui Candau, também, tem a palavra: *Se a estrutura departamental funcionar exclusivamente do ponto de vista formal, mantendo-se o estilo individualista do docente universitário, estaremos desperdiçando um dos elementos a nosso ver mais renovadores da dinâmica pedagógica do ensino Superior. Portanto, a preocupação pela dinamização da vida departamental e interdepartamental nos parece ser um ponto fundamental na atualização pedagógica do professor universitário*⁽⁶⁹⁾.

Quer nos parecer que o cumprimento da lei no que tange à previsão de tais coordenações, no âmbito do departamento, dos institutos ou das várias unidades envolvidas na formação profissional do estudante, permitiria aos docentes trabalhar em equipe, perseguindo objetivos comuns, atentos aos fins da Universidade, no meio em que se insere.

68. Leitão, V.P. - Planejamento Didático na Universidade, in Educação nº 17, jul set 1975.

69. Candau, Vera Maria - Perspectivas de Atualização Pedagógica no Ensino Superior in Ciências Humanas, Rio de Janeiro, 2 (7), out dez, 1978 p. 38.

Não é contudo, algo fácil de se obter na estrutura universitária atual. Rosa (1976)⁽⁷⁰⁾ em trabalho apresentado no Encontro promovido pelo MEC com representantes das Instituições Isoladas de Ensino Superior (IIES) analisa as dificuldades mais comumente encontradas nas Universidades para o exercício da coordenação dos cursos pelos órgãos colegiados, as quais resumimos: a) o número excessivo de colegiados, correspondendo aos vários cursos oferecidos; b) número excessivo de membros do colegiado em decorrência do grande número de departamentos e respectivas disciplinas envolvidos no quadro curricular desses cursos; c) número elevado de colegiados a que pertence um mesmo docente, na condição de representante de seu departamento; as dificuldades decorrentes da necessidade de observância do princípio da proporcionalidade na representação junto ao colegiado, de molde a permitir que o departamento mais diretamente envolvido e afim com a natureza do curso em questão, tenha maior número de votos nas decisões curriculares que as disciplinas subsidiárias do curso. Nesse caso, cresce mais ainda o número de integrantes do colegiado o que torna mais difícil a realização das reuniões e a tomada de decisões; d) dificuldade em definir a área de competência (colegiado ou departamento) para determinação da carga horária e o programa a ser desenvolvido pelos diferentes departamentos, mormente quando a turma de alunos a que se destina a disciplina é heterogênea.

Em vista disso, o autor sugere: *parece-nos imprescindível que seja adotada a prática de se definir, para cada curso, o assim chamado "campo (ou área) principal de estudo". A identificação desse campo levará à identificação do Departamento ao qual o mesmo está confiado".* Adiante: "... em nossa opinião, o colegiado responsável pela coordenação de um determinado curso deveria ser constituído pelo Conselho do Departamento ao qual corresponde a área principal de estudo do curso, acrescido, a título consultivo, de representantes das demais unidades participantes de seu ensino"⁽⁷¹⁾

(70) Rosa, S.J., Pe Antonio Geraldo Amaral - O Departamento na Estrutura Acadêmica das Instituições Isoladas de Ensino Superior, Recife, abril de 1976 (Documento apresentado no Encontro promovido pelo MEC em São Paulo, no mesmo ano) p. 24 (Encontro Regional do Ensino Superior Isolado Particular)

(71) Id. Ibid.

No que se refere aos Meios, em parte já tangenciamos o problema quando fizemos alusão à pouca atenção dada ao problema da formação didático pedagógica do professor universitário. Há, porém, outras facetas da questão que não se reduzem ao método ou aos recursos do ensino. A atitude em termos de relacionamento humano pelo fato de permitir o diálogo crítico, por exemplo, tem sido apontada pelos alunos como algo de muita importância no ensino superior, fato que nossa experiência tem confirmado. Também o atendimento individual, sob forma de entrevistas para orientação do aluno.

Bordenave encontrou em seu levantamento os seguintes problemas nessa área: o uso abusivo da preleção ou o mau uso dos recursos audio-visuais e da biblioteca, cujos acervos se apresentam desatualizados em quantidade e qualidade. O uso abusivo também de apostilas; e práticas de campo e laboratório ineficientes por excesso de alunos por turmas, assim como o mau planejamento das atividades e pouca participação dos alunos ⁽⁷²⁾.

Convém, façamos a seguir, menção às formas de relação da função ensino em situação departamental com as demais funções aí existentes, as quais passam a representar parte dos elementos contextuais do ensino.

Lembramos as dificuldades que já antes foram assinaladas no que concerne à convivência do ensino e da pesquisa no departamento. Se o grau de dedicação ao ensino e à pesquisa, por força da avaliação que, na prática universitária, se faz do professor é o mesmo para todos; se nessa avaliação pesa mais a pesquisa (atribuição de pontos pelo número de trabalhos publicados), segundo literatura já examinada, passa o professor, com frequência ao carreirismo, deixando de se aplicar mais às tarefas de ensino, mesmo quando aí está sua área de maior interesse. Por outro lado, aquele que se encontra mais motivado para a pesquisa, tendo que se aplicar, tanto quanto os demais às tarefas de ensino, tende a fazê-lo de modo pouco interessado, possivelmente introduzindo um elemento negativo no ensino.

72. Bordenave, I.D. e Pereira, A.M. - Estratégias de Ensino-Aprendizagem, Vozes, Petrópolis, 1978 p. 17.

Por outro lado, se a administração do departamento não se efetua em termos democráticos, de colegiado aberto à participação de representantes do corpo docente, deixam os docentes de contar com o depoimento dos alunos, os principais interessados no processo de ensino, omissão que poderá levar o professor a se preocupar mais com a pesquisa, na suposição de que com o ensino nada há a melhorar. Não será a presença do aluno no órgão colegiado do departamento uma das vias mais apropriadas para a tomada de consciência de quão eficiente ou deficiente é o ensino aí ministrado? Uma pesquisa poderá revelar a veracidade ou não, desse fato.

O clima de relações humanas do departamento, entre docentes, entre docente e a administração; entre docentes, administração e alunos, conforme já assinalamos na primeira parte deste capítulo, concordando com Moraes e Carvalho tende a favorecer um melhor ensino, por permitir através do diálogo, a apreciação isenta dos mais variados pontos de vistas; pelo consequente desenvolvimento do espírito de equipe; pela divisão, enfim, de tarefas e responsabilidades e pelo envolvimento de todos na administração, ou seja, na tomada de decisões quanto aos fins e quanto aos meios.

Outras relações contextuais que podem ser assinaladas tais como a legislação a que está sujeito o ensino na universidade, a maior ou menor autonomia, o provimento de vagas, o estágio de desenvolvimento das ciências, destacando-se aí as ligadas ao ensino, já tiveram um espaço nesta dissertação que consideramos satisfatório como referencial.

Mais dois elementos há que se complementem, e se constituem fatores diretamente concorrentes para o nível do ensino universitário: o assessoramento didático no âmbito departamental e interdepartamental e os programas de capacitação docente.

Por assessoramento didático entendemos os serviços de apoio oferecidos por profissionais da educação ou de formação interdisciplinar (como sejam os biólogos-pedagogos, os pedagogos-matemáticos, etc.), em termos de coordenação de Cursos, desenvolvimento de técnicas de planejamento, ensino e avaliação, sempre calcados no estudo da realidade social e das necessidades dos alunos, assim como no interesse do crescimento profissional do docente.

Candau (1978), Margotto (1980), Souza (1977) e outros que pesquisaram na área afirmam a conveniência da presença de tal profissional como elemento que permite dar continuidade aos projetos, mantem o grupo informado do andamento do curso, vê de fora aqueles elementos ou eventos interferentes no processo, os quais muitas vezes passam despercebidos para os docentes.

Quanto aos programas de capacitação profissional, na universidade, seus objetivos não se restringem ao trabalho do docente. Podem atingir outras dimensões, como as que Margotto (73) apresenta em seu trabalho:

a) o da atitude ou desenvolvimento pessoal - essa dimensão inclui o desenvolvimento de habilidades interpessoais e criatividade, de tal modo que o ensino se torne atividade gratificante e o aluno seja encarado como pessoa. Para isso, se faz necessário oferecer ao docente apoio e não ameaça; nos casos mais difíceis recomenda utilizar entrevistas para reflexão sobre os pontos diagnosticados como problemáticos. O treinamento intensivo em habilidades interpessoais e o aconselhamento terapêutico são medidas que, ao lado dos seminários, podem ajudar o docente. Ressalta a contribuição de Gaff nesse terreno.

b) a do processo de desenvolvimento instrucional - aí se incluem as preocupações relativas à diagnose da instrução no que diz respeito às habilidades técnicas do professor, à metodologia e tecnologia instrucional e sua devida aplicação pelo professor; ao desenvolvimento do currículo, em busca de eficiência e eficácia. O preparo de materiais, currículos e programas são estratégias para isso, bem como o treinamento em micro-ensino.

c) a do processo de desenvolvimento organizacional - refere-se essa dimensão ao Departamento como um todo. Na tomada de decisões e no controle do conflito, cita os modelos de Jay Hall e Fosmire Wallen, respectivamente, e põe em relevo o fato de que são os próprios componentes da organização que devem implementar as mudanças. Aconselham, no caso, os seminários sobre liderança e o treinamento em dinâmica de

73. Margotto, Leda Maria N. - Caracterização dos Problemas Didáticos dos Professores da Universidade Federal do Espírito Santo (dissertação de mestrado), PUC-RJ, 1980, p. 12 a 16.

grupo. Assinala a importância, mais uma vez, da formação de uma equipe departamental e de cursos para o desenvolvimento da administração do departamento.

Em suma, conclui pela necessidade do desenvolvimento do corpo docente, da instrução e da organização como um todo.

Margotto (74) complementa as informações acima com as que se referem aos órgãos, oficiais e particulares, empenhados em providências que visam à melhoria do ensino na Universidade. É o que veremos a seguir:

Em primeiro lugar, temos a ação da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do MEC, quer diretamente, quer através do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), hoje funcionando em três planos (PICD I, II e III). Tal entidade e tais programas oferecem orientação e subsidiam, através de bolsas aos candidatos, os programas de pós-graduação nas universidades beneficiando o ensino oficial mas atendendo, embora em menor escala, o ensino nas escolas particulares isoladas. O terceiro plano (PICD III), em 1978 já funcionava em 11 universidades.

O Projeto de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES) já se fazia presente em 26 instituições, em 1979.

Outra iniciativa relevante nesse setor é a do Programa cooperativo do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ, e do Centro Latino Americano de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES/CLATES), com o fim de: aplicar novas estratégias de organização curricular, estratégias essas que vêm aliar quantidade e qualidade no produto ensino; individualizar o ensino; desenvolver métodos e técnicas inclusive para treinamento de Recursos Humanos; pesquisar sobre avaliação e produção de materiais. Margotto dá destaque especial ao curso de Organização Curricular e ao Seminário de Integração Docente-Assistencial que podem "levar o aperfeiçoamento docente e extrapolar a dimensão do desenvolvimento instrucional, através do fomento a alterações nas decisões departamentais, o que representaria um desenvolvimento já a nível de estrutura

74. Id. p. 21 a 32.

da organização em que o Professor atua"⁽⁷⁵⁾.

Também apontamos a experiência da Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM) que vem atuando desde 1964 mas que, a partir de 1974, consolida um Programa de Preparo e/ou Atualização Pedagógica. Em 1980 já havia realizado 41 cursos. A ela recorrem instituições de ensino médico interessadas em aperfeiçoamento ou divulgação de experiências docentes inovadoras como a que relata Margotto no trabalho citado. Os cursos aí desenvolvidos funcionam durante uma semana, seguida de três semanas de intervalo; além disso, a ABEM oferece assessoria pedagógica que dá prosseguimento aos trabalhos do curso e endereça esforços também no sentido de estudos sobre o currículo médico "que podem ultrapassar a dimensão instrucional do treinamento dos professores e afetar a dimensão organizacional através da modificação dos currículos adotados pela instituição"⁽⁷⁶⁾.

A Universidade do Rio Grande do Sul, em 1971 criou o Laboratório de Ensino Superior na Faculdade de Educação, onde foram ministrados 25 cursos entre 1972 e 1977, para quase 1000 docentes. Tal experiência encontra-se exposta em publicação, desde 1974 ^(76a)

Finalmente, consideramos digna de menção a experiência desenvolvida pelo Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas, nas Escolas e Faculdades de Agronomia, Veterinária, Zootecnia e Engenharia Florestal do Brasil desde 1969. Além de difundir uma metodologia de ensino que parte do desafio extraído da própria realidade, e que se desenvolve segundo os procedimentos da pesquisa, os cursos de Metodologia do Ensino Superior, aí oferecidos, apontam para algo maior que a própria metodologia: "... os autores afirmam a sua convicção de que o melhoramento dos métodos de ensino jamais deve ser considerado um fim em si, mas um meio importante para que a universidade cumpra suas funções sociais"⁽⁷⁷⁾.

75. Id. p. 26.

76. Id. p. 29.

76a. LABORATÓRIO DO ENSINO SUPERIOR - Faculdade de Educação da UFRGS - Planejamento e Organização do Ensino. Ed. Globo, Porto Alegre, 1974.

77. BORDENAVE, I.D. e PEREIRA, A.M. - Estratégia de Ensino - Aprendizagem, Vozes, Petrópolis, 1978, p.11.

3. Síntese do Capítulo com Vistas às Variáveis a serem pesquisadas.

À vista do material bibliográfico examinado, inferimos que o texto da Lei expressa, muitas vezes, bons propósitos, em que pesem as contradições assinaladas, no que concerne às funções da Universidade e, nesta, do Departamento. Podemos também constatar a distância entre o legal e o real, já pelo efeito frenador exercido pelo contexto mais amplo, já pelo peso da tradição em educação no Brasil de esperar que as reformas se façam de cima para baixo, permanecendo a maioria dos envolvidos no processo em situação de inércia.

No sistema autoritário em que sobrevive nossa universidade, esta não reflete e não elege seus próprios fins e se alguma função vem cumprindo no meio social parece ser a de servir interesses bem poucos nacionais, ao contrário do que foi preconizado pela Reforma.

Percebe-se, no momento, um esforço no sentido da conquista da autonomia, o que vale como um sinal do despertar da consciência da comunidade acadêmica que a nível departamental parece não ter ainda assumido o papel de sujeito do próprio processo de crescimento e de construção de uma universidade mais adequada à solução de nossos problemas.

A opção da Universidade Brasileira pela estrutura departamental, colocou-a diante de múltiplos problemas, novos para ela, os quais demandam estudo e uma busca constante de soluções por parte daqueles que a integram: professores, alunos e seus funcionários.

O Departamento constituindo-se a unidade operacional da universidade, acumula todas as funções desta, ainda que lidando apenas em termos científicos com um campo delimitado do saber.

O Departamento pode ser visto como um sistema, onde todos os elementos que o integram interagem, sem uma ordem pré-estabelecida.

Justifica-se o estudo do ensino na universidade, pelo pouco que dele se conhece e pela importância que essa função vem assumindo progressivamente no seio da universidade. Isso

contrasta com o fato de não ser o ensino encarado como uma ' atividade profissional, ao menos ao nível em que a função de pesquisa o é.

O estudo do ensino requer uma análise de seus elementos bem como das relações que se verificam entre eles, ou entre eles e o contexto.

Em consequência disso destacamos como elementos a serem pesquisados como contribuição para a resposta à questão central deste estudo - "*Quais os entraves do processo didático desenvolvido junto aos alunos de Medicina e Biologia*" os que se seguem.

A nível contextual:

- A questão da definição dos fins da Universidade e o reflexo disso na atividade departamental.

- A função econômica do departamento, em termos de maior ou menor produtividade em relação ao problema da qualidade do ensino e da pesquisa.

- A função de estruturação da carreira docente, com a verificação das possibilidades de acesso a todos os níveis. O sistema de contratação e promoção.

- A função integrativa das disciplinas afins, dos professores entre si, dos alunos entre si, dos professores e alunos, através da mais ampla participação na definição de programas de ensino e pesquisa, na administração do departamento na representação junto aos órgãos colegiados e, de modo especial, no Conselho de Departamento. Seus mecanismos democráticos.

- A função de integração, ainda, das atividades do departamento - o ensino e a pesquisa, bem como o competente provimento de verbas, a formulação de programas internos, coerentes, coordenados, integrados entre si.

- A função através da qual o departamento permeia o meio social, estendendo-lhe serviços e elaborando seu saber, perscrutando-lhe as necessidades mais prementes que se relacionam com o conhecimento cultivado no departamento.

- A função através da qual se libertam as atividades - fins - Ensino e Pesquisa - das dificuldades burocráticas, agilizando-se seus serviços.

A nível intradepartamental:

- A função administrativa, representada pela chefia

e pelo órgão colegiado, o Conselho de Departamento, no que concerne à maior ou menor participação dos membros do Departamento e o clima de relações humanas que o caracterizem.

- A função de produção de conhecimento (a pesquisa) no que se refere a sua natureza, seus fins, sua coordenação sua economia.

- A função ensino através da análise de seus elementos: O Professor, os Alunos, o Conteúdo, os Fins e os Meios para tal utilizados.

Tais elementos adiante serão agrupados em torno de um esquema de variáveis do Ensino divulgado entre nós por Goldberg. Esse e outros assuntos ligados à metodologia da pesquisa, constituem o tema do próximo capítulo.

"... Para nós, o homem é um sujeito: um ser autodeterminado que é capaz de participar da transformação de seu mundo. Através de sua capacidade criadora, ele é capaz de transformar estreiteza em profundidade".

Ramon Moreira Garcia

CAPÍTULO III

ANÁLISE DO PROCESSO DIDÁTICO DO CURSO MINISTRADO PARA A TURMA DE MEDICINA E BIOLOGIA DO DEPARTAMENTO DE MICROBIOLOGIA E IMUNOLOGIA DA UNICAMP.

1 - Delimitação e Formulação do Problema:

No capítulo I foram relacionados os problemas do Departamento de Micro-Imuno da UNICAMP a exigir estudo: problemas relativos à determinação dos objetivos do Departamento ; problemas de relações humanas e problemas especificamente didáticos.

Em capítulo subsequente, tivemos oportunidade de assinalar a natureza orgânica das atividades departamentais, ou seja, o entrelaçamento das suas várias funções e a consequente influência dos seus vários aspectos no processo didático.

Considerando ser um dos cursos aí ministrados - o destinado a estudantes de Medicina e Biologia - a principal fonte de preocupação do pessoal de coordenação empenhado num melhor desempenho, foi nele que delimitamos nosso campo de estudo. Tal delimitação nos pareceu necessária e vantajosa. Necessária porque a extensão da tarefa a tornaria impraticável se pretendessemos atingir outros cursos ou focalizar com o mesmo empenho os problemas de relações humanas e dos objetivos. Vantajosa porque, automaticamente, o estudo de um curso inclui as demais questões citadas, (relações humanas e definição de objetivos departamentais), permitindo-nos senão analisá-las mais a fundo, ao menos rastrear as questões que lhes são afetas, no âmbito do Departamento.

O fato de decidirmos pela análise de um dos cursos ministrados no departamento não nos levou tranquilamente à formulação do problema que deveríamos tentar solucionar. Tal formulação exigia resposta a muitas perguntas que nos fizemos: Que tipo de estudo realizar ? Avaliação da eficiência e/ou eficácia do Curso ? Uma análise sistêmica ? Uma pesquisa mera

mente exploratória ou descritiva ? A decisão em torno de tal ponto, pareceu-nos vinculada aos objetivos que se tinha em mira ao ser solicitada a pesquisa. Passamos então ao exame dos objetivos do estudo, expressos pelos interessados, membros do Departamento, envolvidos nas tarefas de Coordenação. A estes não interessava o estudo exaustivo de um ou dois problemas , em termos de hipóteses causais ou correlacionais. Tais estudos de certo se calcariam em metodologia mais rigorosa e apresentariam respostas mais científicas, contudo, sem dúvida , mais limitadas, excessivamente limitadas para as necessida - des presentes do Departamento. Não interessava tampouco, a avaliação da eficiência do curso, uma vez que esta, de alguma sorte já vem sendo feita nos últimos anos, embora com caráter de sondagem. Seus resultados já têm sido levados em conta sem que se tenha conseguido precisar a natureza de problemas mais amplos que lhe estão afetos ou as aspirações dos membros dos do Departamento. A avaliação da eficácia, por se concentrar na adequação do desempenho dos profissionais egressos do Curso de Medicina, embora se constitua num estudo necessário e interessante para o Departamento, dar-lhe-ia apenas uma res - posta baseada, principalmente, no depoimento do ex-aluno e se referindo a experiência já de todo ultrapassada, uma vez que o Curso a ser estudado sofreu várias reformulações nos últimos anos. Percebemos, assim, não ser um trabalho avaliativo, o que tínhamos pela frente. Nem mesmo, sem hipóteses. Deveríamos antes proceder a um trabalho revelador, iluminativo, descritivo, uma vez que o empenho mais urgente do Departamen - to era conhecer os pontos de estrangulamento do processo didático dos Cursos e, de certa forma, de outras funções e aspectos do Departamento (a de promover a pesquisa, as relações humanas etc).

Esse trabalho descritivo não poderia ter a pretensão de cobrir com igual cuidado tantos aspectos. Já o dissemos, a escolha de um curso e seus entraves nos permitiria trazer à tona os outros aspectos, concentrando num deles, no processo didático, a maior atenção e contribuindo para a busca de solu - ções.

Por outro lado, a limitação do estudo a um único de - partamento, sem outra pretensão que não a de servir de ponto de partida para estudos posteriores, caracterizou-o como um

Estudo de Caso,

Outra ordem de fatos nos preocupou: a partir de que fontes deveríamos descrever os problemas relacionados com o Curso escolhido ? Documentos ? Pessoal da administração e do Grupo de Coordenação ? Ou os próprios elementos envolvidos diretamente no processo - os professores e os alunos ?

Tendo em vista que a concepção de Departamento na estrutura universitária supõe a máxima participação de todos os elementos e que os problemas só podem ser considerados realmente aí existentes, a partir da percepção que deles tenham esses elementos, decidimos considerar basicamente o depoimento dos professores e alunos, sem deixar, contudo, de atentar também para outros depoimentos ou fontes, como documentos e a própria observação direta.

Ainda em decorrência desse tipo de preocupação decidimos que organizaríamos os dados, sintetizando-os e apresentando-os ao próprio pessoal do Departamento para que tomasse as decisões no que concerne às soluções a adotar. Indicaríamos, apenas, as estratégias que consideramos mais apropriadas à concepção de Departamento e Ensino que pudemos visualizar dos nossos estudos. Evitaríamos conselhos específicos e indicação de modelos de solução.

Em consequência dessas considerações é que formulamos como pergunta a responder no presente estudo:

"Segundo a percepção dos professores e dos alunos, quais os entraves ao processo didático do Departamento de Micro-Imuno da UNICAMP, no curso ministrado para a turma de Medicina e Biologia ?"

Definamos os termos:

Entendemos por entrave qualquer evento, processo, elemento que dificulte ou impeça o atingimento dos objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem que está sendo analisado.

Quanto à expressão Processo Didático aqui a empregamos para expressar a sequência que vai das decisões em torno dos objetivos de ensino, passando pelas atividades de execução até a avaliação final. Inclui também o clima de relações

humanas. Nesse processo se distinguem os elementos: Professor, Aluno e Conteúdo. Ainda mais: ao professor se atribui a Intenção de Ensinar, bem como os Meios de fazê-lo. Esse modo inclui técnicas, recursos, orientações metodológicas e, principalmente, uma Atitude em relação ao ensino. Tal atitude, refletindo a nosso ver muito do caráter contextual e o conceito de ensino subjacente à atuação do professor.

Caracteriza-se como processo não só pela sucessão temporal dos fatos que o integram mas pelas características de sistema aberto em que os diversos momentos ou elementos interagem sem ordem pré-estabelecida, não podendo ser entendidos isoladamente.

Para maior clareza, sintetizamos o significado também desses termos, todos já analisados no capítulo II.

Professor - aquele que dispõe os meios e interage com o aluno na intenção de levá-lo a obter o domínio de algum conteúdo.

Aluno - aquele de quem se espera a mudança comportamental (domínio de um novo conteúdo ou reformulação do conteúdo já aprendido), na situação de interação com o professor e o conteúdo.

Conteúdo - toda a qualquer mudança comportamental desejada em termos de conhecimentos, atitudes hábitos e habilidades, a ser obtida através da interação professor-aluno.

Contexto - elementos do meio mais próximo (escolar) ou mais distante (sociedade em geral com seus valores e tradições, por exemplo) que direta ou indiretamente influem no processo interativo professor-aluno-conteúdo. Aí se incluem: os fins, propostos para o sistema escolar; a organização escolar; o currículo, os materiais; o sistema de poder a nível mais geral e mais próximo; o desenvolvimento científico; o sistema de estratificação social; os valores culturais etc.

Meios - o conjunto de estratégias de ação do professor no ato de ensinar.

Atitude - disposição afetiva no sentido positivo ou negativo em relação a algum objeto. No caso do ensino, em re-

lação ao aluno e a matéria que se está lecionando.

Resta-nos definir Percepção no sentido em que aqui fazemos uso: o modo como as pessoas envolvidas no processo sentem, vêm, compreendem e expressam as situações. Em outras palavras, como reagem afetiva e intelectualmente aos estímulos proporcionados pelos demais elementos.

Por fim, achamos necessário relacionar as variáveis com que trabalharemos, bem como suas relações - as variáveis antecedentes do processo ensino-aprendizagem: as contextuais e as características do professor do aluno e do conteúdo; as processuais - o professor, o aluno (modo de atuar, um em relação ao outro), o conteúdo e o uso dos recursos didáticos; finalmente, a variável produto ou seja as mudanças comportamentais atingidas.

Os entraves serão considerados como variáveis intervenientes ou perturbadoras do processo.

A partir da definição dos termos podemos operacionalizar o problema em perguntas corolárias:

- 1) "Existe uma concepção de ensino comum aos docentes do departamento?"
- 2) "Existe congruência entre a concepção de ensino e a ação do docente, no Departamento?"
- 3) "Na prática departamental, é o ensino função de que elementos contextuais?"
- 4) "Existem peculiaridades ao ensino desenvolvido em situação departamental?"

2 - Os Objetivos do Estudo:

Esperamos, com a resposta às perguntas formuladas:

A Curto Prazo: Fornecer informações ao Departamento de Micro-Imuno (tipos de dificuldades e áreas em que se localizam) que sejam úteis para a solução de seus problemas, e de modo particular, os que dizem respeito ao Curso destinado a alunos de Medicina e Biologia.

A Médio Prazo: Fornecer elementos para elaboração de

um Modelo de Análise de Processo Didático, numa Unidade de Ensino tipo Departamento Universitário. Paralelamente, detectar novos aspectos, relações, problemas e características da estrutura e do funcionamento dos Departamentos Universitários.

A Longo Prazo: Levantar dados que permitam lançar luzes ao problema da contextualidade do fato didático.

3 - Descrição do Modelo de Pesquisa

A Exploração Bibliográfica

Foram vãs as tentativas de localizar um modelo apropriado ao estudo de problemas da estrutura departamental de nossa universidade, no que concerne aos seus aspectos didáticos, razão do nosso esforço no sentido de elaborar ou adaptar algum modelo às nossas necessidades.

Na elaboração do modelo de pesquisa duas ordens de fontes foram relevantes: os estudos similares (estudos sobre Departamento) e os estudos de metodologia da pesquisa social ou educacional. Das primeiras destacamos a tese de Mestrado de Margotto (1980)⁽¹⁾ e entre as últimas destacamos três trabalhos de Goldberg, todos mencionados a seguir.

Já tivemos oportunidade de frisar a raridade dos estudos metódicos em torno do tema Departamento. Diríamos melhor, a pequena difusão de informações sobre tais trabalhos. Catálogos e bibliotecas de grandes universidades como a UNICAMP e a USP deixam de possuir sequer notícia da existência das pesquisas mais recentes em outros centros universitários. Por isso, durante mais de um ano de busca tivemos acesso apenas a um estudo relevante sobre Departamento, a tese de mestrado de Helena C. Chamlian, "*O Departamento na Estrutura Universitária*", de 1977 já citada. De grande valia sua contribuição no que se refere ao estudo das funções departamentais. Quanto à metodologia adotada, porém, nada tinha a ver com o nosso trabalho, pois a matéria prima do mesmo foi a legislação pertinente, a nível geral e a nível estatutário e regimental. Já

(01) MARGOTTO, Leda M. N. - Caracterização dos problemas didáticos dos professores de Universidade Federal do Espírito Santo. (Tese de Mestrado) PUCRJ. 1980.

havíamos iniciado nossa pesquisa de campo, tendo feito opção pela pesquisa descritiva e estudo de caso, quando ao lado de mais quatro estudos sobre Departamento, localizamos o trabalho de Leda Maria Nogueira Margotto - Caracterização dos problemas didáticos dos professores da Universidade Federal do Espírito Santo, dissertação de Mestrado, feita na PUCRJ, em 1980. A metodologia adotada pela autora foi exatamente a mesma por que optâramos. Enquanto os demais estudos incluíam uma hipótese a ser provada o da autora se dispunha apenas a descrever a situação em estudo. Na sua palavra:

"O presente estudo, de natureza descritiva, objetivou caracterizar a atuação didática do corpo docente da Universidade Federal do Espírito Santo levando em conta a percepção desses próprios docentes e de seus alunos." (2)

Foi o estudo mais próximo da nossa preocupação central e se constitui num reforço à opção que fizéramos anteriormente.

Elementos decisivos, para nossa escolha metodológica foram os trabalhos de Goldberg⁽³⁾. Após trabalho exploratório das diferentes formas de avaliação, como já mencionamos acima, concluímos não ser propriamente avaliação o que tínhamos a fazer. Avaliar com ou sem objetivos, supõe julgar e qualquer julgamento supõe critérios quantitativos e/ou qualitativos em que se basear. Ocorre, porém, que o Departamento é ainda uma entidade em grande parte informe, sobre a qual pouco se refletiu. Encontrar parâmetros para ajuizar do seu grau de eficiência ou eficácia em qualquer dos seus aspectos nos pareceu uma temeridade. Ao contrário, deixar que o próprio docente e o próprio, aluno e, por vezes, o funcionário dissessem do modo como vêem o departamento e o rumo que prevêem para sua ação, nos parece lógico e sensato, uma vez que a partir daí, iluminando a prática com as reflexões ainda dispersas, que buscamos reunir, poderíamos deixar a outros um trabalho de avaliação futuro. E foi em três trabalhos de

(2) Id. p. 86

(3) São os seguintes os trabalhos da autora, sucessivamente citados no texto: 1-Goldberg, M.A. Azevedo - Avaliação e Planejamento Educacional: Problemas conceituais e método lógicos in Cadernos de Pesquisa, nº ZA P.2- p. 63 a 68. Goldberg, M.A. Azevedo e Souza, Clarilza - A Prática da Avaliação. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979 3-Era uma Vez uma Avaliação: lições de vida in Educação e Avaliação nº 2, jan. 1981 São Paulo, Cortez Editora.

Goldberg (um deles em colaboração) que encontramos elementos para tal procedimento. Primeiro, em artigo publicado em CADERNOS de Pesquisa, intitulado Avaliação e Planejamento Educacional, Problemas Conceituais e Metodológicos, a autora nos forneceu um excelente quadro das variáveis do processo didático que deveríamos pesquisar, as já citadas antecedentes, processuais e produto. Em outro trabalho (Goldberg e Souza, 1979) - A Prática da Avaliação, obtivemos um modelo calcado na mesma fundamentação e no mesmo esquema de variáveis, para a avaliação de currículo para ensino de 1º grau. Abstraindo o enfoque avaliativo propriamente dito, o esquema geral da sua pesquisa nos pareceu perfeitamente adaptável ao levantamento que pretendíamos. Adiante teremos oportunidade de descrevê-lo.

Não param, contudo, aí, as contribuições da autora: em trabalho, só recentemente publicado, Goldberg (1981)' expõe as lições extraídas de uma experiência de planejamento que contou desde o início com a participação de alunos e professores envolvidos na sua elaboração. Tratava-se do plano de um Novo Doutorado na universidade de Palmares a partir de avaliação diagnóstica. No final de todo trabalho tal plano foi contestado como "alienígena e ameaçador".

Buscando as razões que levaram a tais resultados, a autora considerou ter sido um erro acumular as duas funções, a de avaliador e a de planejador. E mais, tais funções lhes foram atribuídas por uma cúpula e não resultante "do endosso daqueles que deveriam ser mobilizados, depois, para a execução do Programa planejado". Por outro lado considerou que o processo não fora bem conduzido de maneira "a comprometer a maioria com os destinos do novo programa". Concluiu também que o uso de papéis formulários não é tão envolvente quanto os encontros, seminários, assembleias. (4)

Tais reflexões foram mais um reforço para a posição que desde o início defendêramos: a de não oferecer simplesmente um quadro diagnóstico vazado em dados frios, levantados através de questões fechadas, nem oferecer, a título de supervisão, soluções prontas para os problemas constatados.

(4) Id. (último trabalho citado) p. 83.

Aliás, faz-se oportuno Garcia (1981) ⁽⁵⁾, pela defesa que faz do Diagnóstico Emancipador, nome dado àquela atividade que funciona não como um diagnóstico convencional mas como um fornecimento de informação, o qual se constitui apenas como um passo, o primeiro, como um elemento auxiliar para as organizações sopesarem a totalidade e a complexidade de seus problemas. Segundo a linha diagnóstica emancipadora o objeto da ação é a realidade a ser transformada com o auxílio de outras pessoas e não a pessoas.

Aponta como áreas de leitura da realidade, que devem ser cobertas pelo diagnóstico, num esforço de combate a "mã consciência" ou o modo alienado de existência: as estruturas globais de uma sociedade nacional; o contexto ou situação global de uma organização; os objetivos e estratégias da organização; estrutura e mecanismos internos da organização; as táticas e métodos da organização.

Reafirma sua crença no poder transformador do homem, crença que embasa todo o processo que preconiza: "Para nós o homem é um sujeito: um ser auto determinado que é capaz de participar da transformação de seu mundo. Através da sua capacidade criadora, ele é capaz de transformar estreiteza em profundidade." ⁽⁶⁾

Quanto à opção pelo Estudo Descritivo, convém ressaltar a contribuição de Selltiz e Deutsch (1975) ⁽⁷⁾, os quais apresentam os objetivos e as técnicas da aplicação de estudos dessa natureza a situações sociais e educacionais ainda pouco conhecidas. São palavras suas a respeito do que os estudos descritivos permitem:

"...apresentar precisamente as características de uma situação, um grupo de ou um indivíduo específico (com ou sem hipóteses específicas iniciais a respeito da natureza de tais características)" De que permite ainda..."verificar a frequência com que algo ocorre ou com que está ligado a alguma coisa." ⁽⁸⁾

(5) GARCIA, Ramon-Moreira - A Base de Uma Administração Auto-determinada: o Diagnóstico Emancipador, in Educação e Avaliação nº 2, jan. 1981 Cortez Editora. S. Paulo p. 44 a

(6) Id. p. 66

(7) SELLTIZ, Jahoda e DEUTSCH, Cook - Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais. S. Paulo, EPU Ed. da USP, 1975.

(8) Id. p

Enumerando as técnicas que consideram adequadas a tais estudos, a Entrevista, o Questionário, a Observação sistemática Direta e a Análise de Registros da Comunidade, a estas ajuntam a Observação Participante, que hoje desfruta maior prestígio na pesquisa social.

Finalmente distinguem as etapas que se seguem nesse tipo de estudo: a) formulação dos objetivos do estudo; b) planejamento dos métodos para coleta dos dados; c) coleta, processamento e análise dos dados; d) apresentação dos resultados.

Nossa decisão pelo estudo do tipo descritivo a esses autores se deve basicamente, mas a escolha do número de situações a serem descritas e das técnicas a serem usadas se deve mais de perto a Good e Hatt (1979)⁽⁹⁾ com suas considerações em torno das vantagens do uso do Estudo de Caso e da Entrevista. A respeito do primeiro dirão ser um tipo de análise qualitativa. Dirão também que apesar de ser considerada uma abordagem intuitiva, derivada da observação participante, sujeita a vícios e distorções, pode ter sua qualidade melhorada pelo uso de técnicas mais elaboradas. Definirão o estudo de caso como uma técnica específica

"É um meio de organizar os dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado. Expresso diferentemente, é uma técnica que considera qualquer unidade social como um todo. Quase sempre, esse meio inclui o desenvolvimento dessa unidade que pode ser pessoa, uma família ou outro grupo social, um conjunto de relações ou processo (...) ou mesmo toda uma cultura." (10)

Foi, principalmente, essa preservação do caráter unitário que nos levou a aplicar o estudo de caso à situação departamental. Por outro lado, como os autores mesmo frisam "...uma das maneiras de estudar a unidade na sua totalidade e coleccionar uma grande variedade de dados sobre ela". Entendemos que o entrelaçamento das funções departamentais requer, pelo menos nos estudos iniciais da instituição, uma visão global, embora limitada a alguns casos, que permita auscultar a multiplicidade dos problemas en-

(9) GOOD, William J. e Hatt, Paul K. - Métodos em Pesquisas nas Relações Sociais, São Paulo, EPU, Ed. da USP, 5ª reimpressão, 1979.

(10) Id. p. 423.

volvidos na trama das relações observadas.

Da Entrevista dirão ser um dos melhores instrumentos que, ao lado dos questionários, autobiografias, documentos etc, permite preservar o caráter holístico do estudo de caso. O autor destina todo um capítulo à descrição da entrevista, desde a atitude mental do pesquisador até os cuidados e recursos para facilitar o fluxo da informação.

Aqui consideramos também valiosa a contribuição de Kitwood (1976) ⁽¹¹⁾. O autor defende a Entrevista como o método por excelência para o estudo de valores pessoais e, ao justificar sua escolha, coloca-o entre os métodos da chamada compreensão interpretativa e apresenta como idéia central o fato de proporcionar a visão do fenômeno não como entidade separada mas no contexto do todo mais amplo, o qual lhe dá sentido. Diz mais, que tal método tem funcionado com um meio de proteção ao humano contra a visão materialista e reducionista da ciência. Diz da compreensão interpretativa: *"It was less a scientific, perhaps, but necessary for a proper understanding of man which must take his subjectivity into account."* ⁽¹²⁾

Finalmente chega a afirmar que a compreensão interpretativa está mais próxima da verdadeira ciência que os modelos baseados em associações entre variáveis que foram operacionalmente definidas.

Não só o endosso à entrevista nos pareceu reforçador, mas o próprio espírito da compreensão interpretativa, que, em última análise coincide como o da pesquisa em que estamos envolvida.

Mais adiante teceremos maiores comentários às técnicas selecionadas. No momento, sintetizamos as decisões tomadas em torno do modelo de pesquisa:

(11) KITWOOD, Tom M. - Os Values and value-systems: evidence from interviews with Adolescents, Edal Research vol 18 number 3 p. 223-231.

(12) Id. p. 224: "Isso foi menos científico, talvez, mas necessário para uma apropriada compreensão do homem, a qual deve levar em consideração sua subjetividade".

a) Optamos por uma adaptação do modelo avaliativo de Goldberg e Souza a um Estudo de Caso do tipo descritivo, sem hipótese.

b) Elegemos como técnicas fundamentais: a Entrevista com roteiro, o Questionário para dados mais objetivos e a consulta a documentos.

Na etapa seguinte deste trabalho, passamos à descrição desse instrumental, seguindo a ordem de apresentação utilizada por Goldberg e Souza na obra citada.

O Modelo Proposto para Análise do Processo Didático em Situação Departamental.

(Adaptação do Modelo de Avaliação de Currículo de Goldberg e Souza)

1 - Pressupostos:

1. Pretende -se que esta seja uma análise sem compromisso com o julgamento ou mesmo a medida, mas preocupada em levantar cientificamente as relações do processo em foco para que os próprios interessados assumam o papel de julgadores.

2. Propõe-se uma análise mais qualitativa que quantitativa do processo didático, constituindo-se antes num estudo exploratório ou descritivo.

3. Não obstante o pressuposto anterior, deseja-se uma análise capaz de fornecer os elementos necessários aos interessados para aperfeiçoar o processo.

4. Espera-se seja uma análise sucetível de reaplicação em outros momentos do desenvolvimento do processo, bem como de adaptação a outras estruturas didático administrativas.

Dos pressupostos decorrem as características seguintes:

2 - Características Metodológicas

1. Pelo fato de estar comprometido com as tarefas de explorar, descrever ou iluminar o campo, o modelo adotou a estratégia descritiva na forma de Estudo de Caso. Tal estratégia

gia se definindo pela escolha de técnicas que permitissem exploração não só mais ampla como mais aprofundada, o que se tornou possível pela limitação do objeto, um só Departamento. Daí, a escolha da técnica da Entrevista apoiada em Questionários, (ao invés do Questionário respondido à Distância) e da Observação participante, como complemento.

2. Tendo em vista o segundo pressuposto - o compromisso maior com a qualidade que com a quantificação, o tratamento dos dados se caracterizou pela extrema simplicidade do ponto de vista estatístico (tabulação dos dados e indicação de porcentagens) e pela preocupação com a análise qualitativa das respostas (agrupamentos em categorias e transcrição dos termos em que foram expressas, quando significativas).

3. Em virtude, ainda, do primeiro pressuposto e do terceiro, tentou-se fazer com que as interpretações se cassem nas próprias percepções e pronunciamentos dos participantes do processo e tivessem mais o caráter de síntese desses pronunciamentos que de sugestões de soluções prontas.

4. Em vista do quarto pressuposto, o modelo apresenta a organicidade decorrente da concepção de processo didático já anteriormente exposta. Assim é que se refere à pesquisa dos entraves junto ao Professor, ao Aluno, junto ao Departamento como um todo; inclui questões em torno do Planejamento, da Execução e da Avaliação. Explora, ainda, a concepção de ensino subjacente ao processo.

Essa categorização de dados permitirá a outros interessados no desenvolvimento e uso do modelo, a adaptação a suas realidades.

5. Outra característica, decorrente do pressuposto nº 1 consiste na adoção das táticas da investigação científica: definição, levantamento e fornecimento de informações úteis para fins de tomada de decisões.

Vejamos, com apoio no Quadro nº 1 , a definição de Informações bem como seu modo de coleta e fontes.

OBJETO DA PESQUISA	VARIÁVEIS ANTECEDENTES	DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS	INSTRUMENTOS	FONTE	FORMA DE APLICAÇÃO
DO PROFESSOR (quanto pessoa e profissional)	ANTECEDENTES E DISPONIBILIDADE ATUAL	Perfil e Trajetória Regime de Trabalho no Departamento Funções, Outras Ocupações	QP Entrev. Doc.	Prof. Arquivo	Indiv.
	CORRESPONSABILIDADE EM RELAÇÃO ÀS DECISÕES	Na proposta de Obj. do Dep. e dos Cursos, Na elaboração dos planos de pesquisa e ensino.	Entrev. QP QA QC Obs.	Prof. Aluno Coord. Reun.	Indiv.
	CONSCIÊNCIA DOS OBJETIVOS PROPOSTOS/CURSOS E DEPARTAMENTOS	Enunciação dos Objetivos e prioridades Engajamento	Entrev. QP QA QC Obs.	Prof. Aluno Coord. Reun.	Id.
	AJUSTAMENTO ÀS TAREFAS QUE DESEMPENHA	Gosto pelo que faz Produtividade Exercício da crítica e da criatividade.	Entrev. QP Arq. Obs.	Prof. Doc. Reun.	Id.
	CONCEPÇÃO DE ENSINO	linha metodológica Eleição de modelo a nível ideal			
	DO ALUNO	DISPONIBILIDADE PARA O CURSO	Entrev. QA	Aluno	Aluno Indiv.
		CONSCIÊNCIA DA PROPOSTA DO DEPTO P/O CURSO	Id.	Id.	Id.
		CORRESPONSABILIDADE			
	DO ALUNO	ACEITAÇÃO DA PROPOSTA	Id.	Id.	Id.
	DO CONTEXTO	NATUREZA POSIÇÃO NO CURRÍCULO COORDENAÇÃO NECESSÁRIA	QP QA Entrev.	Prof. Aluno Curr.Min Catálogo UNICAMP	Id.
		ESTRUTURA FÍSICA	Obs. QP/OC	Prof. Al./Dep.	
		ESTRUTURA LEGAL	Estat. Reg. do Curso (Med.)	Bibl.	
	DO DEPARTAMENTAL	RECURSOS FINANCEIROS	Entrev.	Coord.	Id.
		PESSOAL DE LABORATÓRIO	QP/QC QF Entrev.	Func. Prof.	Id.
		PESSOAL ADMINISTRATIVO	Id.	Id.	Id.
	DO DEPARTAMENTAL	PESSOAL SUBALTERNO	Id.	Id.	Id.
		COORDENAÇÃO DIDÁTICA	QP/QC Entrev.	Prof. Coord.	Id.
		COORDENAÇÃO DE PESQUISA	Id.	Id.	Id.
	DO DEPARTAMENTAL	COORDENAÇÃO GERAL	Id.	Id.	Id.
		ROTINA DE PESQUISA	Existência	Id.	Id.
		ATIVIDADES DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	Id.	Id.	Id.
	DO DEPARTAMENTAL	DESEMPENHO NO MESTR./DOUT.	Id.	Id.	Id.
		DESEMPENHO NA GRADUAÇÃO EM GERAL	QA/QP Q/C Entrev.	Prof. Aluno Coord.	Id.
		DESEMPENHO NA PESQUISA	QP/QC Doc. Entrev.	Prof. Prof. Coord.	Id.
	DO DEPARTAMENTAL	MONITORIA	QP/QA QC	Prof. Coord.	
		ESTÁGIOS	Id.	Id.	
		SISTEMA DE PROMOÇÃO	Id.	Id.	
	VARIÁVEIS PROCESSUAIS	DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS	INSTRUMENTOS	FONTE	FORMA DE APLICAÇÃO
DO ALUNO	DO PROFESSOR	DO CLIMA DE RELAÇÕES HUMANAS	Entrev. QP/OP QA/OC Obs.	Prof. Aluno Coord. Func.	
		DESEMPENHO DIDÁTICO NO CURSO	Entrev. OP QA QC Obs.	Prof. Aluno Coord. Aula	Id.
		ACEITAÇÃO DO CURSO PELO ALUNO	Id.	Id.	Id.
	DO ALUNO	RELACIONAMENTO HUMANO	Entrev. P. A.	Aluno Prof.	Id.
		ATITUDE DO P EM RELAÇÃO À A EM RELAÇÃO FORMA DE TRATAMENTO (já referido no desempenho didático do P).	Entrev. P. A.	P. A.	Id.
	DO ALUNO	VARIÁVEIS PRÓPRIO	INSTRUMENTOS	FONTE	
		COMPORTAMENTOS	Entrev. P. A.	Prof. Aluno	
		Nº DE APROVADOS	Consulta a Arquivo	Boletins SERCA	
		QP - Questionário do Professor	Obs.	- Observação	
		QA - Questionário do Aluno	Arq.	- Arquivo	
		QF - Questionário do Funcionário	Entrev.	- Entrevista	
		QC - Questionário do Coordenador	Reu.	- Reunião	
		Doc - Documentação	Indiv.	- Individual	

. Definição de Informações

Segundo as autoras, esta é a operação através da qual se determina o tipo de informação a ser levantada e, além disso, a especificação das informações que funcionam como indicadores do bom ou mau funcionamento do processo o estabelecimento de padrões de aceitação. No presente trabalho chegou-se aos seguintes resultados:

Para responder à pergunta-problema deste estudo: "Quais os entraves e como ocorrem no processo de ensino do Departamento", partimos do esquema geral de Goldberg e Souza, onde estão presentes os elementos que consideramos relevantes no processo ensino-aprendizagem: o Professor, o Aluno, o Contexto. A estes acrescentamos o elemento Conteúdo que nos pareceu necessário explicitar no referido esquema, entre as variáveis antecedentes e processuais. Destacadas as variáveis relacionadas com cada um dos elementos, passamos à descrição pormenorizada das mesmas. A título de exemplo, tomemos entre as variáveis antecedentes, as ligadas ao professor. Aí consideramos relevantes informações referentes à sua corresponsabilidade nas decisões em torno dos objetivos do Departamento como um todo e dos diversos cursos, assim como a elaboração conjunta de projetos de pesquisa e ensino. Do mesmo modo procedemos no que diz respeito a outras variáveis, tais como ajustamento às tarefas que desempenha e clima de relações humanas.

Não foram estabelecidos padrões de aceitação por não se tratar de estudo avaliativo, mas consideramos indicadores do funcionamento do processo a opinião emitida pelos professores e alunos.

Levantamento

Transcorre o levantamento das informações em três momentos: coleta, organização e análise dos dados.

A concretização da primeira exige se proceda a identificação de fontes (pessoa, documento, situação), escolha de instrumentos (roteiros, questionários e outros); estabelecimento

to de procedimentos (técnicas).

Já dissemos acima que optamos basicamente pelo depoimento dos próprios interessados no processo. Não pretendemos julgar mas descrever. Logo, os entraves seriam considerados existentes na medida em que os professores e os alunos os sintam existentes e, por vivenciarem o processo, indiquem as suas causas. É lógico que isso feito por indivíduos, isoladamente, perde em eficiência, mas somados os depoimentos, pode-se caracterizar as tendências maiores da população em termos de aspiração e de desempenho, ingredientes indispensáveis às tentativas de qualquer mudança num processo.

Aos professores, como nos parece natural, pretendemos interrogar em maior extensão. Além das informações sobre sua situação funcional, pareceu-nos que eles, e apenas eles, teriam condições de opinar sobre os aspectos mais gerais do Departamento, tais como seus objetivos gerais, sua inserção na universidade, sua estrutura e instalações e materiais para pesquisa e ensino. Além disso foram-lhe apresentadas questões sobre o processo didático do Curso de Medicina e Biologia, o objeto central da pesquisa. E essas questões coincidindo com as apresentadas aos alunos.

Aos alunos, além dos dados de identificação, se interrogou principalmente a respeito do processo didático desenvolvido no Departamento. Pareceu-nos que pouco mais que isso poderiam oferecer com vistas a nossos propósitos: a forma como percebem a inserção do curso de MI na Universidade, por exemplo.

Integrantes do contexto departamental, os funcionários foram solicitados a oferecer a sua percepção do trabalho desenvolvido no Departamento, onde raramente lidam com o aluno, e expressar seu grau de satisfação em relação às tarefas que realiza. Isto foi considerado relevante a partir da constatação de que pessoas satisfeitas com as condições de trabalho tendem a produzir mais e melhor.

A preocupação com o aprofundamento, ou seja com os aspectos qualitativos da informação nos levou ao estudo tanto quanto possível exaustivo da população do Departamento em termos de percepção dos entraves presumíveis. Assim é que

foram pesquisados todos os 15 docentes atualmente em exercício no Departamento; todos os 20 funcionários, envolvendo todas as categorias aí existentes; e uma amostra aleatória e representativa dos alunos de Biologia e do curso de Medicina (20% dos alunos de Medicina e 20% dos alunos de Biologia inscritos no último semestre letivo), o que totalizou 22 alunos.

No que concerne aos procedimentos e técnicas, nossa escolha recaiu na Entrevista apoiada no questionário de pergunta aberta, quase sempre. Justificamos essa escolha: tal procedimento, como nenhum outro, nos permitiria reunir aos dados provenientes de pronunciamento escrito, (do que diz respeito à identificação, antecedentes disponibilidade e do pronunciamento oral) os da observação de outras reações que, por sua vez, nos levam ao pedido de informações complementares, explicitações. Levam também à correção de malentendidos possíveis. Tem ainda a vantagem de ser estimulante e menos cansativa para o entrevistado, que nem sempre se dispõe a escrever.

O fato de usarmos a pergunta aberta quase todo o tempo, obedeceu ao propósito de não dirigir, não limitar as respostas, antes estimular os pronunciamentos reveladores de aspectos não conhecidos do ensino em situação departamental.

Como se pode observar no anexo nº 1, o Questionário se compõe de uma primeira parte que vai até o item 20, destinada à coleta de dados de identificação que podem ser obtidos também mediante a consulta ao prontuário do professor.

Foram selecionados aqueles itens que pudessem oferecer alguma contribuição para o esclarecimento da situação do professor no Departamento. Aqueles que permitem verificar a qualificação e disponibilidade do professor, como o regime de trabalho, títulos etc, ou ainda sua participação nas tarefas aí desenvolvidas, cremos dispensável justificar, tendo em vista as variáveis levantadas no modelo.

O mesmo não acontece, porém, em relação à época de graduação (ano), estabelecimento e sua natureza. São dados que achamos nos poderiam oferecer informações subsidiárias: preferência ou não do Departamento pelos docentes provenientes de escolas oficiais ou particulares; docentes graduados pela própria UNICAMP, proveniência de cursos de graduação su-

jeitos à legislação anterior ou posterior à Reforma, etc.

As questões de 21 a 30 se referem à sondagem da filosofia e valores dos docentes (questões relacionadas com objetivos gerais e específicos dos cursos, posicionamento frente às tarefas de ensino e pesquisa; envolvimento com problemas mais amplos da sociedade). De 31 a 41 as questões se referem ao Departamento como um todo (estrutura e funcionamento); de 42 a 45 aplicam-se de modo especial ao curso de Pós Graduação; de 46 a 61 focaliza o Curso ministrado para alunos de Medicina e Biologia, analisando seus objetivos até a forma de relacionamento; há duas questões dedicadas à percepção que o docente tem da Chefia e o restante se aplica às relações humanas no Departamento (de 64 a 71). Duas questões se referem ao conceito de ensino: a de nº 72 que pede a identificação, entre dois modelos, daquele que mais se aproxima da prática do Departamento e outra incluída na primeira parte que solicita ao docente a enunciação de seu conceito de ensino.

O roteiro de entrevista do Professor foi elaborado com vistas à pesquisa em torno do comportamento do mesmo em relação aos alunos de Medicina, pois apenas a estes se referiam os docentes e coordenadores quando falavam do Curso. Durante a realização da segunda entrevista, o docente entrevistado levantou a questão de ser o curso destinado também a alunos de Biologia, em caráter optativo, fato que nos levou à extensão da questão a comportamentos em relação a tais alunos, razão porque aparece a referência aos mesmos entre parênteses, no modelo de questionário. Excusado dizer que ao sortear a amostra de alunos de Medicina, o fizemos também para Biologia.

Quanto ao aspecto da maior subjetividade no tratamento das respostas, fator eliminado nos questionários fechados, algumas providências foram tomadas no sentido de compensação: a gravação e a transcrição das respostas de maneira a permitir um exame mais demorado e repetido das mesmas. Também uma elaboração cuidadosa do questionário-roteiro serviu para providenciar elementos de uniformização de estímulo controle das respostas e dispor os pedidos de informação numa sequência presumivelmente aceitável pelo entrevistado (ver Questionários - Anexos nºs. 1, 2 e 3). Exemplificamos: para detectar a possível preferência do docente por uma das tarefas - ensino ou pesquisa -

incluímos algumas questões de sondagem indireta como a nº 21, em que ele opina de uma forma genérica sobre o problema para, em seguida, fazê-lo em termos de maior ou menor utilidade para o país e, finalmente, em dois momentos diferentes, e de maneiras diversas, dizer claramente da sua preferência.

A Organização dos Dados e sua Análise, conjuntamente realizadas, requerem não somente a escolha de procedimentos para tal fim como também o controle de qualidade dos dados coletados, segundo Goldberg. Bem assim a determinação do tratamento estatístico a ser utilizado para facilitar a descrição ou inferência.

Em nosso trabalho, os dados foram tabulados a partir das respostas claramente expressas dos entrevistados, na maioria das vezes. Em alguns casos, indicados no comentário nos quadros competentes, procedemos por inferência, a partir das respostas a duas ou três questões relacionadas ao assunto. A categorização dos dados foi feita a posteriori, tendo em vista o tipo de questionário proposto (fundamentalmente aberto).

Obs: Achamos conveniente oferecer destaque especial ao depoimento dos dois alunos de Biologia, para que se pudessem ajuizar das vantagens ou desvantagens para os mesmos ou para os alunos de Medicina no fato de receberem um ensino comum.

As respostas analisadas não foram dispostas na mesma ordem em que aparecem nos Questionários mas reunidas em torno dos itens seguintes, constituindo-se, assim, nos indicadores do funcionamento do Departamento.

I - A VISÃO QUE O PROFESSOR TEM DO DEPARTAMENTO

- 1 - Caracterização do grupo docente: Perfil, Trajetória e Disponibilidade.
- 2 - Como o professor percebe o Departamento.
 - 2.1. Os objetivos do Departamento. Envolvimento nas decisões.
 - 2.1.1. Objetivos do Departamento.
 - 2.1.2. Objetivos do Mestrado
 - 2.1.3. Objetivos do Curso de Medicina e Biologia
 - 2.2. Estrutura e Funcionamento do Departamento.

- 2.3. O pessoal do Departamento.
- 2.4. Os Cursos em geral.
- 2.5. A Monitoria e os Estágios.
- 2.6. Clima de Relações Humanas
- 2.7. A Pós Graduação.
- 2.8. A Administração e a Coordenação Didática.
- 2.9. O Modelo de Ensino desenvolvido no Departamento.

3. A Estrutura Didática do Curso destinado a alunos de Medicina e Biologia.

II - A VISÃO QUE OS FUNCIONÁRIOS TÊM DO SEU TRABALHO NO DEPARTAMENTO.

- 1 . Caracterização do grupo de funcionários: Perfil, Disponibilidade.
- 2 . Consciência da importância do próprio trabalho para o Departamento.
- 3 . Ajustamento à função.
- 4 . O clima de Relações Humanas.
- 5 . A remuneração.

III - A VISÃO QUE OS ALUNOS DE MEDICINA E BIOLOGIA TÊM DO CURSO DE MICRO-IMUNO

- 1 . Caracterização do grupo pesquisado
- 2 . Como o aluno percebe o Curso
 - 2.1. Os Objetivos
 - 2.2. As Estratégias
 - 2.3. O Conteúdo
 - 2.4. As Relações Humanas
 - 2.5. A Avaliação
 - 2.6. O Modelo de Ensino desenvolvido no Departamento

IV - A VISÃO DO DEPARTAMENTO DECORRENTE DA PESQUISA. O CURSO DE MICRO-IMUNO PARA ALUNOS DE MEDICINA

O Tratamento estatístico, já o dissemos, se constitui na tabulação dos dados, expostos em quadros com as respectivas porcentagens. Por se tratar de pequenas populações (15 professores, 20 funcionários e uma amostra de 22 alunos) achamos que pouco mais que isso poderia ser feito.

Destacamos o fato de, após o comentário que se segue à construção dos quadros, termos dado ênfase à análise qualitativa dos dados, isto é, ao exame cuidadoso das respostas, de molde a identificar as razões e relações com outras ordens de fatos; agrupá-las de acordo com os critérios que ressaltaram das próprias respostas; operacionalizá-las, esclarecendo as diferentes acepções em que os termos foram empregados e ou entendidos.

Descritos e sintetizados os dados de maneira a facilitar a sua utilização, comparamos a Visão do Professor à Visão do Aluno, trazendo a pelo, sempre que necessário, a visão do Funcionário e emitindo nossa impressão, nas situações de contradição. Nesse momento, jogamos não apenas com os dados diretamente obtidos através dos questionários ou documentos mas também com aqueles que conhecemos através da observação (em comparecimento a reuniões ou no convívio dos alunos de Pós Graduação e docentes do Departamento; ainda em aulas assistidas junto com os alunos de Medicina).

Tais momentos da pesquisa foram desenvolvidos dentro do cronograma estipulado e pelo responsável por esta pesquisa.

O Fornecimento da Informação.

Como última etapa do processo científico adotado, o fornecimento da informação inclui a indicação das populações-alvo, ou seja, dos presumíveis consumidores da pesquisa, bem como da determinação dos procedimentos através dos quais serão apresentadas as informações e o modo de circulação das mesmas.

Nossa população-alvo, em primeira instância, é o pessoal do próprio Departamento pesquisado, o qual, de posse da informação, pretende tomar novas decisões para o trabalho docente no Curso destinado a alunos de Medicina e Biologia, quiçá em relação a outros aspectos do Departamento. Podemos considerar população-alvo, a mais longo prazo, outros Departamentos que, a partir deste estudo, aperfeiçoando o modelo e adaptando a suas necessidades, desejem utilizá-lo.

Os resultados obtidos em forma de análise e inferências devem ser relatados por escrito ao Departamento interes-

sado. A ele anexando um estudo sobre a problemática em foco , em dois momentos: o primeiro, que aborda o tema Estrutura e Funcionamento de um Departamento e o segundo que focaliza um conceito de ensino, a nosso ver condizente com nossa época , ambos extratos da matéria do Capítulo II deste estudo.

I A VISÃO QUE O PROFESSOR TEM DO DEPARTAMENTO1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DOCENTE:

PERFIL, TRAJETÓRIA E DISPONIBILIDADE ATUAL DO CORPO
DOCENTE.

1.1 Perfil e TrajetóriaQUADRO Nº 2S E X O

S E X O	Nº DOCENTES	%
masculino	7	47
feminino	8	53
T O T A L	15	100

Dos 15 professores ouvidos, 7 são do sexo masculino e 8 são do sexo feminino. Além disso, há mais um em estágio prolongado no estrangeiro e que não foi incluído na pesquisa.

QUADRO Nº 3I D A D E

A N O S	Nº DOCENTES	%
de 26 a 35	8	53
de 36 a 45	6	40
de 46 a 55	1	7
T O T A L	15	100

A idade dos docentes varia de 26 a 53 anos e assim se distribui: 8 têm de 26 a 35 anos; 6 têm entre 36 e 45 anos; apenas 1 acima de 46 anos. É um corpo docente, desse ponto de vista, em pleno vigor e, como se pode prever, ainda parcialmente, em formação.

QUADRO Nº 4TEMPO DE SERVIÇO NA DOCÊNCIA DO DEPARTAMENTO

A N O S	Nº DOCENTES	%
Menos de 5	7	47
Entre 5 e 10	6	40
Mais de 10	2	13
T O T A L	15	100

Sete professores estão no Departamento há menos de 5 anos; 6 entre 5 e 10 anos. Os 2 restantes, há mais de 10. Tal fato explica diferentes graus de informação sobre alguns fatos ligados à vida do Departamento.

QUADRO Nº 5FORMAÇÃO PROFISSIONAL BÁSICA

C U R S O	Nº DOCENTES	%
Farmácia e Bioquímica	6	40
Biologia	5	33
Medicina	3	20
Veterinária	1	07
T O T A L	15	100

A formação profissional básica, a nível de graduação se distribui entre 4 modalidades: predomina a de Farmácia e Bioquímica (6 docentes) seguida da de Biólogo (5 docentes) , sendo um, modalidade médica; abaixo, Medicina (3 docentes) e Veterinária (1 docente). É, pois, uma equipe multiprofissional reunindo diferentes visões dos estudos de Micro-Imuno.

QUADRO Nº 6NATUREZA DO ESTABELECIMENTO EM QUE SE DIPLOMARAM

UNIVERSIDADE PÚBLICA	Nº DOCENTES	%
Estadual	8	53
Federal	7	47
T O T A L	15	100

Os docentes tiveram sua formação em 5 Universidades, todas elas oficiais (8 estaduais e 7 federais). Essas escolas se distribuem por 5 estados, em 3 regiões, a saber: Nordeste (4 docentes), Sul (3 docentes) e, finalmente, Sudeste, São Paulo (8 docentes).

QUADRO Nº 7

ÉPOCA DE GRADUAÇÃO

P E R Í O D O	Nº DOCENTES	%
de 1941-1950	1	7
de 1951-1960	2	13
de 1961-1970	4	27
Depois de 1970	8	53
T O T A L	15	100

QUADRO Nº 8

TÍTULOS DE PÓS - GRADUAÇÃO

T Í T U L O S	Nº DOCENTES	%
Mestrado em andamento	1	7
Mestrado	6	40
Doutorado	3	20
Mestrado e Doutorado	3	20
Doutorado, Livre Docência e Professor Adjunto	2	13
T O T A L	15	100

Apesar de a maioria (8) se ter graduado depois de 1970, com exceção de 1 elemento (já em vias de obtenção do título de Mestre), todos possuem pelo menos a qualificação mínima exigida por Lei; assim distribuída: 6 apenas Mestrado; 3 apenas Doutorado; 3, Mestrado e Doutorado; 2 além do Doutorado, Livre Docência e o título de Professor-Adjunto.

QUADRO Nº 9CATEGORIA DOCENTE

CATEGORIA	Nº DOCENTES	%
MS1	3	20
MS2	5	33
MS3	5	33
MS6	2	13
T O T A L	15	100

Tendo em vista a realidade brasileira, é um corpo do_ocente bem qualificado, embora, predominantemente em início de carreira. Há 3 MS1; 5 MS2; 5 MS3 e 2 MS6.

OBSERVAÇÃO: Dos 14 titulados, somente 4 não obtiveram seus tít_ulos iniciais na UNICAMP. Destes, dois aĩ obtiveram a Livre Docência e o de Professor Adjunto e os outros dois aĩ já iniciaram o Doutorado. Caracteriza-se, assim, a função da Univer_ssidade como formadora dos quadros técnicos, inclusive para au_to-provimento.

O fato de dois docentes terem frequentado o curso e obtido o Mestrado em outra Universidade foi um fator importan_tte para comparação de alguns aspectos observados no Departamento em estudo.

QUADRO Nº 10PUBLICAÇÕES DOS DOCENTES

PUBLICAÇÕES	Nº DOCENTES	%
Até 5	7	47
De 6 a 10	2	13
De 11 a 15	2	13
De 41 a 45	1	7
De 46 a 50	1	7
Acima de 50	1	7
Nenhum	1	7
T O T A L	15	100

Quanto ao número de publicações, 7 publicaram menos de 5 artigos científicos; 2 publicaram entre 6 e 10; 2 publicaram entre 11 e 15; 1 entre 41 e 45 artigos; 1 entre 46 e 50 e 1 acima de 50. Apenas 3 elementos, no extremo superior e 1 que não conta publicações; os demais, de acordo com a situação de iniciantes de carreira, com poucas publicações. Encontra-se em vias de publicação um trabalho didático- Subsídios de Micro-Imuno para o Curso de Enfermagem (nível técnico), de autoria de 3 docentes, incluindo o que não tem publicação.

QUADRO Nº 11

PARTICIPAÇÃO EM CONGRESSOS, ENCONTROS (NACIONAIS E INTERNACIONAIS) NOS ÚLTIMOS 3 ANOS.

Nº DE CONGRESSOS	Nº DOCENTES	%
Nenhum	1	7
De 1 a 5	13	87
De 6 a 10	1	7
T O T A L	15	100ap

Apenas 1 docente não frequentou qualquer Congresso ou Encontro na área de interesse do Departamento (ensino ou pesquisa). Os demais ficaram assim distribuídos: 13 frequentaram de 1 a 5; 1 frequentou mais de 5.

Cinco docentes já fizeram estágio no Exterior (Inglaterra, França, EEUU e Japão). Um deles teve laboratório montado especialmente para desenvolvimento de pesquisas e ensino de técnicas aqui desenvolvidas e desconhecidas, lá, (no caso, na França - Instituto Pasteur).

QUADRO Nº 12

DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES ANTERIORES

TIPO DE EXPERIÊNCIA	Nº DOCENTE	%
2º Grau	5	33
3º Grau	5	33
2º e 3º Graus	2	13
Nenhuma	3	20
T O T A L	15	100

Dos 15 docentes, somente três não haviam tido experiência docente antes de ingressarem no Departamento. Os demais ou evoluíram de uma monitoria, ou exerceram durante algum tempo o magistério de 2º Grau (5 docentes). Dois dos docentes exerceram atividades de 2º e 3º Graus. Dois exerceram o magistério do 3º Grau, antes, em outras unidades de ensino, fora da UNICAMP.

QUADRO Nº 13
DA FORMAÇÃO DIDÁTICA

TIPO DE CURSO FEITO	Nº DOCENTES	%
Completo de Didática	9	60
Dinâmica de Grupo	2	13
Nenhum Curso de Didática	4	27
T O T A L	15	100

Dos 15 professores, 11 fizeram curso de Didática, ou apenas o curso de Dinâmica de Grupo Aplicada ao Ensino, / restando apenas 4 que não fizeram nenhum curso nas duas áreas. Desses 4, 1 prefere lecionar a pesquisar e se crê bem sucedido (fato confirmado espontaneamente pelos alunos); outro, prefere a pesquisa e não se crê tão bem sucedido na atividade / docente. Os demais gostam igualmente de lecionar e pesquisar e se consideram bem sucedidos no trabalho docente.

Entre os que fizeram cursos de Didática (11), três preferem ligeiramente ou acentuadamente a pesquisa por não / se sentirem muito bem lecionando para turmas grandes. ,

1.2 Disponibilidade

QUADRO Nº 14
EXERCÍCIO DE ATIVIDADES PROFISSIONAIS FORA DA UNICAMP.

TIPO DE ATIVIDADE	Nº DOCENTES
Docente	3
Outras (Clínica)	1

QUADRO Nº 15REGIME DE CONTRATAÇÃO

R E G I M E	Nº DOCENTES	%
Dedicação Exclusiva	13	87
Tempo Parcial	2	13
T O T A L	15	100

Apenas 3 docentes (Quadros 14 e 15) exercem atividades (também docentes) fora da Unicamp: um, no Maranhão, no mês de Janeiro; um na Escola Paulista de Medicina (2 horas / semanais); outro em escola Técnica de 2º Grau.

Somente um docente exerce atividade não docente / fora do Departamento: mantém clínica particular.

13 dos 15 docentes estão contratados em regime de dedicação exclusiva, os outros dois, em regime de tempo parcial (24 horas).

QUADRO Nº 16TEMPO DEDICADO ÀS TAREFAS DO DEPARTAMENTO

TEMPO	TEMPO DEDICADO À DOCÊNCIA		TEMPO DEDICADO À PESQUISA		TEMPO DEDICADO A OUTRAS TAREFAS	
	Nº DOCENTES	%	Nº DOCENTES	%	Nº DOCENTES	%
até 5 horas	6	40			4	26
de 6 a 10 hs	5	33			4	26
de 11 a 15 hs	3	20	2	13		
de 16 a 20 hs	1	7	1	7		
de 21 a 25 hs			1	7		
de 26 a 30 hs			7	47		
de 31 a 35 hs			3	20		
de 36 a 40 hs			1	7		
T O T A L	15	100	15	100 ap		

Todos os professores desempenham tarefas docentes e de pesquisa, segundo a distribuição acima.

Tarefas docentes: 6 se ocupam em até 5 horas semanais; 5, entre 6 e 10 horas; 3 de 10 a 15 horas; apenas / um registrou mais de quinze horas semanais, (em média).

Tarefas de pesquisa: A maioria (8 professores) / se ocupa com a pesquisa num período que vai de 20 a 30 horas; apenas 3, de 10 a 20 horas e 4 de 30 a 40 horas.

Além das tarefas acima, 8 docentes dedicam algum tempo a atividades como SCPG; Coordenação e Administração de Laboratórios e do Departamento; Conselho de Departamento, Biotério e outras; 4 utilizam para isso até 5 horas e mais 4 docentes de 6 a 10 horas.

2 O DEPARTAMENTO

2.1 Os Objetivos

2.1.1 Os Objetivos do Departamento como um Todo: Unidade e Corresponsabilidade dos Docentes nas Decisões

Questão 21: Uma das grandes dificuldades do professor universitário brasileiro é a conciliação das tarefas de ensino e pesquisa. Que pensa você a respeito?

QUADRO Nº 17

ENUNCIÇÃO DO PROBLEMA BÁSICO: CONCILIAÇÃO ENSINO x PESQUISA

	Nº	%
O docente foi capaz de emitir opinião	15	100

Inqueridos a respeito das decisões básicas do Departamento em termos de objetivos, mormente no que se refere aos problemas de orientação maior para a pesquisa ou o ensino, os docentes revelaram:

Segundo o quadro 17, todos foram capazes de se / posicionar em relação ao problema, revelando reflexão sobre / o tema.

Analisando qualitativamente as respostas obtidas, reunimos as seguintes idéias:

a) Relação entre ensino e pesquisa

"Existe uma falsa dicotomia". Uma definição de / ensino e pesquisa talvez faça desaparecer essa dicotomia. As duas atividades se completam, se interrelacionam.

Ou então: "o ensino é dependente da pesquisa". "A pesquisa é instrumento do ensino".

Um dos docentes não vê dificuldade. "As duas / acham-se intimamente ligadas. Um professor é um pesquisador / e um pesquisador tem que ser um professor". Explicando: "não vejo a pesquisa pela pesquisa - ela é um meio de ensinar uma pessoa a raciocinar. A descoberta de fatos, sua outra face, é cada vez menos importante pela manipulação da ciência pelas / fontes de poder". "e mesmo no exame do já conhecido é preciso estar aberto à dúvida, à crítica, às coisas novas".

Ou ainda: "São momentos diferentes de uma mesma/ atividade: o de adquirir e o de transmitir".

- b) Tipo de pesquisa em que se deve envolver a / Universidade.

Além do já dito acima: "Deve ser vista como um / hábito para melhorar nossa visão acerca dos problemas que es tão em torno". "Quanto à contribuição para o desenvolvimento há uma visão muito consumista...(que se deve evitar na Uni--versidade)".

- c) O status de que goza o ensino ou a pesquisa / na Universidade.

"O ensino é deixado em segundo plano". "O ensino é relegado aos médicos que não têm experiência de pesquisa (refere-se ao Curso de Medicina)".

"Dá-se mais peso ao trabalho publicado"(supervalorização do produto).

- d) A possibilidade de comunicação da pesquisa a alunos de graduação.

"Nem sempre o docente vai comunicar exatamente o que está pesquisando. Ele se aperfeiçoou num campo concentra do e fica distante da graduação. Ainda assim deve fazer pesquisa. O que ele conta que já fez tem muito valor".

"O ensino aborda "n" assuntos. A pesquisa permite vivenciar apenas alguns. Mesmo assim é preciso fazer pesquisa para que o indivíduo adquira certa facilidade para entender o funcionamento de outras áreas".

"A pesquisa aqui anda meio desvinculada do ensino".

- e) Das possibilidades de conciliação do ensino e da pesquisa no Departamento em termos de disponibilidade de tempo.

"Neste Departamento não é problema a conciliação; o peso do ensino em termos de carga horária não é grande".

"Não há dificuldades. Sim, problemas de estrutura da Universidade: esta não tem como objetivo o aluno e o / professor. São mais administradores (haja vista o problema / da promoção à base apenas de trabalhos publicados)".

"Se houvesse racionalização poderiam ser atendidos os dois aspectos. O professor se vê a braços com tarefas de técnicos de laboratório ou administrativos que prejudicam a função".

- f) Da restrição ao ensino da Pós Graduação em / favor da pesquisa (Opinião de um membro do Departamento)

"O Departamento deve mudar o sentido de seus objetivos: interessar-se antes pela pesquisa rotineira de boa qualidade e se possível em quantidade. Só depois disso cogitar de Curso de Mestrado e Doutorado".

(O mesmo docente concordou com a possibilidade / de conciliação de ensino e pesquisa em termos de graduação).

Questão 33: O que voce prefere: pesquisar ou lecionar ?

QUADRO Nº 18

ATIVIDADE PREFERIDA PELO DOCENTE: ENSINO OU PESQUISA

ATIVIDADE PREFERIDA	Nº DOCENTES	%
Pesquisar	2	13
Lecionar	3	20
Igualmente as duas	9	60
Nenhuma	1	7
T O T A L	15	100

Dos 15 docentes, 9 (60%) gostam igualmente das / duas atividades, ensino e pesquisa; 3 preferem lecionar; 2 / preferem pesquisar e 1 declarou preferir, no momento, outras atividades não vinculadas à Universidade.

Isso nos leva a um total de 12 professores (em / 15) que vêem com simpatia as atividades docentes do Departamento.

Questão 22: Qual das duas alternativas enunciadas (ensino-/pesquisa) lhe parece mais útil ao Brasil atualmente ?

QUADRO Nº 19ALTERNATIVA MAIS ÚTIL AO BRASIL ATUALMENTE EM TERMOS DE
TAREFAS UNIVERSITÁRIAS

ALTERNATIVAS	Nº DOCENTES	%
Ensino	3	20
As duas igualmente	12	80
T O T A L	15	100

12 professores (80%) consideraram igualmente úteis para o Brasil, no momento, o ensino e a pesquisa, sendo que / alguns (3) colocam a pesquisa em função do ensino. 3 deram / maior valor ao ensino.

QUADRO Nº 20ENVOLVIMENTO DOS DOCENTES NAS DECISÕES EM TORNO DA TEMÁ-
TICA DE PESQUISA DO DEPARTAMENTO

AUTORIA DAS DECISÕES	Como tem sido		Como deve ser	
	Nº DOCENTES	%	Nº DOCENTES	%
Pela chefia geral/laboratório	11	73		
Pelo próprio docente	1	7		
Conjuntamente	2	13	7	47
Não respondeu/não sabe	1	7	8	53
T O T A L	15	100	15	100

Interrogados a respeito da autoria das decisões / em torno dos temas de pesquisa desenvolvidos no Departamento os docentes na sua maioria disseram (11 - 73%) ter sido seu / tema escolhido pela chefia; 2 disseram ter sido feita conjun- / tamente; 1 não respondeu e 1 disse ter ele próprio feito a / escolha.

Os docentes não foram interrogados diretamente / quanto ao que deve ser, mas 7 se pronunciaram espontaneamen- / te, pela plena participação ou liberdade de escolha.

Alguns aspectos qualitativos das respostas dadas a tal questão nos esclarecem melhor sobre o assunto:

Razões porque a escolha tem sido feita pela che- / fia, predominantemente:

"Quando se começou, a única pessoa em condições /

de pesquisa era o Rangel, e ele começou com três linhas: Doença de Chagas, Imunoquímica e Cruzamento das Reações. Acho / que foi um erro. Ele não podia se dividir em 3. Se já existisse rotina, talvez, vagarosamente, se pudesse prosseguir. Eu tinha / experiência mas não suficiente. Os demais, ainda no mestrado, / precisavam da orientação que ele dava. Ainda mais: era obrigado a tarefas administrativas, didáticas (coordenação do curso de / graduação). Tocava 10 instrumentos. Agora que se tem pessoal suficiente é que se está começando".

"Os orientadores escolhem. De início não existiam / orientadores. Tentei criar vários temas. Dei a cada mestrando / um tema para que criassem áreas de pesquisa. Mas saíram apenas / as teses. Então decidi me concentrar só numa área e só aceitar / aluno aí para que pudesse fazer, terminar uma pesquisa e publi- cá-la".

"O tema está envolvido na pesquisa já existente. O / tema geral foi escolhido pelo chefe que procura orientar no sen- tido de temas que envolvam metodologia familiar".

"Até o momento os temas são os mesmos que já existi- am antes de eu vir para cá. Também não tínhamos condições de / optar. Agora sim".

"Escolhemos um tema que pode ser extrapolado... Embo- ra queira dar liberdade, ao nível de mestrado, os alunos são in- capazes até na escolha do tema. Terminam por se adaptar. Assim, a tese é incorporada ao tema de pesquisa".

"Ainda estou terminando o mestrado. Escolhi tema den- tro da linha da área para não ter que montar nova infra estru- tu- ra".

A nova tendência que se esboça

"Quando iniciou foi o orientador. Atualmente, em co- mum acordo. O chefe aconselha temas viáveis, de formação, e de / preferência, rápidos na conclusão".

"O chefe do laboratório, discutindo, não tendo um te- ma seu. Está coordenando um grupo com um tema".

"Já havia planos e estavam relacionados com Imunoquí- mica, cuja metodologia já me estimulava. Mas a opção foi minha. Trabalho em imunoquímica por opção minha".

Questão nº27: Você acha necessário que o professor universitá- rio tenha um bom desempenho didático ? Isto é importante ? / Por que ?

QUADRO Nº 21VALORIZAÇÃO POSITIVA DO DESEMPENHO DIDÁTICO

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Sim	14	93
Não	1	7
T O T A L	15	100

A quase totalidade dos docentes (14 - 93%) considera importante um bom desempenho didático no ensino universitário.

Questão nº 28: No curso de Mestrado, que lhe parece o tempo dedicado à formação didática neste Departamento (160 h) (estudo de técnicas de planejamento, de ensino e de avaliação)?

QUADRO Nº 22

VALORIZAÇÃO DO TEMPO DEDICADO À FORMAÇÃO
DIDÁTICA NO MESTRADO

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Satisfatório	6	40
Insatisfatório (pouco)	5	33
Excessivo	1	7
Não respondeu	3	20
T O T A L	15	100

11 dos docentes consideraram o tempo dedicado à formação didática dos mestrandos - 160 horas - satisfatória ou insatisfatória por considerar pouco; 1 considerou excessivo e / três não se pronunciaram por não conhecerem (2 deles) o Curso/ de formação didática.

Questão nº 30: Que acha dos critérios usados na avaliação de currículo para a carreira universitária, no que respeita ao ensino e à pesquisa ?

QUADRO Nº 23

OPINIÃO SOBRE O CRITÉRIO USADO
 NA AVALIAÇÃO DE CURRÍCULO DOS DOCENTES
 O QUAL IGNORA A PARTE DE ENSINO
 (PRIVILEGIADA A PESQUISA)

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Insatisfatório	14	93
Não respondeu	1	7
T O T A L	15	100

14 docentes acharam que a avaliação de currículo para promoção do docente deveria ser feita também levando em conta as atividades de ensino.

Aspectos qualitativos das respostas a tais questões:

A valorização do desempenho didático em alguns casos foi feita com comentários: "...desde que se entenda bom desempenho didático como preocupação com o significado do conteúdo do curso e não apenas uso de audio-visuais". Ou, "capacidade de levar a aprender algumas estruturas" Ou ainda: "para o aluno o que importa é o professor se fazer aceito, dialogar".

Com referência ao tempo de formação didática, 4 docentes assinalaram a falta de um período de prática orientada e 1 declarou que prefere sejam as 160 horas distribuídas, não compactadas, como vem acontecendo no Departamento.

Quanto aos critérios de avaliação: "Deveria ser em função da proposta de trabalho do docente, levando em conta as condições de exequibilidade de seu plano". "Devem ser levados em conta os dois aspectos, ensino e pesquisa, e mais, o professor que queira se dedicar apenas a uma das atividades deve ser protegido".

Questão nº 24: Que tipo de problema deve ser preferido para pesquisa em Micro-Imuno no Brasil ?

QUADRO Nº 24

TIPO DE PROBLEMA QUE DEVE SER PREFERIDO PARA A PESQUISA EM MI-
CRO-IMUNO NO BRASIL

TIPO DE PROBLEMA	Nº DOCENTES	%
Básicos (problemas teóricos)	1	7
Aplicados(a problemas de saúde nossos)	9	60
Não importa, desde que em função do ensino	3	20
Não respondeu	1	7
T O T A L	15	100 ap.

Nove docentes preferiram temas decorrentes de problemas nossos na área de saúde; três consideraram válido pesquisar nas duas áreas; um não disse.

Nessa questão os docentes se referem à pesquisa básica, geralmente desenvolvida nos grandes centros internacionais em contraposição à aplicada a situações de interesse de / nosso meio social, na área de saúde.

Aspectos qualitativos:

Os docentes justificam sua preferência pelas pesquisa aplicadas a problemas nossos: "Precisamos selecionar problemas que tenham aplicação mais ampla: um achado em torno de toxina colibacilo pode ser extrapolado para outra toxina, por / exemplo". "Esse tipo de pesquisa não é tão superficial como a aplicada nem tão básica ou utópica". "Devemos desenvolver tecnologia sim, mas adaptá-la a nossas condições. Essa toxina de / colibacilo é identificada com cultura de tecido. Usa uma tecnologia tão sofisticada que em São Paulo só há 3 lugares, em que se faz: UNICAMP, Paulista e CETESB. Nossa função é desenvolver técnicas paralelas que tenham a mesma sensibilidade e sejam / mais adaptadas a nossas condições".

Razões do alijamento da pesquisa competitiva: (geralmente teóricas)

"A pesquisa competitiva deve ser deixada a centros / exclusivos de pesquisa. Nas universidades, a pesquisa relacionada com problemas brasileiros e em função do ensino":

"Não devemos tentar competir apesar de termos indivíduos com capacidade. Nossa bibliografia vem com 6 meses de atraso. A aparelhagem e as drogas idem. Tudo vem do exterior. / Já começamos as pesquisas com 6 meses de atraso. Quando se desenvolve a metodologia e se termina a pesquisa outros já publicaram".

Questão nº26: A quem compete pensar e enunciar os fins de ensino que se ministra no Departamento ?

QUADRO Nº 25

A QUEM COMPETE TOMAR DECISÕES EM TORNO DE OBJETIVOS PARA OS -
CURSOS MINISTRADOS NO DEPARTAMENTO

NÍVEL DE COMPETÊNCIA	Nº DOCENTES	%
A todos os docentes	15	100

Os docentes do Departamento foram unânimes em reconhecer como sua, a competência para tomar decisões em torno dos fins do ensino que se ministra no Departamento.

2.1.2 Objetivos do Curso de Mestrado em Imunologia

Questão nº42: Que objetivos têm sido propostos para o Mestrado ? Você está de acordo com eles ?

Obs. Essa questão fornece dados para os quadros seguintes.

QUADRO Nº 26

NÍVEL DE CONSCIÊNCIA DOS OBJETIVOS PROPOSTOS PARA O MESTRADO

TIPO DE REAÇÃO	Nº DOCENTES	%
O docente foi capaz de enunciar	12	80
O docente não enunciou mas reconheceu como sendo do Departamento	2	13
O docente não enunciou nem reconheceu	1	7
T O T A L	15	100

Doze docentes (80%)enunciaram corretamente os objetivos do Curso de Mestrado em Imunologia; 2 não enunciaram mas reconheceram e 1 disse não saber.

Observação nº1: Os dois docentes acima referidos estão no / Departamento há pouco tempo e não foram envolvidos no Curso de Mestrado, nem como alunos nem como docentes. Desconhecem os ob

jetivos expressos nos subsídios para o Curso. O último está no Departamento e trabalha no Curso há muitos anos.

Observação nº2: O objetivo da questão, segundo expressa o título do quadro, foi constatar o nível de consciência que os membros do Departamento têm dos objetivos de um dos cursos ministrados. Pareceu-nos ser o nível mais alto o da enunciação correta, ou seja, de acordo com o que foi expresso pela coordenação do curso em documentos já analisados; seguem-se o simples/reconhecimento e, finalmente, a ausência de qualquer das duas reações.

Questão nº42: Que objetivos têm sido propostos para o Mestrado ? Você está de acordo com eles ?

QUADRO Nº 27

NATUREZA DOS OBJETIVOS DO MESTRADO

N A T U R E Z A	Nº DOCENTES	%
Formativo do docente e do pesquisador	12	80
Formativo do docente	1	7
Não sabe	2	13
T O T A L	15	100

Os dados revelam que os docentes na sua maioria (12) percebem a existência de preocupação no Mestrado com a formação técnico-científica do pesquisador, associada à formação do docente. Em ambos os casos, tendo como meta o desenvolvimento/de consciência crítica a respeito da ciência e seu uso humano/e social; 1 considera o curso mais voltado para a formação do docente e 2 dizem não saber

QUADRO Nº 28

POSICIONAMENTO FRENTE À PROPOSTA DO DEPARTAMENTO PARA O MESTRADO

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Concorda com a proposta geral	9	60
Concorda parcialmente	3	20
Não tem posição firmada	2	13
Suspenderia o Mestrado por algum tempo	1	7
T O T A L	15	100

Nove professores do Departamento concordam com a proposta de objetivos existente para o mestrado; 3 concordam parcialmente; 2 não têm posição firmada e 1 opina pela suspensão / do curso até que se atinja, no Departamento nível mais alto na / pesquisa.

Após a análise qualitativa das respostas às questões acima, destacamos alguns pontos que nos pareceram elucidativos:

a) A ênfase dada pelos docentes aos aspectos formativos do Curso: "É um curso mais voltado para a formação do indivíduo. Como se relacionar com as forças ao redor que têm a ver / com a Universidade. São os mais bonitos. Eu estou de acordo com eles" ou "Formar o indivíduo para que veja a realidade em que vi ve; para que saiba ensinar; para que pense porque está aqui. O / importante não é sair rápido mas há uma preocupação filosófica, espiritual". "Concordo com isso, com alguns reparos: Realizar / análises críticas sobre a especialidade".

b) O acentuado cuidado com a formação docente, ainda que preocupado também com a do pesquisador:

"Esse curso tem que atender a melhora da formação do docente que vem da roça e são a maioria...O que se faz é dar / abertura para que, quando volte para sua Universidade, tenha / condições de ler um assunto, argumentar, dar uma aula". "Concordo com isso".

c) A preocupação com as limitações do Curso na prática:

"As pessoas estão preocupadas com a formação a nível social: que funções vai ter que desempenhar e a função na área ...que se posicione dentro do sistema...Agora há o que você / quer e o que você pode. Existe um sistema de força de poder, de maneira que não adianta...".

"No papel, levar o indivíduo à condições de raciocínio científico e conclusões. Na prática, mão de obra barata".

"Necessidade de formar o indivíduo em técnicas para / depois ele ter condições de caminhar sozinho. Nem sempre tem / funcionado".

2.1.3 Objetivos do Curso de Micro-Imuno para Alunos de Medicina e Biologia

Questão nº 48: Que objetivos você tem em mente quando trabalha com alunos de Medicina (e Biologia)?

QUADRO Nº 29

ENUNCIADO DOS OBJETIVOS DO CURSO DE MEDICINA E BIOLOGIA

	Nº DOCENTES	%
O docente enunciou os objetivos tal como são propostos para o curso	9	60
O docente não enunciou os objetivos mas os reconheceu como do Curso	6	40
T O T A L	15	100

Interrogados sobre os objetivos do Curso destinado a estudantes de graduação de Medicina e Biologia, 9 docentes, (60%) enunciaram tais objetivos. Os demais não o fizeram mas foram capazes de reconhecer como sendo os do Curso.

Questão nº 49: Para o corpo docente, quais os objetivos que têm sido propostos ?

Observação: Essa questão nos permitiu controlar as respostas à questão acima e verificar se os docentes estão conscientes de outros objetivos que não apenas os relativos a conhecimentos (os de atitude e de habilidade).

QUADRO Nº 30

NATUREZA DOS OBJETIVOS PROPOSTOS PELO DEPARTAMENTO PARA OS CURSOS DE MEDICINA E BIOLOGIA (I)

	Nº DOCENTES	%
Os objetivos são formativos e informativos	11	73
Os objetivos são apenas informativos	3	20
Não sabe	1	7
T O T A L	15	100

Para 11 dos membros do corpo docente que leciona no Curso de Medicina, existe a consciência de que os objetivos perseguidos no Curso são de natureza não apenas informativa mas também formativa; 3 mencionaram apenas objetivos informativos e 1 disse não saber.

Questão nº 46: "O curso deve ser voltado para noções básicas / ou aplicação médica ? Existirá uma terceira alternativa ?

QUADRO Nº 31
NATUREZA DOS OBJETIVOS DO CURSO
DE MEDICINA E BIOLOGIA (II)

R E S P O S T A S	Nº DOCENTES	%
O Curso é voltado para noções básicas	1	7
O Curso é voltado para aplicação médica	3	20
O Curso adota posição intermediária-noções básicas e aplicação médica como recurso didático	10	67
Não sabe	1	7
T O T A L	15	100 ap

No que concerne à orientação do curso voltado para aspectos básicos gerais ou aplicados à Medicina - também foi acentuada a concentração em torno de uma terceira alternativa: 10 docentes (67%) responderam deverem ser estas noções básicas aliadas à orientação para aplicação médica; 1, voltado para noções básicas e 1 disse não saber.

Questão nº 49: Os objetivos propostos para o Departamento são adequados?

OBS.: Aqui transcrevemos só a parte da questão que está sendo tabulada neste quadro.

QUADRO Nº 32
POSICIONAMENTO FRENTE À PROPOSTA DE
OBJETIVOS DO DEPARTAMENTO

R E S P O S T A S	Nº DOCENTES	%
Concorda com a proposta atual do Departamento	10	67
Concorda, com restrições	2	13
Discorda	2	13
Não tem posição firmada	1	7
T O T A L	15	100

Dez professores concordam com a proposta atual (a da conciliação) 2 concordam, fazendo o reparo de que a clientela de Biologia fica prejudicada no que diz respeito à aplicação médica; 2 discordam e 1 não tem posição firmada.

Questão nº48: Que objetivos você tem em mente quando trabalha / com os alunos de Medicina (e Biologia) ?

QUADRO Nº 33

NATUREZA DOS OBJETIVOS QUE OS DOCENTES DECLARARAM TER EM MENTE / QUANDO TRABALHAM COM OS ALUNOS DE MEDICINA

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Informativos	5	33
Formativos	5	33
Formativos-informativos	3	20
Não respondeu	2	13
T O T A L	15	100 ap

Em resposta à questão acima, 5 docentes mencionaram / apenas objetivos informativos; 5 apenas objetivos formativos; 3, objetivos das duas ordens; 2 não responderam. O importante, porém, foi a qualidade das respostas, que examinaremos a seguir.

Como resultados da análise qualitativa das respostas / fornecidas nos quatro últimos quadros, selecionamos algumas ilustrativas.

a) Alguns docentes têm posição firmada frente à questão dos objetivos para o Curso de Medicina e Biologia e são mais otimistas quanto aos efeitos.

- "É preciso levar em conta também os alunos de Biologia que vêm sendo ignorados no Curso. Este ano, o acaso favoreceu-lhes um atendimento especial por causa da greve da Medicina / e foi muito bom trabalhar com eles".

- "Quando leciono para os alunos desse Curso (Medicina) lembro-me que eles vão lidar com o ser humano. Por isso procuro / colocá-los na posição de clientes". "Tem que ser uma formação / teórica sólida e relacionamento com o ser humano".

- "Mesmo vindo a constatar que após as experiências / que lhes proporcionamos sobre Imunologia, Alergia, Vacinação eles cometem erros na prática profissional, esse enfoque (formativo) / precisa ser dado. Pelo menos alguns serão sensibilizados".

- "Procuro abrir-lhes os olhos para o que fazer, para o perigo do uso indiscriminado dos antibióticos, por exemplo".

b) Outros não acham possível, no pequeno espaço de / tempo que lecionam perseguir outros objetivos que não os informativos.

- "Na verdade damos uma passada de olhos nos alunos. / Não temos objetivo nenhum. Vou dar minhas aulas da melhor maneira que eu sei".

- "Não sei se quando vou dar o curso estou tentando / atingir algum objetivo ou não".

c) Um docente acha que a iniciativa deve ser do aluno

- "Dependendo do interesse, discuto com eles (aspectos formativos). Do contrário, sou apática também. Eles não são / crianças".

d) Alguns discutem as razões porque não existe ainda / uniformidade em torno do assunto (objetivos):

- "Nunca ficou claro para ninguém. Raciocínio para que? Eram mencionados na apostila de prática de 1969/70. Este ano eu / tinha idéia de que os objetivos estavam claros mas verifiquei, já, que não estavam (refere-se aos aspectos de formação)".

- "Pela primeira vez se está realmente discutindo objetivos. Antes a discussão era em torno de conteúdo e técnicas. Tal vez até aqui não se tenha entendido porque o assunto era importante. Nem todas as pessoas ouviam as coisas com o mesmo sentido"

e) É opinião geral que objetivos formativos propostos / são muito importantes (desenvolvimento do espírito crítico em relação aos problemas sociais, econômicos e técnicos ligados à / área de saúde; valorização e uso dos procedimentos preventivos / em relação aos micro organismos; honestidade científica; interesse pela área de micro-imuno) mas que não são suscetíveis de serem atingidos num espaço de tempo tão curto - 4 meses letivos e com / atuação de um grupo tão grande de docentes.

f) Alguns docentes assinalaram a importância de um / grupo de coordenação na definição de objetivos mas enfatizam ser esta uma tarefa de todos e não apenas de um grupo.

2.2 Estrutura e Funcionamento do Departamento

Questão nº31: Existem varias maneiras de estruturar uma Universidade. A Unicamp, com base na Lei 5.540, adotou o sistema de / Departamento. Você aprova isso ?

QUADRO Nº 34PERCEPÇÃO DA ESTRUTURA DEPARTAMENTAL

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Boa	5	33
Regular	8	53
Insatisfatória	1	7
Não sabe de outra	1	7
T O T A L	15	100

Dos 15 docentes, 8 consideraram a estrutura departamental em que se baseia a Universidade (UNICAMP) regular, isto é, apresentando vantagens e desvantagens; 5 consideram boa; 1 / considerou insatisfatória e 1 não pensou ou não conhece outra. Nota: Como a incidência das respostas foi maior em termos de / julgamento "é boa" ou "é regular", construímos o quadro com tais / categorias.

QUADRO Nº 35PERCEPÇÃO DA ESTRUTURA INTERNA (SECÇÕES, LABORATÓRIOS, CARGOS / FUNÇÕES, ADMINISTRAÇÃO)

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Boa	8	53
Regular	2	13
Insatisfatória	3	20
Não pensou	1	7
Não respondeu	1	7
T O T A L	15	100

No que concerne à estrutura interna, 8 professores / consideram boa; 2 consideram regular; 3 insatisfatória; 1 não / pensou no assunto; 1 não respondeu.

Questão nº35: O que você tem a dizer sobre a pesquisa que se / desenvolve no Departamento em termos quantitativos e qualitativos ? (Critério subjetivo)

QUADRO Nº 36QUALIDADE E QUANTIDADE DA PESQUISA
DESENVOLVIDA NO DEPARTAMENTO

RESPOSTAS	QUALIDADE Nº DOCENTES	%	QUANTIDADE Nº DOCENTES	%
Boa	7	47	3	20
Regular	7	47	9	60
Insuficiente	1	7	2	13
Não sabe			1	7
T O T A L	15	100 ap	15	100

Sete professores disseram considerar boa, do ponto de vista qualitativo a pesquisa desenvolvida no Departamento; mais 7 consideraram regular e 1 considerou insuficiente.

Do ponto de vista quantitativo: 9 consideraram regular; 3 consideraram boa; 2 insuficiente e 1 não sabe.

Os principais problemas apontados:

a. Não desenvolvemos modelos nossos, ainda, de modo satisfatório;

b. É um tanto atrelada a interesses econômicos - "A pesquisa no Departamento à primeira vista atende os objetivos sociais, como doença de Chagas, diarreia, etc. Mas... em doença de Chagas há coisas mais urgentes do que estamos fazendo e quanto à diarreia, só se deslocaram recursos consideráveis para sua pesquisa quando se tornou um mal dos suínos e agora significa muito em dólares".

c. Não existe como rotina. "É feita esporadicamente, relacionada com as teses de mestrado e doutoramento e não é feita pelo amor do conhecimento novo, o desvendar do desconhecido. Assim nunca foi praticada. É também de nível muito baixo".

Quanto à quantidade, alegam os docentes que, em relação ao número de pessoas, a produção poderia ser maior. Por outro lado, há a dificuldade com que se vêem a braços os pesquisadores: a produção da chamada matéria prima (é o caso da matéria prima em imuno-química) que consome muito tempo, em detrimento da pesquisa propriamente dita.

2.3 O Pessoal do Departamento

Questão nº38) Dê sua opinião sobre o nível do pessoal docente e não docente do Departamento. O - ótimo, B - bom, R - regular I, insatisfatório.

Obs.: Critério subjetivo

QUADRO Nº 37NÍVEL DO PESSOAL DO DEPARTAMENTO

PESSOAL	Nº DE DOCENTES QUE CONSIDERAM						NÃO SABE	%	NÃO RESP.	%
	OTIMO/BOM	%	REGULAR	%	INSUFIC.	%				
Docente	6	40	8	53	1	7				
Téc.de Lab.	1	7	5	33	9	60				
Téc.Pedag.	4	27	6	40			4	27	1	7
Secretaria	2	13	8	53	5	33				

Conforme o quadro retro, o pessoal docente aparece a/ si próprio como de nível regular para bom; o pessoal técnico de/ laboratório, de insuficiente para regular; o pessoal da coordenação pedagógica, para um número significativo, de regular para / bom; o pessoal da secretaria, predominantemente regular.

Alguns comentários dos professores podem esclarecer / melhor esses resultados:

"Uma boa parte dos docentes está ainda em processo de formação e não poderia apresentar um alto nível de desempenho na pesquisa mas já realiza um trabalho sério. Temos aqui apenas dois elementos em condições de orientar alunos de PG".

Do pessoal de laboratório: se fosse num laboratório / particular, seriam todos péssimos. Em função da Universidade são muito bons. São mal pagos. Não há respeito nem estímulo para fazer carreira. Vêm fazer serviços que não têm nada a ver com eles ou: "O funcionário entra como servente para limpar o corredor. / Passa a ajudar no laboratório que é um pouco melhor e já não quer servir na limpeza. A essa altura já não é servente nem é um técni co em condições".

Do pessoal administrativo: "Assim como os professores não estão ainda formados (todos). O pessoal de apoio se forma no/ dia a dia, só que sem orientação, com visão distorcida e atitu-- des erradas. Na Unicamp a administração não é um meio, é um fim/ em si mesma. Isso se reflete no Departamento. "Ou: "Apenas um ou outro tem condições de realmente exercer as funções de secreta-- ria. Não há estímulo nem treinamento especial".

Do pessoal da Coordenação Pedagógica: "Estão apenas iniciando mas impressionando bem". "Um dos elementos ainda não é tão aceito quanto o outro. Isso talvez se deva a certa insegurança desse elemento, tanto na área específica quanto na pedagógica". "A partir do momento em que os mais velhos do Departamento aceitem a coordenação, os mais novos também aceitarão".

Pelas respostas acima, pode-se compreender porque não aparece na tabulação o pessoal subalterno: mesmo os que ingressam nessa condição, são treinados para a execução de tarefas técnicas no laboratório.

Questão nº 38a. "Tendo em vista as preocupações atuais com a precária situação da maior parte da população brasileira, você diria que a maioria dos professores, no seu Departamento apresenta uma atitude de: 1. Indiferença; 2. Interesse apenas intelectual; 3. Participação ativa (Critério subjetivo) -E você, como reage?

QUADRO Nº 38

PERCEPÇÃO DA ATITUDE DO PESSOAL DOCENTE DO DEPARTAMENTO EM RELAÇÃO ÀS NECESSIDADES DA POPULAÇÃO BRASILEIRA

	A VISÃO QUE O DOCENTE TEM DO CONJUNTO DE DOCENTES		A VISÃO QUE O DOCENTE TEM DE SI MESMO	
	Nº DOCENTES	%	Nº DOCENTES	%
Participação ativa	1	7	3	20
Interesse intelect.	4	27	6	40
Part. ativa e inter. intelectual			1	7
Indiferença	5	33	3	20
Interesse intelect. e indiferença	4	27	2	13
Não respondeu	1	7		
T O T A L	15	100 ap	15	100

Para os docentes, entre os colegas, predomina a atitude de indiferença (para 5 docentes) ou de simples interesse intelectual. Apenas 1, vê no grupo atitude de participação ativa.

Já no exame da própria atitude cresce um pouco o número dos que vêem a participação ativa, bem como cresce o número dos que apresentam interesse apenas intelectual pelo assunto.

Numa média entre as duas percepções, aparece como predominantemente mesmo, o interesse intelectual, seguido da indiferença.

OBS.: - As duas últimas categorias foram introduzidas a partir das respostas dadas pelos docentes.

Alguns comentários dos docentes:

"Nosso pessoal indiferente não é. Tem por exemplo, preocupação em dar apoio ao curso do Maranhão. Trata-se de um Curso de Pós Graduação em Imunologia e Microbiologia de um ex-aluno, titulado (doutoramento) no Departamento de MI da UNICAMP. Esse curso conta com a colaboração dos docentes desta última. Tem também a abertura para receber gente de qualquer lugar, com frequência de regiões mais carentes como o Nordeste. Talvez, preferência mesmo".

Ou: "Somente estaremos criando um novo país se exercemos as profissões voltadas para a aprendizagem real da pesquisa".

"Eu penso em ter uma participação mais ativa mas não sei como seria isso. Não encontrei ainda o modo de fazê-lo".

2.4 Os Cursos em Geral

Questão nº 36: Os cursos que o Departamento ministra, de modo geral, são como são planejados e conduzidos? A que resultado chegaram? OBS.: Use critério subjetivo.
--

QUADRO Nº 39

PERCEPÇÃO DA QUALIDADE DOS CURSOS DO DEPARTAMENTO

	PLANEJAMENTO		CONDUÇÃO		RESULTADO	
	NºDOCENTES	%	NºDOCENTES	%	NºDOCENTES	%
Bom	9	60	7	47	2	13
Mau	2	13	4	27	2	13
Algumas vezes bom	4	27	3	20	5	33
Não respondeu			1	7	6	40
T O T A L	15	100	15	100	15	100ap

Em relação ao Quadro nº 39 verifica-se que um número/ significativo (9 docentes - 60%) considera bem planejados os cur sos do Departamento; anda próximo o número dos que consideram / bem conduzidos mas é pequeno o número dos que consideram bem su- cedidos (2 docentes).

As dúvidas quanto ao sucesso dos cursos se prende a / fatos assim:

"Consegue-se até, muitas vezes, a mudança de atitude / do aluno no sentido de reflexão, crítica, cuidados preventivos./ É o caso de Enfermagem, nível médio. Mas essa clientela não vai/ exercer a profissão. Faz o curso como um colegial qualquer. Des- se modo não estamos pondo no campo da saúde alguns dos profissio- nais que preparamos".

"Quase sempre se chega ao fim do curso com um bom / aproveitamento dos alunos. Pelo menos em termos de respostas às/ questões que são feitas para avaliação. Mas não sabemos até que/ ponto essas noções são profissionalmente aplicadas. Olha um dado impressionante:...o médico sabe que tem de lavar as mãos quando/ vai tratar de um paciente mas se você for ao berçário vai encon- trar doenças que não existiriam se isso se fizesse. Aí trabalham os que se formam aqui. ... o número de doenças vem aumentando".

É, portanto por exigência dessa ordem, principalmente, que os docentes reclamam da eficiência dos cursos que ministram. Há o desejo e o empenho no sentido de uma real mudança de atitu- de.

2.5 A Monitoria e os Estágios no Departamento

Questão nº 39: O sistema de monitoria, às vezes usado no Departamento, lhe parece adequado ? Algo poderia ser melhorado nele?

QUADRO Nº 40

PERCEPÇÃO DO SISTEMA DE MONITORIA NO DEPARTAMENTO

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Não funciona	14	93
Não sabe	1	7
T O T A L	15	100

Dos 15 docentes, 14 responderam que a monitoria não funciona de modo algum. As razões apontadas foram, principalmente, a sobrecarga curricular do aluno, que fica sem tempo regular para destinar às tarefas de monitoria; também pelo fato de o aluno encarar apenas como uma ajuda que se lhe dá para que ele faça o curso, sem que se lhe cobre cumprimento de tarefas. Alegam os alunos ser assim que se procede em outros Departamentos.

OBS.-Na tabulação aparece a categoria não funciona por ter sido a resposta dada pelos entrevistados.

Questão nº 40: E o sistema de Estágios ? Como você vê o estagiário ?

QUADRO Nº 41

PERCEPÇÃO DO SISTEMA DE ESTÁGIOS NO DEPARTAMENTO

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Funciona satisfatoriamente para o estagiário, não para o Departamento	1	7
Funciona para os dois, em determinadas condições	8	53
É satisfatório	5	33
não respondeu	1	7
T O T A L	15	100

Oito docentes disseram que, observados certos cuidados, com elaboração de um plano cuidadoso, orientação e acompanhamento do estagiário, existe proveito nos estágios para ambas as partes. Disseram alguns que em seus laboratórios está funcionando bem. Outros alegaram que não funciona (5 docentes) pelas razões: "os estagiários procuram o laboratório só para esperar/ a PG ou para pleitear alguma função no Departamento. Ao cabo de algum tempo, se isso não acontece, e quando ele já poderia prestar serviço ao Departamento, ele vai embora. Outra Observação: - dois docentes disseram que os MS2 deveriam poder orientar estagiários para um maior desenvolvimento de ambos, pois quando tivesse de orientar, mais tarde, na condição de MS3, já teria tido uma aprendizagem anterior.

As condições a que se referem os docentes e que são/ favoráveis à realização dos estágios: ser o estágio obrigatório como é o caso de biomédicas; ser procurado espontaneamente pelo interessado, por gostar da área. Não funciona quando procurado/ como escala para outras pretensões. Deve ser também em tempo integral.

Ouvindo docentes que foram estagiários: "Como estagiário me sentia perdido no início: ou me encaixava de cara ou ficava perdido de vez... O estagiário deve saber algo do Departamento".

Alguns docentes (2) vêem no estágio, exploração de / mão de obra.

2.6 O Clima de Relações Humanas

Questão nº 64: "A seu ver, o ambiente do Departamento apresenta para você, clima favorável ao trabalho ? E para os colegas ? Quais as fontes, caso existam problemas ? Sugestões.

OBS. No quadro que se segue está sendo tabulada a primeira parte da questão.

QUADRO Nº 42
PERCEPÇÃO DO CLIMA DE RELAÇÕES HUMANAS

R E S P O S T A S	Nº DOCENTES	%
Favorável	2	13
Favorável, às vezes/quase sp.	4	27
Desfavorável	9	60
T O T A L	15	100

Em termos de apreciação geral do clima de relações humanas do departamento, 9 docentes o consideraram um mau clima, quatro deram respostas que revelaram considerarem um clima regular e 2 apenas o consideraram bom.

Questão nº 67: Você tem liberdade de dizer o que pensa a respeito do andamento do trabalho e do desempenho das pessoas ?

QUADRO Nº 43
PERCEPÇÃO DA EXISTÊNCIA DE CLIMA DE LIBERDADE DE CRÍTICA

R E S P O S T A S	Nº DOCENTES	%
Favorável	3	20
Favorável, às vezes/quase sp.	6	40
Desfavorável	5	33
Outros (não responderam)	1	7
T O T A L	15	100

Questão nº 71: Você se sente livre para criar e oferecer sugestões ?

QUADRO Nº 44

PERCEPÇÃO DA EXISTÊNCIA DO CLIMA DE LIBERDADE DE CRIAÇÃO

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Sim	4	27
As vezes	6	40
Não	3	20
Outros (não querem)	2	13
T O T A L	15	100

Embora tabuladas separadamente, as duas respostas .../ mostraram quase a mesma frequência para cada uma das categorias. Donde inferimos que a maioria dos docentes têm pouco mais ou menos um espaço para se pronunciar a respeito do desempenho das / pessoas; para criticar e oferecer sugestões. Cerca de um terço dos docentes, porém, não encontra espaço algum ou os docentes não estão interessados na questão.

Questão nº 69: Você se sente tratado de modo igual pela chefia?

OBS.-A expressão modo igual significa "com justiça, sem discriminação."

Questão nº 63: Que sugestões você daria para melhorar o desempenho dela em geral ?

OBS. - O quadro que vem a seguir foi construído por inferência/ usando as respostas das duas questões anteriores; por isso as / categorias completam os títulos do Quadro e não diretamente as / perguntas. Justificamos tal procedimento: se o docente respondia ser tratado de modo igual, inferíamos ser sem problemas seu relacionamento; se dizia "às vezes" ou "não", caía nas demais / categorias. Como elemento complementar, verificamos as respostas à questão nº63 que nos ofereceu não apenas elementos qualitativos para o julgamento do relacionamento com a chefia mas se referia ao que faltava, segundo sua percepção.

QUADRO Nº 45

RELACIONAMENTO COM A CHEFIA
(DO DEPARTAMENTO E/OU DOS LABORATÓRIOS)

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Bom	10	67
Regular para bom	2	13
Regular	2	13
Não disse	1	7
T O T A L	15	100

Dos 15 professores, 10 consideraram bom seu relacionamento com a chefia; 2 regular para bom; 2 regular e 1 não disse.

Num esforço para detectar as causas do mau relacionamento, os professores fizeram menção a: problemas pessoais; agressividade de alguns elementos como forma de defesa; desrespeito às idéias diferentes; privilégio de alguns membros do Departamento; tratamento desigual, por parte da chefia; falta de espírito de cooperação; excesso de competição; divergência em torno dos objetivos do Departamento, diferença de valores, má distribuição de tarefas; tendência a levar os assuntos controversos para o lado pessoal; pretensão a ser apoiado em todas as suas atitudes; diferença de atitude perante certos fatos antes ocorridos no Departamento; influência de determinadas pessoas; falta de maturidade; ciúmes das atenções; discriminação dos docentes pelos títulos.

Também foram oferecidas sugestões à chefia: mais abertura efetivamente à participação dos docentes na tomada de decisões; maior definição de seus pontos de vista (objetivos por exemplo) para colocação com mais clareza e para evitar malentendidos; maior diálogo; mais rigor nas exigências que se façam necessárias; tratamento igual a todos; retirada do privilégio de alguns; oferta de oportunidade de discussões para desenvolvimento de interesses comuns; cumprimento das próprias determinações; atenção às considerações de todos igualmente; mais liberdade e força ao Conselho Departamental; além disso: enxergar e aceitar mais as pessoas; procurar um meio de fazer conviver pessoas de pontos de vista diferentes.

Questão nº68: Como você sente que é visto pelos outros docentes, respeitado, aceito, ignorado, hostilizado ?

QUADRO Nº 46

SENTIMENTO GERAL EM RELAÇÃO AO DOCENTE (NA PERCEPÇÃO DESTE)

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Respeitado	2	13
Aceito e respeitado	2	13
Aceito	3	20
Aceito (com dúvidas)	1	7
"Existente" apenas	1	7
Todas as categorias por dif.pessoas	4	27
Hostilizado	1	7
Não importa	1	7
T O T A L	15	100 ap

Considerando as quatro primeiras categorias como positivas, 8 professores se sentem de aceitos a respeitados; 4 experimentam as diferentes alternativas com diferentes pessoas e as 3 demais se distribuem entre a indiferença e a hostilidade. OBS. - No quadro de respostas aparecem categorias que foram introduzidas pelos docentes, tais como "aceito", "com dúvidas", "existente apenas", "todas as categorias por diferentes pessoas" e "não importa".

Questão nº70: Você pensa em mudar de Departamento ?

QUADRO Nº 47

PENSAMENTO ACERCA DA PERMANÊNCIA NO DEPARTAMENTO

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Não penso em deixar	8	53
Penso às vezes/admito deixar	4	27
Gostaria de deixar a Univers.	1	7
Pretendo deixar	2	13
T O T A L	15	100

OBS.: A pergunta feita foi: "Você gostaria de mudar de Departamento? - Mas os docentes com frequência responderam "pensar ou não pensar em deixar".

Oito docentes não pensam em deixar o Departamento; 4 às vezes pensam; 1 pretende deixar; 2 gostariam de mudar totalmente de atividade.

Esses dados revelam que quase a metade dos docentes realmente não está inteiramente integrada na atividade ou no ambiente de trabalho que se lhe oferece.

2.7 A Pós-Graduação no Departamento de Micro-Imuno

Questão nº 43: A estrutura curricular prevista para o Mestrado em Imunologia lhe parece satisfatória ou insatisfatória? O que mudaria nela?

QUADRO Nº 48

A ESTRUTURA CURRICULAR DO MESTRADO EM IMUNOLOGIA

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Satisfatória	8	53
Regularmente satisfatória	3	20
Insatisfatória	2	13
Não sabe	2	13
T O T A L	15	100 ap

Dos professores, 8 acham satisfatória a previsão de cursos para os mestrandos, na etapa de formação teórica, que funciona como embasamento para o trabalho de pesquisa; 3 acham regularmente satisfatória, 2 acham insatisfatória e 2 não sabem.

Os reparos feitos pelos docentes se dirigem às seguintes questões:

"Passará a ser satisfatória no momento em que se instale a pesquisa contínua em todos os laboratórios". "O tempo de / seis meses é satisfatório para a revisão e a formação de base". "Deve haver uma mudança de enfoque nos primeiros meses". "Devem se evitar hiatos entre os vários cursos a se criar elos entre / os mesmos".

Questão nº44: As estratégias utilizadas no curso de Mestrado me-
recem reformulação ou são satisfatórias ?

QUADRO Nº 49

PERCEPÇÃO DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NO MESTRADO

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Satisfatórias	4	27
Regularmente satisfatórias	6	40
Insatisfatórias	1	7
Não sabe	4	27
T O T A L	15	100ap

Somente 4 docentes consideraram satisfatórias as estratégias utilizadas no Mestrado; 6 consideraram regularmente satisfatórias e 4 insatisfatórias; 4 não sabem, pois não estiveram envolvidos no curso.

Um docente respondeu que em aberto, não poderia dizer se eram ou não satisfatórias as estratégias. A depender da turma, que se vai submeter a elas, é que se pode julgar. Outro docente criticou a forma porque se faz o controle e acompanhamento do docente... "até chamada se fez em anos anteriores".

Questão nº 45: Quais os critérios usados na avaliação do mestrado? Você os reformularia?

QUADRO Nº 50

PERCEPÇÃO DA ORIENTAÇÃO DADA À AVALIAÇÃO DO MESTRANDO

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Concorda parcialmente	2	13
Não concorda com a orientação atual	9	60
Não sabe	4	27
T O T A L	15	100

Nove professores discordam da orientação atualmente existente para avaliação dos mestrandos; 4 concordam parcialmente; os demais não sabem.

Nessa área, o maior número de críticas: "Até o mau comportamento contou para avaliar o aluno". "O aluno deve ser ava

liado independente de qualquer conflito no dia a dia". "Houve casos de alunos que mereciam permanecer no curso e foram cortados por questões de menor importância". "Há professores que não se enquadram na filosofia do curso e a avaliação depende disso".

Sugestões: "Deve haver abertura maior. O aluno tem medo de tirar "C". Quem sabe a auto-avaliação seja a solução. Nesse caso é preciso treinar o aluno para isso". - "A maioria dos professores deve se inteirar do espírito da avaliação e aplicá-la". "Devem usar relatórios e acompanhamento direto, não só prova". "Deveria haver uma forma de dar um conceito só no final do curso pois há indivíduos que às vezes não se adaptam a determinado curso e no entanto são excelentes".

Questão nº 37: Tendo em vista outros cursos de Mestrado que você conheça, como você classificaria, em geral, o que aqui se desenvolve? (Critério subjetivo) O - ótimo; B- bom; R- regular; I- insatisfatório.

QUADRO Nº 51

PERCEPÇÃO NA QUALIDADE DO CURSO DE MESTRADO

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Ótimo	3	20
Bom	4	27
Regular para bom	3	20
Regular	3	20
Insatisfatório	2	13

Dos docentes, 10 encaram o Mestrado do Departamento de uma forma positiva: de mais que regular para ótimo, sendo que 2 dos que consideram ótimo são egressos do curso; 3 consideram regular e 2 insatisfatório.

As restrições feitas ao curso se devem à mesma dificuldade já antes assinalada - a de não atingir, na prática, o previsto no plano. Alguns pronunciamentos já foram transcritos a propósito no quadro nº 38, mas podemos acrescentar: "O mestrado pretende levar o indivíduo a caminhar sozinho...eu não me sinto segura"(a docente acaba de defender o mestrado)Ou "formar pessoal para abrir a visão do aluno(graduação). Mas não se atinge isso, porque se é obrigado à especialização".

Dos 2 docentes que tiveram contato com outro curso de / Mestrado, na condição de alunos, um considera este Bom e o outro considera Regular.

2,8 Ação da Administração em Relação ao Ensino

A Coordenação Didática

Questão nº62: Do seu ponto de vista, a administração do Departamento tem se constituído, para o processo didático, um fato positivo ou negativo ? Justifique.

QUADRO Nº 52

PERCEPÇÃO DO TIPO DE ATUAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO EM RELAÇÃO AO PROCESSO DIDÁTICO.

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Positiva	5	33
Mais ou menos	5	33
Negativa	2	13
Indiferente	2	13
Prejudicado	1	7
T O T A L	15	100 ap

Cinco docentes consideraram a ação da administração (/ chefia do Departamento) favorável ao trabalho docente - tarefas de ensino; 5 disseram ser mais ou menos; 2 consideraram negativa; uma das respostas foi prejudicada por se tratar do próprio/ chefe; dois a consideraram indiferente.

Algumas explicações: "A chefia incentiva para dar aulas mas dirige mais as verbas para a pesquisa". "Há mais distância-entre a prédica e a prática". "Faltam condições para o ensino, em bora reconheça não ser este um problema só do Departamento".

Um docente esclarece: "A administração não é um chefe. Ela se faz representar por um serviço didático também, mas falta incentivo às tarefas didáticas assim como falta clareza e descentralização das decisões".

Outros docentes estendem à chefia de laboratório suas observações: "Há uma certa resistência da chefia de laboratório à / liberação do docente do laboratório para o ensino por um período maior. Seria interessante o revezamento dos docentes para darem/ o curso interinho a uma turma".

Convém se complementar tal visão com a do próprio chefe / do Departamento. •

Interrogado a respeito das maiores dificuldades encontradas na administração do Departamento, o chefe foi taxativo: "a maior é a própria Administração de Universidade". "Citou: Faz-se o programa, apresenta-se a quem de direito e a obtenção de recursos e / atitudes favoráveis a isso não acontecem. O Biotério central, por exemplo, está sendo conseguido à força. Houve toda uma história / até que fosse construído. No capítulo das compras, exigiu-se um processo para explicar o porque das compras exigidas. É absurdo / os componentes das comissões não saberem isso (no caso o necessário ao biotério) e o pior é que os órgãos colegiados (formados / por professores) estão entrando no mesmo esquema burocrático".

Quanto às pressões externas, o chefe atual do Departamento, considera insignificante diante das pressões da administração da própria Universidade.

Também não vê grandes dificuldades em termos de autonomia para elaboração dos currículos. Existe a CCPG, órgão ao qual se deve explicar, em termos acadêmicos, os planos curriculares e / os programas. Acha isso muito útil. O programa em si é elaborado com inteira liberdade. O que falta é empenho dos docentes para / assumir isso.

O chefe do Departamento examinou ainda relações entre a estrutura sócio-econômica e o processo didático em vários níveis: "na relação indireta, se se considerar que os programas são feitos de acordo com a clientela e a clientela é de elite, então o programa é também de elite. Aliás toda administração é de elite, não está voltada para o interesse das classes menos privilegiadas; pressão direta, no entanto, não se experimenta. A meu ver, isso explica porque os programas nas Universidades não são revolucionários".

Quanto ao tipo de chefia que exerce: "Diria como Getúlio - uma democracia dirigida. Luto pela democracia, para que uma minoria seja ouvida. Não acho também que as maiorias por serem maiorias tenham sempre razão. A Universidade é de fato uma meritocracia. Os mais experientes, os melhores, têm que mandar. Estes têm mais coisas a fazer e a dizer. Os que têm menor experiência devem adquirir dentro do próprio processo. Um chefe deve ser suficientemente ditador para impor determinado ponto de vista em determinadas ocasiões, não extrapolando de maneira sistemática tal atitude, é claro. Deve também permitir contestação. Esse processo permite o crescimento dos indivíduos".

Costa de dirigir o Departamento e tem conseguido participação.

Quanto ao grupo de Coordenação Didática constituído de / dois elementos docentes do Departamento (um médico, mestre em / tempo integral, outro biólogo e pedagogo, tempo parcial), interrogado sobre as razões porque se dedicou às tarefas de Coordenação, expressou as seguintes:

"gosto pelo contato com o aluno, interesse pelo assunto e a busca de um modo de realizar melhor o ensino; atendimento às necessidades do Departamento".

Ambos os elementos consideram difíceis e agradáveis as / tarefas de coordenação.

As maiores dificuldades por eles encontradas são: a falta de aceitação da coordenação por alguns docentes, o que se traduz pela não execução de tarefas que lhe são solicitadas; a menor aceitação de um dos membros da equipe; a falta de domínio do conteúdo por parte desse membro; a percepção, por parte do grupo dos limites de sua atuação junto aos docentes e algumas vezes, o relacionamento com os próprios docentes.

Na visão do grupo de coordenação, os maiores problemas / do Departamento são a falta de visão conjunta dos objetivos e a falta de unidade de ação.

Como a coordenação é um serviço iniciante, sua meta prioritária, hoje, é definir a própria Coordenação Didática (papel, funções, metas), seguidas da reformulação do Curso destinado aos alunos de Medicina e Biologia. Mas há outros problemas que reclamam a atenção do grupo e não há como deixar de atendê-los: treinar técnicos, por exemplo: auxiliar no levantamento de material, coordenar reuniões gerais do Departamento para discussão de metas, etc

2.9 O Modelo de Ensino que se Desenvolve no Departamento

(A nível ideal e a nível real)

Questão nº72: Você tem em mãos dois modelos de ensino. Leia-os / com atenção e responda de qual dos dois se aproxima o ensino / que se realiza no Departamento (levando em conta o desempenho / da maioria dos professores). E para você, qual é o ideal ? De / qual se aproxima mais a sua própria prática docente ?

Os dois quadros seguintes foram elaborados a partir das respostas às perguntas acima. Repetiremos para o segundo quadro apenas a parte da questão a que se refere a segunda tabulação.

QUADRO Nº 53

MODELO DE ENSINO ESCOLHIDO PELO DOCENTE COMO SENDO O IDEAL

R E S P O S T A S	Nº DOCENTES	%
Ativo	13	87
Intermediário tendente ao autoritá- rio	1	7
Não disse (não importa)	1	7
T O T A L	15	100ap

Solicitados a se pronunciarem sobre o modelo de ensino/ que preferem em termos ideais, 13 docentes escolheram o modelo/ que intitulamos Modelo Ativo (anexo nº4). 1 docente disse prefe-
rir um modelo que ficaria entre este e o outro, tendendo mais / ao autoritário; 1 disse não importar o modelo.

Questão nº72: De qual se aproxima mais sua prática docente ? E a de seus colegas ?

QUADRO Nº 54

MODELO DE ENSINO ESCOLHIDO PELO DOCENTE COMO SENDO O REAL PARA/ A MAIORIA DOS DOCENTES DO DEPARTAMENTO E PARA SI PRÓPRIO.

RESPOSTAS	P/MAIORIA Nº DOCENTES	%	P/DOCENTE Nº DOCENTES	%
Autoritário			1	7
Ativo			2	13
Intermediário, predom.o autorit.	9	60	4	27
Intermediário, predom.o ativo	6	40	8	53
T O T A L	15	100	15	100

Analisando os dados do quadro acima, verificamos que a maior parte dos docentes percebe como modelo da maioria, na prática, o intermediário com predominância do autoritário (9 docentes pensam assim); 6 consideram o intermediário, com predominância dos aspectos ativos. Quando, porém, se trata da própria atuação, 10 determinam maior frequência nos procedimentos ativos, quer de forma exclusiva quer do lado de procedimentos autoritários e

somente 5 determinam a predominância ou exclusividade dos procedimentos autoritários. Pergunta-se: qual das duas óticas se aproxima mais do real? Procuramos outros elementos que nos servissem de apoio para uma conclusão. A mesma questão lançada aos alunos da turma de graduação de Medicina e Biologia, teve como resposta, a predominância absoluta do Modelo 1. Também a enunciação pelo docente, do seu conceito de ensino, que anexamos (Anexo nº 5), nos revelou tal afinidade.

3. O PROCESSO DIDÁTICO DO CURSO DESTINADO A ALUNOS DE MEDICINA E BIOLOGIA VISTO PELOS DOCENTES

Os resultados que serão analisados a seguir completam os dados, já analisados, sobre os objetivos do Curso de Medicina e Biologia (ver primeira parte - Objetivos). Ali se comentou a respeito da consciência e natureza dos objetivos.

Iniciaremos este item com o exame do grau de atingimento dos objetivos, de onde passaremos à análise dos vários elementos do processo didático: conteúdo, estratégias, avaliação, relacionamento com os alunos, etc.

3.1 Da Consecução dos Objetivos

Questão nº49: "Os objetivos do Curso de M1 para Medicina/ e Biologia, têm sido atingidos ?

QUADRO Nº 55

OPINIÃO DOS DOCENTES SOBRE O GRAU DE ATINGIMENTO DOS OBJETIVOS / PROPOSTOS PARA O CURSO

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Sím	1	7
Quase todos	2	13
Em parte	10	67
Não	1	7
Não sabe	1	7

Os dados acima indicam que os docentes, na sua maioria, consideram os objetivos atingidos apenas parcialmente, e poucos, 2, acham que quase todos são atingidos; 1 acha que todos são / atingidos; 1 acha que não, e 1 não disse.

Questão nº49a.: Você acha que este curso contribui efetivamente para o desenvolvimento, nos alunos de atitudes favoráveis a: Raciocínio e espírito crítico. Procedimentos preventivos. Honestidade científica. Interesse pela área e Participação social.

QUADRO Nº 56

PERCEPÇÃO DOCENTE DA CONTRIBUIÇÃO DO CURSO PARA QUE OS OBJETIVOS SEJAM ATINGIDOS

	SIM	MUITO POUCO	NÃO	NÃO SABE
Raciocínio e espírito crítico	4	4	6	1
Procedimentos preventivos	5	6	2	2
Honestidade científica	2	6	3	4
Interesse pela área	3	4	5	3
Participação social	2	5	6	2

Numa análise mais detida dos objetivos formativos do / curso, os docentes apresentaram as seguintes respostas:

10 acham que em muito pouco ou nada o curso contribui / para desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico; 4 / acham que sim e 1 não sabe.

Quanto aos procedimentos preventivos na área de Micro--Imuno, 8 acham que não contribui ou contribui muito pouco; 5 - acham que sim e 3 não sabem.

Os professores negam a contribuição (não ou muito pouco) para o desenvolvimento de honestidade científica; 2 acham que / sim e 1 muito pouco.

O interesse pela área de estudos de Micro-Imuno, segundo 9 docentes, também não conta com elementos adequados no curso - para ser desenvolvido; 3 acham que sim e 3 não sabem.

No que concerne à participação social, 11 opinaram que / a contribuição inexistente ou é muito pequena; 2 acham que contribui e 2 não sabem.

Interrogados sobre as razões pelas quais os objetivos / formativos não são atingidos no Curso de Medicina e Biologia, / segundo a opinião dos docentes, estes apontaram:

a) o número excessivo de docentes (15) que ministram o

curso e a consequente exiguidade de tempo para conhecer e realizar um trabalho formativo;

b) falta de unidade de objetivos - uns se preocupam com a formação e outros não;

c) falta de clareza na proposta desses objetivos, tanto a nível de professor quanto a nível de aluno;

d) a pressão do ambiente, no sentido contrário à formação, durante e depois do curso.

Outras razões menos frequentes, apareceram nos depoimentos: absorção dos docentes pelas pesquisas; falta de acompanhamento didático do trabalho docente depois do curso de Didática; desinteresse do aluno pela filosofia do curso.

Alguns comentários que incluiremos adiante completam os já transcritos no capítulo dos objetivos:

"Alunos excelentes terminam por entrar no ritmo comum / quando vão para o Hospital. Tudo aquilo que se aprende não adianta nada. A porta da sala de cirurgia é como saloon. Entram aí / sem gorro, sem avental. Uma aluna que fora distinguida durante o curso, interrogada a respeito, responde:-Se todo mundo entra sem sapato...não quero ser diferente".

"O interesse depende da liderança da classe. Se esta simpatizar com o curso, ele passa a ser excelente por algum tempo./ Não se sabe exatamente quando um curso é bom".

"Todos os objetivos estão na cabeça dos professores, mas o tempo é escasso. Por outro lado, a verdadeira transmissão se faz pelo exemplo, pelo contato, não indo lá na frente falar. Em todo caso, aqui é mais que em outro lugar tentado e, às vezes, / conseguido".

"Durante muitos anos, lutei pelo espírito da reforma universitária em relação ao básico mas a experiência mostra que com a falta de definição do profissional da medicina, o básico está deslocado, uma vez que está voltado para a pesquisa e interpretação da pesquisa básica e o professor é imediatista e pré-programado. Isso faz o aluno se sentir em choque".

"Dever-se-ia partir da definição do que é o médico para/ se inferir o currículo. Talvez, na instância atual fosse melhor/ acabar com esse curso e ensinar o indivíduo a fazer diagnóstico. O médico seria primeiro técnico de enfermagem, enfermeiro, um médico prático e capaz de raciocinar. Em outros países já existem. Então a Micro-Imuno seria no 6º ano".

3.2 Da Posição da Disciplina no Curso de Medicina

Questão nº 47: A posição da disciplina Micro-Imuno no currículo de Medicina lhe parece adequada? Você tem alguma sugestão a respeito? (E no de Biologia?)

QUADRO Nº 57

POSIÇÃO DA DISCIPLINA DE MICRO-IMUNO NO CURRÍCULO DA MEDICINA OPINIÃO DOS DOCENTES

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Adequada	7	47
Inadequada	8	53
T O T A L	15	100

Os professores se dividiram: 7 acharam adequada a posição da disciplina no currículo, enquanto 8 consideraram inadequada.

Os primeiros justificaram, dizendo que o problema mesmo é a abordagem da disciplina. Houve quem se pronunciasse a respeito assim: "É adequada porque o aluno já tem certa base (fez/antes três semestres de curso). O que falta é o interesse dos /alunos. A prova é que, quando pedimos noções de outras matérias vistas em semestres anteriores, eles também não sabem.

Os que advogam a mudança de posição também se justificaram: "É preciso ficar mais próxima de MI (Moléstias Infeciosas)"

"Aproximar para evitar o esquecimento. Esse hiato é mau ou: "O melhor seria colocá-la quando o aluno estivesse em contato com o hospital".

Até já foi tentada uma reformulação respeitando-se a estrutura atual: "Há 4 anos, elaboramos um programa para criação /de um grupo de Imunologia Médica, como elemento de ligação entre as duas disciplinas. Levei ao Reitor, ao Diretor. Ficaram todos encantados, mas a administração não está se preocupando, e até hoje nenhuma decisão".

3.3 Do Conteúdo

Questão nº 52: "Que acha do conteúdo do curso quanto à correção, riqueza, interesse, distribuição, adequação aos objetivos propostos, relacionamento às experiências de vida dos alunos e atualização?"

QUADRO Nº 58

COMO OS DOCENTES PERCEBEM A SELEÇÃO DE CONTEÚDO DO CURSO DE MICRO-IMUNO.

QUALIDADES DO CONTEÚDO	Nº	SIM DOC. %	NÃO Nº DOC. %	NÃO SEI Nº DOC. %	ÀS VEZES Nº DOC. %	GERALMENTE Nº DOC. %	TOTAL
Correção		14 93				1 7	100
Riqueza		13 87	2 13				100
Interesse		2 13	3 20	4 27	3 20	3 20	100
Distribuição		9 60	4 27		1 7	1 7	100ap
Adequação aos objetivos propostos		9 60	2 13	4 27			100
Relacionamento às exp. de vida dos alu.		5 33	3 20	2 13	3 20	2 13	100ap
Atualização		11 73	1 7			3 20	100

Os docentes na quase totalidade, consideram o conteúdo / do curso correto e rico (14 e 13 docentes, respectivamente); um número bem significativo considerou bem distribuído, adequado / aos objetivos propostos e atualizado (de 9 a 11 docentes em cada caso); o mesmo não acontece, porém, com o interesse despertado / pelo conteúdo e o relacionamento às experiências de vida dos alunos; (somente 2 e 5 responderam afirmativamente, respectivamente).

Algumas restrições foram feitas a despeito de respostas / afirmativas: "Os conteúdos são adequados aos objetivos mas os objetivos não são atingidos". "O conteúdo não é adequado aos interesses do aluno de Biologia".

O fato de decrescerem as respostas afirmativas no que / diz respeito à relação com as experiências de vida dos alunos se deve a: "Nem todos os professores se preocupam em fazer isso". Ou "Está-se procurando relacionar as experiências de vida dos alunos apenas em algumas unidades". Isso explica a queda de respostas positivas no que diz respeito ao interesse do aluno

Houve afirmações (2) a respeito da desatualização no curso no que respeita a noções de Imunologia.

QUADRO Nº 59

COMO OS DOCENTES PERCEBEM A SELEÇÃO DE ESTRATÉGIAS ADOTADAS NO /
CURSO DE MICRO-IMUNO

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Sim	3	20
Regularmente adequad	11	73
Não	1	7
T O T A L	15	100

Para 11 professores nas estratégias estão regularmente adequadas; para 3 estão adequadas aos conteúdos lecionados no Curso; para 1 são inadequadas. (Veja-se a justificativa dessas respostas do Quadro nº 33 - razões porque não são atingidos os objetivos, integralmente).

Numa análise qualitativa das respostas, destacamos:

Fatores que, na visão dos professores, contribuem para/ um melhor desempenho: "a depender do interesse do aluno, estabeleço diálogo. Se não, faço só a preleção".

"As aulas teóricas são mais interessantes quando relatam vivências".

"Uso mais a preleção porque ainda me atrapalho, me perturbo quando preciso dar mais chance ao aluno de perguntar".

Como se desenvolvem as técnicas adotadas:

"O curso só cita coisas com vistas ao problema social./ Nenhum trabalho que envolva os alunos. (refere-se a inexistência de trabalho de campo).

"Uso a metodologia científica, assim: monto a experiência e começo a tirar dos alunos os resultados possíveis".

"A prática de laboratório tem sido simulada. Não é o aluno que semeia, por exemplo, ele só acompanha. Falta material para todos. É só para constatar. Já foi melhor quando se dispunha de mais verbas".

Os seminários têm sido preparados assim: são escolhidos diferentes tópicos e dados para grupos de 10 alunos. Esses alu-

nos são encaminhados para diferentes professores que os orientam (professores do Departamento ou da Faculdade de Medicina e outros Departamentos). Alguns professores preferem preparar o seminário através das etapas:

1º) discutindo os pontos mais importantes do assunto / com os alunos fazendo-os redescobri-los através do diálogo;

2º) interiorizada a matéria, os alunos recebem textos e preparam a apresentação para os colegas.

"Os alunos não se sentem motivados para experimentos. / Querem a parte clínica. Sofrem a pressão da TV e do Rádio para valorizar apenas o quanto de antibiótico têm que usar para cada doença".

Qual a medida mais urgente: Diminuir o número de docentes do curso para haver mais unidade (5 docentes, sugeriram).

Questão nº 51: "As atividades de laboratório estão relacionadas com a teoria que você ministra ?

QUADRO Nº 60

PERCEPÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE AS ATIVIDADES TEÓRICAS E DE LABORATÓRIO.

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Sím	11	73
A maior parte das vezes	1	7
Não	1	7
Não respondeu	2	13
T O T A L	15	100

3.5 Da Avaliação

Questões nº 54 e 54a.: "A forma de avaliação lhe parece adequada ou inadequada à verificação do alcance dos objetivos do Curso ?

QUADRO Nº 61

PERCEPÇÃO DO USO DA AVALIAÇÃO
NO CURSO DE MICRO-IMUNO PARA MEDICINA

R E S P O S T A S	Nº DOCENTES	%
Parcialmente adequada a verificação do alcance dos objetivos	14	93
Inadequada	1	7
T O T A L	15	100

Dos docentes, 14 percebem a avaliação utilizada no curso como parcialmente adequada e 1 considera inadequada.

Segundo a Chefia (também docente) a avaliação é o "calcanhar de Aquiles" do curso.

Dirige-se mais aos conhecimentos que às habilidades que se pretende desenvolver. Está divorciada do curso. Seria importante observar as atitudes dos alunos.

O instrumento usado atualmente é exclusivamente a prova. Dela fala a Coordenação Pedagógica.

"A maneira pela qual a prova é feita tem algo de formativo. Agora se discute em grupo o sentido das perguntas". Mas a coordenação experimenta algumas dificuldades: "não saber, por exemplo, até onde pode interferir na elaboração da prova. Há grupos de professores mais fáceis de coordenação porque já sentem a importância da avaliação. Outros não. Aliás a diferença de postura em relação ao ensino se faz sentir também na avaliação.

A correção é feita do seguinte modo: "são formadas duplas de professores e a cada dupla é entregue uma questão da prova para corrigir. Assim, vai variar o critério de correção de uma questão para outra".

Alguns professores fazem suas avaliações informais, embora sem efeito para nota: "Avalio mais em termos das perguntas e apreciações posteriores dos alunos".

São lembradas formas de avaliação, já antes testadas no Departamento: "Já tivemos aqui duas outras formas: o teste de verificação de estudo após a programação de leituras e o acompanhamento em aula prática pelos relatórios dos alunos. Além disso, a apresentação do grupo de discussão. Não aplicamos bem e foi eliminada, mas pode-se tentar novamente. Há também a prova oral para dar chance aos que não escrevem bem".

Também na linha de diversificação de instrumentos, outro

docente: "prefiro o conceito. Há 7 anos os alunos se recusaram a se submeter à aprovação por conceito por considerar muito subjetivo. Não existia consciência para auto-avaliação".

A avaliação como é aplicada é considerada pelos docentes de intenção formativa mas resulta sendo punitiva porque não há/ esclarecimento dos pontos falhos para os alunos que vão mal nem há atividade de recuperação. Na verdade, a avaliação é apenas / somativa.

Um docente adverte que as aulas dadas nas proximidades/ das provas deixam de ser aproveitadas. Há interferência.

Os alunos aceitam bem a prova porque a maioria vai bem. Aqueles que vão mal querem discutir os critérios de correção, / segundo alguns professores.

3.6 Do Relacionamento Professor-Aluno

Questão nº 55a: Como é seu relacionamento com os alunos de Medicina e Biologia: Bom, Regular ou Insatisfatório ?

QUADRO Nº 62

PERCEPÇÃO DOCENTE DO RELACIONAMENTO COM OS ALUNOS DE MEDICINA E BIOLOGIA

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Bom	10	67
Regular	2	13
Insatisfatório	2	13
Não sabe	1	7
T O T A L	15	100

É bom o relacionamento de 10 docentes com os alunos, segundo a percepção dos primeiros; 2 consideram regular e 2 consideram insatisfatório.

Para alguns professores, cujo relacionamento não é inteiramente satisfatório, o fator número de alunos influi: "No laboratório é bom o meu relacionamento. Com grupos maiores fico pouco à vontade".

Um docente - "Sou agressiva, dependendo do comportamento deles. Se não estão interessados não faço questão de me chegar a eles. Eles não são crianças".

Outro docente: "Seria bom discutir a matéria acima da - vivência deles mas dado o número não se tem condições".

3.7 Da Comunicação em Situação Docente

Questão nº 53: Que acha das estratégias que você usa, quanto à variedade, do interesse para o aluno e à adequação do conteúdo?

Questão nº 57: Você tem procurado avaliar sua atuação no Curso? De que modo?

O quadro que se segue foi elaborado por inferência e/ou síntese a partir das respostas às questões acima. No caso (da / questão 53, por exemplo, ao justificar a preferência por essa / ou aquela técnica algumas vezes os docentes se referiam a sua / facilidade ou dificuldade de comunicação oral. Quanto a questão 57 também os docentes para ilustrar o esforço de avaliação por meio da apresentação dos resultados ("os alunos me entendem bem"/ "gostam de minha aula" etc.) faziam menção à sua facilidade ou / dificuldade de comunicação. As categorias foram construídas a / partir da menção expressa ou por inferência nossa. Assim: se o docente se considerou bem sucedido sem restrições, estabelecemos a categoria "satisfatória em todas as situações"; se após / restrição, "satisfatória em algumas situações"; se rejeitaram o próprio desempenho oral, "insatisfatória".

QUADRO Nº 63PERCEPÇÃO DO NÍVEL DE COMUNICABILIDADE EM SITUAÇÃO DOCENTE

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Satisfatória em todas as situações	4	27
Satisfatória em algumas situações	6	40
Insatisfatória	1	7
Não respondeu	4	27
T O T A L	15	100 ap

Embora não diretamente interrogados sobre o assunto, 6 / professores disseram preferir determinadas situações docentes (- aula teórica ou seminário, ou ainda laboratório) por se sentirem mais comunicativos nessas situações; 4 se mostraram inteiramente à vontade para ministrar aulas em qualquer situação; 1 disse não se comunicar bem em nenhuma situação e 4 não fizeram menção ao / seu próprio desempenho.

3.8 Do Domínio do Conteúdo do Curso

Questão nº46: Os alunos do Curso de Medicina acham que alguns professores não ministram o conteúdo voltado para os interesses deles. (Dê sua opinião sobre isso: o ensino aí deve ser voltado para a aplicação médica ou ser desvinculado ? Existirá uma terceira alternativa ?).

Esse quadro foi elaborado a partir de pronunciamentos espontâneos dos docentes sobre o assunto. Embora incompleto, por / nem todos se terem manifestado a respeito, achamos de interesse / apresentá-lo, uma vez que percebemos ser este um problema que os docentes consideram importante.

Respondendo a questão acima que teve o propósito de verificar o posicionamento dos docentes diante do problema da percepção ou não, obtivemos as afirmações que levaram a inferir da situação em relação ao domínio ou não do conteúdo. Assim, sempre / que ocorreu uma afirmação ostensiva no sentido de não dominar, registramos na primeira categoria de respostas; quando o docente / declarou não se sentir muito à vontade, registramos na segunda / categoria.

QUADRO Nº 64

PRONUNCIAMENTO A RESPEITO DO DOMÍNIO DO CONTEÚDO QUE É MINISTRADO NO CURSO.

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Dominam o conteúdo	4	27
Dominam parcialmente (com prejuízo da parte aplicada)	1	7
Não dominam o conteúdo	5	33
Não se pronunciaram s/assunto	5	33
T O T A L	15	100

Os dados acima, obtidos também indiretamente ou seja, através das respostas às questões acima e outras, revelam que dos 10 docentes que se pronunciaram, apenas 4 se sentem inteiramente à vontade para tratar todo o conteúdo do Curso (parte teórica e / parte aplicada), uma vez que a formação da maioria não é a formação médica ou de microbiologia clínica.

3.9 Do Espírito de Equipe

Questão nº55: "Existe clima de equipe entre os docentes do Curso?"

QUADRO Nº 65

PERCEPÇÃO DA EXISTÊNCIA OU NÃO DO CLIMA DE EQUIPE ENTRE OS DOCENTES

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Existe clima de equipe	4	27
Existe parcialmente (entre alguns)	6	40
Não existe	5	33
T O T A L	15	100

Quatro docentes acham que existe clima de equipe entre os professores; 6 admitem existir apenas entre alguns e os 5 restantes acham que não existe.

3.10 Da Avaliação do Trabalho Docente

Questão nº 57: Você tem procurado avaliar sua atuação no Curso ? de que modo ?

QUADRO Nº 66

ADOÇÃO PELOS DOCENTES DE ALGUMA FORMA DE AVALIAÇÃO DO PRÓPRIO TRABALHO

RESPOSTAS	Nº DOCENTES	%
Sim	10	75
Não responderam	5	25
T O T A L	15	100

As formas de avaliação adotadas, com exceção de dois casos que mencionaram os Questionários foram informais: bate-papo, observação das reações dos alunos e auto-crítica.

Com o propósito de facilitar uma posterior evocação das/respostas dos docentes, as quais serão cotejadas com as dos alunos, sintetizaremos a seguir as suas contribuições relativas ao processo didático do curso para alunos de Medicina e Biologia./ Deixamos de incluir nessa síntese as respostas relativas ao Departamento como um todo porque o faremos na síntese final e por serem os docentes a única fonte de tais informações, afora algumas contribuições dos funcionários.

SÍNTESE DAS RESPOSTAS DADAS PELOS DOCENTESAS QUESTÕES SOBRE O CURSO MINISTRADO
PARA ALUNOS DE MEDICINA E BIOLOGIA

Os docentes consideram os objetivos do curso, atingidos / parcialmente. Isso por descreverem da consecução de resultados / formativos (desenvolvimento de atitudes), uma vez que o corpo / docente do curso se constitui de muitos professores que não estão suficientemente inteirados da importância de tais objetivos e, por outro lado, não demoram o suficiente com os alunos para um trabalho mais profundo.

A posição da disciplina no currículo de Medicina foi, pela metade dos docentes, considerada inadequada e pela outra metade dos docentes considerada adequada. Concordaram, contudo, num ponto: algo precisa ser feito para um aproveitamento maior dos conhecimentos e aspectos formativos, na etapa profissionalizante: ou a criação de um elo entre os conhecimentos básicos e os aplicados ou a aproximação das duas disciplinas.

O conteúdo do Curso é considerado correto, rico, atualizado e adequado aos objetivos propostos mas não interessante nem relacionado às experiências de vida dos alunos.

Os docentes não têm muitas restrições às estratégias, considerando a estrutura atual do curso mas põem ênfase na necessidade de diminuir o número de professores encarregados do mesmo.

Têm, entretanto, restrições à avaliação. Aham que a prova é necessária mas deveria haver outros instrumentos.

A quase totalidade dos docentes considera bom o relacionamento com os alunos. Entretanto são mais rigorosos quando auto-avaliam sua comunicabilidade em situação de aula. Poucos consideram satisfatória sua comunicação em todas as situações (laboratório, aula teórica, seminário, etc).

Também revelaram preocupação no que tange ao domínio do conteúdo do curso. A persistir no propósito de atender o interesse do aluno pela parte aplicada da Micro-Imuno, poucos docentes se sentem em condições de cobrir as exigências desse conteúdo. Deverá tornar-se um hábito apelar para docentes de outros Departamento a fim de complementarem as noções ministradas.

Quanto ao espírito de equipe, reconhecem como existente / só parcialmente, ou seja, entre alguns elementos dos que ministram o curso.

Interessam-se os docentes pela auto-avaliação mas, declararam tentar fazê-la de modo informal (sem qualquer instrumento) e sem auxílio direto dos alunos.

II- A VISÃO QUE OS FUNCIONÁRIOS TÊM DE
SEU TRABALHO DO DEPARTAMENTO

1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO PESQUISADO:

QUADRO Nº 67

CATEGORIAS DE FUNCIONÁRIOS

C A T E G O R I A	Nº FUNCIONÁRIOS
Pessoal de Secretaria	4
Técnicos de Laboratório	5
Atendentes	4
Serventes	3
Guardinhas	3
Biólogo	1
T O T A L	20

É maior o número de funcionários que o de docentes: 4 trabalham em atividades de Secretaria (um elemento especialmente para a PG); há 5 técnicos de laboratório; 4 atendentes (também funcionando nos laboratórios); 3 serventes acumulando funções de atendente; 3 guardinhas e 1 biólogo.

QUADRO Nº 68

S E X O

	TOTAL	%	SECR.	TÉC.	ATEND.	SERV.	GUARD.	BIÓL.
Masculino	8	40		2	2	1	3	
Feminino	12	60	4	3	2	2		1
T O T A L	20	100						

A maioria dos funcionários (12) é do sexo feminino.

QUADRO Nº 69I D A D E

Anos	Total	%	Secr.	Técnico	Atend.	Serv.	Guard.	Biólogo
10-20	4	20				1	3	
20-30	9	45	3	1	3	1		1
30-40	3	15	1	1	1			
40-50	4	20			3	1		
TOTAL	20	100						

A idade dos funcionários assim se distribui: há 4 entre 10 e 20 anos; 9 entre 20 e 30 anos (a maior frequência); 3 entre 30 e 40 anos e 4 entre 40 e 50 anos; 13 funcionários, portanto, têm menos de 30 anos.

QUADRO Nº 70NÍVEL DE ESCOLARIDADE

Grau Escol.	Total	%	Secr.	Tecn.	Atend.	Serv.	Guard.	Biol.
1º Grau Incomp	5	25		1		1	3	
1º Grau Compl.	6	30	1	1	3	1		
2º Grau Incomp	2	10			1	1		
2º Grau Compl.	3	15	1	2				
3º Grau Compl.	4	20	2	1				1
TOTAL GERAL	20	100						

Quanto ao nível de escolaridade, há 5 funcionários de 1º grau incompleto; 6 de 1º grau completo e 3 de 2º grau completo. / Além desses, 4 têm 3º grau completo, sendo que um iniciou a PG. / A maioria está a nível de 1º grau. A maioria absoluta declarou / não ter tido qualquer treinamento especial ou curso para exercer as funções que exerce na Universidade.

Questão nº 5: Já aconteceu você ter que dar algum tempo a mais do que tem obrigação, ao serviço do Departamento? Como se sentiu?

QUADRO Nº 71

DISPONIBILIDADE PARA O TRABALHO NO DEPARTAMENTO

RESPOSTAS	TOTAL	%	SECR.	TÉCN.	ATEND.	SERV.	GUARD.	BIOL.
Sim	9	45	2	3		2	1	1
Sim c/restr.	7	35	1	1	3	1	1	
Atualmente	2	10	1	1				
Não	2	10				1	1	
T O T A L	20	100						

Dos 17 funcionários que revelaram disponibilidade, 9 declararam disponibilidade total para as tarefas do Departamento, mesmo fora do seu horário de trabalho e 7, disponibilidade com restrições ("se não tiver outro compromisso"). Os demais se consideraram disponíveis apenas nos horários regulares.

2. CONSCIÊNCIA DA IMPORTÂNCIA DO PRÓPRIO TRABALHO
PARA O DEPARTAMENTO

Questão nº 4: Você considera suas tarefas importantes? Por que? Dê um exemplo.

QUADRO Nº 72

CONSCIÊNCIA DA IMPORTÂNCIA DA FUNÇÃO QUE EXERCE

RESPOSTAS	TOTAL	%	SECR.	TÉCN.	ATEND.	SERV.	GUARD.	BIOL.
Sim	17	85	4	5	4	2	1	1
Regularmente	2	10				1	1	
Não	1	10					1	
TOTAL GERAL	20							

Dezessete dos 20 funcionários, demonstraram através de exemplos perceber a importância das tarefas que executam no Departamento.

3. AJUSTAMENTO À FUNÇÃO

Questão nº 3: Você trabalha exatamente na função para a qual está contratado?

QUADRO Nº 73

CORRESPONDÊNCIA OU NÃO DA FUNÇÃO
QUE EXERCE AO CARGO QUE OCUPA

RESPOSTAS	Total	%	Secr.	Tecn.	Atend.	Serv.	Guard.	Biol.
Exercem função correspondente	11	55	4	4			3	
Exercem outra - função	9	45		1	4	3		1
TOTAL GERAL	20	100						

Dos 20 funcionários, 9 não exercem a função para a qual foram admitidos. Quase todos os 9 exercem funções mais qualificadas, por falta de pessoal técnico. Entretanto esse fato mesmo / faz com que os funcionários mais categorizados acumulem funções/subalternas como a limpeza e outras. A maioria se mostra insatisfeita com isso mas há também os que não se importam.

Questões nºs. 1, 2 e 6: - Este Departamento tem tarefas de pesquisa e ensino. Qual a sua participação nisso? - Você tem interesse em saber os resultados das pesquisas aqui efetuadas? - Você está satisfeito ou gostaria de mudar de função? de seção? de Departamento?

QUADRO Nº 74GOSTO PELAS TAREFAS QUE EXECUTA

RESPOSTAS	Totais	%	Secr.	Tecn.	Atend.	Serv.	Guard.	Biol.
Gosta	15	75	2	5	3	2	2	1
Não gosta	2	10				1	1	
É indiferente ou gosta mais ou menos	3	15	2		1			
T O T A L	20							

15 funcionários declararam gostar e se interessar pelo / que fazem; os outros 5 não gostam (3) ou gostam mais ou menos.

Aqui merece registro a emoção com que alguns funcionários

(3) se referiram a seu trabalho. Evidentemente comovidos (atê as lágrimas), disseram do apego que têm ao trabalho e a pessoas do Departamento e da vontade de aprender mais sobre o mesmo.

QUADRO Nº 75

ADAPTAÇÃO À SECÇÃO (LABORATÓRIO, SECRETARIA, ETC), AO DEPARTAMENTO

RESPOSTAS	TOTAL	%	SECR.	TÉCN.	ATEND.	SERV.	GUARD.	BIÓL.
Sím	15	75	3	3	4	2	2	1
Não	5	25	1	2		1	1	
T O T A L	20							

QUADRO Nº 76

ADAPTAÇÃO AO DEPARTAMENTO

RESPOSTAS	Total	%	Secr.	Técn.	Atend.	Serv.	Guard.	Biól.
Sím	13	65	3	2	4	2	1	1
Mais ou menos	2	10				1	1	
Não	5	25	1	3			1	
TOTAL GERAL	20	100						

15 dos funcionários (75%) se dizem adaptados à secção em que trabalham; 5 não estão adaptados.

Mais da metade (13 funcionários) não deseja mudar de Departamento. 7 o fariam sendo que 2, somente se fosse para outras atividades de sua preferência.

4. O CLIMA DE RELAÇÕES HUMANAS

Questão nº10: O que você acha do ambiente de trabalho no Departamento? Se pudesse melhorar alguma coisa, o que mudaria ?

QUADRO Nº 77

PERCEPÇÃO DO CLIMA DE RELAÇÕES HUMANAS

RESPOSTA	Total	%	Secr.	Técn.	Atend.	Serv.	Guard.	Biól
Bom	4	20		1		1	2	
Regular	3	15		1			1	1
Insatisfatório	12	60	4	2	4	2		
Não respondeu	1	5		1				
TOTAL GERAL	20	100						

12 funcionários revelaram sentir o clima de trabalho insatisfatório; 4 o percebem como bom; 3 como regular e 1 não disse.

Questão nº11 e 12: Como você acha que deve ser um chefe? Você / tem tido sorte de encontrar chefes assim? mesmo atualmente? (Entenda-se por chefe o do Departamento ou de alguma Secção a que/pertença o funcionário)

QUADRO Nº 78

RELACIONAMENTO COM A CHEFIA (DO LABORATÓRIO OU DO DEPARTAMENTO)

RESPOSTAS	Total	%	Secr.	Técn.	Atend.	Serv.	Guard.	Bio
Rel. bom	17	85	4	4	3	2	3	1
Rel. Regular								
Rel. Insatisfat.	2	20			1	1		
Não respondeu	1	5		1				
TOTAL GERAL	20	100						

O relacionamento com a chefia foi considerado bom por / 17 funcionários; 1 considerou regular; 1 insatisfatório; 1 não disse.

As principais causas arroladas foram: agressividade das pessoas; espírito de competição; o grande número de pessoas.

Sugestões ao chefe: Dizer o que sente diretamente para/ofuncionário que vai aprender tarefas novas; procurar se informar melhor das coisas que acontecem no Departamento; reconhecer quando o serviço está bem feito; evitar que todos dêem ordem na

Secretaria (centralizar mais o fluxo de solicitação e ordens); reorganizar o serviço. Coisas assim: uma pessoa para o café, um servente para toda a limpeza; distribuir melhor o serviço para que uns não fiquem sobrecarregados; fazer reuniões mensais ou bimestrais com os funcionários para discutir os problemas e tomar conhecimento do que se faz nos outros laboratórios; fazer reuniões de comemoração; esclarecer pontos que estão obscuros, como o sistema de promoção da universidade.

5. A REMUNERAÇÃO

Questão nº13- Você considera justo o salário que ganha ?

QUADRO Nº 79

SATISFAÇÃO COM A REMUNERAÇÃO

RESPOSTA	Total	%	Secr.	Técn.	Atend.	Serv.	Guard.	Biól.
Sím	2	10	1					1
Regularmente	2	10		2				
Não	13	65	3	3	3	3	1	
Não respondeu	3	15			1		2	
TOTAL GERAL	20	100						

Segundo o quadro acima, dos 20 funcionários, 13 não consideram justo o salário que ganham; 2 consideram justo e 2 consideram regular; 3 não disseram.

III- A VISÃO QUE OS ALUNOS DE
MEDICINA E BIOLOGIA TÊM DO
CURSO DE MICRO-IMUNO

1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE ALUNOS PESQUISADO

O grupo de alunos entrevistado, constituiu-se assim: 22 alunos foram sorteados como amostra de uma turma de 113 alunos do curso de Medicina (4º semestre) e Biologia. Apenas 15, dos sorteados compareceram (inclusive os 2 de Biologia) às entrevistas. Em substituição, foi solicitada à classe a apresentação de mais 7 alunos, independente de sorteio. Chamamos a esse grupo de Voluntário.

Em vista do ocorrido, fizemos tabulações distintas dos dois subgrupos. Como não notamos diferença significativa nas distribuições obtidas, passamos a considerar o resultado em bloco. Em anexo, as tabulações paralelas (Anexo nº 7).

As questões apostas aos quadros são do Questionário do aluno (QA).

QUADRO Nº 80

I D A D E

Idade em Anos	Nº Alunos	%
19 - 21	12	54
21 - 23	6	27
23 - 25	3	14
25 - 27	1	4
T O T A L	22	100 ap.

A idade dos alunos variou de 19 a 26 anos, ocorrendo a maior incidência (12 alunos) dos 19 aos 21 anos, fato que se explica pela demora da maioria dos alunos em um ano a mais de Cursinho após o 3º ano do 2º Grau.

QUADRO Nº 81SITUAÇÃO DOS ALUNOS NO CURSO

	Nº ALUNOS	%
Alunos de Medicina, cursando pela 1ª vez	18	82
Alunos de Medicina, repetentes	2	9
Alunos de Biologia, cursando pela 1ª vez	2*	9
TOTAL	22	100

Dos 22, 20 alunos são do Curso de Medicina 2 de Biologia, apenas 2 repetentes.

* - Explica-se tal número de alunos pelo fato de se constituírem 20% dos alunos de Biologia no curso, para eles optativo.

2 COMO O ALUNO PERCEBE O CURSO2.1 Os Objetivos do Curso

Questão nº4: Como foram propostos os objetivos da Micro-Imuno para você?

QUADRO Nº 82PERCEPÇÃO DOS OBJETIVOS DO CURSO DE MICRO-IMUNO

RESPOSTAS	Nº ALUNOS	%
Mais em torno do conhecimento básico	2	9
Mais voltado para aplicação médica	2	9
Envolvendo conhecimento básico e aplicação médica	10	45
Não respondeu	5	23
Outra (em termos de técnicos, por exemplo)	3	14
T O T A L	22	100

10 alunos perceberam como objetivos do curso o oferecimento de conhecimentos básicos de Micro-Imuno, associados à sua aplicação médica. Os demais não responderam (5) ou os mencionaram em termos de técnicos de ensino (3). Outras menções: conhecimento básico (2) alunos; aplicação (2).

Os dois alunos de Biologia disseram não ter percepção clara dos objetivos do curso de Biologia como um todo. Por isso a pergunta para eles ficou prejudicada.

Questão nº6: Você acha que este curso contribui efetivamente para o desenvolvimento de atitudes favoráveis a: (ver as alternativas do quadro seguinte)

QUADRO Nº 83

CONTRIBUIÇÃO EFETIVA DO CURSO PARA O DESENVOLVIMENTO

DAS ATITUDES PREVISTAS

	SIM	%	REG.	%	NÃO	%	NÃO SEI	%
Procedimentos preventivos em relação aos microorganismos patogênicos.	16	73	3	14	2	9	1	4
Reflexão e crítica diante de - probls. sociais, econ. e técns. ligados à área de saúde	13	60	4	18	3	14	2	9
Honestidade científica	15	68	2	9	1	4	4	18
Interesses pelos est. de Mic-Imuno	18	82			3	14	1	4
Participação Social	10	45	3	14	5	23	4	18

Diante do quadro de propostas formativas do Departamento os alunos assim se pronunciaram: 19 alunos confirmaram que o Departamento oferece condições para o desenvolvimento de atitudes/preventivas em relação aos microorganismos patogênicos. Desses, 3 consideraram regularmente. Dos restantes, 2 negaram e 1 declarou não saber.

Mais de dois terços (17 alunos) admitem (plenamente 13; regularmente 4) que o curso contribui para a reflexão crítica em torno dos problemas sociais, econômicos e técnicos ligados à área de saúde; 3 acham que não contribui e 2 não sabem.

Quanto à contribuição para obtenção de honestidade científica, 17 consideram o curso dirigido também para isso. Destes, 2 consideram tal regularmente, 1 nega que exista tal disposição e 4 não sabem.

18 alunos também consideram o curso capacitado a despertar interesse pela área de Micro-Imuno, (destes, 3 acham ser mais pessoal e 1 diz ter interesse por Imunologia); 3 negaram e 1 não sabe.

No que diz respeito à participação social, foi menor o número dos que reconheceram como sendo o curso voltado para tal/

fim. 13 disseram que sim; sendo que 2 regularmente; 5 consideraram não e 4 não souberam dizer.

A respeito deste último sub-ítem, houve pronunciamentos/especiais: "O Departamento se negou a suspender as aulas quando os alunos entraram em greve. Só quando a greve já era um fato e o Departamento se viu pressionado, concordou em suspender. Isso / não é participação social" Ou: "O Departamento não deixa de apoiar mas, nada direto".

Os dois alunos de Biologia consideraram o curso apropriado para o desenvolvimento das seguintes atitudes: raciocínio e / senso crítico, honestidade e interesse. Quanto ao interesse pelos problemas sociais, econômicos e técnicos, apenas 1 considerou positivamente e os dois disseram não concorrer para a participação social

Questão nº3: Voce poderia descrever o tipo de médico que sua Faculdade pretende formar ? O que voce pensa a respeito ?

QUADRO Nº 84

PERCEPÇÃO DOS OBJETIVOS DO CURSO DE MEDICINA

RESPOSTAS	Nº ALUNOS	%
Formação de Especialistas	3	14
Formação de Generalistas	10	45
Não mencionado/ Outro (INPS)	3	14
Prejudicado	2	9
Contraditório	2	9
T O T A L	20	100

Doze alunos declararam que a Faculdade de Medicina tem a intenção de formar o médico generalista. Destes, 2 consideram a determinação contraditória, tendo em vista as precárias providências para atingir tal meta; 3 consideraram como objetivo da Faculdade a formação de especialistas; 1, o médico Tipo INPS e 4 não mencionaram.

Esta questão foi prejudicada para os alunos de Biologia.

Questão nº45: Os objetivos de Micro-Imuno coincidem com os do Curso de Medicina ?

QUADRO Nº 85

GRAU DE COINCIDÊNCIA DOS OBJETIVOS
DO CURSO DE MICRO-IMUNO E MEDICINA

R E S P O S T A S	Nº ALUNOS	%
Sim	9	41
Em parte	1	4
Não	1	4
Não sabe/não respondeu/não importa	8	36
Prejudicado	2	9
Contraditório	1	4
T O T A L	22	100 ap

Inqueridos sobre a vinculação dos objetivos do curso de Micro-Imuno e dos de Medicina e Biologia, 9 alunos da Medicina confirmaram a coincidência de metas; os 2 de Biologia negaram a percepção de qualquer vinculação com o seu próprio curso (prejudicada a resposta, em relação à pergunta); 8 não se pronunciaram ou disseram não saber; 1 negou a coincidência de objetivos; 1 disse ser igualmente contraditório; 1 admite em parte.

Uma análise qualitativa das respostas nos permite destacar alguns pontos:

a. Alguns alunos pleiteiam uma reestruturação total do Curso de Medicina. "As matérias do básico são estanques. Aprende-se uma porção de coisas que poderiam ser dispensadas na clínica. Se o aluno tivesse entrada na clínica desde o básico teria visão maior e 'aprenderia mais'".

"Teoricamente, o curso pretende formar o médico generalista. Na prática faz-se muito pouco para isso. Formar um generalista exigiria um currículo e cursos voltados para isso. Não temos nem integração entre básico e clínico".

"Faltam clínicos gerais no Brasil e esta escola deveria formá-los. Entretanto você passa seis anos estudando sob pressão no sentido de ser famoso e ganhar dinheiro. Numa escola que se deveria propor a formar o generalista, você abre um edital de residência com 8 vagas na clínica médica e na verdade são duas para clínicos gerais, mesmo, quando o total é de 75 vagas. Logo, esta escola forma mesmo é especialista". "A visão que eu tenho da escola é generalizada mas a gente vai ser modelado pelo sistema. Se eu for para o interior vou ter que fazer mais que a especialidade mesmo".

b) Quase dois terços dos alunos evocaram os objetivos do Departamento mais em termos de conteúdo, mencionando como aspecto formativo apenas a intenção de capacitar profissionalmente, no que diz respeito a diagnóstico. Entretanto, 77% reconheceram perfeitamente os objetivos formativos (desenvolvimento de atitude / preventiva em relação aos microorganismos patogênicos; reflexão / crítica em torno dos problemas sociais, econômicos e técnicos / ligados à área de saúde, honestidade científica; desenvolvimento de interesse pela área de Micro-Imuno; incentivo à participação / social) e consideraram, além disso, o curso voltado para tais objetivos.

c) Mais da metade dos alunos do Curso de Medicina, está consciente das intenções acima mencionadas para seu curso: formar o generalista, enquanto os alunos de Biologia (2) revelaram / desconhecer os objetivos de seu próprio curso.

d) Quase metade do curso de Medicina considera o curso / de Micro-Imuno acorde com tal objetivo.

2.2 As Estratégias do Curso de Micro-Imuno

Questão nº 7: Das técnicas utilizadas pelos professores quais as que você considerou melhores quanto ao interesse, eficiência e adequação?

QUADRO Nº 86

PERCEPÇÃO DAS TÉCNICAS DE ENSINO

T É C N I C A S	Quanto ao interesse despertado	Quanto à eficiência	Quanto à adequação
Não respondeu		1	3
Seminário e teoria			1
Seminário	7	5	3
Seminário e prática (laborat.)			1
Seminário e discussão	4	4	4
Discussão		3	2
Discussão e prática (laborat.)	5	2	2
Laboratório	4	5	4
Teórica	1		
Todas	1	2	2

Interrogados sobre as técnicas que despertaram maior interesse no Curso, as preferências recaíram sobre o Seminário (11 alunos ressaltaram isso), seguido de perto pela discussão (9 alunos), tanto a usada no laboratório, após as práticas, quanto a preparatória do Seminário. O Laboratório (Prática) mereceu destaque por 9 elementos. Apenas 1 elemento valorizou a aula teórica, sendo que o fez de modo muito especial.

No que tange à Eficiência, ainda o Seminário foi apontado por 9 elementos como o preferido, seguido do laboratório, destacado por 7 elementos e a Discussão por 9 elementos.

Adequação: confirma-se ainda para 9 elementos a preferência pelo Seminário. Seguem-se a Discussão, preferida por 8 elementos e o Laboratório por 7 elementos.

Os dois alunos de Biologia revelaram grande interesse pelas técnicas utilizadas no curso. Deram destaque especial à Discussão associada às práticas por "lidarem ambas com os porquês".

Questão nº8: Você percebeu relação entre as atividades de laboratório e a teoria ministrada ?

QUADRO Nº 87

PERCEPÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE AS ATIVIDADES DE LABORATÓRIO E A TEORIA

RESPOSTA	Nº ALUNOS
Sim	21
Não respondeu	1
T O T A L	22

Todos os alunos perceberam claramente a integração das atividades de laboratório e a teoria ministrada no Curso.

Justificativa das respostas dadas no Quadro anterior e a crítica dos alunos sobre os seminários: "Eu me beneficieei com os seminários porque fiz pesquisa. Mas para quem assiste é jogado". "Os primeiros seminários foram ótimos. Depois decaíram, não sei se pelo assunto ou pela forma de apresentação" (4 alunos).

"A aula complementar do Seminário deve ser dada pelo mesmo professor que orienta o seminário. Nos últimos, não houve isso". "Com o Seminário a gente grava mais e presta atenção, quando é o colega que está falando".

Sobre as aulas teóricas: "As teóricas são monótonas, com exceção das que são voltadas para aplicação médica como a do Tobar" (4 alunos). "Aula expositiva, só para dar o desfecho da aula do aluno. Deve conter a exposição tudo o que o professor considere relevante". "Deveria haver apenas algumas aulas teóricas e marcar outras para discussão em grupos pequenos. Sim, estudar no horário de aula". "Nada melhor para a gente aprender que uma boa aula teórica. As discussões são cansativas".

Sobre as Discussões das Práticas: "Discussão de prática é a mais eficiente, engloba uma visão bem ampla e é baseada na visão do aluno (do que ele conseguiu aprender até ali); é direcionada pelo aluno".

As práticas: "A prática não me tocou. Foi meio jogada, isolada. Não quis pesquisar nem saber mais, a partir delas, embora a parte da técnica de laboratório fosse boa". "Há falta de uniformidade na metodologia dos experimentos. Acho válidas as aulas de laboratório. Despertam muitas coisas". "Quando as aulas de laboratório são posteriores às discussões há o problema de se discutir aquilo que não se viu. Não gosto!"

Os 2 alunos de Biologia perceberam claramente a relação.

2.3 O Conteúdo na Visão do Aluno

Questão nº 9: Que acha do conteúdo do curso quanto à correção, à riqueza, ao interesse despertado, à distribuição, à adequação aos objetivos e ao relacionamento às experiências de vida dos alunos?

QUADRO Nº 88PERCEPÇÃO DO CONTEÚDO DO CURSO DE MICRO-IMUNO

	SIM		GERALMENTE		ÀS VEZES		NÃO		NÃO SEI	
	Nº AL.	%	Nº Alunos	%	Nº Alunos	%	Nº Al.	%	Nº AL.	%
Correto	22	100								
Rico	13	59		9	4	18	3	14	2	
Interessante	20	91			2	9				
Bem distribuído	17	77					5	23		
Adequado aos objetivos propostos	17	77		14	1		1	4	3	
Relacionados às exper. de vida	16	73	3		1	4	2	9		14

Analisando o conteúdo desenvolvido no curso, 17 alunos consideraram adequado aos objetivos propostos; 1 considerou adequado às vezes; 1 considerou não adequado e 1 não respondeu.

A totalidade considerou correto.

Treze alunos consideraram rico o conteúdo; 4 disseram ser às vezes; 3 declararam não ser rico e 2 não sabem.

A quase totalidade considerou interessante; 2, com restrições.

A distribuição foi vista por 17 alunos como boa, enquanto 5 discordaram da mesma por razões que serão apontadas adiante.

Dezesseis consideraram o conteúdo relacionado às suas experiências de vida; 4 disseram ser assim geralmente ou às vezes; os outros dois, consideraram não relacionado.

2.5 A Avaliação do Aproveitamento
no Curso de Micro-Imuno

Questão nº11: Você considerou adequada a forma de avaliação do/
seu aproveitamento no Curso?

QUADRO Nº 90

ACEITAÇÃO DA FORMA DE AVALIAÇÃO DO APROVEITAMENTO NO CURSO

RESPOSTAS	Nº ALUNOS	%
Sim	8	36
Sim com restrição	11	50
Não	3	14
T O T A L	22	100

Analisando a forma de avaliação atualmente adotada no curso, basicamente provas, a maioria considerou adequada, com restrições; 8 consideraram perfeitamente adequada, enquanto 3 consideraram inadequada.

Os dois alunos de Biologia se mostraram satisfeitos com a forma de avaliação pois para eles esta foi enriquecida, uma vez que tiveram tratamento especial no presente ano, em virtude da greve dos alunos de Medicina.

Questão nº12: Seu aproveitamento foi bom, regular ou insuficiente no Curso ?

QUADRO Nº 91

APROVEITAMENTO NO CURSO

RESPOSTAS	Nº ALUNOS	%
Bom	19	86
Regular	1	5
Insuficiente	2	9
T O T A L	22	100

19 alunos revelaram ter bom aproveitamento no curso, não só em nota como do ponto de vista qualitativo: 2 consideraram / seu aproveitamento regular: 1 considerou insuficiente seu apro-

veitamento em termos reais. Quanto à nota foi satisfatória.

Os dois alunos de Biologia disseram ter tido bom aproveitamento no Curso

Questão nº13: As dificuldades havidas durante o curso, se devem a: o currículo, os alunos, a estrutura material, os professores o programa?

QUADRO Nº 92

FONTES DAS DIFICULDADES HAVIDAS NO CURSO

RESPOSTAS	Nº ALUNOS
O Currículo	10
Os alunos	6
A estrutura material	8
Os professores	2
O programa	1
Não existem	1

Observação: Nesta questão o aluno poderia fazer mais de uma escolha.

As dificuldades encontradas no curso foram atribuídas, / principalmente a três fatores: ao currículo; à estrutura material do Departamento (falta de material no laboratório) e os próprios alunos.

Em termos qualitativos, o exame das respostas revelou:

a) os alunos fizeram comentários: "As provas são bem dentro do esperado. Em turma grande não pode ser outra coisa". "A prova é bem feita mas gostaria que a avaliação fosse constante" "A primeira prova sim, foi boa: já a segunda não, apresentava / muita dubiedade". "Na última prova eu estudei muito mas se não / tivesse estudado teria feito do mesmo modo: foi ou muito fácil, ou muito capciosa".

b) os alunos fizeram algumas reclamações: "Na avaliação final, quando o aluno for fazer exame, que não se exclua a unidade em que ele tirou mais nota". "Não deve ser um a dar a matéria e outro a corrigir a prova. O professor quis alterar a nota a coordenação não permitiu". "O motivo de eu ter ido mal foi ter escrito sucintamente. Entretanto, era isso que se pedia no enunciado". "Provas bem feitas, mas faltam fontes e dados concretos / para resolvê-las".

c) Os alunos fizeram sugestões: "gostaria de uma prova/prática de microscopia". "A prova deveria ser oral. Deveria haver outras formas de avaliação também". A coordenação deveria explicar o critério de correção ao aluno". "A orientação dada numa classe, na hora da prova, deve ser dada também na outra." "É preciso orientar melhor o aluno para a prova".

Tentando detectar as fontes de dificuldades que acaso tenham ocorrido no curso, os alunos apontaram os fatos: Em relação ao Currículo: "Todo curso que a gente faz na Universidade assume a condição de mais importante e não deixa tempo para o outro. O Currículo deveria ser mais bem elaborado no sentido de formar o médico para nossa sociedade". "Ciências Sociais (uma disciplina que existe no Curso de Medicina) dá visão da Medicina na Europa, EEUU, quando o que interessa é aqui". Se a carga aí fosse menor em favor da Micro, seria melhor".

Em relação ao aluno: "O aluno não sabe lidar com a carga curricular. Não estuda continuamente. Também nem sabemos porque estamos aqui".

O material de consulta: "Os livros nem sempre estão atualizados. As pessoas que não anotam ficam prejudicadas".

Os dois alunos de Biologia, queixaram-se, um da sobrecarga do currículo, outro da falta de material de ensino.

2.6 O Modelo de Ensino do Departamento

Questão nº14: "Leia com atenção a descrição desses dois modelos de ensino e diga de qual dos dois se aproxima mais o ensino que se desenvolve no Departamento".

QUADRO Nº 93

O MODELO DO ENSINO NA VISÃO DO ALUNO

RESPOSTAS	Nº ALUNOS	%
Modelo Autoritário	2	9
Mod.Ativo (dialógico)	15	68
Os dois ao mesmo tempo	4	18
Não sei	1	5
T O T A L	22	100

O modelo indicado pela maioria dos alunos (15-68%), foi o chamado Ativo, entretanto 4 alunos consideraram ser um modelo intermediário, enquanto 2, o modelo autoritário.

Os dois alunos de Biologia consideraram mais próxima do modelo Ativo.

Questão nº1: "Quando você iniciou o curso de Micro-Imuno, quais/eram as suas expectativas em relação ao mesmo? Você se identificou com a orientação dada ao curso?"

QUADRO Nº 94

AValiação DO CURSO EM Relação ÀS EXPECTATIVAS INICIAIS

RESPOSTAS	Nº ALUNOS	%
A contribuição excedeu as expectativas	3	14
A contribuição atendeu às expectativas	9	41
A contribuição esteve abaixo das expectativas	7	32
Não sabe	3	14
T O T A L	22	100 ap

Interrogados a respeito de suas expectativas em relação ao curso e o grau de atendimento delas, a maioria (12) respondeu que o curso ou atendeu ou excedeu as expectativas; 7 acharam / que ficou abaixo e os outros três não responderam.

Algumas das razões arroladas para uma e outra posição:

"Foi excelente em relação aos demais Departamentos. Os / professores são muito didáticos. Há muita participação do aluno, discussão, opinião..."

"A parte de informação teria sido perfeita, (se se prosseguisse no ritmo inicial, interrompido pela greve). Estava satis fazendo. Na parte de formação, dar mais ênfase à sociedade brasi leira, doenças tropicais, como preveni-las".

"Eu esperava que as aulas teóricas, fossem melhores, mais ativas. Pareciam que iam ser abertas, muito planejadas mas você não participa. Depois você pode ler no livro que é a mesma coisa" (Essa aluna confessa que frequentou pouco).

"Senti todo o tempo que a parte de micro ficou jogada. / Dar mais enfoque clínico".

"Minhas expectativas eram bem diferentes. Eu tenho uma / visão da Micro como a de Parasitologia e eu me decepção um pou co diante da quantidade de coisas inúteis para a profissão. Da-- qui a dois anos vou ver MI e só aí vai ter validade. Estão ainda

jogando muita coisa pra gente como jogaram pra meu pai; hoje a / medicina é mais tecnológica e não necessita tanto disso".

"Como sou repetente, gostaria de ampliar e aprofundar / meus conhecimentos. O curso não melhorou".

"Acho que, do ano passado para cá, houve uma melhora mui to grande no Curso" (outro repetente, referindo-se ao novo enfo- que adotado).

Os dois alunos de Biologia disseram ter procurado o cur- so pela necessidade de fazer carreira pois pretendem Biologia Mé dica e que o curso foi excelente para eles por não ter ficado na teoria, por ser muito didático e proporcionar participação dos alunos.

QUADRO Nº 95

QUADRO DEMONSTRATIVO DO RENDIMENTO DO CURSO DE MI EM TERMOS DE PORCENTAGEM / DE APROVAÇÃO

Ano	Alunos de Biologia			Alunos de Medicina		
	Matric.	Aprov.	%	Matric.	Aprov.	%
1978	16	16	100	88	88	100
1979	8	8	100	106	103	97
1980	10	10	100	97	97	100
Média de aprovação nos três últimos anos em porcentagem			100			99

Nos três últimos anos, todos os alunos de Biologia que se matricularam no curso de MI foram aprovados. Dos alunos de / Medicina, apenas 3 não alcançaram aprovação.

Os dados foram obtidos a partir de Boletins de Nota e Frequência do Serviço de Registro e Controle Acadêmicos (SERCA) da UNICAMP.

A título ainda de instrumentação para uma posterior retomada, em termos comparativos (com as respostas dos docen- tes), e interpretativos, resumimos a seguir as contribuições dos alunos.

SÍNTESE DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS

A parte uma reformulação curricular maior, envolvendo / todo o Curso de Medicina; à parte, ainda, o problema dos alunos / de Biologia que frequentam a mesma turma de Medicina mas estão / em minoria e nem sempre têm seus interesses atendidos, a forma / pela qual foram propostos os objetivos do Curso de Micro-Imuno / está satisfazendo os alunos, não só em termos formativos como / informativos.

Não há grandes restrições ao conteúdo, dentro deste / contexto. Algumas sugestões, no entanto foram dadas e merecem / ser examinadas.

O mesmo se dirá a respeito das estratégias, onde os / alunos foram bem objetivos em termos de sugestões. Pode-se, infe / rir a urgência de um reexame das chamadas aulas teóricas; um / cuidado maior na apresentação dos seminários (a técnica preferi / da) no sentido de garantir a participação de um maior número de / alunos.

Infer-se também que a diversificação de técnicas é / uma boa medida; dadas as diferenças individuais, uns aprendem / melhor através dos seminários, outros através das discussões. / Mesmo tendo sido apenas um aluno a se pronunciar a favor das au / las teóricas, quer nos parecer que essa preferência merece con / sideração.

Um fato interessante: embora não diretamente interroga / dos a respeito, os alunos se pronunciaram sobre a necessidade / não só de coerência e unidade de objetivos por parte dos profes / sores, mas também de certa uniformidade na metodologia dos expe / rimentos, e na seleção dos conteúdos que são desenvolvidos em / aulas paralelas. "Não importa que não seja aquele que vai dar o / seminário. A orientação tem que ser global". (de modo que um sai / ba o que o outro vai evocar em sua aula).

Segundo a percepção do aluno é bom o seu relacionamen / to com os professores, merecendo ênfase o clima de abertura ao / diálogo e até mesmo à crítica de desempenho do professor.

A Coordenação Didática é bem vista pelos alunos.

A maioria concorda em que, na estrutura atual, a prova / como instrumento de avaliação, embora não sendo ideal, é indis / pensável. Oferecem os alunos sugestões aos docentes que poderão / a nosso ver, de fato, melhorar o processo: a ênfase é posta na / introdução de outras formas de avaliação.

Os alunos atestam bom aproveitamento no Curso não só / em termos de nota mas em termos que eles chamaram "real". Entre-

tanto um bom número descrê da permanência de conhecimentos, a p^os algum tempo, dada a desvinculação desse conhecimento com a sua aplicação, principalmente.

A tabulação à parte das respostas dadas pelos alunos (2) de Biologia entrevistados, revelou que ambos se identificam com a orientação do curso e que tiveram até algumas vantagens sobre os alunos de Medicina, neste ano, em decorrência da greve feita por estes últimos, a qual ensejou aos professores dar-lhes atenção especial.

Tendo em vista esse fato, não podemos considerar esta a situação típica dos alunos de Biologia que, segundo vários professores, geralmente são os maiores prejudicados pela heterogeneidade da turma.

IV- Síntese Interpretativa dos Dados Obtidos
Sobre o Departamento de Micro-Imuno.
O Processo Didático do Curso de MI
Para Alunos de Medicina e Biologia

1 Da Questão dos Objetivos

Visão do Departamento decorrente da pesquisa

Existe mais concordância dos docentes em torno das questões que envolvem os objetivos do Departamento, do que discordância.

Existem também divergências e estas ao que parece são mais um sintoma do desenvolvimento de um processo através do qual o Departamento marcha para um estágio adulto.

Os dados revelam um bom nível de consonância e coerência no que respeita às propostas mais gerais de objetivos do Departamento: os docentes na sua maioria concordam em que se deva perseguir tanto a pesquisa como o ensino; concordam ainda em que estejam integradas as duas funções e as vêem somo igualmente importantes para o presente e o futuro do país.

Não param aí as convergências de opinião: são quase unânimes em admitir que a pesquisa a ser desenvolvida no Departamento não deva ter a pretensão de se tornar competitiva mas que se volte ou para aspectos básicos relacionados com problemas nossos (brasileiros) ou tenha um cunho de aplicação a esses mesmos problemas. Estão preocupados com os objetivos sociais da pesquisa e o engajamento desta, pelo menos em termos intelectuais, no processo de desenvolvimento, social brasileiro.

Concordam os docentes também em que são louváveis os objetivos propostos para o curso destinado a alunos de Medicina (e Biologia) e continuam concordes em que é difícil atingi-los no que concerne aos aspectos formativos.

Quanto às divergências, é na área das atividades de Pós Graduação que elas aparecem mais nítidas. Embora se oponham os pontos de vista de um dos membros do Departamento aos dos demais (o primeiro advoga a suspensão da PG em favor do estabelecimento da rotina e elevação do nível da pesquisa nos laboratórios), essa oposição foi a fonte de tomada de consciência de uma série de problemas que realmente precisa-

vam de atenção: o aproveitamento maior dos recursos; atenção maior à pesquisa, reestruturação de alguns aspectos da PG, etc.

As divergências, que aparecem sempre em termos de "o posição" de uma minoria, se fazem sentir também em alguns dos aspectos já antes apontados como de consonância para a maioria: há os que não acreditam na possibilidade nem nas vantagens de perseguir objetivos formativos nos vários cursos; há os que não admitem a idéia do afastamento do docente por um período mais longo das atividades de laboratório para participar de cursos; há quem considere que a pesquisa deva ser feita em nome do "interesse pelo desconhecido".

Tais contradições, a nosso ver, se discutidas em clima de relações humanas, servem para revelar os pontos altos e os pontos fracos das duas posições, o primeiro passo para uma síntese do melhor para todos. Isso nos parece fecundo e conducente ao equilíbrio. Queremos crer que, no momento em que deixa de aparecer a contradição, deixa a instituição de crescer, por falta de espírito crítico e de criatividade.

Aliás, vemos nessas e outras formas de divergência o despontar do interesse dos membros do Departamento por uma participação maior nos destinos do mesmo. E esse nos parece ser o grande passo que o Conselho Departamental dará agora: procurar envolver todos os elementos nas decisões, desde o que diz respeito aos grandes objetivos (tanto de ensino, quanto de pesquisa) ao tipo de pesquisa, etc, até aos objetivos de cada curso que o Departamento ministra. Tudo isso de modo muito claro, preciso. Diga-se o mesmo para os conteúdos, estratégias e formas de avaliação; tanto dos cursos como das atividades do Departamento como um todo.

Essa tomada de posição dos membros do Departamento, envolve o conhecimento das bases de uma pedagogia universitária, a elaboração anual de planos do Departamento e dos Cursos, como, aliás, pede o Regimento da Universidade. Diante do documento escrito, a comunicação aos novos membros torna-se mais viável, bem como a anotação das reformulações que se façam necessárias.

Um grupo de coordenação dessa atividade é indispensável.

2 A Estrutura e o Funcionamento do Departamento

Concordando com os docentes, cremos não serem os de-

feitos da estrutura departamental da Universidade o que mais importa. Importa mais a atitude das pessoas que aí trabalham. Uma atitude pedagógica e científica não só permite aproveitar as vantagens que a estrutura proporciona como corrigir as suas falhas.

A existência de pessoal eficiente de coordenação, certamente permitiria muita economia de tempo, esforço e recursos materiais, pelo fato de proporcionar constantemente aos membros do Departamento elementos de "feedback". É fato sabido, entretanto, que para uma coordenação funcionar é preciso que os docentes e a administração realmente sintam sua necessidade e que os membros da equipe de coordenação se sintam aceitos.

O mesmo se dirá da estrutura interna do Departamento. Segundo os docentes, não há propriamente defeito aí e sim no seu funcionamento. Endossamos essa opinião e a dos que pleiteiam maior interação dos laboratórios, sob forma de comunicações, discussões, estabelecimento conjunto de normas para uso de material, etc.

Quanto à pesquisa desenvolvida no Departamento, a maior crítica recai sobre os aspectos quantitativos (já se recuperando). A qualidade, em que pese a opinião de um docente, uma vez que não se pretende seja competitiva, no momento parece apenas merecer maior cuidado, no que diz respeito ao estabelecimento da rotina em todos os laboratórios. O aproveitamento mais racional dos recursos já está sendo cuidado.

Pelos depoimentos evidencia-se a ausência de Planos de Pesquisa, planos orgânicos, envolvendo todo o Departamento. Tais planos exigem a presença de uma coordenação de Pesquisa, que promova os contatos para verificação do andamento e avaliação final. É evidente que não se trata aqui de limitar rigorosamente os temas a serem abordados mas de propiciar o estabelecimento de algumas diretrizes pelos próprios docentes; de estimular a observância de prazos; de facilitar a comunicação e questionamento crítico da pesquisa feita, além de se obter o registro oficial de tais trabalhos (planos, projetos, etc.).

Acreditamos que não haja reparos a fazer à qualidade do pessoal docente. É a complementação da formação (doutoramento e outras qualificações); é o estabelecimento da rotina da pesquisa; é a continuidade da experiência que trarão o nível de excelência do corpo docente.

O pessoal docente do Departamento não se revelou alienado. Afirmamos isso com base em alguns dados já expostos. Preocupam-se os docentes com os aspectos sociais e políticos da pesquisa que desenvolvem; tomam uma posição não elitista em relação à seleção dos candidatos ao curso do PG, verificando-se mesmo uma maior preocupação em servir as regiões carentes com a melhora do desempenho de seus docentes que a de arrebatar as grandes cerebrações para a pesquisa. Ao que parece, porém, nem todos os docentes foram atingidos de forma mais ou menos igual por tais reflexões. Um pouco mais de envolvimento com as discussões de problemas da Universidade, parece ser recomendável, para que se descubram em conjunto formas efetivas de contribuir para o desenvolvimento social do país. (Se assim o desejarem).

Quanto ao pessoal da Coordenação Didática, o próprio exercício das funções por parte dos membros do grupo e o apoio que os docentes possam oferecer, serão decisivos para que a mesma venha a dar os resultados há tanto almejados pelo Departamento.

O Departamento conta com um número regular de funcionários em alguns setores, como o de Secretaria e de Limpeza. Mas, como o número é insuficiente para outras funções, como a de atendente e técnicos de laboratório, há o deslocamento de funcionários da limpeza para tais atividades. Há, portanto, um setor descoberto, dando origem a alguns problemas.

O modo pelo qual atua o Departamento para obtenção de melhor qualificação de seus funcionários parece, à primeira vista, exceder as expectativas mas, do ponto de vista técnico, podemos inferir, deixará sempre a desejar, se os treinamentos não estiverem integrados num plano geral da Universidade ou, se por outras vias, não se obtiverem recursos suplementares para aperfeiçoamento do pessoal.

Os funcionários da Micro-Imuno mostraram, na sua maioria, interesse e disponibilidade acima do que seria de esperar, dado o baixo nível de remuneração que a Universidade oferece.

Assim como os professores, os funcionários sentem que algo urgente precisa ser feito para melhorar o clima de relações humanas no Departamento. E sugerem medidas, a nosso ver, merecedoras de apreciação.

É evidente o cuidado que o Departamento tem com os cursos que ministra: pela frequência com que os docentes os replanejam, procurando aproveitar as experiências anteriores,

(os docentes disseram e já tivemos oportunidade de observar ao longo de 10 anos); pela preocupação com o acompanhamento e pela impressão que em diferentes momentos foram colhidas dos alunos (através de crítica aberta, questionários e, por último, da presente pesquisa).

Entretanto há falhas como se assinalou acima e a maior delas é, segundo os docentes, não se atingirem os resultados propostos nos planos em relação à formação de profissionais de mente crítica e de atitude mais humana, mais sensível ao social.

Aqui aparece a questão das limitações a que está sujeito o ensino. Há um aspecto contextual a que não se pode fugir. Há toda uma pressão da estrutura sócio-político-econômica que se exerce a partir dos valores dos próprios alunos, portadores de uma formação e que se faz sentir também através da resistência da sociedade a assimilar um "produto" muito diferenciado. Ao que tudo indica, já é um bom curso aquele que consegue alertar alguns, ou seja o que sensibiliza para novos padrões de comportamento. Entretanto, a prática mesmo de tais comportamentos, na maioria absoluta dos casos, quer nos parecer, depende de providências de outra ordem. Fato análogo ocorre com a formação do professor: após passar dois ou três anos num curso de formação docente, ouvindo e, muitas vezes, exercitando um tipo de ensino mais atualizado, termina por adotar procedimentos tradicionais, que durante sua vida escolar condenara, mas que ainda domina a prática docente. Não se tem dúvida, porém, de que alguém que já foi um dia sensibilizado para o comportamento novo, se encontrar clima, terá mais condições de atualizá-lo.

A ação continuada de um grupo de Coordenação Didática, ao que se sabe, pode propiciar alguns resultados melhores do que os que se obtêm agora no Departamento, mesmo em relação a tais aspectos formativos.

Quanto à monitoria, inferimos que somente um plano em bases completamente diferentes das usuais, poderia permitir o seu funcionamento.

Os estágios, segundo afirmação de alguns docentes, funcionam bem em um ou mais laboratórios. Por que não aproveitar tal experiência e generalizar, após discussão e adaptação às condições de cada um dos outros laboratórios?

No que concerne às relações humanas, os dados oferecidos nos autorizam a concluir que o Departamento vive atualmen

te, um clima pouco favorável ao trabalho de equipe. Comparando a percepção que os docentes têm do clima geral e o depoimento a respeito do próprio relacionamento, talvez possamos concluir que parte dos problemas existe na imaginação ou na impressão das pessoas; ou então que mesmo sendo reduzido o número dos que realmente não se relacionam bem, a força desses conflitos é suficiente para conturbar o ambiente.

O desenvolvimento das relações humanas, sabe-se, deve ser uma preocupação de todos. Recorrer ao auxílio de um grupo especializado pode ajudar para discussão e conscientização dos entraves nessa área e posterior remoção dos mesmos.

O relacionamento pessoal dos docentes com a chefia do Departamento e dos Laboratórios parece ser bom para um número significativo de docentes. Muitos deles oferecem sugestões que podem ser simplesmente examinadas pela chefia, ou discutidas com o grupo.

Em relação à Pós Graduação do Departamento, segundo a visão da quase totalidade do corpo docente, não se constituem maiores problemas a estrutura curricular ou as estratégias adotadas. Com a ação contínua de um grupo preocupado em reavaliar as medidas adotadas, cremos deve o curso evoluir para um desempenho cada vez melhor. Problema maior é a avaliação, que segundo os docentes, é, em quase todos os aspectos, insatisfatório. A maior parte do corpo docente do curso será constituída daqui em diante por elementos formados no Departamento e a ele ligados. A presença de elementos de fora do Departamento, que também se faz necessária para enriquecimento dos docentes, será contrabalançada pela parcela fixa que dará continuidade ao trabalho de formação do mestrando ou doutorando.

Com o estabelecimento da rotina nos laboratórios, o que nos parece ser já uma decisão, desaparecerá um dos problemas mais sérios ao curso. Mantido o nível de seriedade dos trabalhos, acreditamos possa, sem tantos tropeços, continuar o Departamento a receber os docentes ou candidatos à docência de todo o país, como deseja a quase totalidade de seus membros.

A impressão que nos ficou é de que, à parte algumas falhas, este é um bom curso de Pós Graduação, e de que num país no estágio em que se encontra, será um luxo suspender seu funcionamento por muito tempo, quando tantos necessitam de um mínimo de formação.

Os dados alusivos à ação da Administração do Departamento em relação às atividades de ensino, revelam, pelo menos no momento, não existir supervalorização do ensino em detri-

mento da pesquisa ou vice-versa. Parece, entretanto, que os cortes maiores de verba que vêm sendo feitos, em razão da crise econômica, tem atingido o ensino, segundo os docentes, além do limite do suportável.

A existência de um grupo de Coordenação Didática no Departamento, bem como a estrutura básica da PG que inclui, há 10 anos, matérias pedagógicas, atestam um interesse pela didática do ensino superior que só agora se vai generalizando em outros Departamentos e Universidades. De onde inferimos que a administração tem se constituído fator positivo para o desempenho didático do Departamento.

3 Visão do Processo Didático do Curso de MI para Alunos de Medicina e Biologia

Cotejando as respostas dadas pelos docentes, pela Coordenação e pelos alunos que no último ano se submeteram ao curso de MI, para alunos de Medicina e Biologia, chegamos a algumas considerações especiais sobre o ensino aí desenvolvido.

No que diz respeito aos objetivos formativos do Curso (desenvolvimento de atitudes e de habilidades intelectuais) os alunos foram mais otimistas que os professores. Tal fato, possivelmente se deve à reformulação recente da orientação do curso (pondo mais ênfase na parte aplicada do que antes se fizera). Para o aluno que se submeteu ao processo, os resultados apareceram antes que para o professor, que ainda se louva em resultados dos anos anteriores.

O certo é que tanto professores quanto alunos valorizam os objetivos atualmente propostos. Parece-nos pois sensato persistir no esforço de aperfeiçoar os meios para atingi-los.

O fato de não terem todos os docentes o mesmo grau de consciência dos objetivos aponta para a necessidade de ampla discussão dos mesmos antes de retomarem os trabalhos do Curso.

À parte uma revolução geral na estrutura do Curso de Medicina, o Conteúdo do Curso de Micro-Imuno, na linha de orientação atual, com alguns pequenos reparos, consegue pôr em acordo os pontos de vista de professores e alunos - é uma forma de conciliação dos interesses e uma tentativa de síntese das contradições da própria estrutura do curso: desenvolve um conteúdo básico procurando apontar já as suas aplicações médi-

cas.

É evidente que um conteúdo assim se dirige principalmente aos interesses dos alunos do curso de Medicina, em função dos quais tem sido planejado o curso. Urge, portanto, se estudar uma fórmula que atenda, talvez em separado, os interesses dos alunos de Biologia.

Como o pronunciamento dos alunos contrabalança a preocupação dos docentes quanto ao interesse despertado pelo conteúdo ministrado, resta atentar para a inclusão de alguns assuntos (como "doenças venéreas") e a distribuição dos mesmos ao longo do Curso, fatos mais questionados pelos alunos nos seus depoimentos.

A questão das Estratégias, o aspecto mais tranquilo para o professor, foi mais analisada pelos alunos e é principalmente no depoimento destes últimos que baseamos as considerações e conclusões seguintes:

- É preciso cuidar mais das aulas teóricas e aperfeiçoar os seminários, a técnica preferida pelos alunos.

- Convém diminuir o número de docentes do Curso para obtenção de maior unidade em termos de objetivos e metodologia adotada.

- Deve-se manter o clima de abertura e de bom relacionamento professor-aluno, como fonte de "feedback" para ambos.

- Os professores, não satisfeitos ainda com seu nível de comunicação docente, devem prosseguir no esforço de melhorá-lo (principalmente com ajuda dos próprios colegas e alunos), mas tomar consciência de que os alunos (com exceção de uma referência às aulas teóricas), consideram bom esse nível por constatarem a existência de canais abertos, permitindo uma exploração complementar entre os dois grupos.

- Parece desejável que docentes continuem a investir na exploração do conteúdo aplicado à Medicina (pelo menos para os alunos deste curso) mas não se creiam tão despreparados, quanto disseram, para ministrar tais aulas, pois os alunos foram unânimes em considerá-los capazes e o conteúdo por eles ministrados, correto. Logicamente, permanece também, a necessidade de apelo a profissionais de outros Departamentos, o que foi considerado fator de enriquecimento do Curso. E, como recurso alternativo, o uso da aula em equipe (constituída pe-

los próprios membros do Departamento) em que a parte básica seja complementada pela parte aplicada, oferecendo cada docente da equipe algo de sua própria experiência.

A pesquisa revelou a Avaliação como considerada mais problemática pelos docentes que pelos alunos e requerendo alguns cuidados:

- A manutenção da prova, pelo seu alto grau de aceitação, em vista do grande número de alunos das turmas.

- A adoção de mais algum ou alguns instrumentos, como roteiros de observação, entrevistas, chamada oral, complementar à prova (no caso de dúvida quanto a má comunicação do professor ou do aluno no ato da prova) e outros, não esquecendo a auto avaliação do professor e do aluno e os questionários de avaliação do Curso, graças a que se tem procedido algumas reformulações.

- A persistência na intenção de realizar uma avaliação formativa mas também a introdução de medidas que efetivem isso - devolução aos alunos que não obtiveram bom aproveitamento, dos trabalhos comentados, seguidos de orientação para correção das falhas. Uma boa divisão de tarefas auxiliares entre os docentes, permitirá isso. A ação da Coordenação Didática será decisiva.

Enquanto os docentes consideram regular o aproveitamento dos alunos, estes atestaram um bom aproveitamento não só no que se refere a nota mas, e principalmente, no que chamaram de aprendizagem "real". A curto prazo, acrescentamos nós. Em termos de permanência desse conhecimento, há dúvidas de parte a parte, muito embora não se tenha base para ajuizar ainda os efeitos dessa nova orientação que se está imprimindo ao Curso, atualmente.

Embora contrastando as opiniões dos alunos e professores, no que concerne ao Modelo de Ensino seguido no Departamento (os alunos foram mais otimistas que os professores), ficou patente a existência de certo grau de consciência por parte dos professores, no que respeita aos problemas relevantes do ensino. Enquanto o professor considerou o modelo praticado no Departamento como predominantemente autoritário embora apresentando alguns traços do modelo ativo (dialógico), os alunos identificaram essa prática com o segundo modelo para a maioria dos professores. Para os alunos não importaram tanto os meios utilizados e sim a constatação de um esforço conti-

nuado do professor (da maioria) no sentido de levá-lo a redes
coberta e "utilização" dos conhecimentos em seus termos mais
amplos.

CAPÍTULO IV

A DISCUSSÃO DOS RESULTADOS. CONCLUSÕES

Pretendemos aqui responder às questões que deram origem a este estudo.

Tendo em vista o fato de que o Departamento como um todo se constitui no elemento contextual mais próximo do processo de ensino que nos propusemos examinar; tendo em vista, ainda, as funções do departamento por nós levantadas no Capítulo II; finalmente, tendo em vista que os objetivos deste trabalho ultrapassam os limites da descrição dos elementos do ensino no departamento de MI para incluir também a descrição das relações destes com o contexto, como via para indicação dos entraves do processo que pudemos visualizar, ajuntamos à síntese já feita, os comentários que se seguem, lembrando o fato de terem sido os indicadores dos entraves encontrados nas respostas dos professores e alunos do departamento, funcionando nossas afirmações como inferências dos dados e não como resultado de trabalho avaliativo.

Examinaremos primeiro as várias funções do departamento como se vêm exercendo no departamento de MI. Em seguida, nos determos na função Ensino aplicada ao curso em questão, examinando cada um dos seus elementos (P, A, C, M, F) destacando as relações contextuais mais significativas para o processo, no presente Caso.

Após o exame da questão central, abordaremos as questões corolárias, formulando as respostas que obtivemos, a partir do estudo.

Em seguida, enunciaremos as conclusões gerais do estudo, incluindo comentário à metodologia adotada.

A questão central deste estudo "*Segundo a percepção dos professores e dos alunos, quais os entraves ao processo didático do departamento de Micro-Imuno da UNICAMP, no curso ministrado para a turma de Medicina e Biologia?*" é o nosso primeiro objetivo. À sua resposta chegaremos por partes, examinando inicialmente as condições contextuais mais próximas - o Departamento como um todo e suas funções.

A função econômica da instituição departamental não se evidencia em termos de diminuição de despesas com o pessoal, no departamento de MI, uma vez que a média de alunos para cada professor na área não se alterou grande coisa em relação ao passado. Contudo, esse é o número considerado satis-

fatório para cursos onde se desenvolvem atividades laboratoriais.⁽¹⁾ Por outro lado, em termos de concentração de recursos materiais e manutenção de serviços, parece ter sido relevante a racionalização obtida, uma vez que todo universitário da UNICAMP interessado em conhecimentos de MI, recorre ao Departamento. Já no que respeita à adoção de medidas para oferecimento de cursos a turmas constituídas de alunos destinados a diferentes áreas de profissionalização, mais uma vez se evidencia o conflito entre o pedagógico e o econômico, no fato de que os alunos do Curso de Biologia, excepcionalmente bem atendidos no presente ano, por motivo da greve dos alunos de Medicina (segundo os docentes e os próprios alunos), quase sempre se sentem prejudicados, por ser o Curso planejado levando em conta apenas os interesses destes últimos.

Quanto à função de Estruturação da Carreira Docente, em que pese o fato de parte da comunidade universitária entender que a UNICAMP não se encontra institucionalizada, cumpriu-se a mesma no Departamento através da observância de um único sistema de admissão e da possibilidade que têm todos os docentes de ascensão. Apesar de não se realizarem os concursos exatamente como prevêem os Estatutos (concursos de provas e títulos para os cargos de início e de término de carreira), todos se submetem ao concurso de títulos, e de forma democrática, e vão, progressivamente, ascendendo na carreira, à medida que obtêm novos títulos e enriquecimento curricular. Não se percebem barreiras internas a tal ascensão.

Persiste ainda, porém, ao ver dos docentes, um grave defeito nos critérios adotados para fins de promoção pela Universidade. Trata-se do fato de se privilegiarem as publicações científicas sem grande atenção à sua qualidade, em detrimento das contribuições dadas pelos docentes às tarefas de ensino, fato que se constitui em desestímulo ao aperfeiçoamento do processo didático do departamento.

1. Fazemos tal afirmação com base na comparação da relação atual no dep. MI (para cada professor, 16 alunos), e as conclusões da Quarta Conferência de Faculdades Latino-Americanas de Medicina, cujo tema Pedagogia Aplicada à Medicina relatado pelo Prof. Roberto Figueira Santos inclui a afirmação de que a instrução nas Faculdades de Medicina deve-se dar em pequenos grupos, o que favorece maior interação professor-aluno, melhor avaliação e desenvolvimento do raciocínio clínico. Desse modo prevê para os trabalhos

A função de Integração é que, em muitos aspectos não se tem cumprido no departamento de MI. A chefia vem sendo exercida por 12 anos consecutivos pelo mesmo docente, aquele que organizou e implantou o Departamento. O funcionamento do Conselho de Departamento é falho, não participando os docentes das decisões, com a frequência que seria de desejar. A chefia expressa a cada passo o interesse por tal participação, enquanto os docentes, parte se queixa de tomada de decisões pela chefia, sem consulta, enquanto outra parte se mostra desinteressada de participar. Apenas uma pequena parcela parece se empenhar no estudo dos problemas e tomada de decisão no departamento.

O espírito de equipe no departamento de MI só se faz presente a nível de cada laboratório e de um pequeno grupo interessado na docência. A nível geral, não existe. Os efeitos dessa disfunção serão melhor analisados abaixo.

Não há integração no que respeita ao atendimento da necessidade de pensar a universidade, nos seus fins ou nos seus meios. Tampouco os docentes, de um modo geral, se preocupam em conhecer a universidade a nível estatutário ou da legislação que a embasa. Tal fato desemboca na falta de interesse dos docentes pela representação nos órgãos colegiados, bem como na própria atuação junto aos alunos que a sentem deintegrada e sem metas a atingir, muitas vezes.

Há, porém, um número razoável de docentes envolvidos em tarefas administrativas do Departamento, tais como chefia de laboratório, chefia de biotério, supervisão da secretaria, coordenação da Pós Graduação, etc. e esse é um aspecto positivo, segundo a função de integração.

Resta examinar a questão da integração curricular onde mais se apontaram falhas. Embora prevista, como já vimos, a nível da lei geral (5540/68), a nível estatutário e regimental da UNICAMP e no Parecer 5061 do CFE que, precedendo

práticos nas disciplinas clínicas uma relação de 1 instrutor para cada 6 alunos e nas pré-clínicas, onde se inclui a Microbiologia e a Imunologia, uma proporção de 1 instrutor para cada grupo de 8 a 20 alunos. BRASIL- Quarta Conferência de Faculdades Latino-Americanas de Medicina. Segunda Reunião da Associação Brasileira de Escolas Médicas - Temário de Relatório. Poços de Caldas, MG, Brasil, 16 a 23 de agosto de 1964.

a Resolução nº 8 de 8 de outubro de 1969 prevêem ambas o currículo mínimo⁽²⁾ para o curso de Medicina, tal coordenação 'inexiste tanto a nível dos estudos básicos como deste com os profissionalizantes. Disso se ressentem os alunos, quando 'constatam as contradições entre o que se prevê para os fins da Universidade (cursos voltados para as necessidades da sociedade) e o tipo de ensino elitizante aí oferecido e aquilo que consideram perda de tempo, ou seja, o estudo teórico, a nível básico dos assuntos que somente dois ou três anos 'após, serão retomados a nível de aplicação. E quando, então, 'se verifica que quase nada do primeiro restou na sua memória.

Parece que apesar dos esforços da chefia do departamento não se desenvolveu o espírito democrático, no sentido de uma maior participação nas decisões, como já tivemos oportunidade de afirmar. As causas estariam na tutela prolongada durante todos esses anos? No fato de ter a chefia encarnado a autoridade do catedrático, daquele que formou quase todo o pessoal do Departamento, ao menos até a nível de doutorado? 'Há indícios de que isso tenha algum fundamento, uma vez que alguns docentes se referem a atitudes autoritárias como um impecilho para o crescimento de todos e a chefia, por sua 'vez, alega fazer uso disso, às vezes, por ser impossível em certas situações esperar indefinidamente que os docentes assumam 'suas responsabilidades e tomem as decisões necessárias, e que o mais desejado é que venham a tomar as rédeas do departamento. Parece que a ação de coordenação por ele exercida, no momento, não tem sido das mais apropriadas para tal processo, por um lado, e por outro lado, muitos dos docentes se encontram muito preocupados com a própria formação, o que os impede de uma entrega maior aos problemas do departamento.

2. Parecer nº 506/69 CFE, aprovado em 11 de julho de 1969 e Resolução nº 8 de 8 de outubro de 1969.

No item X-A Integração Curricular, no Parecer, lê-se: "A supressão das cátedras, aliada à reestruturação das universidades brasileiras, ensejou a criação de órgãos colegiados, cuja atribuição específica é a de coordenar currículos. Desses órgãos se espera que apreciem em conjunto os programas das várias matérias a serem lecionadas a cada turma de estudantes ao longo de todo o curso, do 1º ao último ano, entrosando as matérias básicas com as profissionalizantes e essas entre si. Esse colegiado deveria incluir representantes dos departamentos que contribuem para a execução do currículo.

E o art. 5º da Resolução: "A matéria Patologia incluirá o estudo dos micróbios e parasitos como agentes patogênicos,

A função de unidade Ensino-Pesquisa perseguida pela Reforma Universitária é, também, parcialmente cumprida no Departamento de MI. Efetiva-se pela presença da pesquisa autêntica, de bom nível, pelo que podemos inferir da análise anterior e pela continuidade de provimento de verbas que vem merecendo; também pelo estabelecimento da rotina nos seus laboratórios. Enfrenta, porém, a dificuldade que contraditoriamente se apresenta: a da especialização do docente, indispondo-o para o tratamento de outros temas que não o seu, afastando-o dos assuntos interdisciplinares, o que dificulta suas funções docentes. Tal função é, ainda, obstada pela falta de provimento de verbas para pesquisa pela própria universidade e pela dificuldade de escolher temas de pesquisa que estejam diretamente vinculados ao programa a ser lecionado. Em relação a este último ponto, note-se que, dos temas atualmente lecionados para o curso de Medicina e Biologia, poucos são objeto de pesquisa no Departamento de MI.

Cumpre, parcialmente, o Departamento de MI a função de Inserção no Meio Social. Quando se preocupa com as necessidades do país, tanto no que se refere à natureza dos problemas que procura resolver através da pesquisa, quanto na intenção de melhorar a qualidade do profissional da pesquisa e do ensino, de molde a atender as exigências de um meio carente como é o nosso, está cumprindo tal função. Mas deixa de cumpri-la no que tange ao atendimento do meio mais próximo, através dos serviços de extensão que, praticamente, inexistem no Departamento de MI.

Finalmente, vejamos como repercute no Departamento a função de Desburocratização. Mais que qualquer outra, inexistente, em decorrência da crescente burocratização da universidade de nos últimos anos. A dificuldade de andamento dos processos, projetos, pedidos, consultas, resulta num total desânimo das pessoas envolvidas nas atividades fins. A impossibilidade de atendimento de prazos e provimento de materiais e

da Imunologia e dos Processos Patológicos gerais". Adiante, no art. 7º - "O estudo integrado da Patologia e da Clínica dos órgãos e sistemas incluirá os aspectos médicos e cirúrgicos das doenças"... "e das doenças infecciosas e parasitárias". Assim é que a disciplina ministrada no Departamento de MI aparece, no currículo mínimo, incluída no conjunto denominado Patologia.

recursos se constituem o tropeço de cada dia nos departamentos. A percepção dessa disfunção existe de modo mais agudo para as pessoas envolvidas nas funções administrativas e de coordenação no Departamento.

A nível interno, assinalamos a função de Administração que já foi mencionada na de Participação. Como desdobramento natural aí aparece a questão das Relações Humanas. Estas, no Departamento, nos últimos anos têm deixado muito a desejar tanto a nível de docentes como de funcionários. Adiante, teceremos comentários sobre as mesmas.

Passaremos, agora, ao exame da função Ensino, quando teremos oportunidade de detalhar outros elementos contextuais ainda não mencionados.

A função Ensino nos merece atenção especial, uma vez que se trata do objeto específico desta pesquisa.

Retomando o referencial levantado no cap. II, segunda parte, e seguindo como roteiro os elementos envolvidos na situação ensino-aprendizagem, juntamos os comentários que se seguem, a título de interpretação dos dados obtidos.

Os docentes do Departamento de MI, na sua maioria absoluta, estão qualificados para as funções que exercem, já pelo seu grau de preparo científico, já pelo interesse e aplicação aos aspectos didáticos. Também merece comentário o grau de disponibilidade para as atividades universitárias. Apenas dois docentes não estão em regime de dedicação exclusiva. Alguns poucos, entretanto, por serem compelidos a realizar a tarefa de ensino de que não gostam ou por desconhecerem princípios e técnicas de ensino ou, ainda, por falta de envolvimento na proposta de objetivos, constituem-se em entrave para o processo didático. Aliás, somente um, segundo os alunos, não desenvolveu a atitude dialógica que os mesmos consideram fundamental, por permitir a complementação ou correção das noções que lhes parecem falhas. Nenhum problema mais sério no que respeita à sua condição de pesquisadores e sua atualização em termos de conteúdo. Pessalvamos a questão da formação pedagógica mais ampla que ainda persiste.

Os alunos que frequentam o curso de MI (de Medicina e Biologia), são alunos com ampla disponibilidade de tempo para dedicar à Universidade. Poucos realizam algumas tarefas

(tempo parcial em organização bancária, por exemplo), além das relacionadas com o curso universitário. De modo geral, ' revelam-se predispostos favoravelmente para o curso de MI, aceitam os objetivos propostos para o mesmo como legítimos objetivos a serem perseguidos. Exercem a crítica em torno dos pontos que lhes parecem relevantes, tais como a orientação geral dada ao curso de Medicina e suas contradições, ' das quais destaca a ausência de qualquer forma de coordenação entre os cursos ministrados nos departamentos básicos e os ministrados a nível de profissionalização. Reconhecem a dificuldade que inicialmente experimentam quando, em algum ' curso, se pretende desenvolver-lhes o raciocínio ou o espírito crítico. Consideram-se muito ouvidos no Departamento. Não chega o aluno a se constituir entrave no processo didático, embora, do ponto de vista dos docentes, seus anseios (dos alunos) de conhecimento aplicado sejam exagerados e perturbem ' um tanto a programação. A nosso ver, essa é, antes, uma questão de coordenação curricular, de interdisciplinaridade e de abordagem didática dos problemas.

Hã, porém, a dificuldade ainda não resolvida de se ministrar o mesmo curso, a título de ser básico, para alunos de Medicina e Biologia.

O Conteúdo lecionado no Departamento de MI é do tipo básico, predominantemente teórico, mas incluindo atividades ' laboratoriais. Está atualizado e adequado à situação vigente, ressalvadas as restrições acima feitas. Isso no que respeita aos aspectos cognitivos (conceitos, princípios, fatos). No que concerne às atitudes e habilidades requeridas na formação do futuro médico, previstas até em documentos legais⁽³⁾ e largamente discutidas em Associações e Congressos, ainda se encontram algumas dificuldades sérias a serem retomadas pelo grupo de coordenação didática que se ocupa do curso, no sentido de uma definição mais clara e consensual pelo grupo docente de quais atitudes e quais habilidades devem se ocupar em sua programação.

3. O Parecer 576/70, no seu item II, em que discute a formação médica para justificar a sua condição necessária de longo do curso médico diz: "...Com efeito, tratando-se da saúde e da vida humana, requer-se do médico a melhor formação sob o tríplice aspecto científico-técnico e moral, o que é incompatível com um curto ou de média duração".

Diríamos que o conteúdo em si não chega a se constituir entrave para o curso, embora mereça cuidados.

Nos meios selecionados para interação de professores e alunos do Departamento de MI, com base no desempenho do presente ano (1980), poucos entraves podem ser apontados. Talvez os mais sérios sejam a forma pela qual se desenvolvem as aulas teóricas, o excessivo número de docentes num só curso e a pobreza de instrumentos na avaliação da aprendizagem. Isto na visão do aluno. Já os professores levantam como principal entrave a insegurança que sente parte deles, em abordar de modo aplicado à clínica os assuntos da área, além de reconhecerem as limitações dos instrumentos de avaliação.

Elemento esclarecedor a respeito do processo interativo professor-aluno no Departamento foi a escolha tanto do modelo que deve ser perseguido, quanto do modelo que os docentes e alunos acham que realmente é utilizado no ensino no Departamento de MI.

Foi o modelo dialógico o preferido em termos ideais pelo professor. Em termos de ação real, alunos e professores atestaram a presença de muitos traços, do ponto de vista metodológico do modelo autoritário. Esse fato, a nosso ver, não chega a se constituir um entrave, uma vez que o aluno, aquele que sofre o processo em maior intensidade, considera os inconvenientes aí verificados, compensados pela atitude dialógica da maioria absoluta do corpo docente.

Os elementos contextuais de maior relevância no estudo dos problemas do processo didático por nós focalizado neste trabalho, estão nas áreas que se seguem: as relações humanas do pessoal do Departamento como um todo; na questão do não envolvimento de todos os docentes no estabelecimento dos objetivos do curso; na insuficiência de verbas para o Departamento; na desvinculação dos fins propostos para o curso de MI e os fins realmente perseguidos pelo curso de Medicina, tradução das contradições da própria sociedade; no sistema econômico da sociedade brasileira que impele à formação de

"... É por essa razão que se fala hoje, cada vez mais em educação médica com maior precisão e de preferência a falar em ensino médico. E é porque se diz que "a formação é ato para toda vida".

técnicos especialistas, mesmo reconhecendo a necessidade de formação de generalistas, e, indiretamente também, a questão da falta de autonomia e a burocratização crescente da universidade.

Vejamos por partes.

Já vimos que o clima de relações humanas não satisfatório no Departamento influi no processo de ensino, já pela resistência à formação de espírito de equipe, já pela resistência à orientação do ensino que, por vezes, o grupo de coordenação didática tenta imprimir. Por outro lado, uma das áreas em que se faz sentir a discordância entre os elementos docentes, embora colocando uma minoria contra uma maioria absoluta, é a de prevalência da pesquisa sobre o ensino, donde a atitude de indiferença de alguns, senão de má vontade, para as coisas do ensino.

Tivemos ocasião de examinar o não envolvimento de todos os docentes nas decisões do Departamento de MI e, logicamente no que se refere aos objetivos do curso para Medicina e Biologia. Esse fato se torna patente para o aluno através da atitude do professor, uns preocupados com os aspectos formativos do curso, além das informações, e outros apenas com estas últimas; uns obedecendo a certos padrões éticos na prática laboratorial, outros seguindo outros padrões. Sabemos o quanto tais discrepâncias são prejudiciais à consecução dos comportamentos desejados.

Incipiente no Departamento de MI ainda é a coordenação didática do curso para alunos de Medicina e Biologia. Embora considerada em melhores bases atualmente, porque constituída de elementos com maior disponibilidade de tempo e de habilidades mais adequadas à situação, ainda carece tal coordenação de segurança para contornar os problemas de relações humanas que se patenteiam a cada passo, bem como de conhecimento técnico para prover o serviço de alguns instrumentais que auxiliem no processo de avaliação ou de sensibilização dos docentes.

A crescente restrição das verbas destinadas ao Departamento de MI vem determinando a diminuição do número de aulas práticas, bem como a eliminação daqueles experimentos que exijam maiores gastos. Estudar os assuntos ligados à

área biológica requer dispêndio com materiais de laboratório, equipamento fixo e material de consumo. Pretender manter o nível satisfatório de um curso dessa natureza, eliminando a observação direta, a manipulação, a constatação pelo aluno, é impossível, o que caracteriza o evento como um entrave ao desempenho no curso.

Não está claro tampouco para os alunos do curso de Medicina quais são os objetivos desse curso: formar generalistas ou formar especialistas. Alegam estar o primeiro tipo de objetivo apenas a nível de papel e na prática tudo convergir para a formação de especialistas. Mais uma vez a questão de objetivos contraditórios. Assim sendo, para qual dos fins contribui o curso de MI? Pelo seu aspecto formativo, parece pretender atingir o modelo generalista mas pela posição em que se encontra no quadro curricular (com intervalo de mais de um ano para a disciplina correlata de aplicação, Moléstias Infecciosas) na verdade, talvez não sirva nem a um nem a outro objetivo.

A tentativa de aprofundar um pouco as razões desse desencontro nos leva ao sistema social e econômico brasileiro desenvolvido em função de uma minoria e não da grande massa da população, a quem interessaria o médico generalista. Se o sistema previdenciário não assegura ao médico o ganho mínimo para uma subsistência decente, é natural que aqueles elementos que frequentam uma universidade como a UNICAMP (e as outras também) não vejam com simpatia o exercício futuro de uma medicina social. Ao menos na sua maioria. Importa também o tipo de experiência dos docentes da Faculdade de Medicina que em geral é de especialistas, satisfeitos com essa condição.

Todas essas questões seriam mais facilmente solucionáveis se a universidade vivesse um clima democrático e autônomo. Dos foruns, dos seminários sairiam resoluções cumpríveis, o que não acontece. A cada passo, a repressão, o autoritarismo da alta administração, controlada pelo poder "público", de outro lado o autoritarismo de parte dos titulares, novos mandarins, também a serviço da ordem estabelecida.

Creemos que o clima de relações humanas em qualquer grupo social, é responsabilidade de todos mas se levarmos em conta as colocações de Mary Parker Follet já enunciadas, o

tipo de administração que se desenvolve é fator decisivo para que se instale esse clima cooperativo.

Providenciar para que sejam confrontados os diferentes pontos de vista e para que se desfaçam os malentendidos; manter-se a administração neutra nas questões entre os membros; subsidiar o grupo com técnicas de relações humanas são formas de prover também o desenvolvimento institucional.

Em termos de Variáveis Produto do processo de ensino, dois indicadores foram examinados: a opinião dos alunos e professores sobre o aproveitamento (as mudanças comportamentais) e o índice de aprovação no Curso de MI nos últimos anos. No primeiro caso chama nossa atenção a expressão "aproveitamento real" que foi usada pelos alunos em contraste com o aproveitamento em nota, isto é, oficial, formal. Como pudemos constatar, o aluno sente que aproveita no curso de MI, embora os docentes não estejam satisfeitos, tendo em vista os aspectos formativos que parece não perdurarem, não se verificando a transferência das atitudes que se pretende cultivar para o trabalho nas enfermarias e salas de cirurgia no hospital-escola.

Já no que respeita ao índice de aprovação, a pesquisa revelou ser alto, muito alto mesmo, o que nos leva a crer que, observadas as restrições do contexto, este é um curso eficiente na UNICAMP.

Respondida a questão central de nosso estudo, passemos às questões corolárias, de certa forma já respondidas através dos dados apresentados.

Primeira questão: "Existe uma concepção de ensino comum aos docentes do departamento?" Não existe uma única concepção de ensino como se pode observar no anexo nº 5, onde, relacionamos todas as respostas dadas pelos docentes sobre o assunto. Em termos ideais, sim, evidencia-se uma preferência pelo modelo dialógico por parte da grande maioria destes, ficando uma pequena minoria com o modelo autoritário.

Uma análise mais detida, entretanto, põe em evidência nas definições dadas pelos professores, a consciência de elementos que se consideram relevantes, hoje, em ensino: com frequência apareceu a atitude dialógica e a preocupação com

os aspectos formativos do ensino foi comum à quase totalidade dos docentes. Dentre estes, se distinguem a formação do caráter, do raciocínio, do interesse social, do espírito crítico e avaliativo, e das técnicas de aprendizagem.

Merece, ainda, destaque a menção a fatos como "domínio do conteúdo em termos estruturais", "a observância de princípios de Comunicação", fato muito pouco comum em áreas pouco familiarizadas com os estudos pedagógicos. Isso leva a crer nos efeitos positivos da introdução do curso de Didática na PG e a presença de biólogos licenciados no departamento.

Segunda questão: "Existe congruência entre a concepção de ensino e a prática docente no curso de MI para alunos de Medicina e Biologia?" também pode ser por nós respondida a partir da pesquisa feita e a resposta é: Sim, parece congruente a ação da quase totalidade dos docentes com a sua concepção de ensino, em que pese a própria percepção não tão otimista. Fator decisivo para essa conclusão foi a apreciação dos alunos. Estes confirmaram a presença de esforços no sentido da maior parte dos aspectos acima assinalados e pela maioria dos docentes.

A terceira questão: "Existem peculiaridades ao ensino desenvolvido em situação departamental?" foi igualmente respondida de modo afirmativo, a partir do estudo realizado. A saber: o problema da atribuição compulsória de aulas a todos os docentes, o que às vezes compromete a unidade dos cursos, pelo excesso de docentes; o problema da superespecialização do docente na sua área de pesquisa, indispondo-o para o ensino em temas que não seja o seu; o problema da ausência de uma coordenação didática dos cursos, instituída e exercida por elementos de competência para tal, trazendo como consequência a ausência de coordenação curricular em qualquer nível, tanto de objetivos quanto de conteúdo; a pouca ou nenhuma sensibilidade por parte dos docentes para os problemas da universidade como um todo, tais como a discussão em torno de seus fins, da sua autonomia ou burocratização.

Não pretendemos aqui generalizar para todo tipo de departamento na universidade brasileira, mas, talvez, algumas dessas marcas encontradas no Departamento de MI sejam comuns a um grande número de departamentos. Bem assim, não pre

tendemos generalizar fatos positivos que aqui se verificaram como a concepção de ensino, a atitude dialógica, o esforço de obter alguma forma de coordenação dos cursos etc..

No que respeita à quarta questão: "Na prática departamental, é o ensino função de que elementos contextuais?", apenas juntaremos alguns comentários nesse espaço, pois consideramos respondida a questão quando apontamos tais elementos na discussão do item Ensino, deste capítulo, à p.266, no caso do departamento de MI.

Numa tentativa de formulação mais geral, diríamos que o ensino em situação departamental registra a presença de algumas contradições geradas no funcionamento da universidade como um todo ou do próprio departamento: o da integração versus pulverização; o da agilização versus burocratização; o da simplicidade versus complexidade. As duas primeiras, já comentadas em mais de uma oportunidade, neste trabalho.

Quanto à última contradição ainda não tratada especificamente nesta dissertação, no seu momento final achamos oportuno elucidar.

À simplicidade que à primeira vista se registra, pelo fato de os departamentos deverem ser integrados apenas pelo pessoal de disciplinas ou áreas afins, e, por conseguinte, por um número não muito grande de docentes, e se aplicarem apenas ao ensino de tais disciplinas, contrapõe-se a complexidade das funções que o departamento acumula: na verdade, quase todas as funções de uma escola comum, acrescidas de outras, como a de realizar pesquisa e prestar serviços à comunidade. Aí se verificam atividades administrativas, coordenações técnicas, escrituração, previsão orçamentária, controle de gastos, coordenação de pessoal etc., fato que passa a exigir a presença de condições e recursos de uma escola comum e cuidados suplementares para a solução dos problemas que lhe são peculiares.

E à guisa de conclusão, juntamos a esta dissertação os seguintes comentários:

Mais do que responder às perguntas que motivaram esta pesquisa, o presente estudo nos seus vários momentos (mo-

mento teórico e de estudo de campo) nos colocou frente a frente com algumas constatações:

19) A condição de sistema das situações sociais focalizadas, tanto a nível de organização departamental quanto a nível de ensino propriamente dito.

29) O apelo em todos os níveis à participação de todos nos processos em que se encontram envolvidos - nas coisas do ensino em particular, fato que depende, fundamentalmente, de uma administração aberta.

39) A necessidade de existência, no Departamento, de grupos de apoio, incentivo e coordenação dos vários tipos de atividade: as de ensino, as de pesquisa e as administrativas. E aqui vale ressaltar a necessidade da presença do pedagogo-cientista ou cientista-pedagogo no Departamento.

49) A necessidade de sensibilização dos docentes para as atividades de reciclagem nos aspectos em que revelam falhas (atualização didática, conhecimento da pedagogia universitária ou de suas bases teóricas e legais).

A necessidade de estudo do papel desempenhado pelos catedráticos ou professores formados na antiga universidade aos quais não se pode atribuir apenas algumas das dificuldades assinaladas na instauração da estrutura departamental mas a quem se pode atribuir também, a nosso ver, um importante papel na formação de novos quadros na atual universidade, bem como certo controle no nível do ensino e da pesquisa, tendente a cair nos períodos de expansão de matrículas.

A urgência de se definirem linhas de pesquisa que evitem o desperdício de recursos e de fato desenvolvam consciência da importância dos problemas mais imediatos que afligem nossa população.

Uma última palavra sobre o modelo de análise que propusemos e utilizamos.

Acreditamos que seu uso seja de alguma validade, como o foi neste trabalho. Achamos também válido nosso esforço de criação no sentido de adaptar um modelo avaliativo à situação descritiva. E, das adaptações feitas, a que consideramos mais importante foi a de introdução do Conteúdo entre as

variáveis antecedentes e processuais do modelo.

Encaramos com simpatia, hoje, a adaptação do modelo à linha de pesquisa participante, pelos efeitos de envolvimento que esse tipo de pesquisa apresenta em relação aos sujeitos pesquisados e, por isso mesmo, de desembocar imediatamente em ação reformuladora que é o de que mais necessitamos em nosso sistema educacional.

BIBLIOGRAFIA

A- Livros, Periódicos, Separatas, Teses

- ARAGÃO, Rosália M.P. de - Teoria de Aprendizagem Significativa de David P. Ausubel (Sistematização de aspectos teóricos fundamentais), Tese de Doutorado, UNICAMP, 1976.
- BIGGE, Merris L. - Teorias da Aprendizagem para Professores, EPU-EDUSP, São Paulo, 1977.
- BOAVENTURA, Edivaldo - A Departamentalização da Universidade in *Universitas*, Salvador, nº 3-4, maio/dezembro, 1969. (Separata).
- BORDENAVE, I.D. e PEREIRA, A.M. - Estratégias de Ensino-Aprendizagem, Vozes, Petrópolis, 1978.
- BÖNNING e ROELOFFS - Innovation dans l'enseignement Supérieur-Trois Universités Allemands, OCDE, 1970.
- BORTOLETTO, Maria Aparecida - O Ensino Superior Brasileiro em Confronto com Modelos Estrangeiros in *Educação Brasileira Contemporânea* (org. Walter Garcia), McGraw Hill do Brasil, 1976.
- BRUNER, J.M. - O Processo da Educação. Ed. Nacional, São Paulo, 1968.
- BRUNER, J.M. - Hacia una Teoria de la Instrucción. México, Union Tipográfica Hispano Americana, 1969.
- BRUNER, J.M. - Some Theorems on Instruction Ilustreted with Reference to Mathematics, in *Theory of Learning and Instruction*. The National Society for the Study of Education, Chicago Press, Chicago, Illinois, 1964, p.306-355.
- CAMPOS, Marcello de Moura - A Recente Reforma Universitária no Brasil, in *Problemas Brasileiros*, nº 180, Ano XVI, outubro, Rio de Janeiro, 1979, p. 19-25.
- CANDAU, Vera Maria - Perspectivas de Atualização Pedagógica no Ensino Superior, in *Ciências Humanas*. Rio de Janeiro, 2 (7), outubro/dezembro, 1978, p. 35-39.

- CANO, Wilson - Mesa Redonda, in *Folha de São Paulo*, de 11 de novembro de 1979.
- CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro - A Reforma Universitária e a Universidade de São Paulo, in *Educação e Sociedade*, nº3 Cortez e Moraes, São Paulo, 1979.
- CARVALHOSA, Modesto - Democracia e Universidade (Mesa Redonda), in *Folhetim*, nº 229, *Folha de São Paulo*, 1980.
- CASTRO, Amélia Domingues de - Piaget e a Didática (Ensaio). Saraiva, São Paulo, 1974.
- CASTRO, Amélia Domingues de - A Redefinição da Didática. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1972.
- CHAMLIAN, Helena Coharik - O Departamento na Estrutura Universitária. Tese de Mestrado, USP, São Paulo, 1977.
- CHAUI, Marilena - Ventos do Progresso: A Universidade Administrada, in *Descaminhos da Educação*, Cadernos de Debate, Brasiliense, São Paulo, 1980, p. 31-56.
- CHURCHMAN, C. West - Introdução à Teoria dos Sistemas. Ed. Vozes Ltda, Petrópolis, 1971.
- CINTRA, Maria Aparecida - Os métodos Ativos e a Escola Nova, in *Didática para o Ensino de 1º e 2º Graus* (Professores da Faculdade de Educação USP), Pioneira, MEC, 1976, p.46-48.
- COOMBS, Philip H. - La Crise Mondiale de l'Education. Presses Universitaires de France, 1978.
- COVIAN, Miguel - A Essência da Universidade, in *Ciência e Cultura* nº 31(6), junho, 1979, p. 615-620.
- CUNHA, Luiz Antonio - A Universidade Temporã. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1980.
- DARTIGUES, André - O que é Fenomenologia? Livraria Eldorado Tijuca Ltda, Rio de Janeiro, 1973.
- DIAS, José Augusto - Sistema Escolar Brasileiro. Niterói, ANPAE, 1972.
- DUCHÊNE, Roger - A la Recherche de l'Université. Bordas, Pa

ris-Montréal, 1972.

DUHRAM, Eunice R. - Os perigos da Torre de Marfim, in *Folhetim (Folha de São Paulo)*, nº 229 de 07/06/81.

EDELSTEIN, Glória y RODRIGUEZ, Azucena - El Metodo: Factor Definitorio y Unificador de la Instrumentación Didáctica, in *Revista de Ciencias de la Educación*, B.A., Argentina, Ano IV, nº 12, set., 1974, p. 21-33.

ESTABLET, R. - A Escola, in *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, nº 35, 1973, lançado em 1974, p. 93-125.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque - A Universidade Brasileira em busca de sua Identidade. Vozes, Petrópolis, 1977.

FLEW, A. - Pensar Direito. Cultrix, EDUSP, São Paulo, 1979.

FRANCA, Leonel - O Método Pedagógico dos Jesuítas. Ed. Agir, Rio de Janeiro, 1960.

FREITAG, Barbara - Escola, Estado e Sociedade. EDART, São Paulo, Livraria Editora, 1977.

GADOTTI, Moacir - Comunicação Docente. Ed. Loyola, São Paulo, 1975.

GAGE, N.L. - Theories of Teaching, Chap. XI, in *Theory of Learning and Instruction*. The National Society for the Study of Education, Chicago Press, Chicago, Illinois, 1964, p. 268-285.

GARCIA, Walter E. (Coord) - Inovação Educacional no Brasil: Problemas e Perspectivas. Cortez e Moraes, São Paulo, 1980.

GARCIA, Ramon - A Base de uma Administração Autodeterminada: o Diagnóstico Emancipador, in *Educação e Avaliação*. Cortez Ed., São Paulo, nº 2, janeiro, 1981, p. 43 a 67.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo - Avaliação e Planejamento Educacional: Problemas Conceituais e Metodológicos, in *Cadernos de Pesquisa*, nº 197, p. 63-73.

- Era uma vez uma Avaliação: Lições de Vida, in *Educação e Avaliação*. Cortez Ed., São Paulo, nº 2, janeiro, 1981, p. 69-84.

- Linha de Pesquisa na Pós-Graduação em Educação:

- É hora de desatar os nós, in *Debate*. Capes, MEC, Secretaria do Ensino Superior, nº 2, junho, 1980.
- GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo e PRADO, Clarilza - A Prática da Avaliação. Cortez e Moraes, São Paulo, 1979.
- GOOD, William J. e HATT, Paul K. - Métodos em Pesquisa Social. Ed. Nacional, São Paulo, 1979.
- GOODING, Pittenger - Teorias da Aprendizagem na Prática Educacional. EPU-EDUSP, São Paulo, 1977.
- HEGENBERG, Leonidas - Etapas da Investigação Científica, Vol. I: Observação, Medida e Indução, Vol.II: Leis, Teorias e Método. EPU, São Paulo, 1976.
- HEMPEL, C.C. - Filosofia da Ciência Natural. Ed. Zahar, 1970.
- HIGHET, Gilberto - A Arte de Ensinar. Melhoramentos, São Paulo, 1956.
- HILGARD, Ernest R. - A Perspective on the Relationship Between Learning Theory and Education Practices, Chapter XVII, in *Theory of Learning and Instruction*. The National Society for the Study of Education, Chicago Press, Chicago, Illinois, 1964, p. 402-415.
- HILGARD, Ernest R. e ATKINSON, Richard - Introdução à Psicologia. Ed. Nacional, São Paulo, 1976.
- HILGARD, Ernest R. - Teorias da Aprendizagem. EPU-MEC, São Paulo, Brasília, 1973.
- HUGUET, Antonio Gago - Modelos de Sistematización del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Ed. Trillas, México, 1977.
- HIRST, P.H. e PETERS, P.S. - A Lógica da Educação. Zahar, Rio de Janeiro, 1972.
- HYMAN, Ronald T. - Teaching Vantage Points for Study, in: *Ways of Teaching*. 2nd ed., Leppincott Company, Philadelphia, N.Y., Toronto, 1974.
- KAPLAN, Abraham - A Conduta na Pesquisa. Herder, Ed. da USP, São Paulo, 1969.
- KITWOOD, Tom M. - Values and Value systems: evidence from

interviews with Adolescents. *Edal Research*, Vol 18, number 3, p. 223-231.

KLOSTER, Vera Maria - O Sistema de Créditos Acadêmicos, um Estudo de Caso em duas Instituições de Ensino Superior Brasileiro. Dissertação de Mestrado, PUC, Rio de Janeiro, 1979.

KNELLER, George F. - La Lógica y el Lenguaje en la Educación. El Ateneo Editorial, Argentina, 1969.

LABORATÓRIO DO ENSINO SUPERIOR - Faculdade de Educação da UFRGS - Planejamento e Organização do Ensino. Ed. Globo, Porto Alegre, 1974.

LEITÃO, V.P. - Planejamento Didático na Universidade, in *Educação*. nº 7, Brasília, julho/setembro, 1975, p. 30-39.

LOBPOT, M. - A Pedagogia Institucional. Lisboa, Iniciativa Editorial, 1963.

LOURENCO FILHO - Evolução dos Estudos Pedagógicos no Brasil, in *RBEP.*, Vol.XXXV, abril/junho, 1961, nº 82.

LVON, Harold C. - Aprender a Sentir, Sentir para Aprender. Martins Fontes, São Paulo, 1977.

MACDONALD, James B. - A System Approach for Defining Teaching in *Contemporary Thought on Teaching*. N.Y., Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs, 1971, p. 79-82.

MARGOTTO, Leda Maria N. - Caracterização dos Problemas Didáticos dos Professores da Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação de Mestrado. PUCRJ, 1980.

MARTIN, W.B. - Estratêgia para la Reforma de Enseñanza Superior. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1971.

MERLEAU-PONTY, M. - O Visível e o Invisível. Ed. Perspectiva, São Paulo, 1971.

MERLEAU-PONTY, M. - Ciências do Homem e Fenomenologia. Sarai_{va}, São Paulo, 1973.

MORAES, Lafayette de e CARVALHO, Maria L. - A Universidade - Empresa e as Concepções de Mary Parker Follet, in *Educação e Sociedade*. Cortez e Moraes, São Paulo, nº 4, 1979 ,

p. 137-155.

NIDELCOFF, Maria Teresa - Uma Escola para o Povo. Brasiliense, São Paulo, 1979.

NUDLER, Telma Barreiro - La Educación y los mecanismos ocultos de la alenacion, in *Crisis de la Didactica*. Editorial Axis, Rep Argentina, 1975, p. 91-108.

NUSSENZVEIG, Moysés - Um Problema do Tamanho do País (artigo) in *Folhetim (Folha de São Paulo)*, nº 229 de 7/6/1981.

NUTHALL, Graham e SNOOK, Ivan - Contemporary Models of Teaching Chapter 2, in *2nd Handbook of Research on Teaching*. p. 47-76.

OGDEN, C.K. e RICHARDS, I.A. - O Significado do Significado. Zahar, Rio de Janeiro, 1972.

PACHECO, Decio - Algumas Reflexões sobre o Ato de Ensinar Ciências Físicas. UNICAMP, (trabalho mimeografado e distribuído no Curso Tópicos Especiais de Filosofia da Educação) 1980.

PARRA, Nélío - Ensino Individualizado: Programas e Materiais. Saraiva, São Paulo, 1978.

PENTEADO, Wilma Millan Alves - Psicologia e Ensino. São Paulo, Papelivros, 1980.

PIAGET, Jean - Apprentissage et Connaissance. Presses Universitaires Françaises, Paris, 1959.

_____ - Para onde vai a Educação? José Olimpio Ed. Unesco, Rio de Janeiro, 1975.

_____ - Psicologia e Pedagogia. Companhia Editora Forense, Rio de Janeiro, 1970.

PFEIFFER, John - Uma Visão Nova de Educação (Análise de Sistemas em nossa Escola e Faculdades). CEN/EDUSP, São Paulo, 1971.

POSNER, George J. e STRIKE, Kenneth A. - Um Esquema de Categorias para Princípios de Sequência de Conteúdo, in *Review of Education Research*. Outono, 1976, Vol. 46, p. 665-690.

- POULANTZAS, N. - A Escola em Questão, in *Tempo Brasileiro*, 4a. ed., Rio de Janeiro, outubro/dezembro, 1973, p. 126 - 134.
- PRIMITIVO, Moacyr - A Instrução e o Império (1854-1888) 2º Vol., Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1937.
- RANGEL, Humberto de Araújo - Comunicação feita na SBPC. Rio de Janeiro, 1980, (Doc. no Dep. de MI).
- RAMOS, Graciliano - Infância, 11a. ed., Recor, Martins, Rio de Janeiro, 1976.
- REIS FILHO, Casemiro dos - Reforma Universitária e Ciclo Básico: Modelo Viável, in *Educação Brasileira Contemporânea Organização e Funcionamento*. Organizador Walter E. Garcia McGraw-Hill do Brasil, 1976.
- REZENDE, Antonio Muniz de - A Escola como Aparelho Ideológico do Estado, in *Folhetim (Folha de São Paulo)*, 21/10/79.
- RIBEIRO, Darcy - A Universidade Necessária, Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1978.
- ROCHA E SILVA, Maurício - Universidade sem Cadeiras. *Documenta* (13):6-13, abril, Brasília, 1963.
- ROGERS, Carl - Liberdade para Aprender. Interlivros, Belo Horizonte, 1973.
- ROMANELLI, Otaíza - História da Educação Brasileira. Ed. Vozes, Petrópolis, 1978.
- ROSSI, Wagner Gonçalves - Capitalismo e Educação. Coleção Ed. Universitária, Cortez e Moraes, São Paulo, 1978.
- PUAS, Antonio Gaspar - O Ensino Superior no Brasil e sua Estrutura Básica, in *Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento*. Organizador Walter E. Garcia, McGraw-Hill do Brasil, São Paulo, 1976, p. 126-162.
- SALMON, Wesley C. - Lógica. Zahar, Rio de Janeiro, 1971.
- SAVIANI, Dermeval - Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira das Leis 5540/5692, in *Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento*. Organizador Walter E. Garcia, Ed. McGraw-Hill do Brasil, São Paulo, 1976,

p. 174 a 194.

SCHEFLER, Israel - A Linguagem da Educação. Ed USP, Ed. Saraiva, São Paulo, 1974.

SCHWARTZMAN, Simon - Que fazer com a Pós-Graduação?, in *Debate*. Capes, 01/09/1979, MEC-SESU.

SELLTIZ, Jahoda e DEUTSCH, Cook - Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais. EPU, Ed. da USP, São Paulo, 5a. reimpressão, 1975.

SHAMOS, Morris H. - A Arte de Ensinar a Ciência, in *O Ensino Superior, Teoria e Prática*. Rio de Janeiro, Zahar, 1972, p. 99-126.

SIMPSON, T.M. - Linguagem, Realidade e Significado. EDUSP, São Paulo, 1976.

SMITH, B. Othanel - A Concept of Teaching, in *Contemporary Thought on Teaching*, Chapter 5, Prantice Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1971, p. 39-51.

SMITH, B. Othanel - On the Anatomy of Teaching, in *Contemporary Thought on Teaching*, Prantice Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1971, p. 20-27.

SOUZA, E.M. - O Ensino Superior no Brasil, in *Educação*. Brasília, nº 24, abril/setembro, 1977, p. 96-107.

SUCUPIRA, Newton - A idéia de Universidade, in *RBEP*. Rio de Janeiro, XLIV (100), outubro/dezembro, 1965, p. 471-475.

SUCUPIRA, Newton - A Reestruturação das Universidades Federais, in *RBEP*. Rio de Janeiro, V (50), nº 111, julho/setembro, 1969.

SURGHI, Suzana Barco de - Antididactica o nueva didactica, in *Crisis de la Didactica*. Ed. Axis, Rep. Argentina, 1975, p. 95-125.

TEIXEIRA, Anísio - Uma Perspectiva da Educação Superior no Brasil, in *RBEP*. MEC-INEP, Vol 50, julho/setembro, 1968, nº 111, p. 21-82.

TEIXEIRA, Anísio - Pequena Introdução à Filosofia da Educação. São Paulo, Ed. Nacional, 1967.

THIOLLENT, Michel - Aspectos Sociais da Didática Universitária, in *Educação e Sociedade*. São Paulo, Cortez e Moraes, nº 4, 1979.

TOLLE, Paulo Ernesto - Exame e Redefinição do Conceito de Cátedra no Ensino Superior, in *RBEP*. Rio de Janeiro, 41(94), abril/junho, 1964, p. 164-188.

TRACTENBERG, Maurício - A Delinquência Acadêmica, in *Educação e Sociedade*. São Paulo, nº 3, Cortez e Moraes, 1979, p. 77-87.

B- Relatórios, Documentos

Relatórios:

BRASIL - Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento de Ensino Superior (EAPES) Acordo MEC-USAID, Brasília, MEC, 1969.

BRASIL - Reforma Universitária: Relatório do Grupo de Trabalho, in *RBEP*. Rio de Janeiro, v. 50, nº 111, julho/setembro, 1969, p.119-175.

CAMPINAS, Universidade Estadual de - Relatórios Anuais do Departamento de Microbiologia e Imunologia, enviados a CAPES, de 1971 a 1981.

_____ - Relatórios Finais do Curso de Didática, realizados nos anos de 1973 a 1974, dirigidos à Chefia do Departamento de Microbiologia e Imunologia (UNICAMP).

SÃO PAULO - Relatório da Comissão Organizadora de Universidade de Campinas ao Egrégio Conselho Estadual de Educação (ass. por Zeferino Vaz e outros), mimeografado, Dep. de MI da UNICAMP, Campinas, São Paulo, 1966.

Documentos:

CAPES - (Programa Institucional de Capacitação de Docentes), Brasília, mimeografado, 1975.

CAMPINAS, Universidade Estadual de - Departamento de Microbiologia e Imunologia, Livros de Registro de Cursos, Livros

de Registro de Frequência, Livro de Registro de Material Bibliográfico, Prontuários dos Professores, de 1972 a 1980.

CAMPINAS, Universidade Estadual de - Projeto enviado à Comissão de Coordenação do Projeto PADES, 1977-1978.

_____ - Projeto de Regimento Interno do Instituto de Biologia, 1980.

_____ - Plano de Disciplina BM-401 (Micro-Imuno), 1980.

CHAGAS, Valnir - Universidade Brasileira: O Departamento na Organização Universitária. Distribuição do MEC.

ROSA, S.J. - Padre Antonio Geraldo Amaral - O Departamento na Estrutura Acadêmica das Instituições Isoladas de Ensino Superior (distribuição do MEC, no Encontro Regional do Ensino Superior Isolado Particular), São Paulo, 1976.

C- Catálogos de Universidades

CAMPINAS, Universidade Estadual de - Catálogo de Graduação, 1980.

_____ - Catálogo de Pós-Graduação, 1980.

D- Estatutos e Regimentos

BRASIL - Conselho Federal de Educação. Parecer nº 4.587/78, aprova o Regimento Interno da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santos.

São Paulo. Leis, Decretos, etc. Decreto nº 52.255, de 30 de julho de 1969. Dispõe sobre Estatutos da Universidade Estadual de Campinas.

_____ - Decreto nº 52.326, de 16 de dezembro de 1969. Aprova os Estatutos da Universidade de São Paulo.

_____ - Decreto nº 3.467, de 29 de março de 1974. Dispõe sobre o Regimento Geral da Universidade Estadual de Campinas.

SÃO PAULO - Decreto nº 52.906, de 12 de março de 1972. Dispõe sobre o Regimento Geral da Universidade de São Paulo.

SÃO PAULO, Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 399/77, de 25 de maio de 1977. Aprova o Regimento Interno da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo.

E- Pareceres - Resoluções - Leis - Decretos

Pareceres:

BRASIL, Conselho Federal de Educação. Parecer nº 30, de 7 de fevereiro de 1962, CLN e CESu. Conselhos Departamentais e Departamento, in *RBEP*, p. 158-159.

_____ - Parecer Indicação nº 442/66. CESu (1º Grupo) Aprovado em 5 de agosto de 1966, Reestruturação das Universidades Brasileiras, Documenta nº , p. 69-73.

_____ - Parecer nº 576/70. Pós-Graduação em Medicina, in *Ensino Superior: Legislação e Jurisprudência*, Guido Ivan de Carvalho, 1971.

_____ - Parecer nº 77/69. Normas do Credenciamento dos Cursos de Pós-Graduação. Documenta nº 98.

_____ - Parecer nº 638/80. Currículos Mínimos de Graduação.

Resoluções:

BRASIL, Conselho Federal de Educação. Resolução nº 29 de 14 de junho de 1974. Dispõe sobre Modalidades de Universidades a serem criadas. Documenta nº 163, Brasília, 1974.

Leis:

BRASIL, Leis, Decretos, etc. Lei nº 977/65. Define curso de Pós-Graduação.

_____ - Lei nº 4881-A, de 6 de dezembro de 1965. Dispõe

sobre o Estatuto do Magistério.

BRASIL, Leis, Decretos, etc. Lei nº 5539, de 27 de novembro de 1968. Modifica dispositivos da Lei nº 4881-A, de 6 de dezembro de 1965.

_____ - Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1980. Fixa normas de Organização e Funcionamento Superior e sua articulação com a Escola Média e dá outras providências.

Decretos:

BRASIL, Leis, Decretos, etc. Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de Organização, para as Universidades Federais e dá outras providências. *Revista Lex XXX*, Tomo IV, p. 1680-1681.

_____ - Decreto-Lei nº 252/67. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. *Revista Lex XXI*, janeiro/ fevereiro, 1967, p. 592-593.

_____ - Decreto nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências (transformação do cargo de catedrático em cargo de final de carreira no Departamento Universitário).

ANEXO Nº 1

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR DE DEPARTAMENTOROTEIRO DE ENTREVISTA

01. INSTITUIÇÃO DEPARTAMENTO
02. SEXO
03. IDADE
04. SITUAÇÃO FUNCIONAL
- 4a. Regime de trabalho (número de horas semanais)
- 4b. Tempo de serviço (na docência universitária e na UNICAMP)
- 4c. Cargo docente

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

05. CURSO (s) DE GRADUAÇÃO
- 5a. Ano de Conclusão da Graduação
- 5b. Estabelecimento em que se graduou
- 5c. Localização
- 5d. Natureza (pública, particular, etc.)
06. CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO
07. TÍTULOS
08. CURSOS DE EXTENSÃO

TAREFAS ATUALMENTE EXECUTADAS NA INSTITUIÇÃO

09. TEMPO DEDICADO À DOCÊNCIA (SEMANALMENTE)
10. TEMPO DEDICADO À PESQUISA (SEMANALMENTE)
11. OUTRAS TAREFAS

OUTRAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS

12. DOCENTES
13. DE PESQUISA
14. OUTRAS (clínica, administrativa)
15. TOTAL DE TEMPO (semanal)

PUBLICAÇÕES

NA UNICAMP

- | | | | |
|--------------------------|-----|-----|--------|
| 16. ARTIGOS: | sim | não | número |
| 17. LIVROS: CIENTÍFICOS: | sim | não | número |
| DIDÁTICOS: | sim | não | número |

PARTICIPAÇÃO EM CONGRESSOS, ENCONTROS (NACIONAIS, INTERNACIONAIS)

18. NÚMERO NOS ÚLTIMOS TRÊS ANOS.

EXPERIÊNCIAS ANTERIORES

19. DOCENTES:

20. NÃO DOCENTES:

OBJETIVOS

21. Uma das grandes dificuldades do professor universitário brasileiro é a conciliação das tarefas de ensino e pesquisa. Que pensa você a respeito?
22. Qual das duas alternativas acima enunciadas lhe parece ' mais útil ao Brasil atualmente?
23. Se você tivesse que optar por apenas uma delas, qual seria?
24. Que tipo de problema deve ser preferido para pesquisa em Micro-Imuno no Brasil?
25. Quando você quer iniciar uma nova pesquisa ou aconselhar algum mestrando, que critérios usa na escolha dos temas?
26. Um departamento como este tem tarefas educacionais. A quem você acha que cabe pensar e enunciar os fins desse ensino que aqui se ministra? Você gosta de fazer isso?
27. Você acha necessário que o professor universitário tenha um bom desempenho didático? Isso é importante? Porque?
27a. Diga, com suas palavras que entende por ensino.
28. No curso de mestrado, que lhe parece o tempo dedicado à formação didática neste Departamento (estudo de técnicas de planejamento, técnicas de ensino e avaliação)?
29. Que acha dos critérios usados na avaliação de currículo para a carreira universitária, no que respeita ao ensino e à pesquisa?

ESTRUTURA DO DEPARTAMENTO (Externa e Interna)

30. Existem várias maneiras de estruturar uma Universidade. A UNICAMP, com base na lei 5540, adotou o sistema de Departamentos. Você aprova isso ou, se dependesse de você, a estrutura seria outra? Qual?

31. Que acha da estrutura interna do Departamento (secções, laboratórios, cargos, funções, administração). (Se dependesse de você, haveria alguma mudança?)

FUNCIONAMENTO DO DEPARTAMENTO

32. O que você prefere; lecionar ou pesquisar?
33. A seu ver, a atribuição de tarefas docentes no Departamento é feita de modo adequado?
34. O que você tem a dizer sobre a pesquisa que se desenvolve no Departamento? Do ponto de vista quantitativo e qualitativo.
- 34a. Quem escolhe o tema das pesquisas que você faz?
- 35) De um modo geral, como são planejados e conduzidos os cursos do Departamento? A que resultado chegam?
36. Tendo em vista outros cursos de mestrado que você conheça, como você classificaria, em geral, o que aqui se desenvolve? Ótimo. Bom. Regular. Insatisfatório? Por que? Obs.: Use critério subjetivo.
37. Dê sua opinião sobre o nível do pessoal do departamento:
- a) Docente
 - b) Técnico de laboratório
 - c) Técnico pedagógico
 - d) Subalterno
- Obs.: Use critério subjetivo e classifique numa das alternativas: O - ótimo; B - bom; R - regular; I - Insatisfatório.
- 37a. Tendo em vista as preocupações atuais com a precária situação da maior parte da população brasileira, você diria que a maioria dos professores, no seu departamento, apresenta uma atitude de:
- participação ativa no sentido de contribuir para melhora da situação
 - interesse apenas intelectual pelo assunto
 - indiferença
- Obs.: Use critério subjetivo
- 37b. E você, como reage?
38. O sistema de monitoria, às vezes usado no Departamento, lhe parece adequado? Algo poderia ser melhorado nele?
39. E o sistema de estágios? Como você vê o estagiário?
40. Você concorda com o sistema de promoção usado no Departamento? Fale sobre isso,

O CURSO DE MESTRADO

41. Que objetivos têm sido propostos para o mestrado? Você está de acordo com eles?
- 42) A estrutura curricular prevista para o Mestrado em Imunologia lhe parece satisfatória ou insatisfatória? No segundo caso, o que você mudaria nela?
43. As estratégias utilizadas no Curso de Mestrado merecem alguma reformulação?
44. Quais os critérios usados na avaliação dos mestrandos? Você os reformularia?

O CURSO DE MI PARA ALUNOS DE MEDICINA (E BIOLOGIA)

45. Os alunos do Curso de Medicina acham que alguns professores não ministram o conteúdo voltado para os interesses deles. Dê sua opinião sobre isso: o ensino aí deve ser voltado para noções básicas ou aplicação médica? Existirá uma terceira alternativa? (E no caso dos alunos de Biologia?)
46. A posição da disciplina Micro-Imuno, no currículo de Medicina lhe parece adequada? Você tem alguma sugestão a respeito? (E no de Biologia?)
47. Que objetivos você tem em mente quando trabalha com alunos de Medicina (e Biologia)? Você sente necessidade de estabelecer a unidade desses objetivos, tendo em vista o grande número de docentes que ministram o curso?
48. Tais objetivos têm sido propostos para o corpo docente? Quais são eles? Isso é feito de modo claro? São adequados? Têm sido atingidos?
- 48a. Você acha que este curso contribui, efetivamente, para o desenvolvimento, nos alunos, de atitudes favoráveis a:
 - procedimentos preventivos em relação aos microorganismos
 - reflexão e crítica diante de problemas sociais, econômicos e técnicos ligados à área de saúde
 - honestidade científica
 - continuidade dos estudos na área de micro-imuno
 - participação social (justificação)
49. Que recursos você usa para desenvolver tais habilidades ou atitudes?
- 49a. Você usa alguma dessas técnicas:

- a) Exposição ou preleção
- b) Diálogo Heurístico
- c) Dinâmica de Grupo (Seminário, Debate, Trabalho de Grupo)
- d) Estudo ou Trabalho Dirigido
- e) O método científico aplicado ao ensino
- f) Ensino Programado
- g) Prática de Laboratório

(Justificar)

50. As atividades de laboratório estão relacionadas com a teoria que você ministra?
- 51) Que acha do conteúdo do curso quanto à correção, ao interesse despertado, à riqueza, à distribuição, à adequação aos objetivos e relacionamento às experiências de vida dos alunos?
- 52) Das estratégias selecionadas pelos professores quais as que você considerou melhores quanto ao interesse, eficiência e adequação?
53. Como avalia o aproveitamento de seus alunos?
- 53a. A forma de avaliação lhe parece:
- adequada ou inadequada à verificação do alcance dos objetivos
 - mais formativa que punitiva?
- 53b. Os alunos a aceitam bem?
- 53c. Você mudaria alguma coisa no sistema de avaliação? O que?
54. Existe clima de equipe entre os docentes do curso?
- 54a. Como é o seu relacionamento com os alunos de Medicina (e Biologia)?
55. Você gostaria de mudar algo mais no Curso?
56. Você tem procurado avaliar sua atuação no Curso? de Que modo?
57. Que lhe parece a coordenação didática existente, agora, no Departamento? E quanto aos seus efeitos e aceitação que tem a dizer.
58. Com relação à monitoria no Curso de Medicina (e Biologia), o que você teria a sugerir?
59. A aprendizagem dos alunos, com a maioria dos professores,

na sua opinião, tem sido:

- Boa
- Razoável
- Insatisfatória

59a. E com você?

60. Se existem, os entraves nessa aprendizagem se devem mais diretamente a que?

(aos próprios alunos, ao corpo docente, ao corpo técnico; ao currículo; ao número de alunos; à estrutura material do departamento)

Justifique sua resposta.

60a. A seu ver, existem dificuldades no seu trabalho docente com a turma de medicina (e biologia), que dizem respeito:

- ao currículo (sobrecarga, má distribuição das disciplinas)
- às atitudes que os alunos trazem do meio social. Quais?
- ao número de alunos nas aulas (teóricas, práticas)
- ao baixo nível de conhecimento dos alunos

A ADMINISTRAÇÃO

61. Do seu ponto de vista, a administração do Departamento tem se constituído, para o processo didático, um fator positivo ou negativo? Justifique.

62. Que sugestões você daria à chefia para melhorar o desempenho dela em geral?

AS RELAÇÕES HUMANAS

63. A seu ver, o ambiente do Departamento apresenta um clima favorável ao trabalho? Para você? Para os colegas?

64. Caso existam problemas de relacionamento, quais as fontes, na sua opinião?

65. Se você pudesse mudar alguma coisa neste departamento para que todos se sentissem melhor, o que mudaria?

66. Você tem liberdade para dizer o que pensa a respeito do andamento do trabalho e do desempenho das pessoas?

67. Como você sente que é visto pelos outros docentes:

- respeitado
- aceito
- ignorado

- hostilizado

Obs.: critério subjetivo

68. Você se sente tratado de modo igual pela chefia?
69. Você gostaria de mudar de Departamento?
70. Você se sente livre para criar e oferecer sugestões?
71. Você tem em mãos dois modelos de ensino. Leia-os com atenção e responda de qual dos dois se aproxima o ensino que se realiza no Departamento (levando em conta o desempenho da maioria dos professores). E para você qual é o ideal? De qual se aproxima mais sua própria prática docente?

Questionário do Coordenador Didático (QC)
(Complementar ao QP)

1. Como encara as tarefas de Coordenação?
 - fáceis
 - difíceis
 - agradáveis
 - desagradáveis
2. Por que se dedicou a tais tarefas?
3. Quais as maiores dificuldades encontradas até aqui?
4. Analisando o processo didático do Departamento, quais as maiores dificuldades que você encontra atualmente no mesmo?
5. Quais as principais metas do grupo de Coordenação, atualmente?
6. A seu ver existe correlação entre a formação didática dos docentes e:
 - sua atuação como professor
 - seu relacionamento com os outros membros
 - interesse pelo atendimento das necessidades reais do país
 - preocupação com os títulos universitários.

Questionário para o Chefe do Departamento/Administração (QA)
(Complementar ao QP)

1. Você gosta de dirigir esse Departamento? Acha que o di-

rige bem?

2. Quais as maiores dificuldades que encontra na administração do Departamento no que se refere ao material e ao pessoal? (Há entraves às tarefas de ensino, provenientes de esferas mais altas da Universidade? Quais?)
3. Fala-se muito da falta de autonomia da Universidade. Como isso se reflete no seu Departamento?
4. Este Departamento é livre para elaborar seu currículo ou sofre imposições de outros órgãos? Em caso afirmativo, qual(ais)?
5. Você se considera um chefe democrático, autoritário ou "laissez-faire"?
6. Você encontra alguma relação entre a estrutura sócio-econômica do país e as dificuldades do processo didático do Departamento? Quais?
7. Como obtém participação do corpo docente na elaboração dos objetivos e a que atribui as dificuldades na consecução desses objetivos?

ANEXO Nº 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA DO ALUNO DO CURSO DE MEDICINA (e BIOLOGIA) - DISCIPLINA DE MICRO-IMUNO

I - Dados de Identificação

- ```

+ nome + curso
+ idade
+ sexo

```

## II - Roteiro de Entrevista

- 1) Quando você iniciou o curso de Micro-Imuno quais eram as suas expectativas em relação ao mesmo?
- 2) Você se identificou com a orientação dada ao Curso ? Por que?
- 3) Você poderia descrever o tipo de médico que sua Faculdade (Medicina) pretende formar? O que você pensa a respeito?
- 4) Como foram propostos os objetivos da disciplina MI para você?
- 5) Esses objetivos coincidiam com os propostos para o Curso de Medicina?
- 6) Você acha que este curso contribui efetivamente para o desenvolvimento, nos alunos, de atitudes favoráveis a:
  - procedimentos preventivos em relação aos micro-organismos patogênicos?
  - reflexão e crítica diante de problemas sociais, econômicos e técnicos ligados à área de saúde?
  - honestidade científica
  - continuidade dos estudos na área de micro-imuno? - interesse
  - participação social
- (justificar)
- 7) Das técnicas utilizadas pelos professores quais as que você considerou melhores quanto ao interesse, à eficiência e a adequação ao conteúdo?

- 8) Você percebeu relação entre as atividades de laboratório e a teoria ministrada?
- 9) Que acha do conteúdo do curso quanto à correção, à riqueza, ao interesse despertado, à distribuição, à adequação aos objetivos e ao relacionamento às experiências de vida dos alunos?
- 10) Você se relacionou bem com:
- todos os professores
  - quase todos os professores
  - alguns professores
- 11) Você considerou adequada a forma de avaliação do seu aproveitamento no Curso? Sugere alguma mudança
- 12) Seu aproveitamento foi bom no Curso?
- 13) As dificuldades havidas durante o curso se devem a que?
- ao currículo (sobrecarga, má disposição das disciplinas)
  - aos próprios alunos
  - ao corpo técnico
  - à administração
  - à estrutura material do Departamento
  - aos professores
- (justifique sua resposta)
- 14) Leia com atenção a descrição desses dois modelos de ensino e diga de qual dos dois se aproxima mais o ensino que se desenvolve no Departamento?

OBS.: Substituir o termo Medicina por Biologia para os alunos deste curso.

## ANEXO Nº 3

QUESTIONÁRIO DO FUNCIONÁRIO DO DEPARTAMENTO

1. Este Departamento tem tarefas de pesquisa e ensino. Qual é sua participação nisso? De que modo v. se sente envolvido?
2. V. tem interesse em saber os resultados das pesquisas aqui efetuadas?
3. V. toma conhecimento dos resultados? Como?
4. V. considera suas tarefas importantes para o trabalho do Departamento? V. acha que fazer bem seu trabalho é importante para o Departamento? Poderia dar um exemplo?
5. Já aconteceu de você ter que dar algum tempo a mais do que tem obrigação, ao serviço do Departamento? Como se sentiu em relação a isso?
6. V. está satisfeito ou gostaria de:
  - Mudar de função
  - Mudar de secção
  - Mudar de Departamento?
7. Você recebeu algum curso de treinamento oficial para exercer as funções que exerce?
8. Você trabalha exatamente na função para que foi contratado?
9. O que pensa a respeito?
10. Se você pudesse melhorar alguma coisa neste Departamento, o que mudaria?
11. Como v. acha que deve ser um chefe?
12. Você tem tido sorte de encontrar chefes assim? Mesmo atualmente?
13. Você considera justo o salário que ganha? Explique.

| ATTITUDES DO PROFESSOR | ATIVO/DIALÓGICO DE REDESCOBERTA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | TRADICIONAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PROCEDIMENTOS          | <p>1- O professor (P) dá a impressão de estar colaborando com o aluno (A).</p> <p>2- O P envia esforços no sentido de o A redescobrir o conhecimento quando se trata de conceitos importantes.</p> <p>3- O P mostra-se preocupado não só com a informação mas também com a formação intelectual, social e moral de A.</p> <p>4- O P mostra-se preocupado com o significado social da sua disciplina.</p> <p>5- O P se abre ao diálogo com o A de tal modo, que reconhece aprender com ele.</p> <p>6- O P relaciona o conteúdo a situações de vida do A e ao conteúdo de outras disciplinas.</p> <p>7- O P funciona como estimulador e dá a impressão de que depende do A para auxiliá-lo na solução de problemas, ao invés de se colocar como fonte de informação.</p> <p>8- O P aguarda que todos os As atinjam generalizações antes de se pronunciar sobre as mesmas.</p> <p>9- O P proporciona meios (contra-exemplos, perguntas) para que o próprio A descubra e corrija seus erros de observação e generalização.</p> <p>10- A marcha utilizada é preferentemente indutiva, isto é, vai dos exemplos para a generalização, na elaboração de conceitos.</p> <p>11- Os As são estimulados a participar ativamente da aula.</p> <p>12- Há diversificação de técnicas de ensino, onde as atividades coletivas alternam-se com as grupais e individuais.</p> <p>13- O P envolve o aluno nas tarefas de Planejamento e Avaliação, inclusive no que diz respeito ao seu desempenho</p> | <p>1- O P dá a impressão, muitas vezes, de estar se defendendo ou contra o aluno (A).</p> <p>2- O P oferece o conteúdo já pronto e estruturado.</p> <p>3- O P considera seu dever ministrar conteúdos no melhor nível, não se preocupando com aspectos formativos.</p> <p>4- O P omite-se em relação ao significado social da ciência estudada.</p> <p>5- O P se dispõe a responder as dúvidas dos As, mas raramente há tempo para isso, tão longas são as suas preleções.</p> <p>6- O P focaliza a sua disciplina de forma desvinculada de outras disciplinas ou outros conteúdos da mesma disciplina.</p> <p>7- O P se coloca como única fonte de informações na sala de aula.</p> <p>8- As generalizações são quase que exclusivamente oferecidas pelo professor.</p> <p>9- O P corrige os erros dos As nos trabalhos e exercícios.</p> <p>10- Na colocação de conceitos novos, o P parte da definição analisando cuidadosamente seus termos para no final exemplificar (a marcha dedutiva).</p> <p>11- O P acredita que na sala de aula quem deve trabalhar é ele.</p> <p>12- Há predominância da Preleção, sem ênfase no diálogo, excluindo-se as técnicas de grupo.</p> <p>13- As decisões em torno do Planejamento e da Avaliação não prevêem a participação dos alunos.</p> |

## Justificativa e Fundamentação

Os modelos acima foram elaborados a partir dos seguintes procedimentos.

Inicialmente, buscamos reduzir ao mínimo as alternativas a serem apresentadas como típicas de situações de ensino. E o fizemos para evitar delongas no processo de apresentação da questão e coleta das respostas. Nesse caso levamos em consideração aquelas situações que a nosso ver fossem mais contrastantes, na certeza de que situações intermediárias seriam apontadas no correr da entrevista. Assim é que, num extremo, decidimos colocar procedimentos mais modernos e consen-  
tâneos com as reflexões mais recentes no campo da Pedagógica. A esse chamamos de *modelo dialógico/ativo/de redescoberta*; no outro extremo, reuniríamos os procedimentos ainda hoje usuais, mas não tão prestigiados quanto os primeiros.

A seguir, buscamos fontes autorizadas que fornecessem a descrição dos procedimentos ligados aos diferentes mode-  
los. No artigo de Nuthall, comentado no texto desta dissertação, o qual versa exatamente sobre modelos de ensino, encontramos elementos para fundamentar, no modelo nº I (dialógico), os itens (características) que aí aparecem sob os números 1, 2, 7, 8, 9 e 10. No modelo nº II, os itens 2, 8, 9, 10 e 12, por contraste ou, quando descreve o modelo de ensino do tipo Racional. Outros itens, como os de nº 6, 11 e 13 do modelo dialógico estão ligados diretamente às contribuições de Dewey e Bruner ou às aplicações ao ensino dos estudos piagetianos. Trata-se das referências à atividade do aluno, à diversificação de técnicas (coletivas alternando-se com individualizantes), envolvimento de alunos nas tarefas de planejamento e avaliação, a interdisciplinaridade e esforço de aplicação do conhecimento. Para o modelo tradicional, nos itens

nº 1, 3, 7 e 8, os que se referem à atitude do professor diante da classe, à despreocupação com os aspectos formativos do ensino, a pouca atividade do aluno na sala de aula, a ausência de coordenação curricular, colhemos subsídios no quadro comparativo da escola nova com o ensino tradicional, elaborado por Cintra (1976)\*, publicado em conhecido trabalho cooperativo de professores da USP.

Finalmente, buscamos integrar as dimensões:

- a. *dialogal*, expressa nos itens de nº 5, dos modelos I e II, graças às contribuições de Gadotti, Rogers, Gusdorf, Freire e outros;
- b. *social*, representada pelo item 4 em ambos os modelos (num pela presença, noutra pela ausência), graças a Nudler, Barco, Gadotti, Rossi, todos citados no texto referencial.

---

\* Trata-se do artigo de Maria Aparecida Cintra - Os Métodos Ativos e a Escola Nova in *Didática para a Escola de 1ª e 2ª Graus* (de Professores da Faculdade de Educação da USP), Pioneira, MEC, 1976, p. 46 a 48.

## ANEXO Nº 5

## COMO OS DOCENTES DEFINIRAM ENSINO

1. "Ensinar não é apenas transmitir; é levar a aprender e também como utilizar o aprendido".
2. "Ensinar é saber colocar para que o estudante seja orientado para estudar. É dar informações e de alguma forma conduzir para o estudo e interpretação".
3. "Ensinar é estabelecer um papo de igual para igual com o aluno, trazendo sua experiência e despertando para o que é importante".
4. "Ensinar é uma troca de experiências. É o grau de conversa que a gente consegue estabelecer, onde se mostra a vivência que se tem". "Posso saber algo de micro-imuno. Procuro transmitir, considerando o nível em que estão. Vem como resposta algo tão diferente que muitas vezes o aluno é que está ensinando".
5. "Alguém está ensinando, não quando está transmitindo verbalmente mas quando está sendo exemplo: acredito mais na prática que na pregação".
6. "Ensino é formação do aluno, cultura - lado social e moral também".
7. "Ensinar é transmitir vivência e desenvolver a capacidade de se posicionar".
8. "Ensinar é tentar transmitir uma série de reflexões de tal maneira que lhe permita mudar a conduta frente aos problemas. Não entendo ensino de e sim ensino-conduta, reflexão, conduta diferente".
9. "Ensinar é conseguir comunicar uma idéia e fazer com que o aluno questione. É fazer com que algumas estruturas sejam aprendidas".
10. "Ensino é comunicação e só existe se se for ao encontro da referência do indivíduo que está recebendo".

11. "Ensinar é comunicar não só o que está num livro e sim o que se faz e estudo. É ter uma visão geral básica para 'raciocinar em cima de algum fato'".
12. "Ensinar é algo vagaroso, requer o dia-a-dia. A escola 'constrói a base-visão humana de todo o contexto social, político, econômico e do conteúdo da disciplina. O indivíduo precisa ter a formação e o conteúdo para ter serventia para a sociedade".
13. "É transmissão de conhecimento e orientação de idéia no sentido dos nossos objetivos".
14. "Ensinar é a maneira de trazer mais informações para uma pessoa".

## ANEXO Nº 6

## RELATÓRIO FINAL DO CURSO DE DIDÁTICA

Unidade B-1015 - 1974

DEPARTAMENTO DE MICROBIOLOGIA E IMUNOLOGIA

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM IMUNOLOGIA

Ilmo. Sr.

Prof. Dr. Humberto de A. Rangel

Titular do Departamento de Microbiologia e Imunologia

É com satisfação que faço chegar a V.Sa. o relatório geral do Curso de Didática para Pós-Graduação em Imunologia do ano de 1974, o qual esteve sob minha responsabilidade e se desenvolveu entre 28/01 e 22/02, em regime de tempo integral (260 horas).

DOS OBJETIVOS

Propusemos os seguintes objetivos para o Curso:

- a. Desenvolver atitude tecno-científica em Educação.
- b. Desenvolver espírito crítico e atitude criativa em relação ao ensino.
- c. Exercitar os alunos em técnicas modernas de Planejamento, Regência de Classe e Avaliação, bem como no uso de Recursos Audio-Visuais.

Os comportamentos esperados: (os alunos chegariam):

- a. Planejar adequadamente (segundo os princípios adotados no Curso) um Currículo, um Curso, uma Unidade, uma Aula.
- b. Fundamentar seus procedimentos nos princípios de Comunicação, Psicologia da Aprendizagem, Dinâmica de Grupo, Relações Humanas e Metodologia Específica das Ciências Bio-Médicas estudadas no Curso.
- c. Todos os alunos dariam uma aula, pelo menos.
- d. Os alunos criticariam suas aulas e as dos colegas, à luz

dos mesmos princípios, reformulando-as, sempre que necessário para o re-ensino.

### DO CONTEÚDO

Distribuiu-se o Conteúdo do curso pelas Unidades:

- UNIDADE I - FUNDAMENTOS DA AÇÃO DIDÁTICA - Conceitos básicos de Comunicação, Psicologia da Aprendizagem, Dinâmica de Grupo, Relações Humanas, Pedagogia, Didática, Tecnologia da Educação.
- UNIDADE II - PLANEJAMENTO - Currículo, Curso, Unidade, Aula.
- UNIDADE III - METODOLOGIA DO ENSINO BIO-MÉDICO - O método científico.
- Habilidades: Diálogo, Coordenação de Debates, Preleção, treino em micro-ensino.
- UNIDADE IV - Avaliação: teoria e Prática.

### DAS ESTRATÉGIAS

Selecionamos as seguintes estratégias como adequadas: Grupo de Discussão, Painei Integrado, Experimentação, Preleção, Demonstração, Prática de Planejamento e Micro-Ensino.

Previu-se o revezamento dos trabalhos de grupo com os individuais e das atividades de maior concentração com as mais leves. Como recursos: retro-projeção; lousa, gráficos, álbuns seriados, gravador, textos e, se possível, video-tape.

### DA AVALIAÇÃO

Foram os seguintes os instrumentos selecionados para avaliação:

- a. Ficha de Observação, incluindo os Ítems Participação, Cumprimento de Tarefas, Frequência, Criatividade, Raciocínio, Expressão Oral, Redação, Relacionamento.
- b. Os Trabalhos de Planejamento, alguns individuais, outros, em grupo.
- c. Um Seminário.

- d. Provas, uma inicial, outra final para a primeira Unidade ; uma Aula dada.
- e. Questionários de sondagem.
- f. Entrevista final, individual, onde cada candidato faria sua autocrítica e teria seu perfil traçado pelo professor.

#### DOS ALUNOS PARTICIPANTES

Embora inscritos 15 (quinze), participaram efetivamente 13 (treze) alunos, a saber: 5 (cinco) do Curso de Pós-Graduação em Imunologia; 4 (quatro) monitores a serviço do mesmo Departamento e, o restante, integrantes (professores ou assistentes) de outros Departamentos como Farmacologia, Dermatologia e Anatomia.

#### DO PROFESSOR COLABORADOR

Colaborou na regência das aulas a prof.<sup>a</sup> . . . . , que se encarregou da Sub-Unidade Psicologia da Aprendizagem segundo Piaget.

### II- O DESENVOLVIMENTO DO CURSO

Na primeira semana e parte da segunda, desenvolveu-se a primeira unidade - Fundamentos da Ação Didática.

De início foi feita uma sondagem da classe, através de um diálogo, em torno do tema "O que você espera deste Curso?" Além disso, os alunos responderam um questionário de sondagem. A partir das respostas, estabeleceram-se os Objetivos definitivos, compondo-se assim uma programação que atendessem aos interesses do grupo. Tal matéria coincidia em mais de 90% com a anteriormente planejada.

Todas as sub-unidades foram introduzidas mediante experimentação, em que os próprios alunos foram levados a viver uma situação típica de Dinâmica de Grupo, de Comunicação, de Aprendizagem e Relações Humanas. Em cada caso, após a sensibilização pelo experimento, procedia-se a uma discussão para análise dos fatores que influíram na situação. Somente a partir de cada vivência eram colocados os conceitos básicos, ora

através de Preleção, ora através de estudo de texto. Os alunos eram exercitados nas técnicas de Painel Integrado, Painel de Verbalização, Grupo de Discussão, Philips 6-6. A sub-unidade de Conceitos Básicos de Pedagogia e Didática foi ministrada através de Preleção dialogada, ilustrada por um Modelo Teórico.

Esses assuntos foram desenvolvidos em sete dias letivos, sendo dois destinados a consultas, elaboração de resenhas de leituras indicadas. Realizou-se uma Prova referente à matéria no dia 08/02.

Na segunda semana, iniciou-se a Segunda Unidade -Planejamento - estendendo-se à terceira semana, então paralelamente à Metodologia do Ensino das Ciências Bio-Médicas.

Focalizou-se em primeiro lugar, o Planejamento do Currículo, usando-se para isso não só a Preleção dialogada, mas também o exame de Planos de Currículo, já existentes nos arquivos do Departamento. A mesma estratégia foi usada para os planos de Curso e de Unidade, após o que, foram os alunos orientados no sentido de, em grupo, elaborarem planos dos três tipos. Durante essa elaboração, tiveram a assistência do Professor para eliminação de dúvidas e fornecimento de informações. Um dia e meio foram destinados à livre elaboração pelos alunos.

Recursos usados nesta Unidade: Preleção, Exame de Planos, Entrevistas com os grupos, Modelos de Análise de Sistema (abordagem sistêmica de Gerlach). A avaliação desta Unidade fez-se através da apreciação dos trabalhos dos grupos.

OBS.: O planejamento de aulas, embora fazendo parte também desta Unidade, será comentado e apreciado junto com a Unidade III - Metodologia Específica, que se segue.

A terceira Unidade foi iniciada na terceira semana, estendendo-se até a quarta. Foram demonstradas as técnicas de Preleção e Diálogo, sendo logo a seguir analisada a aula com o auxílio de roteiro analítico específico.

Foi introduzida a técnica de Micro-Ensino, através de texto e comentários. Os alunos foram orientados para o preparo de aulas normais e a seguir, de seleção de micro-assuntos. Foram arrigimentados os alunos de graduação para participarem do micro-ensino em grupos de cinco de cada vez.

Planejadas e discutidas as micro-aulas, iniciou-se o ciclo das mesmas no dia 13/02. Apesar do alto nível da aula, achou a aluna, bem como os colegas e a Supervisão, que deveriam ser reformulados os seguintes aspectos: a Introdução do

assunto e o Diálogo que tentou manter durante a mesma. Tratava-se de um esforço no sentido de exercitar-se em algo em que não se sentia suficientemente segura. O re-ensino foi ministrado no dia seguinte à tarde, com inteiro sucesso.

Seguiram-se as aulas dos demais. Alguns alunos foram aconselhados ou desejaram realizar o re-ensino; cujo processo foi deveras compensador. Os demais tiveram produção regular para satisfatória, não tendo sido necessário o re-ensino.

Na quarta semana ainda se desenvolvia a terceira Unidade, através das micro-aulas. Teve lugar, então, o estudo da Unidade IV - Avaliação, que só foi feita nos dias 21 e 22.

O assunto foi introduzido a partir da análise dos instrumentos usados no Curso. A justificativa dos mesmos conduzia a uma teoria da Avaliação. Mais uma vez foi necessário sacrificar a atividade - elaboração de uma prova de Questões Objetivas - que consideramos muito importante, mas que, por falta absoluta de tempo, deixou, novamente, de ser desenvolvida.

Também nesta semana realizaram-se os três Painéis de Discussão em torno do livro "O Processo da Educação" de Bruner, o qual versa temas muito atuais e interessantes, em Educação. Também essa atividade foi considerada pelos alunos muito proveitosa, lamentando-se apenas não se pudesse dispor de mais tempo para apreciação dos temas.

No último dia foram realizadas entrevistas: pela manhã, entrevistas dos grupos com a professora responsável pela Unidade, assessorada pela professora colaboradora e pelo professor do Departamento que acompanhou o curso. Foram interrogados os alunos sobre os trabalhos e foi traçado o perfil de cada grupo, a partir das observações registradas em Ficha competente.

À tarde as entrevistas foram individuais, com o objetivo de estabelecer um cotejo entre a auto-avaliação do aluno com a avaliação feita pelo professor. Para isso usou-se a Ficha de Observação Individual.

Foi aplicado, ainda, um Questionário de Avaliação Geral do Curso.

### III- RESULTADO DAS AVALIAÇÕES

a. DOS ALUNOS: O crescimento médio da classe em relação aos conhecimentos básicos (Pedagogia e Didática) foi estimado em

70%. O ponto de partida foi mais alto do que o do ano anterior, pois a média obtida na prova de sondagem da primeira Unidade foi 4,2. Houve grande interesse por toda a matéria durante todo o Curso. Oito (8) alunos obtiveram conceito A; três (3) obtiveram conceito B; os dois (2) restantes obtiveram conceito C.

Houve mudanças comportamentais - atitudes e habilidades - bem como de conceitos. Isso verificado através dos trabalhos, da observação e confirmado pelos próprios alunos, conforme documentação anexa.

Enviamos, junto a esta, o perfil individual dos alunos. As notas foram atribuídas segundo o critério:

|                      |                 |              |          |
|----------------------|-----------------|--------------|----------|
| Prova (Individual)   | - Conhecimentos | - valor: até | 4        |
| Painel de Discussão  | - Conhecimentos | - valor: até | 2        |
| Planejamento (Grupo) | - Habilidade    | - valor: até | 2        |
| Aula (Individual)    | - Habilidade    | - valor: até | <u>2</u> |

10

OBS.: Para as aproximações foram levados em conta a participação, a colaboração e o progresso obtido pelo aluno durante o Curso.

b. DO CURSO: Considerado pelos alunos de Bom para Ótimo (conforme anexos) mas sugeridas as seguintes medidas:

- a. Maior atenção aos assuntos: Provas Objetivas, Recursos Áudio-Visuais, Introdução ao Conhecimnto da Lei 5692 e Problemas de Filosofia da Educação.
- b. Maior discussão dos trabalhos dos alunos.
- c. Maior organização e objetividade no tratamento da sub-unidade de Psicologia da Aprendizagem segundo Piaget.
- d. Maior observância do horário de início das sessões de estudo.

Com exceção das letras c e d, não vemos como atender as solicitações restantes dentro do espaço de tempo destinado a este Curso. Entretanto, concordamos com os alunos em que são assuntos e medidas necessários, o que revela o grau de conscientização atingidos pelos mesmos.

#### IV- DAS CONCLUSÕES

1. Os objetivos foram adequados às necessidades da clientela e foram atingidos em sua quase totalidade. Sua consolidação, porém, só se fará com a continuidade de assistência téc

nica ao grupo.

2. O conteúdo pode ser melhor assimilado que no ano anterior por termos destinado um espaço maior para os trabalhos de consulta dos alunos. Persiste ainda o problema de tempo para os assuntos assinalados pelos alunos.

3. As Estratégias interessaram todo o tempo aos alunos. Apesar de não se contar com o vídeo-tape para os treinamentos em micro-ensino, mostrou-se a técnica eficiente. Houve progresso no que diz respeito à maior objetividade nas críticas às aulas, fato assinalado como necessário no ano anterior. O clima da classe foi democrático, o que favoreceu o crescimento do grupo e do professor pelo constante "feedback".

4. A Avaliação foi considerada satisfatória e justa pelos alunos em geral. Em apenas um caso, o conceito que o aluno se atribuiu foi mais alto que o do professor. Entretanto, uma análise cuidadosa em conjunto, permitiu a ambos um acordo. Também o perfil de um grupo mereceu reparo por parte do mesmo.

5. Foi uma experiência muito fecunda para todos os que dela participaram, ombrearem-se Doutores, outros Docentes, Monitores (alunos) e demais Pós-Graduandos de Imunologia, em torno dos mesmos objetivos. Houve clima de mútua colaboração e enriquecimento. De um lado, a experiência e objetividade, de outro, o arrojo e entusiasmo de todo começo. E, em todos, o interesse honesto e a persistência na busca de novas habilidades.

6. Assinalamos o fato de que observamos um crescente interesse pelos problemas pedagógicos nos docentes do Instituto de Biologia dessa Universidade, graças, nos parece, ao espírito que reina no Departamento de Microbiologia e Imunologia. Tudo isso nos parece muito positivo, pois o trabalho que aí se realiza deixa de ser apenas o de Ensino, para ser o de autêntica Educação.

Campinas, março de 1974.

---

Prof.<sup>a</sup> Maria Luiza Pontes Cardoso

## Anexo nº 7

Tabulações paralelas para verificação da validade da tabulação conjunta dos resultados das entrevistas com os subgrupos: alunos sorteados (15) e alunos voluntários (7).

Para maior clareza, daremos aos quadros os números correspondentes aos da tabulação conjunta. Deixaremos, contudo, de repetir a pergunta que deu origem ao quadro, pedindo ao leitor que se reporte ao texto principal deste relatório.

Reservaremos os comentários para a parte final deste anexo, ajuntando aos quadros, apenas os esclarecimentos necessários à sua leitura.

(QUADRO Nº 80)

## IDADE

| IDADE EM ANOS | Nº DE ALUNOS<br>SORTEADOS | Nº DE ALUNOS<br>VOLUNTÁRIOS |
|---------------|---------------------------|-----------------------------|
| 19 - 21       | 8                         | 4                           |
| 21 - 23       | 6                         | -                           |
| 23 - 25       | 1                         | 2                           |
| 25 - 27       | -                         | 1                           |
| TOTAIS        | 15                        | 7                           |

Obs.: A moda em ambas as distribuições coincidiu - 20 anos.

(Quadro nº 81)  
Situação dos Alunos no Curso

|                                               | Nº de Alunos<br>Sorteados | Nº de Alunos<br>Voluntários |
|-----------------------------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| Alunos de Medicina cursando pela primeira vez | 12                        | 6                           |
| Alunos de Medicina repetentes                 | 1                         | 1                           |
| Alunos de Biologia cursando pela primeira vez | 2                         |                             |
| Totais                                        | 15                        | 7                           |

(Quadro nº 82)  
Percepção dos Objetivos do Curso de Micro-Imuno

| Respostas<br>(Objetivos)                                      | Nº de Alunos<br>Sorteados | Nº de Alunos<br>Voluntários |
|---------------------------------------------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| Mais em torno do conhecimento básico                          | 2                         | 1                           |
| Mais voltado para aplicação médica                            | 1                         |                             |
| Envolvendo conhecimento básico e aplicação médica             | 5                         | 3                           |
| Não respondeu                                                 | 3                         | 2                           |
| Outras (em termos de técnicas, aplicação social, por exemplo) | 4                         | 1                           |
| Totais                                                        | 15                        | 7                           |

(Quadro nº 83)

Contribuição Efetiva do Curso para o  
Desenvolvimento das Atitudes Previstas

| Atitudes Previstas                                                                            |                    | Sim | Req. | Não | Não Resp. | T. |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----|------|-----|-----------|----|
| Procedimentos preventivos em relação aos microorganismos patogênicos                          | Alunos Sorteados   | 13  |      | 2   |           | 15 |
|                                                                                               | Alunos Voluntários | 3   | 3    |     | 1         | 7  |
| Reflexão e crítica diante de problemas sociais, econômicos e técnicos ligados à área de saúde | Alunos Sorteados   | 7   | 3    | 3   | 2         | 15 |
|                                                                                               | Alunos Voluntários | 6   | 1    |     |           | 7  |
| Honestidade científica                                                                        | Alunos Sorteados   | 11  | 1    | 1   | 2         | 15 |
|                                                                                               | Alunos Voluntários | 4   | 1    |     | 2         | 7  |
| Interesse pelos estudos de Micro-Imuno                                                        | Alunos Sorteados   | 11  |      | 3   | 1         | 15 |
|                                                                                               | Alunos Voluntários | 7   |      |     |           | 7  |
| Participação Social                                                                           | Alunos Sorteados   | 5   | 3    | 5   | 2         | 15 |
|                                                                                               | Alunos Voluntários | 5   |      |     | 2         | 7  |

(Quadro nº 84)

Percepção dos Objetivos do Curso de Medicina

| Respostas                 | Nº de Alunos Sorteados | Nº de Alunos Voluntários |
|---------------------------|------------------------|--------------------------|
| Formação de Especialistas | 2                      | 1                        |
| Formação de Generalistas  | 5                      | 4                        |
| Contraditório             | 1                      | 1                        |
| Não Mencionado            | 5                      | 1                        |
| Prejudicado               | 2                      |                          |
| Totais                    | 15                     | 7                        |

(Quadro nº 85)

Grav de Coincidência dos Objetivos  
do Curso de M-I e do Curso de Medicina

| Pespostas                                 | Nº de Alunos<br>Sorteados | Nº de Alunos<br>Voluntários |
|-------------------------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| Sim                                       | 4                         | 5                           |
| Em Parte                                  | 1                         |                             |
| Não                                       | 1                         |                             |
| Contraditório                             | 1                         |                             |
| Não sabe/ Não respon-<br>deu/ Não importa | 6                         | 2                           |
| Prejudicado                               | 2                         |                             |
| Totais                                    | 15                        | 7                           |

(Quadro nº 86)

Percepção das Técnicas de Ensino

| Técnicas                    | Alunos                   | Melhores<br>quanto ao<br>interesse<br>desperta-<br>do. Nº | Melhores<br>quanto à<br>eficiên-<br>cia. Nº | Melhores<br>quanto à<br>adequa-<br>ção. Nº | Total Parc. | Total Geral |
|-----------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------|-------------|
| Seminário e<br>Teoria       | Sorteados<br>Voluntários |                                                           |                                             | 1                                          | 1           | 1           |
| Seminário                   | Sorteados<br>Voluntários | 5<br>2                                                    | 3<br>2                                      | 2<br>1                                     | 10<br>5     | 15          |
| Seminário e<br>Prática(lab) | Sorteados<br>Voluntários |                                                           |                                             | 1                                          | 1           | 1           |
| Seminário e<br>Discussão    | Sorteados<br>Voluntários | 3<br>1                                                    | 2<br>2                                      | 3<br>1                                     | 8<br>4      | 12          |
| Discussão                   | Sorteados<br>Voluntários |                                                           | 3                                           | 2                                          | 5           | 5           |
| Discussão e<br>Prática      | Sorteados<br>Voluntários | 4<br>1                                                    | 1<br>1                                      | 1<br>1                                     | 6<br>3      | 9           |
| Laboratório<br>(Prática)    | Sorteados<br>Voluntários | 2<br>2                                                    | 4<br>1                                      | 2<br>2                                     | 8<br>5      | 13          |
| Aula<br>Teórica             | Sorteados<br>Voluntários | 1                                                         | 1                                           |                                            | 2           | 2           |
| Todas                       | Sorteados<br>Voluntários | 1                                                         | 2                                           | 2                                          | 5           | 5           |
| Não<br>Respondeu            | Sorteados<br>Voluntários |                                                           |                                             | 3                                          | 3           | 3           |
| Total                       | Alunos                   | 22                                                        | 22                                          | 22                                         |             |             |

Observe-se que nas opções mais escolhidas (seminário; seminário e discussão; discussão e prática; e simplesmente prática) a frequência foi proporcionalmente alta para os sorteados como para os voluntários.

Apurada a frequência de escolha de cada técnica separadamente, tivemos, lembrando que o aluno poderia fazer mais de uma escolha:

Totais de Escolhas  
de Técnicas pelos dois Subgrupos

|           |                  |    |    |
|-----------|------------------|----|----|
| Seminário | (15) Sorteados   | 18 | 29 |
|           | ( 7) Voluntários | 11 |    |
| Prática   | (15) Sorteados   | 14 | 23 |
|           | ( 7) Voluntários | 9  |    |
| Discussão | (15) Sorteados   | 19 | 26 |
|           | ( 7) Voluntários | 7  |    |

(Quadro nº 87)

Percepção da Relação entre as  
Atividades de Laboratório e a Teoria

| Respostas     | Nº de Alunos<br>Sorteados | Nº de Alunos<br>Voluntários |
|---------------|---------------------------|-----------------------------|
| Sim           | 15                        | 6                           |
| Não Respondeu |                           | 1                           |
| Total         | 15                        | 7                           |

(Quadro nº 88)

## Percepção do Conteúdo do Curso de Micro-Imuno

| Qualidade do Conteúdo                         | Alunos                   | Sim     | Geralmente | Às vezes | Não    | Não Sei | Total Geral |
|-----------------------------------------------|--------------------------|---------|------------|----------|--------|---------|-------------|
| Correto                                       | Sorteados<br>Voluntários | 15<br>7 |            |          |        |         | 15<br>7     |
| Rico                                          | Sorteados<br>Voluntários | 7<br>6  |            | 3<br>1   | 3      | 2       | 15<br>7     |
| Interessante                                  | Sorteados<br>Voluntários | 13<br>7 |            | 2        |        |         | 15<br>7     |
| Bem Distribuído                               | Sorteados<br>Voluntários | 13<br>4 |            |          | 2<br>3 |         | 15<br>7     |
| Adequado aos Obj. propostas                   | Sorteados<br>Voluntários | 12<br>5 |            | 1        | 1      | 3       | 15<br>7     |
| Relacionados à experiência de vida dos alunos | Sorteados<br>Voluntários | 11<br>5 | 2<br>1     | 1        | 2      |         | 15<br>7     |

(Quadro nº 89)

## Do Relacionamento com os Professores

| Respostas           | Nº de Alunos Sorteados | Nº de alunos Voluntários |
|---------------------|------------------------|--------------------------|
| Bom com todos       | 13                     | 6                        |
| Bom com quase todos | 2                      | 1                        |
| Totais              | 15                     | 7                        |

(Quadro nº 90)  
 Aceitação da Forma de Avaliação  
 do Aproveitamento do Curso

| Respostas      | Nº de Alunos<br>Sorteados | Nº de Alunos<br>Voluntários |
|----------------|---------------------------|-----------------------------|
| Sim            | 6                         | 2                           |
| Com Restrições | 7                         | 4                           |
| Não            | 2                         | 1                           |
| Totais         | 15                        | 7                           |

(Quadro nº 91)  
 Aproveitamento no Curso

| Respostas    | Nº de Alunos<br>Sorteados | Nº de Alunos<br>Voluntários |
|--------------|---------------------------|-----------------------------|
| Bom          | 14                        | 5                           |
| Regular      |                           | 1                           |
| Insuficiente | 1                         | 1                           |
| Totais       | 15                        | 7                           |

(Quadro nº 92)  
Fontes das Dificuldades Havidas no Curso

| Respostas                  | Nº de Alunos<br>Sorteados | Nº de Alunos<br>Voluntários |
|----------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| O Currículo                | 8                         | 2                           |
| Os Alunos                  | 4                         | 2                           |
| A Estrutura Mate-<br>-rial | 5                         | 3                           |
| Os Professores             | 1                         | 1                           |
| O Programa                 | 1                         |                             |
| Não Existem                | 1                         | 1                           |

OBS.: Nesse quadro se registram as escolhas dos alunos, lembrando que cada aluno podia fazer mais de uma escolha.

(Quadro nº 93)  
O Modelo de Ensino na Visão do Aluno

| Respostas                   | Nº de Alunos<br>Sorteados | Nº de Alunos<br>Voluntários |
|-----------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| Modelo Autoritário          | 1                         | 1                           |
| Modelo Ativo<br>(dialógico) | 11                        | 4                           |
| Os dois ao mesmo<br>tempo   | 2                         | 2                           |
| Não Sabe                    | 1                         |                             |
| Totais                      | 15                        | 7                           |

(Quadro nº 94)  
Avaliação do Curso em  
Relação às Expectativas Iniciais

| Respostas                                                  | Nº de Alunos<br>Sorteados | Nº de Alunos<br>Voluntários |
|------------------------------------------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| As contribuições do<br>Curso excederam as<br>Expectativas  | 3                         |                             |
| As contribuições a-<br>tenderam as Expecta-<br>tivas       | 6                         | 3                           |
| As contribuições es-<br>tiveram abaixo das<br>Expectativas | 4                         | 3                           |
| Não Sabe                                                   | 2                         | 1                           |
| Totais                                                     | 15                        | 7                           |

Como se pode observar, as distribuições se mantêm muito seme-  
lhantes nos quadros e nº 80, 81, 82, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93.

Quanto aos demais, algumas considerações:

1. No Quadro nº 83, observaram-se diferenças. Apreciando a contribuição do curso para o desenvolvimento das atitudes previstas, foi proporcionalmente maior o número dos alunos do grupo sorteado que responderam afirmativamente para as alternativas "procedimentos preventivos em relação aos microorganismos patogênicos" e "honestidade científica"; por outro lado foi mais alto, proporcionalmente, no grupo de voluntários, o número dos que responderam afirmativamente para as alternativas "reflexão e crítica diante dos problemas sociais econômicos e técnicos ligados à área de saúde" e "interesse pelos estudos de micro imuno". Refletiria a última resposta, o grau de interesse maior dos voluntários pela área?

2. Pelos quadros de nºs. 82, 84, 85, 86 e 87 talvez possamos dizer que os alunos voluntários aparentaram estar mais bem informados. Enquanto a incidência de "Não sei" foi de sete vezes nesse grupo, no grupo sorteado foi de 20 vezes. Numa relação proporcional, tivemos o índice 1,0 para os voluntários e 1,3 para os sorteados. Tal fato confirmaria o interesse já acima apontado?

3. No Quadro nº 94, - avaliação do curso em relação às expectativas iniciais - nenhum dos voluntários achou que o curso as tenha exce-

dido, enquanto dos alunos sorteados, um quinto (3 alunos) achou que sim. Não vimos maior significação nessa diferença, ao menos no sentido de prejudicar a amostra.

Admitindo-se a hipótese de maior interesse por parte dos voluntários, perguntamo-nos se tal fator determinaria viesamento nos resultados obtidos através dos alunos. Concluimos que não, uma vez que as demais respostas, ao todo onze, foram dadas com praticamente a mesma distribuição do grupo sorteado. Por outro lado, esse fato, o interesse, pode ter aguçado mais o espírito crítico e permitido que os alunos voluntários veiculassem informações que passaram despercebidas aos demais, fato de certa forma confirmado pela ausência desse grupo da resposta "não excedeu as expectativas".

Concluimos, assim, pela validade da tabulação conjunta das respostas dos dois grupos.